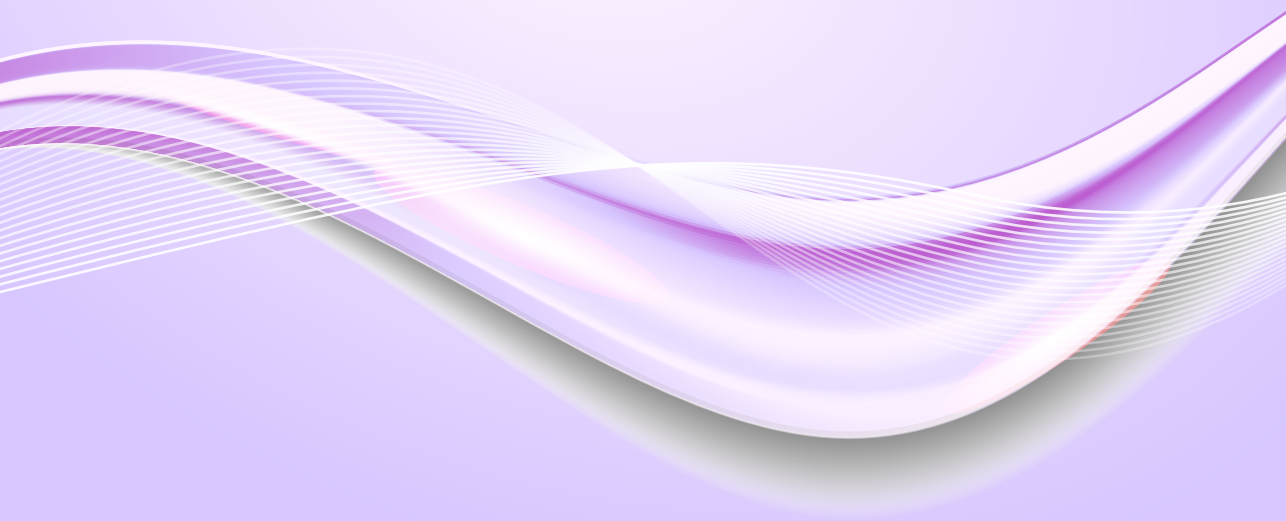


Luiz Síveres
José Ivaldo Araújo de Lucena
Organizadores



DIÁLOGO

Uma Perspectiva Educacional



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília

DIÁLOGO
Uma Perspectiva Educacional

Luiz Síveres
José Ivaldo Araújo de Lucena
Organizadores

DIÁLOGO

Uma Perspectiva Educacional



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Brasília, DF
2019

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

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.

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

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Siveres, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Revisão: *Renato Thiel*

Projeto gráfico / Impressão: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

D536

Diálogo: Uma perspectiva educacional. Luiz Siveres; José Ivaldo Araújo de Lucena (orgs.)
– Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de
Brasília, 2019
260 p.; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-42-8

1. Educação 2. Sociologia da Educação 3. Pedagogia 4. Diálogo 5. Processo Ensino-
Aprendizagem 6. Metodologia de Ensino 7. Formação Cidadã I. Siveres, Luiz (Org.)
II. Lucena, José Ivaldo Araújo de (Org.) III. Título

CDU: 37:82-83

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

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

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
----------------	---

APRESENTAÇÃO	11
--------------------	----

CAPÍTULO I

Diálogo – um sentido para a educação	17
--	----

Luiz Síveres

CAPÍTULO II

Contribuições do Diálogo para a Educação	33
--	----

Edney Gomes Raminho

Luiz Síveres

CAPÍTULO III

O Diálogo como fator primordial na mediação docente	49
---	----

Luciana Caprice

CAPÍTULO IV

A pedagogia do diálogo no processo ensino-aprendizagem a partir da utilização de novas tecnologias.....	67
---	----

José Lucas Junior

Paulo Giovanni Rodrigues de Melo

CAPÍTULO V

A perspectiva sistêmica do diálogo familiar 87

Davina Maia

CAPÍTULO VI

Liderança compartilhada e mediada pelo diálogo: princípio básico da gestão democrática escolar113

Euzilene Alves de Araújo

CAPÍTULO VII

O sentido do diálogo na prática de gestão: inquietações e mudanças representativas numa escola pública..... 135

Maria do Socorro da Silva de Jesus

Marli Dias Ribeiro

CAPÍTULO VIII

E-dialogicidade em recursos educacionais abertos na formação cidadã 151

Luís Paulo Leopoldo Mercado

Renato de Oliveira Brito

Júlio César Correia da Silva

CAPÍTULO IX

Espiritualidade como diálogo com o transcendente 169

Luiz Síveres

Daniel Luís Steinmetz

CAPÍTULO X

O diálogo na comunicação não violenta para uma cultura de paz na escola.....	181
--	-----

José Ivaldo Araújo de Lucena

Vanildes Gonçalves dos Santos

CAPÍTULO XI

O sentido e a importância do diálogo em rodas de conversa na prevenção da automutilação entre adolescentes: um relato de experiência.....	205
---	-----

Raquel Lima Alves

Marli Dias Ribeiro

CAPÍTULO XII

Diálogo de saberes: caminhos e travessias.....	231
--	-----

Idalberto José das Neves Júnior

Rosa Jussara Bonfim

Luiz Síveres

CAPÍTULO XIII

A virtude do "Diálogo Profundo" no coração da educação	253
--	-----

Leonard Swidler

PREFÁCIO

A humanidade, no transcurso deste seu período civilizatório, está circunscrita por distintos paradoxos, que vão desde referências mais pessoais até se expandirem por circunstâncias globais. Neste cenário é oportuno reconhecer, no entanto, que existem muitos avanços, mas permanecem enormes desafios para que a realidade contemporânea possa se constituir como um período que deseje construir um novo projeto humanitário.

No conjunto de indicadores que emergem dentro deste cenário, que se apresenta tanto complexo quanto perplexo, é possível indicar que algumas iniciativas são extremamente urgentes. Dentre elas é oportuno destacar a superação do egoísmo entranhado na dinâmica de cada indivíduo; o encapsulamento de agrupamentos como a família, a escola e a igreja; e o encapsulamento das organizações sociais, partidos políticos e dos sistemas de governo.

Tais tendências, que podem ser percebidas nos mais diversos níveis da sociedade, são fortemente potencializadas por expressões monológicas e monocráticas que, apesar das distintas instrumentalidades tecnológicas, proporcionam o rompimento das relações pessoais, profissionais e sociais. Diante desta tendência surge, constantemente, o seguinte questionamento: Por que, com tantas linguagens, estamos perdendo a capacidade de dialogar?

Dentre os sujeitos e espaços privilegiados para desenvolver o diálogo, a escola, por meio da interação entre professores e alunos, da articulação entre o ensino e aprendizagem, e da integração entre a teoria e a prática, poderia ser o ambiente favorável para o desempenho de tal perspectiva. Porém, no cotidiano do processo educativo emerge, também, o seguinte desafio: Por que, com tantas pedagogias, estamos fragilizando a competência para educar?

Com o objetivo de responder a estes desafios, sejam eles pessoais ou educacionais, a presente obra foi construída, tendo como horizonte do seu posicionamento constituir-se numa referência para que educadores e educandos possam fazer do diálogo um processo inerente à sua condição humana, mas

principalmente, caracterizar-se como uma dinâmica adequada para contribuir com o próprio sentido existencial.

Por esta razão, no conjunto dos diversos capítulos deste livro, o diálogo é compreendido como um procedimento pedagógico, articulando sempre um jeito de ser (dialógico), uma maneira de saber (dialético) e uma forma de agir (dialogicidade). Esta dinâmica tridimensional, que compreende a dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica, respectivamente, é uma característica essencial do processo educativo.

Portanto, o diálogo, para contribuir com uma perspectiva educadora, precisaria levar em consideração que o mesmo se revela sempre por meio de uma abordagem existencial, compreende uma mediação comunicacional, tendo em vista uma postura de esperança. Por meio desta compreensão, o diálogo caracteriza-se como uma relação consigo mesmo e com os outros, com a natureza e os sistemas sociais, com a utopia e o transcendente.

É com este espírito que a UNESCO acolhe as sugestões partilhadas nas distintas reflexões e se aproxima cada vez mais da temática do diálogo, acreditando que a recuperação deste princípio revela que o projeto educativo poderia apontar para a possibilidade de as relações pessoais serem cada vez mais dialógicas e os processos educacionais cada vez mais dialogais.

Dr. Luiz Síveres

Leitor da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

APRESENTAÇÃO

Estamos vivendo num mundo, no qual Narciso está se tornando o protagonista principal, tanto das relações pessoais quanto das mediações sociais. Este ator, desde a narrativa dos mitos gregos, até a perplexidade do sistema global, sempre esteve presente. Mas no cenário atual, potencializado por religiões intimistas, por partidos políticos extremistas e por facções sociais individualistas, a negação do outro é cada vez mais evidente e as relações com outros apresentam-se uma realidade cada vez mais estridente.

Este movimento permite compreender, portanto, que estamos acentuando uma conjuntura de descaso e do descartável, tanto do outro quanto da natureza. Diante deste cenário é oportuno retomar o ensinamento de Einstein, ao afirmar que o pensamento que gerou a crise não pode ser o mesmo que vai tirar a sociedade da crise. É preciso, portanto, para sair dessa crise, ter uma nova forma de pensar e, em consequência, uma outra maneira de agir. Para isso é recomendado passar de um pensamento de conquista para o de cooperação, passar de uma ação de acumulação para uma relação de confiança, passar de doutrinas fundamentalistas para experiências mais amorosas.

Nesta proposta amorosa é possível perceber que a humanidade sempre conviveu com a relação entre o *Like* (curtida) e o *Love* (amor), porém, na situação atual, na qual predomina a diversidade de tecnologias, o amor ainda é percebido, mas está sendo substituído, gradativamente, pela curtida. Tal tendência revela, portanto, que as relações humanas são cada vez mais pontuais e se expressam de forma cada vez mais superficial. Assim, numa realidade acentuadamente monológica, como estabelecer relações dialógicas? Ou, num contexto marcado por preferências individuais, como desenvolver vínculos dialogais?

Para responder a estes desafios é necessário compreender que o ser humano e as instituições são cada vez mais interdependentes, se relacionam cada vez mais e, por isso, teriam melhores condições de estabelecer um diálogo. Mas para responder a estes questionamentos, todas as instâncias sociais precisa-

riam se qualificar, no sentido de reestabelecer a importância de relações pessoais mais dialogais e de procedimentos sociais mais dialógicos. Para atender a esta proposta, porém, a educação poderia se tornar um espaço privilegiado para desenvolver procedimentos mais apropriados para o diálogo.

No processo educacional percebe-se, no entanto, que o diálogo continua fortemente vinculado ao aspecto intelectual, fato proeminente na cultura moderna, mas é preciso agregar ao diálogo mais racional a dimensão cordial e atitudinal. Esta trilogia entre o cordial, mental e atitudinal poderia provocar um novo procedimento nas relações pessoais e institucionais, contribuindo com um jeito diferenciado de dialogar, de modo especial, no ambiente educativo.

Neste espaço, o diálogo constitui-se como um procedimento que poderia contribuir com o sentido existencial do ser humano e, dessa forma, o diálogo ajudaria as pessoas a viver, a conviver e a bem viver, consigo mesmo e com os outros. A possibilidade para o diálogo colaborar com um projeto que aponte para o sentido da vida, o mesmo deveria estar pautado em novas relações e impulsionar para que tais relacionamentos pudessem estar pautados na responsabilidade para consigo mesmo, com os outros e com a natureza.

Com o objetivo de contribuir com este encaminhamento, o livro “Diálogo – uma perspectiva educadora” pretende ser uma seta que indica o caminho da humanidade para relações mais dialogais e para processos mais dialógicos. Assim, os capítulos foram construídos por meio de um diálogo entre a teoria e a empiria, abordando inicialmente o diálogo mais relacionado com a educação, na sequência o diálogo mais vinculado a questões da escola e, finalmente, o diálogo vivenciado em algumas experiências.

No capítulo “O diálogo – um sentido para a educação”, Luiz Síveres aborda o diálogo como uma dinâmica inerente à condição humana e, por esta razão, faz parte do processo educacional, compreendido neste texto como um procedimento para refletir sobre o sentido da vida. A realidade atual, porém, está sendo caracterizada pela ausência de sentido, por isso, os teóricos que foram revisitados reforçam a necessidade de buscar, constantemente, o sentido da vida, vinculando este desígnio à mediação educativa, na qual o diálogo é compreendido pela relação consigo mesmo, com os outros e com o transcendente.

No capítulo “Contribuições do diálogo para a educação”, Edney Raminho e Luiz Síveres apresentam um dos problemas que põe em xeque uma das principais responsabilidades da arte de educar: formar sujeitos pensantes que ensinem a pensar. Formar homens e mulheres pensantes que compreendam a necessidade de fundamentar, de maneira justa e ética, seu conhecimento para, então, ser e agir. Torna-se, assim, comprometedor uma educação cujo

material mais importante de suas metas deveria ser o ser humano em suas necessidades, respeitando-se suas limitações, potencialidades e pluralidades histórico-culturais.

No capítulo “O Diálogo como fator primordial na mediação docente”, Luciana Caprice analisa a mediação docente e o significado que o diálogo assume na relação sujeito/objeto do conhecimento. Um traço característico do professor é a utilização da linguagem, que tem em sua práxis uma forma de mediar aprendizagens. No entanto, o fazer docente envolve atividades essenciais que precisam ir além do ensino exclusivamente verbalista e reflitam em práticas que contribuam para o desenvolvimento crítico e reflexivo do educando.

No capítulo “A pedagogia do diálogo no processo ensino-aprendizagem a partir da utilização de novas tecnologias”, José Lucas Junior e Paulo Giovanni Rodrigues de Melo discutem se a utilização de novas tecnologias em sala de aula tem colaborado para o processo dialógico de ensino-aprendizagem, tendo em vista os princípios da pedagogia, o processo educativo e o sentido educacional.

No capítulo “A perspectiva sistêmica do diálogo familiar”, Davina Maia reflete o diálogo numa perspectiva sistêmica que articula a dimensão cognitiva que dota o ser humano da capacidade de *saber*, a dimensão emocional e atitudinal do *ser* humano e a dimensão motora-operacional do *agir* na dinamicidade da vida.

No capítulo “Liderança compartilhada e mediada pelo diálogo: princípio básico da gestão democrática escolar”, Euzilene Alves de Araújo buscou verificar como ocorre o diálogo no processo de liderança compartilhada, tendo como análise uma dada escola municipal localizada no interior do oeste baiano do Brasil, apontando os principais mecanismos institucionais que colaboram para o fortalecimento do diálogo no campo escolar com toda a comunidade escolar, corroborando a construção de práticas que favoreçam o desenvolvimento escolar como todo.

No capítulo “O sentido do diálogo na prática de gestão: inquietações e mudanças representativas numa escola pública”, Maria do Socorro da Silva de Jesus e Marli Dias Ribeiro afirmam que pensar o diálogo como elemento norteador de práticas educativas e sobretudo da gestão da escola, pode indicar possibilidades de ação, reflexão e novas construções nas comunidades escolares. Ao considerar o diálogo um propulsor de sentido da gestão, o estudo procurou responder em que medida o diálogo praticado pela gestão junto aos docentes interfere na condução dos trabalhos pedagógicos numa escola de educação infantil.

No capítulo “*E-Dialogicidade em recursos educacionais abertos na formação cidadã*”, Luís Paulo Leopoldo Mercado, Renato de Oliveira Brito e Júlio César Correia da Silva abordam as relações de diálogo na utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA) frente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Destacam as potencialidades e os limites do diálogo no contexto das TIC na educação, analisando como as TIC podem contribuir com o diálogo no ambiente educativo. Analisam também se os REA podem ser considerados exemplos de diálogo entre o conhecimento científico e a formação em cidadania. Apresentam uma experiência didática envolvendo diálogo e construção de cartilha explicativa, utilizando aplicativos de histórias em quadrinhos sobre os perigos da internet na vida das pessoas.

No capítulo “*A Espiritualidade como Diálogo com o Transcendente*”, Luiz Síveres e Daniel Luís Steinmetz destacam que o diálogo estabelecido direciona o entendimento da espiritualidade como uma abordagem daquela instância de profundidade do ser humano, implementando-se no conceito de Pessoa, e por consequência, da humanidade e da ação transcendental. Na intencionalidade de tematizar a espiritualidade como diálogo e, talvez, do diálogo como espiritualidade, abordam-se vários autores, como uma forma de reorganizar a dimensão do que é essencial para travar uma relação intersubjetiva, que proporciona um crescimento e um amadurecimento da pessoa.

No capítulo “*O diálogo na Comunicação não Violenta para uma Cultura de Paz na Escola*”, José Ivaldo Araújo de Lucena e Vanildes Gonçalves dos Santos discutem o diálogo como aspecto indispensável para a construção de uma cultura de paz na escola, a comunicação não violenta (CNV) como instrumento de escuta e de diálogo empático e humanizador na sala de aula e, por fim, refletem as possibilidades práticas de vivência do diálogo e da CNV na perspectiva de uma educação para a paz. Nessa perspectiva, ressignificar a escola implica repensar e refazer as interações, dar um salto qualitativo para relações democráticas, reconhecendo todos os participantes da comunidade escolar como sujeitos capazes de dizer sua palavra e transformar a sua realidade.

No capítulo “*O sentido e a importância do diálogo em rodas de conversa na prevenção da automutilação entre adolescentes: um relato de experiência*”, Raquel Lima Alves e Marli Dias Ribeiro descrevem, a partir de uma pesquisa em andamento na Universidade Católica de Brasília desde 2018, ações e projetos interventivos de prevenção a práticas de automutilação adolescente, desenvolvidos em escolas públicas da Região Administrativa do Gama, no Distrito Federal.

No capítulo “Diálogo de Saberes: Caminhos e Travessias”, Idalberto José das Neves Júnior, Rosa Jussara Bonfim e Luiz Síveres discutem que a formação continuada na docência pode ser considerada parte preponderante para que haja uma reflexão sobre os saberes docentes e o ser discente. Esses saberes estão presentes na formação profissional, nas disciplinas, nos currículos e nas experiências, tendo relação íntima com o trabalho na escola e na sala de aula.

Finalmente, no capítulo “A Virtude do Diálogo Profundo no Coração da Educação”, Leonard Swidler convida os estudantes para que façam do seu processo formativo um exercício do diálogo, sob a perspectiva de ser uma virtude incorporada ao seu projeto de vida e, portanto, incorporado, no coração da educação.

CAPÍTULO I

Diálogo – um sentido para a educação

Luiz Síveres¹

Introdução

O diálogo, desde a constituição do ser humano, é uma dinâmica inerente à sua condição e, por esta razão, contribui com o sentido existencial da sua experiência de humanização. Embora em períodos distintos da história, tal pressuposto estava, praticamente, incorporado ao desenvolvimento de projetos pessoais ou de sistemas sociais. Mas no contexto atual, porém, este procedimento precisa ser criado e recriado constantemente, inclusive no processo educacional.

Esta disposição se torna ainda mais relevante, porque vivemos numa sociedade que perdeu os grandes referenciais do sentido existencial, tais como as experiências de governos mais democráticos e participativos, as configurações religiosas mais espirituais e comunitárias, ou os projetos utópicos mais próximos de uma possível efetivação.

Para além destas configurações mais transversais, é possível perceber que a realidade contemporânea se encontra num estágio, segundo Bauman (2001), de liquefação. Este processo, conforme o autor, está transformando as relações, as situações e as instituições num estado constante de fluidez, caracterizando assim, a modernidade líquida que se apresenta, de forma imediata como leve, líquida e fluida.

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

Dentro deste mesmo cenário, Lipovetsky (2005) introduz o conceito da era do vazio. O respectivo período, apesar do excesso de produtos a serem consumidos, revela-se cada vez mais vazio, existencialmente. Este vácuo existencial é potencializado por valores suscitados, principalmente, pelas tecnologias, porque estas privilegiam a velocidade, o ritmo e o movimento. Portanto, para este modelo social, quanto mais informações circularem e quanto mais o consumo de bens e produtos se efetivar, mais o ser humano estaria se enquadrando numa moldura vazia.

A esta realidade narcísica é possível agregar, ainda, a compreensão de Castoriadis (2009), ao perceber que a sociedade atual é extremamente caótica, aspecto que explicita, em parte, a deterioração da dignidade humana e da fragilidade dos sistemas sociais. Este contexto caótico, conforme o autor, é propício para que o sentido existencial se deteriore constantemente.

Na compreensão destas abordagens, descritas por meio das analogias de uma sociedade fluida, na qual o ser humano vai sendo apenas o reflexo de um vazio existencial, e onde as relações pessoais e as instituições sociais vão experimentando uma realidade caótica, é possível criar ou recriar o sentido existencial?

1. A contextualização do sentido

Com o objetivo de propor o diálogo, como uma das possibilidades para exercitar o sentido existencial, é oportuno iniciar com a contextualização do sentido, de maneira que o mesmo possa ser configurado como uma finalidade pessoal ou social no processo de construção da cultura contemporânea.

Tendo presente o cenário acima descrito e podendo perceber que, apesar de todas as ofertas de consumo permitidas, as pessoas continuam vazias; apesar da infinidade de entretenimento ofertado pelas tecnologias, as pessoas continuam tristes; apesar da multiplicidade de medicamentos disponibilizados pelas indústrias farmacêuticas, as pessoas continuam doentes. É necessário buscar um outro paradigma existencial.

Em parte, o mundo sem sentido pode ser percebido pelas analogias acima descritas, porque revelam que se está vivendo num momento de esvaziamento do sentido existencial, bem como, um período de distanciamento do sentido humanitário, principalmente porque se está, num contexto relacional, amedrontado pelo diferente, ameaçado pela diversidade, e indiferente para com o estranho. Tais aspectos, dentre outros, estariam contribuindo com um grau

acentuado de desumanização da própria cultura humana.

Além da percepção desta realidade, alguns teóricos vêm chamando a atenção para a ausência de sentido no contexto contemporâneo. Dentre muitos autores, é possível concordar com Jung (2011), ao afirmar que a falta de sentido na vida é a neurose generalizada da modernidade. Tal posicionamento neurótico estaria afetando, principalmente, a civilização ocidental porque a mesma estaria se fechando para a beleza da alma humana.

A alma humana é a energia que poderia despertar o ser humano para a diversidade das relações e tais relacionamentos, que se vivenciam no cotidiano, poderiam ser efêmeros ou duradouros. Mas a realidade contemporânea potencializou, no entanto, os contatos imediatos e superficiais, principalmente por meio das tecnologias digitais e se descuidou dos vínculos mais permanentes e profundos, que somente o sentido existencial poderia proporcionar.

Por isso, o sujeito contemporâneo conecta-se mais e vincula-se pouco, efetiva mais contatos e se encontra menos, emite e recebe mais informações e dilui a intensidade das relações inter-humanas. Isto é, vai surfando nas ondas do mar sem mergulhar na profundidade do oceano. Tal percepção permite afirmar que o ser humano perdeu, em grande parte, sua identidade porque não consegue mais se identificar com quase nada, exceto com as ondas passageiras que vão passando pela sua vida.

Este procedimento, segundo Le Breton (2018), contribui para que o ser humano esteja desaparecendo de si mesmo, porque estaria o tempo todo sendo diluído pelas atividades do cotidiano. Nesta conjunção, mesmo que flutuando sobre estas ondas, seria recomendado buscar um referencial, ou uma bússola que sinalizasse para que o ser humano pudesse recuperar a sua individualidade e, em consequência, o seu sentido existencial.

Esta iniciativa é ainda mais urgente, porque a tecnologia está possibilitando ao ser humano viver uma outra identidade. Ele se coloca na dinâmica do momento que o transporta para uma outra realidade, na qual ele assume a identificação de um outro sujeito, que é proposto pela diversidade de entretenimentos. Nesta jogada, o vazio existencial vai aumentando e a ausência vivencial vai se plenificando, levando o ser humano a provocar, desenfreadamente, o vazio e a ausência porque neles se encontra navegando.

Esta dinâmica não é apenas um segmento que se descolou da condição humana, mas se transformou num sistema que engloba todas as realidades existenciais. Com este procedimento, houve uma inversão da dinâmica existencial, no sentido de que hoje, viver de maneira diferente, pautado em valores e vinculado ao sentido existencial, transformou-se apenas num fio da imensa rede que

envolve o ser humano e o conjunto dos vetores sociais.

O movimento mais evidenciado, no conjunto de possibilidades da condição humana, está direcionado para a externalidade. Neste sentido, não é a energia interna que impulsiona para o externo, mas as dinâmicas externas que influenciam, fortemente, a existência humana. Neste caso, o centro de gravidade não é mais a pessoa, mas a intrincada rede de conectividades e instrumentalidades.

Por esta razão é oportuno acolher a sugestão de Frankl, na possibilidade de afirmar que o sentido da vida é algo essencial a ser buscado, principalmente, porque “esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e pode ser cumprido somente por aquela determinada pessoa. Somente então esse sentido assume uma importância que satisfará sua própria vontade de sentido” (2018, p. 124). Em conformidade com o autor, o sentido existencial é singular em cada sujeito, podendo apenas se aproximar do sentido dos outros.

A partir deste enunciado é possível afirmar que o sentido da vida é singular e específico, ele é momentâneo e continuado, aspectos que exigem uma resposta responsável para cada momento e para cada situação. Tal atitude de responder, responsabilmente, é que revela a disposição do sujeito em buscar, efetivamente, o sentido da vida.

Na continuidade desta proposta, Frankl (2018) sugere que no sentido existencial a autotranscendência da existência humana esteja contemplada, como um processo de relação com o mundo, que confere a ele um sentido existencial. Isto é, não existe um sentido isolado da realidade, mas o mesmo é vivenciado no mundo. Por isso que uma pessoa, que se dedica a uma causa ou ama alguém, tem mais condições para criar e recriar o sentido da vida.

A existência humana está repleta de sentidos, mas é necessário que o mesmo seja compreendido pelo sentir, pensar e agir humanos. Com base nestas possibilidades é que a vida pode ter um sentido, mas também pode não ter. Mas na medida em que se indica para um sentido, o mesmo pode assumir uma direção, isto é, estabelecer um percurso geográfico (*telos*), mas pode revelar, também, uma razão de ser (*pathos*), e caracterizar-se como um procedimento racional (*logos*). Esta trilogia, dentre outras considerações, pode contribuir com um projeto humanitário e com um sentido existencial significativo.

Assim, o sentido como percurso (*telos*), em vez de apontar numa direção, está refletindo a própria pessoa e sua condição de existência, atualmente. Por isso que o sentido está sendo muito mais um espelho, do que uma lente que poderia ajudar a humanidade a visualizar melhor o seu próprio caminho. Desta maneira, a condição humana, no contexto atual, estaria mais próxima da “tela” dos meios de comunicação do que do “*telos*” que aponta para a utopia de uma

vida com sentido, de uma vida com significado, de uma vida projetada no horizonte do mistério.

O segundo aspecto do sentido existencial é a razão de ser (*pathos*). Para confirmar este enunciado é recomendado retomar a proposta de Frankl, ao afirmar que “o ser humano não é alguém em busca da felicidade, mas sim alguém em busca de uma razão para ser feliz” (2018, p. 162). Apesar desta proposição, percebe-se na dinâmica atual, uma procura pela felicidade, pautada muito mais pela aquisição de bens e serviços do que uma disposição em buscar a realização da essência humana, como uma razão para ser feliz.

E uma terceira categoria, para o entendimento do sentido, está pautada no procedimento sapiencial, isto é, o sentido compreendido como *logos*. Assim, o *logos*, como sentido, é mais profundo do que o conhecimento e a informação, por isso, conforme Frankl (2018), o *logos* grego é compreendido como sentido existencial.

Portanto, caracterizar o sentido da vida, por meio do *telos*, do *pathos* e do *logos*, aspectos inerentes à condição humana, dispõe o sentido como parte da preocupação e do questionamento, explicitado constantemente entre os diversos sujeitos culturais e revelado nos distintos espaços sociais, para responder ao seguinte desafio: É possível o diálogo contribuir com o sentido da vida?

2. A proposição do diálogo

No contexto do sentido acima descrito e da consciência no alvorecer de um novo milênio, a humanidade estaria se preparando para a era do diálogo. De acordo com Swidler, após superar o período da lógica e da dualidade, a modernidade estaria germinando a relação dialógica e a interatividade. O autor afirma, por esta razão, que “a idade do monólogo está passando e a idade do diálogo está entrando” (1996, p. 69). Com base neste enunciado, novos posicionamentos e novas escolhas entre os humanos precisariam ser exercitados.

Com o objetivo de potencializar o contexto dialógico, distintas ações poderiam ser desenvolvidas, porém, a disposição individual de empatia, de simpatia e sincronia seria essencial para criar uma dinâmica favorável para desencadear o diálogo, principalmente, a partir da manifestação do sujeito dialógico.

Na sequência, o respectivo sujeito dialógico precisaria ampliar sua energia para potencializar o envolvimento com o outro e o comprometimento com uma comunidade, bem como, o desenvolvimento de um projeto social. Tais dinâmicas seriam essenciais para recriar uma rede dialogal.

A referida rede estaria sendo alimentada por distintas relações, porque conforme Kast, “o ser humano foi projetado para relacionamentos” (2016, p. 90). Tal proposição se implementaria, fundamentalmente, pela linguagem, por meio da qual o escutar antecede o falar, o compreender é anterior ao julgar, e o aprender precede o ensinar.

Por meio deste encaminhamento o diálogo constitui-se numa energia em espiral, pela qual o sujeito vai se constituindo. Vinculado, ainda, a esta proposta, encontra-se a dinâmica relacional, pela qual os outros começam a interagir, historicamente. E na sequência, estaria a dimensão transversal, que aponta para o horizonte do mistério.

Com o objetivo de recuperar o sentido da vida, dando uma nova razão para a existência humana, o diálogo estaria sendo proposto sob a característica de um caminho percorrido por meio de três trilhas. Isto é, o diálogo seria compreendido numa perspectiva educadora porque o mesmo está sendo entendido pela relação consigo mesmo, com os outros e com o transcendente. Esta dinâmica tridimensional está sendo proposta, portanto, para conferir um sentido para a vida.

a. Diálogo consigo

Todo indivíduo é um ser único, integral e autônomo. O indivíduo, em sua totalidade, é uma unidade autônoma. Conforme Jung (2012), a individuação é este relacionamento entre interioridade e exterioridade. Isto é, o interior se revela na integração subjetiva e a exterior na relação objetiva, que pode ser o outro, a natureza ou o transcendente.

O diálogo consigo mesmo precisaria reconhecer, inicialmente, a importância da corporalidade, porque conforme Sousa, “todo corpo humano precisa se conhecer, sentir a si mesmo, e conhecer tudo o que o envolve. Precisa conhecer suas relações” (2011, p. 62). A corporalidade é, portanto, a expressão mais nítida de todo o ser humano e por meio dele se expressa toda a subjetividade humana.

Além do corpo, o ser humano é constituído de alma. De acordo com Thibaudier, “na busca de sua alma e do sentido de sua vida, o homem descobriu novos caminhos que o levam para a sua interioridade: o seu espaço interior torna-se um lugar novo de experiência” (2014, p. 5). Este procedimento torna-se um movimento de encontro pessoal e transpessoal, bem como uma dinâmica relacional de unidade e de plenitude.

Articular a alma com o corpo, ou vincular a interioridade com a reciprocidade pode contribuir com o sentido existencial, porque de acordo com Henrich, “seres humanos podem dar sentido ao seu fazer ele mesmo por meio de fins que eles põem para si mesmos. Também aquilo que eles fazem e efetivam para a vida de outros pode se tornar significativo [*bebeutsam*], do que cresce novamente, para eles mesmos, um sentido” (2018, p. 184).

Portanto, estabelecer um diálogo contínuo entre a alma e o corpo pode resultar num processo significativo de sentido existencial para consigo mesmo.

b. Diálogo com o outro

O ser humano, por ser incompleto e inconcluso, sempre precisa do outro para ir se completando e concluindo. É na relação com o outro, isto é, na acolhida da alteridade que a individualidade vai se revelando, seja por meio dos encontros, da linguagem e da possibilidade de um projeto conjunto. Neste encontro da sonância do eu com a ressonância do outro é que se poderia estabelecer, por sua vez, uma relação dialógica.

A relação com o outro contribui, portanto, com a experiência fundamental de cada ser humano, no sentido de que aqueles que estão envolvidos numa relação dialógica podem buscar, conjuntamente, a razão para viver. Neste sentido, Henrich sugere que “a relação do eu com o tu, na qual cada um é, com o mesmo peso da vida, fonte de sentido para o outro, pode ser atribuída a uma primeira maturidade da vida” (2018, p. 117). Isto é, na relação ou no diálogo com o outro é que o ser humano vai amadurecendo e se plenificando.

Tal processo não se esgota apenas na relação entre dois sujeitos, mas os sujeitos envolvidos exercitam a sua cidadania. Esta percepção já foi introduzida pela cultura grega, quando foi exercitada por um novo jeito de pensar ou filosofar, que era por meio do diálogo. Este diálogo constituiu-se, então, numa forma de construir a cidadania porque todo ser humano nasce cidadão, em vista da construção da cidadania.

Assim como o ser humano é responsável por si mesmo, também o é em relação aos outros. A responsabilidade pelo outro caracteriza-se como uma opção ética. Por isso, o princípio da alteridade, em primeiro lugar reconhece a singularidade e diversidade do outro, mas ao mesmo tempo reconhece a multiplicidade de linguagens que podem se manifestar no reconhecimento e na interação com o outro.

c. Diálogo com o transcendente

Numa relação autêntica com o outro começa a despertar, também, a consciência de transcendência porque o divino se manifesta na humanidade e eleva a condição humana à disposição de acolher e revelar a própria divindade. Por isso, uma das estratégias mais importantes, na realidade contemporânea, é fortalecer o diálogo com o transcendente.

De acordo com Guitton, “o Universo tem um eixo. Melhor ainda: um sentido. Esse sentido profundo encontra-se no interior dele mesmo, sob a forma de uma causa transcendente” (1992, p. 48). O diálogo pode contribuir, portanto, com o sentido existencial na medida em que desperta, dentro de si, esta energia relacional que aponta para o transcendente.

A dinâmica transcendental é inerente à condição humana, mas somente numa disposição de abertura, de relacionamento e transversalidade é que se pode exercitar esta dimensão transcendental. Isto é, o ser humano somente encontra sentido na sua dimensão existencial, na medida em que se projeta para fora, seja para estabelecer novas vinculações com os outros ou novas relações com a natureza.

A experiência mais rica e mais expressiva do ser humano é, portanto, aquela pela qual ele se dispõe a se vincular com o transcendente, que é identificado, neste caso, pela divindade. No horizonte deste direcionamento o ser humano se encontra com o mistério maior, que no fundo é o mistério de Deus.

Considerando, portanto, as proposições sobre o diálogo, seria possível que o mesmo, no processo educacional, poderia contribuir com o sentido da vida?

3. O diálogo como um sentido para a educação

Com o objetivo de compreender a importância do diálogo, no processo educacional, que se apresenta como uma das possíveis condições para exercitar o sentido da vida, foi realizada uma pesquisa de campo com professores que, sob a minha percepção, conseguem fazer do exercício da docência, numa perspectiva dialógica, um percurso para vivenciar o sentido da vida.

Assim, foi encaminhado um questionário a seis professores que atuam na educação superior, em instituições públicas e privadas no Distrito Federal, e que estão trabalhando com a formação de professores. O questionário era composto por três questões: Por que o diálogo é uma dinâmica essencial no ambiente educacional? Como o diálogo poderia contribuir com o processo de ensino e

aprendizagem? De que forma o diálogo, no espaço educativo, poderia cooperar com o sentido da vida?

Considerando, ainda, que estes professores têm como pressuposto de sua formação a filosofia, seus nomes foram identificados com filósofos para resguardar a identidade e singularidade dos mesmos. Os mesmos foram identificados pelos filósofos do diálogo: Sócrates e Platão, e pelas filósofas: Edith Stein, Hannah Arendt, Rosa de Luxemburgo e Simone de Beauvoir.

Os dados são analisados, segundo o processo de análise de conteúdo baseado em Bardin (2002), sob a perspectiva das categorias emergentes, a saber: relação do diálogo com a educação, a importância do diálogo no processo de ensino e aprendizagem e a contribuição do diálogo para o sentido da vida. Tais subsídios estão articuladas com o referencial teórico, desenvolvido sobre o diálogo e o sentido da vida, formando um arcabouço integrado e integrador.

Considerando que o diálogo se constitui num procedimento essencial no ambiente educacional, Platão afirmou que *o diálogo parece ser uma dinâmica essencial na vida humana. E a educação não se propõe outra coisa do que realizar a tarefa da essencialização do homem: ajudar o homem a tornar-se humano*. Esta proposta vem referendar, ainda, a sugestão de Sócrates, ao assegurar que o ambiente educacional é propício para o encontro entre as consciências. Este, por sua vez, *exige a interlocução de indivíduos que, em sua condição humana, buscam se apresentar ao mundo como seres que pensam, se emocionam e agem*. Portanto, a partir da contribuição destes professores, o diálogo é um elemento inerente à condição humana e, por isso, vinculado ao processo educacional.

Com o objetivo de concretizar a condição humana é necessário, segundo Platão, compreender que o homem somente realiza o ser que lhe foi dado em diálogo. As possibilidades para efetivar isso estaria pautado no diálogo *com o outro de si mesmo (no solilóquio), com o outro dos outros (na conversa, no colóquio), com o outro do humano (no relacionamento de cuidado com as coisas), com o outro do real (a realidade mesma), com o não-outro (que chamamos Deus)*. Ser-homem é ser-em-diálogo. Em função deste enunciado, o processo educacional se caracteriza, também, pelo diálogo, por meio do qual, Rosa de Luxemburgo garante que *há um conjunto de atores que estão em interação o tempo todo, assim, para que essa interação ocorra de modo a propiciar um ambiente favorável, é necessário constituir o diálogo como uma dinâmica eficaz neste processo*.

Com o objetivo de caracterizar o diálogo como um elemento inerente ao processo educacional, o mesmo precisa ser compreendido, de acordo com Edith Stein, pelo *estabelecimento de uma escuta sensível, porque aproxima, possibilita a construção de redes de aprendizagem, de troca, interatividade e compartilha-*

mento. Mas ao mesmo tempo, de acordo com Hannah Arendt, *o contexto de sala de aula é marcado pela coletividade. E essa expressa as subjetividades individuais tão importantes para a aprendizagem que, por sua vez, necessita de diálogo para efetivar-se.* Nesse mesmo direcionamento, Simone de Beauvoir afirma que *o diálogo é uma capacidade humana geradora de aprendizagem significativa, uma vez que permite a ligação do eu-tu, do ouvir-falar, da teoria-prática, fatores essenciais em qualquer tipo de aprendizagem.* Conforme a compreensão destas professoras, o diálogo estaria conectado com a aprendizagem, revelando que o escutar vem antes do falar e o aprender antes do ensinar.

Este procedimento revela, por sua vez, uma dinâmica interativa ou um movimento de aproximação. Conforme Sócrates, *o lugar dessa aproximação é o que chamamos de educação, esta invenção especificamente humana. Logo, sem diálogo não há educação.* Há, portanto, uma intencionalidade no exercício do diálogo, que na abordagem de Paulo Freire (1987), chama-se dialogicidade. Com base nesta proposição, Simone de Beauvoir sugere que *a dialogicidade é a pedra fundamental em uma educação que prime pela liberdade. Sem sombras de dúvidas ele colabora para que o cidadão conheça os direitos e os deveres da vida em sociedade e fortaleça a cultura da paz.*

Além desta postura de proximidade com o outro, o diálogo projeta o ser humano para o transcendente. Isto pode ser percebido na reflexão de Platão, ao afirmar que *ser-homem é ser ouvinte do radicalmente outro do mistério, o qual, no entanto, por ser o íntimo mais íntimo de nós mesmos, acaba sendo o não outro: o que evocamos e invocamos pelo nome de Deus.* Independente de uma profissão de fé, o diálogo compreende uma relação consigo mesmo, com os outros e com o transcendente, aspectos necessários para caracterizar o processo educativo relacionado com o diálogo.

Após compreender, com a contribuição dos professores, que o diálogo é um elemento inerente à condição humana e, por isso, uma dinâmica intrínseca ao processo educativo, o questionamento que se estabeleceu foi no sentido de perceber a contribuição do diálogo no processo de ensino e aprendizagem. Tais aspectos foram considerados como definidores de um percurso formativo, seja ele na formação pessoal ou na capacitação profissional. O elemento definidor deste processo é, no entanto, a linguagem. Segundo Platão, *o diálogo seria o modo mais intenso de ensinar e de aprender, na convivência humana.* Ainda segundo o autor, *é através do falar uns com os outros, do escutar uns aos outros, do silenciar uns com os outros, respondência, aquele mesmo que nos provoca a pensar e nos desafia a conhecer e a amar: a realidade, a vida.*

Na continuidade desta reflexão e numa relação bem direta, Hannah Arendt

assegura que o diálogo pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem como elemento mobilizador de pensamentos e afetos, construtos fundamentais para o sujeito que aprende. Este processo mobilizador, no ambiente da sala de aula, poderia potencializar o diálogo, segundo Rosa de Luxemburgo, na medida em que esta troca for estabelecida sem preconceitos, respeitando-se o tempo do outro e buscando-se compreendê-la além de suas capacidades, habilidades e competências. Logo, de acordo com Sócrates, o diálogo não apenas contribui para haver processo de ensino e aprendizagem, mas se constitui em seu pressuposto. Um e outro se cumprem plenamente quando contribuem para que as pessoas “sejam mais” no mundo.

Nesta dinâmica interativa entre o ensino e aprendizagem, o elemento propositivo é que, conforme Simone de Beauvoir, seria que o *dialogar proporciona a possibilidade de pensar de maneira diferente, de confrontar ideias, de aceitar o diferente e abrir espaço para o multiculturalismo no espaço educacional*. Para referendar esta dimensão, Edith Stein afirma que o diálogo potencializa o *exercício da alteridade, de perceber a importância das diferenças e desafios cotidianos*. Nesta mesma linha de pensamento encontra-se a proposta de Sócrates, que propõe o *estabelecimento de redes de ensino e de aprendizagem, de construção colaborativa*. O diálogo não foi feito apenas para transmitir algo a alguém, mas para fazer com que as pessoas consigam compartilhar, refletir e transformar-se. Segundo o depoimento destes professores, o processo de ensino e aprendizagem perpassa a dimensão relacional entre professor e aluno, estabelece conexões com a diversidade dos conhecimentos e projeta, tanto os alunos quanto os professores, para um compromisso social.

Tal comprometimento, principalmente na dinâmica relacional faz com que, segundo Platão, *o aluno ensina aprendendo. O professor aprende ensinando. O diálogo, a meu ver, flui, quando se põe em prática esta reciprocidade*. Nesta dinâmica interativa, ainda segundo o mesmo depoimento, *o professor é apenas um indicar de caminhos. O decisivo é que o aluno, ao seguir os caminhos, a partir das dicas do professor, se deixe ensinar pela Vida mesma*. O diálogo, neste espaço educativo possibilita, portanto, que o professor e o aluno façam, conjuntamente um percurso, levando em conta, no entanto, as responsabilidades de cada um e as potencialidades dos sujeitos envolvidos.

Talvez o aspecto que desponta nesta dinâmica é que o diálogo não se esgota em si mesmo, mas revela sempre uma certa intencionalidade. Conforme Simone de Beauvoir, *utilizar o diálogo em sala de aula pode contribuir para tornar a sociedade mais justa, humana e igualitária*. Neste sentido o diálogo, exercitado no ambiente de ensino e aprendizagem, provoca os interlocutores a pensarem e

projetarem uma possibilidade real para que esta experiência possa se efetivar em circunstâncias sociais mais amplas.

Além do diálogo ser um elemento constitucional do sujeito e caracterizar-se como uma dinâmica inerente ao processo de ensino e aprendizagem, o mesmo pode cooperar com o sentido da vida. Esta potencialidade deveria ser recuperada, principalmente pelo desencanto que pode ser percebido nos jovens estudantes, bem como, pelo desânimo das pessoas que estão convivendo num mundo sem sentido. Por esta razão foi questionado, junto aos professores, a possibilidade de o diálogo, no processo formativo, contribuir com o sentido da vida.

Conforme a contribuição dos professores, o diálogo pode cooperar para a discussão sobre o sentido da vida e, segundo Hannah Arendt, *na medida em que torna possível o compartilhamento de sentimentos, perspectivas, histórias de vida e inúmeras outras formas de viver e habitar o mundo, obviamente, ressignificando e produzindo novos sentidos para a vida*. Na medida, portanto, em que o diálogo preencher de sentido a experiência existencial, Sócrates recomenda que *quando essa vocação se concretiza por meio da educação, o diálogo é chamado a participar como elemento fundante. Aqui entrará o diálogo que, no âmbito da educação, ocorrerá por meio da troca de sentimentos, impressões e projetos de vida*.

Além da interatividade mais humana, o diálogo se efetiva, conforme Simone de Beauvoir, *na medida em que for colaborativo para o crescimento intelectual, cultural e emocional do ser humano, enfim ele deve preparar para a vida*. No mesmo direcionamento, Edith Stein sugere que o diálogo *exige elaboração, reflexão e conseqüentemente transforma as pessoas e contextos. A partir do diálogo, contribuimos com a consolidação de um sujeito cognoscente, reflexivo e crítico*. Esta seria, portanto, uma das grandes contribuições do diálogo, compreendido desde os clássicos da filosofia, como dialética. Este processo exige, portanto, criticidade e criatividade para desenvolver uma educação emancipadora e construtora de novos ideais.

Por esta razão, o diálogo torna-se uma dinâmica que potencializa os interlocutores e, segundo Rosa de Luxemburgo, *fortalecer o diálogo que atua de modo contributivo é mais que troca, mais que dar e receber, seu propósito mais grandioso é tornar aquele, afetado por ele, capaz de atuar também como um cidadão apto para o diálogo em todas as dimensões da vida*. Esta proposição de compreender o diálogo como um exercício da cidadania, também pode ser percebida entre os clássicos da filosofia, principalmente com Platão. Este conceito, como afirmado anteriormente por Paulo Freire, assemelha-se ao conceito de dialogicidade.

Mas junto com a experiência da cidadania é preciso a vivência reflexiva. Conforme Platão, *a reflexão é a capacidade de deixar ressoar a experiência. É escuta da sonância e ressonância da experiência. É ser capaz de pensar o sentido disso que soa e ressoa na experiência, de escutar seu apelo, de corresponder a ele nessa escuta.* Na correspondência entre a experiência e a reflexão, o processo de ensino e aprendizagem, em diálogo, segundo o mesmo depoimento, *requer que, no escutar uns aos outros, e no falar uns com os outros, nós deslanchemos no projeto de nos pôr em acordo, em harmonia, com o mistério da Vida.* O mistério é, neste caso, o horizonte existencial, e segundo o depoimento deste professor, *apenas se aprendemos a caminhar e a habitar à sombra do Mistério é que o Sentido se nos abre como o caminho que nos conduz à felicidade, para além do que sabemos e podemos e temos, no reino do não saber, do não poder e do não ter.* Neste caso, o diálogo no processo educativo seria uma sonância no mistério de cada ser humano e uma ressonância no Mistério maior que envolve a humanidade.

Considerações finais

Os anos iniciais deste novo milênio, devido a distintos fatores, continuam revelando que a humanidade permanece peregrinando entre luzes e sombras. Apesar dos inúmeros avanços, sejam locais ou globais, o sombreamento de uma sociedade desencantada, os processos culturais desesperançados, e os sistemas de governo desgovernados, continuam preponderantes. Tais razões alimentam, dentre tantas outras, a necessidade de recuperar a possibilidade do sentido existencial.

O processo educativo poderia ser proposto como uma possibilidade para sair desta realidade que subjuga, cada vez mais, os jovens para continuarem imersos no tédio, na angústia e na depressão. Por isso está sendo proposto um projeto educacional que tenha como diretriz o diálogo, caracterizado como uma energia singular e universal que contempla um momento de inspiração, um processo de reflexão e um projeto de proposição de uma vida com sentido.

É por isso que o futuro da humanidade passa pelo diálogo entre os humanos, por suas culturas, seus sistemas religiosos, seus avanços científicos, suas agendas econômicas e suas opções ideológicas. Mas é principalmente no espaço educativo e no processo de ensino e aprendizagem que o diálogo, como um procedimento dialógico, precisa estar presente e ser exercitado como um processo construtivo, crítico e criativo.

Por meio da diversidade de opções dialógicas e diante das inúmeras

oportunidades que o diálogo pode revelar, o sentido da vida deveria referir-se, segundo Boff (2014), à finalidade da vida, à razão de existir ou aos valores existenciais, aspectos que requerem, também, a experiência do transcendente, porque Deus seria o sentido dos sentidos. O sentido da vida assume, assim, um direcionamento que vai ao encontro da sua alma, mas que abrange as potencialidades das demais relações, inclusive da divindade.

Enfim, o depoimento poético do professor, identificado como Platão, poderia ser sugerido para concluir este trabalho. *Para que isso aconteça, a meu ver, é preciso educar não só para o domínio e a conquista do real, para a clareza diurna do conhecimento científico-técnico, mas também e sobretudo para o pensamento que medita o Sentido e que, no não saber, no não poder, no não ter, encontra a pérola negra do Mistério, e consegue ver no escuro desta pérola negra, o brilho mais nobre, o brilho da Noite.*

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOFF, Clodovis. *O livro do sentido: crise e busca de sentido hoje* (parte crítico-analítica). Volume 1. São Paulo: Paulus, 2014.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Janela sobre o caos*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.
- FRANKL, Viktor. *Em busca de sentido*. Um psicólogo no campo de concentração. 44. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUITTON, Jean. *Deus e a ciência*. Em direção ao metarrealismo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- HENRICH, Dieter. *Pensar e ser si mesmo*. Preleções sobre subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- JUNG, Carl Gustav. *Psicogênese das doenças mentais*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- KAST, Verena. *A alma precisa de tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LE BRETON, David. *Desaparecer de si*. Uma tentação contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*. Ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2005.

SOUSA, Mauro Araujo de. *Nietzsche*. Para uma crítica à ciência. São Paulo: Paulus, 2011.

SWIDLER, Leonard. *O sentido da vida no limiar do terceiro milênio*. São Paulo: Paulus, 1996.

THIBAUDIER, Viviane. *Jung, médico da alma*. São Paulo: Paulus, 2014.

CAPÍTULO II

Contribuições do Diálogo para a Educação

Edney Gomes Raminho²
Luiz Síveres³

Introdução

A arte de educar, assim batizada por Platão na alegoria da caverna, é desafiadora por natureza. Tanto o educador quanto o aluno advêm de realidades muito diversas e às vezes adversas. Os desencontros são, então, esperados. Passear pelo mundo um do outro de modo a se encontrarem em suas aprendizagens é uma tarefa permeada por labirintos perpassados pelos costumes inscritos e institucionalizados pela cultura. Frente a esta realidade, o professor – o mestre da palavra –, por vezes, desarticula-se de seu próprio fazer educativo. O poder da palavra, matéria genuína do mestre do saber, pode com isso, perder o sentido tanto para ele mesmo quanto para seu discípulo.

Este é um dos problemas que põe em xeque uma das principais responsabilidades da arte de educar: formar sujeitos pensantes que ensinem a pensar. Formar homens e mulheres pensantes que compreendam a necessidade de fundamentar, de maneira justa e ética, seu conhecimento para, então, ser e agir. Torna-se, assim, comprometedor uma educação que não compreende o ser humano em suas necessidades, respeitando-se suas limitações, potencialidades e

2 Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).
E-mail: professoraedy@yahoo.com.br

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

pluralidades histórico-culturais.

Como consequência, a contemporaneidade tem se caracterizado, portanto, como um tempo da história em que tudo e nada está à disposição para educar. É a era da informação. Paradoxalmente, é o tempo em que pensar é gastar tempo. Compartilhar a história com os seus herdeiros históricos e de sangue não confere *status*, não faz diferença às exigências do e para o mercado. Então, para que fazê-lo? Esse ciclo de vícios tem descaracterizado, portanto, o papel da educação como um evento de formação para se encontrar, sentir, pensar e agir, não necessariamente nesta ordem. A ação da família passa a ser, então, a de depositária. A da escola é de (in)formar porque há um mercado à espera da nova leva de profissionais, a ponto de as escolas copiarem padrões de atividades de certames e preparar o aluno com a finalidade exclusiva de dar conta de alcançar uma boa nota. Ou seja, acaba sendo depositária tanto quanto a família. Assim, as contas da educação formativa da escola, acabam sendo prestadas majoritariamente ao mercado e não à família. A família, por sua vez, preocupa-se também em servir ao mercado e não tanto à formação de seu filho.

Contexto que exemplifica as críticas de Illich (1985), de que, na contemporaneidade, os fins da educação têm se transformado massivamente em mercadorias. Os consumidores – pais, alunos – são demagogicamente convencidos de que todas as necessidades para a aprendizagem serão supridas pelos produtos já prontos e oferecidos pela instituição de educação. E a família acaba ficando aquém da tarefa tão nobre que é a de alimentar o desejo pelo encontro, pela partilha de saberes e história, algo tão caro à formação, e tão distante da realidade. Fica, portanto, a encargo da escola alinhar o circuito educativo para a formação das crianças. Isso ocorre? Funciona?

Os pais, muitas vezes ausentes durante todo o dia, depositam na escola a confiança e o crédito de que seus filhos estarão bem cuidados e em ambiente seguro. As suas presenças, portanto, são limitadas, porque mais vale o trabalho que têm, para manter o *status* social, do que o trabalho de estar presente e próximo à formação educativa dos seus filhos.

Desta forma, as possibilidades de encontro efetivo com a aprendizagem são assim de fato estreitadas? A família dialoga com os filhos sobre a aprendizagem cotidiana deles? Há diálogo entre família e escola? Elas se encontram?

Para se discutir estas questões, faz-se um estudo de multicasos (YIN, 2015), formado por dois grupos de participantes diretos nas ações educativas na escola, pais e professores, de uma escola pública do Distrito Federal. Os dados são investigados com as contribuições da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e com o aporte da análise exploratória descritivo-explicativa. (GIL, 2017).

Buscam-se em Platão (2014, 2015, 2017) traçados para compreender e sistematizar ideias e caminhos inaugurados pelo diálogo nas relações educativas. Acredita-se que, mesmo em um mundo assediado pelo desejo do consumismo, como na utopia da *paideia*, há a possibilidade de mobilizar-se para educar, ampliando-se possibilidades de encontros mútuos, de crescimento individual e de convivência coletiva.

Princípios do diálogo em Platão – Caminhos e encontros

Para Sócrates, a filosofia é um modo de vida (LIPMAN, 1990). Sob esta perspectiva, a filosofia, o pensar nasce das práticas de vida, da relação com o outro, com os fatos da vida. Acredita-se que conhecendo o outro seria possível construir com ele o conhecimento e compreender os fenômenos da vida. Pois, era conversando com as pessoas em praça pública que Sócrates desenvolvia a arte de filosofar. A partir daí o diálogo passa a ser concebido como um princípio filosófico. (LOVERA; NOGARO, 2012).

Mesmo não tendo escrito sua própria obra, o sábio é imortalizado pelo legado que influenciou os princípios filosóficos fundantes da obra platônica. Platão o toma como a voz de sua filosofia. Sócrates era de origem simples, filho de um escultor e de uma parteira. O ofício de sua mãe o influenciou ao método da maiêutica. Para Sócrates, as ideias nascem como a vida nasce do ventre da mãe. As ideias são gestadas pelo diálogo. Por este método o pensamento e as palavras vão sendo modelados. Do simples ao etéreo, os eventos da vida são convites à filosofia.

O ideário socrático é tão marcante para a história da filosofia ocidental, que esta tem seus limites circunscritos, no mundo antigo, em pré-socrática, socrática e pós-socrática. Sócrates é o mestre que motiva e articula os diálogos legados por Platão, um dos seus mais influentes discípulos. Sob os escritos de Platão, Sócrates se manifesta como um ícone da sabedoria por excelência, mentor da arte do saber. As ciências filosóficas reconhecem-no como o fundador da ciência moral pelos seus feitos em nome do bem como uma virtude para o ser e para a coletividade do ser.

Ele conferiu à filosofia um modo de pensar e organizar a condição humana e suas relações no mundo. Pelas suas contribuições, os seus discípulos puderam emancipar a forma de vida na *polis*. Uma das críticas de Sócrates refere-se com efeito aos sofistas, pensadores, para os quais a filosofia estava associada à contemplação das coisas e da natureza.

De encontro a esta reflexão, Boutroux (2015, p. 43) defende que “Sócrates [...] persegue a ciência da essência das coisas”. Ele parte do que parece ser o mais simples, o mais comum e usa o diálogo para passear pelo íntimo do simples, demonstrando sua beleza e peculiaridade. Na voz de Sócrates, Platão considera o diálogo como o caminho mediante o qual são concebidas as ideias subjacentes aos fenômenos da vida humana como a natureza, amizade (Lísias), amor (Fedro), a justiça (República) e a morte (Fedon). São temas cotidianos das relações humanas e que estão presentes nos diálogos platônicos. Sócrates defende que a vida e o cotidiano dela constitutivo são convites à filosofia, ao pensar e ao realinhar o próprio pensar e ser. O conhecimento é um desvelar possível mediante a transposição do mundo das coisas visíveis às inteligíveis. Ao mestre cabe a tarefa de fazer com que as ideias possam nascer. (CHALITA, 2011).

Para os socráticos, a filosofia assume um espaço de pensar o conhecimento de si e em si mesmo e do modo de ser na *polis*. Ali cada membro pode conhecer o que não se conhece e ter acesso ao que não pode construir sozinho, graças às necessidades comuns ao outro que detém tal conhecimento. Não há nada que não se possa chegar a conhecer; o conhecimento assume-se, assim, como um fenômeno ilimitado à disposição do ser humano. O diálogo é o caminho que leva ao conhecimento. Pelas trilhas das perguntas, e não das respostas, encontra-se quem de fato se é e como a vida se estabelece.

A relação do ser com o mundo é um aprendizado tecido à medida que o próprio ser tem consciência de si mesmo. Este traçado oferece a passagem do plano do desconhecido para o plano das ideias de si mesmo. O diálogo é concebido ali no seio de suas próprias ideias, na sua racionalização e delas para a racionalização sob a retórica, o questionamento. Caso o outro não esteja consciente, entra em contradição e se convence de sua própria ignorância e da imprescindibilidade de ouvir e pensar.

Em Fedro (PLATÃO, 2015), os temas da conversa parecem desconexos: a natureza, o valor do amor, o caráter, os limites da retórica – uma crítica aos sofistas. Essa suposta desconexão pressupõe que as ideias concomitantes ao próprio ser não se limitam ao que é mais complexo. A vida convida ao diálogo. Todos os temas dela constitutivos precisam ser compreendidos. O conhecimento é parte do ser e do mundo. O percurso para tanto é o próprio diálogo. Este, por sua vez, leva ao conhecimento daquilo que se sabe e do que ainda pode ser conhecido.

É o que se exemplifica em Platão (2015, p. 45): “Eu busco conhecer se sou animal mais completo e mau do que Tifão, ou se, ao contrário, minha natureza é simples e participa da divindade”. Ao comparar-se a Tifão, um dos monstros

mais assustadores da mitologia, reconhece-se que, tal como se sabe, pode-se não saber. Estar distante da episteme é se ver longe do belo, do bom, do que é simples. De outro modo, ao se igualar ao que é simples, aproxima-se da divindade, da essência do ser.

Assim, o saber é uma virtude advinda da experiência com o que é simples, com o belo, com o amor (RODRIGUES, 2014). Pensar é uma necessidade para ser. A busca por conhecer sobre aquilo que se diz conhecedor aproxima-se mais da grandeza do etéreo, da alma e da divindade. São condições que incorporam também o dever de oferecer ao outro, em diálogo, a oportunidade de encontrar-se em suas próprias ideias. Aquele que conhece tem amor pelo saber, porque, para Sócrates, o amor se faz concomitante à arte da filosofia; enquanto que a paixão é patológica e distancia o homem da essência do conhecimento.

Nessa perspectiva, a metalinguagem na qual se organiza o texto *O banquete* (PLATÃO, 2017), um diálogo em que são duelados discursos elogiosos a Eros – sobre o amor – amiúda-se em um discurso tomado para repensar as percepções particulares que, na verdade, devem ser imparciais, afeitas à justiça e ao bem. Sócrates aponta que o amor é o que se deseja e não possui. Afinal, não há motivos para querer o que já se tem. O amor está para o conhecimento. Sem amor, o conhecimento se esvazia em si mesmo. O amor perpassa o conhecimento, portanto. O amor verdadeiro toca a alma e, por sua vez, é o que faz bem à alma e a torna benévola. Sob a perspectiva socrática, a arte do pensar alicerça suas raízes na alma. Dali é ligada ao sentir, pensar e então cativar o outro e o bem – a felicidade germinada de sua essência como ser.

O bem-estar coletivo está então imerso nas construções e contradições do pensar que se reconheceu e construiu primeiramente na sua própria alma. Do pensar emerge a palavra. Sustenta um bom discurso se o cultiva, não pela certeza, mas pelas perguntas das quais se ecoa e mobiliza o pensamento. Aquele que detém o poder da palavra passa a ter sobre ela responsabilidade quanto àquele que depende do que o outro sabe. A consciência assume o lugar de responder exatamente por ser consciência, por nascer da razão.

Por isso, Sócrates questiona: “Caso se pretenda que um discurso seja bom, não deverá a mente do discursador estar munida de conhecimento da verdade relativa aos assuntos que serão objetos de seu discurso?” (PLATÃO, 2015, p. 78). Assim, quando se assume como quem pode agir pela palavra, parte-se do princípio de que esta quando proferida têm essência de verdade. E, deve ser usada para o bem. Caso contrário, é discurso tirano, demagógico.

Por isso, o diálogo da arte do discurso não se limita aos conhecedores da lei (PLATÃO, 2014). A ele está intrínseca a oratória de todo aquele que toma a

palavra, independentemente de sua posição, uma vez que o saber apresenta-se equitativo porque é característico do ser pensante. O pensar e a palavra são riquezas que o ser possui para se fazer entender, conferir crédito e se colocar à disposição de outrem. Quando se chega a dizer, que seja um ato consciente do dever com este, da responsabilidade que com ele se constrói e se assume.

Assim sendo, na perspectiva do diálogo, o discurso se movimenta em uma perspectiva de circularidade. O que é dito foi antes pensado e regulado, o que agrega e amplia o saber. A construção dialógica parte do conhecimento particular, deste para a relação de conhecimento do outro e com o outro.

Para ir ao encontro do conhecimento que esclareça, desde os fenômenos mais simples da natureza aos mais etéreos, nos diálogos, Sócrates se coloca, portanto, na condição daquele que quer saber, que quer ir ao encontro do que não se conhece. Não apresenta respostas prontas às perguntas. Usa do princípio da retórica, promovendo a reflexão e a compreensão da realidade, podendo de fato dizer sobre ela; procurando conhecê-la em sua essência.

À luz destas características socráticas, Lovera e Nogaro (2012, p. 14) acreditam que “o próprio dialogar com a palavra Filosofia nos leva a uma reflexão, não é uma simples posse do saber, mas é uma amizade, uma relação íntima com o conhecimento”. É um modo de se organizar e construir a vida. E ali os pensamentos e ideias são condição para as relações de saber e conhecimento acontecerem.

E, não há um saber que se destaque. Cada saber tem sua peculiaridade e é relevante. Para fins de ilustração, quando se estende à aplicação dos saberes às profissões, cada uma tem sua importância na organização da *polis*. A vida ali depende do saber que cada um emprega ao seu ofício. Nenhum saber tem sentido por si só. Aliás, é graças à diversidade de conhecimento que uma pessoa traz consigo que o movimento da vida se faz possível. “Toda arte tem sua vantagem no que oferece ao outro [...] nenhum conhecimento visa ou ordena o que é vantajoso a ele próprio [...] mas ao que é mais fraco e está submetido a ele.” (PLATÃO, 2014, p. 56).

O conhecer confere poder em virtude de que a vida humana está submetida ao que cada membro, em convivência com outro conhece e usa para o bem das relações comuns. Não se trata de um poder egoico, mas isonômico, a partir do qual é feita a promoção da justiça, o bem daqueles aos quais se oferece o que se sabe sistematizar e fazer. Pelo princípio do diálogo, saber confere o dever de emancipação do ser em um movimento cíclico.

Mesmo que a injustiça pareça mais fácil de ser seguida, sua consequência é devastadora, porque o injustiçado tende a ser injusto com outros e a usar um

conhecimento do qual não tem ciência, simplesmente para ter status na *polis*. Isso tende ao ciclo vicioso de tirânico – aqueles que não pensam na e para a coletividade, mas apenas nos seus interesses pessoais. Por isso, submetem aos demais às suas normatizações, sem nem mesmo ter clareza e consciência das regras impostas.

Faz-se de conta que o que se sabe é porque disso depende o seu reconhecimento e prestígio. Despreza-se a injustiça porque dela advém suas vantagens. Sob esta conduta, podem ser ampliadas as possibilidades de desigualdade com os pares que precisam do conhecimento que os injustos falseiam e não possuem, levando o Estado à penúria e a adotar o caótico modelo dos discursos da escravidão.

Na alegoria da caverna, por exemplo, entende-se que este discurso da escravização pode acontecer intencionalmente, com o intuito de fazer o mal. A saber, no diálogo com Gláucon, Sócrates assevera que na descoberta do conhecimento, chegar ao mundo inteligível pode não só acontecer com o desvaler de uma inteligência para o bem. Infelizmente, também pode ser de uma inteligência que é usada para o mal, o que pode acontecer conscientemente com o intuito de ir à fonte de inteligências para a maldade. Quanto mais uma inteligência é descoberta para promover o bem, mais o sujeito acredita e se desenvolve para tanto. O contrário também: quanto mais uma pessoa má é inteligente, mais utiliza esta inteligência para a maldade.

Nesse sentido, o Estado é posto em risco não somente se governado pelos mal-educados, ou seja, por aqueles que não chegaram ao conhecimento. Todavia, quando também, por quem se destaca pelo saber para o mal. Por isso, em sua arte de educar, o professor tem a missão de promover o encontro com os saberes para o bem.

Retirar o aprendiz do estágio de prisioneiro da caverna também pela leitura e encontro com sua cultura e história, pode levá-lo à transposição do mundo visível para o mundo do conhecimento, mediante a razão. Ao passo que um dos prisioneiros pode se libertar da caverna, poderá também libertar os demais da alienação a que até então estiveram submetidos. Com efeito, os prisioneiros representam o homem, ao passo em que se veem diante do conhecimento de si mesmos.

Esta reflexão alude ao encontro do aprendiz com sua história e o quanto isso é importante para a formação de seu saber, de sua cultura para o bem como ser político, que vive de se relacionar com o outro. O conhecimento que adquire junto de sua família no cotidiano reflete no seu sentir, no seu pensar e no seu agir de criança. A criança é um ser em formação. As pessoas com quem ela

convive podem com ela formar um alicerce do que para ela terá ou não sentido e prioridade. Seu conhecimento é formado todos os dias, portanto, são oportunidades para que ela saia de um mundo visível para o mundo das suas ideias. O que as crianças veem, ouvem, experimentam são experiências importantes na consolidação de sua inteligência.

Nesse sentido, a alegoria da caverna possibilita a simbolização de três dimensões da vida humana: a dimensão ontológica, a epistemológica e a moral e política. A primeira se identifica pela libertação do prisioneiro. Pela descoberta do mundo verdadeiro, pode libertar a alma das limitações e correntes do corpo do mundo sensível e ascender-se ao mundo inteligível. Esta é a prática da dialética e da filosofia. Conhecendo-se a si mesmo, começa-se a identificar a realidade humana com a alma e a compreendê-la em sua essência.

Assim, a filosofia vai oferecendo luzes sob as quais vão se clareando caminhos para se pensar a formação pelo diálogo. O mito da caverna abre espaço para uma reflexão sobre a formação educativa, sob a dimensão epistemológica, associando na caverna, às sombras projetadas, que são representações dos objetos do mundo exterior e à luz do fogo, representando o sol. Do lado de fora, os objetos refletidos na água seriam as ideias matemáticas. O sol é a ideia do bem. Ao subir, o prisioneiro ascende ao mundo inteligível e se traduz na abstenção do ser.

Ao se liberar o prisioneiro, percebe-se que o destino do homem não é no mundo físico, mas no mundo absoluto e divino das ideias, sendo necessária a dialética para cumpri-lo. Relaciona-se à dimensão moral e política, pois, para Platão (2014), o compromisso do filósofo não é meramente a contemplação das ideias. Mas possibilitar ao outro sair da alienação, encontrar a luz pelas ideias e a partir delas se humanizar. A filosofia para ele tem um compromisso social e político. Não sendo assim, não se faz filosofia.

Este foi compromisso que fez com que Sócrates compreendesse a morte não como um martírio, mas como uma missão do filósofo comprometido com a *polis*. Apesar de condenado à morte (PLATÃO, 2015), segundo seus inimigos, Sócrates levava os jovens atenienses ao caminho do mal, porque os instigava ao questionamento sobre a realidade. Obsta que ele não abdicou de sua conduta. Fedon questiona por que ele deveria aceitar a condenação e que ele tomasse uma atitude para se esquivar da morte. Afinal de contas, Sócrates era esposo e pai de família. Seus filhos precisavam de um pai e sua esposa de um marido.

Ainda assim, aceitou a morte como uma forma de proteger sua cidade e cumprir o legado de um herói à cultura da moral, já que viver, para a filosofia socrática, transcende o mundo das coisas palpáveis e materiais. Morrer é, en-

tão, afirmado pelo filósofo, como a máxima de um ser que se eterniza no encontro com a sua própria alma. O bem e a reputação de Atenas estavam acima de qualquer outro interesse.

Percurso Metodológico

Este estudo se instrumentaliza pelo aporte metodológico de um grupo de multicasos de análise (YIN, 2015), do qual participaram pais e professores de uma escola pública do Distrito Federal. Eles estão engrenados em dois grupos de análise. O primeiro grupo é formado por cinco pais de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, especificamente pais de alunos dos oitavos e nonos anos, período em que normalmente há um maior distanciamento entre pais e filhos na vida escolar destes.

Como estratégia de aproximação com os pais dos alunos, eles foram chamados à participação durante um evento de culminância de apresentações de trabalhos dos filhos na escola. Trata-se de um momento na vida escolar no qual normalmente há uma presença importante dos pais e/ou responsáveis na escola. A participação destes na pesquisa se deu de modo voluntário. Convidaram-se todos os pais presentes no evento. Apenas cinco disseram ter tempo para responder às questões e dar a devolutiva em respostas.

O segundo grupo é formado por sete professores de diferentes áreas de conhecimento e setores de atuação na escola. São quatro professores regentes de disciplinas diferentes, uma professora da biblioteca, um representante da direção da escola e uma representante da orientação educacional.

Assim, constitui-se um quadro amostral cuja voz traz um pouco do entendimento dos setores diretamente envolvidos da gestão da aprendizagem e na aplicabilidade teórico-metodológica em sala de aula. Esta voz foi aqui confrontada com as percepções dos pais.

As respostas dos pais e professores são analisadas à luz da análise de conteúdo temática (BARDIN, 2016), aliada à interpretação de base exploratório-descriptivo-explicativa (GIL, 2017) da abordagem e abrangência dialógica ou da ausência dela em situações formativas entre escola e comunidade escolar, já que este é o intuito das questões de investigação, selecionadas para este estudo.

Foram selecionadas quatro questões mistas, sendo as duas primeiras questões objetivas e duas discursivas, com espaço para os voluntários expressarem sua experiência e opinião sobre o tema em tela – relações de diálogo entre escola/família.

Ações educativas na escola – Convites ao diálogo

As questões respondidas pelos pais e professores buscam identificar junto aos dois grupos de envolvidos cada um dos temas no quadro 1. Nele, as informações estão compiladas da seguinte forma: na primeira coluna (em rosa) são expostos os temas das questões; da segunda a quarta coluna estão os quantitativos de respostas sob a percepção dos pais (em verde); e da quinta a sétima coluna estão os quantitativos de respostas dos professores (em azul). Cada resposta é identificada com S, para sim; P, para concordância parcial; N, para não.

Quadro 1

Levantamento temático – Percepção dos pais e professores

Temas	Grupos de participantes					
	Pais			Professores		
	S	P	N	S	P	N
1- Participação/ presença na apresentação das atividades	5 (100%)	0	0	7 (100%)	0	0
2- Interação escola e família	3 (60%)	2 (40%)	0	3 (43%)	4 (57,1%)	0
3- Participação na elaboração dos trabalhos junto do filho/aluno	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)	4 (57,1%)
4- Diálogo com a comunidade escolar	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	2 (28,6%)	0	5 (71,43%)

Fonte: Os autores.

Análise da percepção dos pais

Constata-se que o ponto em que há maior divergência nas respostas é o que se refere diretamente ao diálogo, seja com a comunidade ou com o próprio filho, nos trabalhos que ele precisa fazer para cumprir o que a escola solicita via projeto de intervenção. Um (20%) dos pais aponta que muitas das informações que ele precisa saber sobre as atividades de intervenção, apenas o professor co-

ordenador sabe responder. Por isso, às vezes fica um pouco alheio ao que o filho tem necessidade de desenvolver, por falta de tempo de procurar o professor na escola. Falta-lhe tempo para ir à escola, impedindo-lhe manter diálogo com o filho sobre os trabalhos escolares e com a escola, por sua vez.

A fala deste mesmo pai evidencia que nem toda a escola ou os envolvidos diretos, coordenadores e professores, estabelecem um com o outro um diálogo que lhes favoreça a interação mútua de informação sobre as ações educativas na formação dos educandos, bem como com a comunidade escolar. Pois as informações de cunho público acabam se limitando à tutela de um único educador. Fato que reitera que o diálogo quase inexistente para o encontro de informações.

Os temas invariáveis nas respostas dos pais são: o pouco tempo para a presença nas atividades dos filhos e o fato de já serem adolescentes e não precisarem mais da presença do pai para fazer as tarefas da escola. Esta incidência está presente em 80% (4) dos voluntários, sendo que 40% (2) disseram não participar da elaboração de atividades com seu filho, e os outros 40% disseram participar parcialmente.

Em 20% das respostas, correspondente a um pai, encontra-se que o filho não solicita ajuda, mas ainda assim, o pai participa dos estudos em casa e faz questionamentos à escola para entender o que, tanto ele quanto o filho, não compreenderam para concretizar a atividade. Nestes mesmos 20% aparece a única resposta afirmativa de que há diálogo entre escola e família. Esta pequena proporção que reconhece a presença do diálogo nas relações de aprendizagem do filho, acentua o dado de que o diálogo ainda é um princípio, um hábito, uma forma de construção das relações de aprendizagem que precisa ser fomentado e instituído como fundamento das relações da família com as ações escolares no processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes nos Anos Finais da Educação Fundamental.

Ainda assim, pelo quantitativo desta incidência, o diálogo se destaca como ponto frágil das situações/relações de aprendizagem na escola quando se trata de Séries Finais do Ensino Fundamental. Para que ele seja construído, é importante haver a abertura tanto da escola quanto da família.

Os pais são parte importante do processo de construção cidadã do filho. À escola compete a outra parcela participativa também muito importante. Ambos precisam se encontrar para fortalecer o elo dialógico necessário à formação da criança e do adolescente. Eles precisam ser parceiros dialógicos. A prática de uma educação transformadora requer a presença contínua e qualitativa da escola e da família. A criança pode ser tomada como o prisioneiro no mito da caverna (PLATÃO, 2014). Ela está em processo de busca da luz pelo

conhecimento. Portanto, precisa ser conduzida por aqueles que estão conscientes deste processo e respondem pela criança: pais e escola. A esses dois agentes formadores do conhecimento compete a busca constante do saber.

É o que Freire (2017) defende sobre a eficácia de um ensino com vistas à construção coletiva pela pergunta, pelo desejo de querer saber o que subjaz à educação para o conhecimento em plenitude, para aprender a pensar. Este desejo emancipa, promove a cidadania e a verdadeira participação política do aprendiz e de seu educador, seja ele pai ou professor. A emancipação que o pai promove ao seu filho é também uma contribuição para a sua própria emancipação e da escola, por reflexo, do que ela oferece a seu filho.

Análise da percepção dos professores

A percepção dos professores sobre cada um dos temas é bem dissemelhante. Destes, 43% acreditam que há interação entre aluno e família. E os demais 57% dos informantes apontam que esta interação ocorre parcialmente. Ou seja, pela percepção dos professores, há ainda pontos que devem ser investidos para a promoção do encontro entre pais e seus filhos a partir das ações educativas na escola.

Do total de respondentes, 2, um pouco mais de 28,6%, destacaram que participam da elaboração das tarefas propostas. Pouco mais de 14% deles participam da elaboração de parte das tarefas. E pouco mais de 57% não participam da elaboração das tarefas, mostrando um desencontro, e, de certo, uma limitação dialógica das ações coletivas do grupo de professores participantes das ações educativas na escola.

Esta é uma constatação que se confirma nas respostas da questão sobre a promoção do diálogo com a comunidade escolar. Mais de 71% dos informantes responderam que não há diálogo com a comunidade escolar; enquanto que 29% marcaram que há a promoção do diálogo com a comunidade escolar.

Nestas últimas se acentua o que já se previa com este estudo. As situações dialógicas entre família e escola são limitadas. Mesmo com tanto trabalho, participação nas atividades, participação na elaboração dos trabalhos escolares, tanto por parte dos professores quanto dos pais, a ausência do diálogo é um elemento que distancia família e escola dos objetivos comuns da educação. Remonta-se ao que Raminho e Steinmetz (2018) apontam quanto ao fazer de coisas que se instala na ação educativa em detrimento das ações de diálogo para formar seres de ação (ARENDT, 1981), pessoas pensantes e críticas.

Considerações finais

Assim sendo, à luz de princípios do diálogo em Platão (2014, 2015, 2017), o encontro se torna o ponto de partida para alinhar o que é preciso para se ter uma educação transformadora. Do pai na formação primeira e contínua, próxima e presente para as partidas de vida, ao longo da história do filho; da escola na participação, presente e próxima, na educação tanto da criança quanto dos pais e dos agentes educativos no ambiente escolar, porque o aprendizado é uma teia não linear. E, como se percebe nas narrativas platônicas, ele se inicia em dado momento, mas continua nas partidas tecidas vida a fora. Destas depende a formação de um ser pensante, consciente de seu agir no mundo.

Os fatos da vida são em si simples, ao mesmo tempo complexos e sincronicamente articulados. Instala-se um paradoxo de dinâmica simples e complexa simultaneamente. Nada tão simples em que não haja a imbricação de um saber possível e significativo para bem conviver. É, então, simultaneamente bastante complexa por envolver uma gama de fenômenos fundamentais para o funcionamento da aprendizagem humana.

Por isso, o encontro e o elo família e escola são tão importantes. Dali nasce a segurança que a criança e o adolescente precisam para se sentir amparados e preparados para o saber necessário ao conhecimento para a vida. Este provém do encontro (presença), das trocas de experiências e comunhão de aprendizados (proximidade) e da construção de novas perspectivas para a construção da própria liberdade de escolha e autonomia de ser e conviver (partida). (SÍVERES, 2015).

A partir do momento em que os pais se consagram como os líderes de uma família, eles têm ali a tarefa de conduzir seus filhos de modo que estes conheçam e busquem ser e formar cidadãos para o bem. À escola cabe a extensão desse modo de vida. Afinal, tanto pais quanto escola são portadores de um saber, que, ao aprendiz, ganha um valor de verdade, tornando-se o princípio de condução da ação no mundo.

A educação no Brasil tem enfrentado uma série de desconstruções, o que amplia o dever do Estado de se responsabilizar pela condução ética nas ações deliberativas para o bem viver. Por isso, a educação brasileira urge por ações através de políticas públicas que considerem a proximidade entre família e escola e determinem a cada uma destas partes as suas competências no tocante à formação dos estudantes. Pelo fato de família e escola estarem condicionados às normas do Estado, este tem, à luz dos ensinamentos socráticos, o compromisso de instituir ações que promovam o fortalecimento da teia dialógica im-

portante à formação de aprendizes pensantes e desejosos por uma convivência mais igualitária.

Para tanto, os princípios dialógicos nos gregos abrem, nessa mesma perspectiva, caminhos para combater a distância que compromete o envolvimento ético e a igualdade de oportunidades. Ao passo que ocorrerem, podem-se ampliar condições de encontros dos valores, dos desejos de conhecimento e de se sentir membro de uma sociedade, características do perfil mutante do adolescente.

Estas são situações que preveem um pensar, não apenas contemplativo, mas ativo diante da vida e que estimula para que a educação continuada tenha garantido um lugar privilegiado na ação frente aos problemas que impedem um fazer educativo para a construção de seres pensantes, justos e políticos. Aqui ela está em um escopo que leva as instituições de educação a envolverem o Estado, e a este, por sua vez, cabe envolver os pais, as crianças e a escola num contínuo dialógico e dialético embasado no conhecimento como contínuo.

Para assegurar e garantir o êxito destas intervenções, os momentos de conversa dos pais com os filhos não se substituem por nenhuma outra atividade, ou de outro agente. O momento de olhar, de ouvir, de buscar entender quem é o seu filho, seu crescimento e suas limitações, fortalece o vínculo das relações de conhecimento no âmbito da família. Cabe ao pai ter desejo, que se sinta feliz conhecendo o filho que tem. Como destacado no diálogo Fedro (PLATÃO, 2015), o amor é ponto de partida para o conhecimento em sua essência. A relação de amor para ensinar é importante à família e à escola.

O diálogo nos gregos convida a família e a escola na contemporaneidade a repensarem as relações humanas ali tecidas e (des)construídas. Os encontros pai e filho, escola e família, tão importantes para tecer o conhecimento, não se substituem por nenhuma outra atividade ou evento. A história, o marco civilizatório de um aprendiz é fundamentalmente alicerçado nos seus primeiros contatos humanos, ou seja, na sua família e na extensão desta na escola.

A escola tem, com isso, o desafio de propor ações educativas em que a família participe e faça parcerias para juntas construírem situações que bem formem as crianças. Como se percebe no pensar dos gregos, o que se parece simples é parte da vida e estimula sempre a um olhar de querer saber e de se mover frente à realidade com vistas a modelá-la, agindo frente aos problemas prementes às relações humanas. Aliás, os gregos nos ensinam que toda a diversidade de acontecimentos da vida são convites ao diálogo, os quais devem ser motivos de encontros e conversas dos agentes responsáveis pela formação das crianças e adolescentes. Este dinamismo convoca à sensibilidade, ao amor por

querer saber e ensinar com base no diálogo. Estas, por sua vez, são atribuições do Estado, da família e da escola. Estas são necessidades humanas que podem ser desenvolvidas no âmbito das políticas públicas de educação, em casa, na escola ou em qualquer outro espaço de convivência cujo alicerce seja o diálogo.

Do diálogo nasce o saber pensar, o saber cuidar, o saber amar. À luz do diálogo, o amor faz minar e jorrar o conhecimento. A família é o primeiro espaço onde se (des)conhece o que é amar, cuidar, respeitar, conviver com regras, limites ou com a ausência destes. Ali se aprendem, se constroem ou desconstroem valores, inclusive aprendidos em outros espaços e vice-versa.

Referências

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo; Introdução: Celso Lafer. Rio de Janeiro: Salamandra; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOUTROUX, E. *Sócrates, fundador da ciência moral*. Camboriú, SC: Livraria Danúbio Editora, 2015.

CHALITA, G. *Sócrates e Thomas More*. Correspondências imaginárias. São Paulo: Planeta, 2011.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 41. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

LOVERA, C.; NOGARO, A. *O diálogo como princípio filosófico*. 2012. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/237>. Acesso em: 25 out. 2017.

PLATÃO. *A República (Ou da justiça?)*. Tradução: Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2014.

PLATÃO. *Diálogos III*. Tradução, textos complementares e notas: Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

PLATÃO. *Apologia a Sócrates*. O banquete. São Paulo: Martin Claret, 2017.

RAMINHO, E. G.; STEINMETZ, D. L. Diálogo: Ser de Ação à luz de Hannah Arendt. In: SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. de (orgs.). *Diálogo: um processo educativo*. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018, p. 87-105.

RODRIGUES, G. R. O conceito do amor no banquete e do Fedro, de Platão. *Linguagem, Educação e Memória*, ed. maio/2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/issue/viewFile/77/71>. Acesso em: 23 nov. 2017.

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

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CAPÍTULO III

O Diálogo como fator primordial na mediação docente

Luciana Caprice⁴

Introdução

Este capítulo analisa a mediação docente e o significado que o diálogo assume na relação sujeito/objeto do conhecimento. Numa abordagem qualitativa efetivada por meio de um estudo de caso, buscou-se uma compreensão acerca do diálogo como fator primordial na mediação docente.

Um traço característico do professor é o uso da linguagem em sua práxis como forma de mediar aprendizagens. No entanto, o fazer docente envolve atividades essenciais que precisam ir além do ensino exclusivamente verbalista e reflitam em práticas que contribuam para o desenvolvimento crítico e reflexivo do educando.

Nesse sentido, Libâneo (2011) aponta que o ensino exclusivamente verbalista não subsiste mais, o que não quer dizer abandono de conhecimentos sistematizados da disciplina ou da exposição de um assunto, mas que nessa perspectiva o professor realiza um papel de mediador, numa relação do aluno com a matéria, que propicia o desenvolvimento das competências do pensar.

De acordo com Anastasiou (2007, p. 86), a aula expositiva dialogada é “uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente”. Embora a comunicação oral seja uma característica dessa estratégia,

4 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: luciana.caprice@gmail.com

a grande diferença é a participação do estudante, que terá suas observações consideradas, analisadas e respeitadas. Então, o processo de construção do conhecimento envolve tanto a construção quanto a elaboração da síntese do conhecimento.

Ao falar do diálogo no processo pedagógico, Síveres (2018, p. 24) destaca: “O diálogo no processo pedagógico é essencialmente criativo porque gera novas palavras, é reflexivo porque formula novas perguntas, e é propositivo porque encaminha novas respostas”. Desse modo, o diálogo contribui para a construção de saberes e desenvolvimento do pensamento e na mediação docente ele precisa ser considerado, aparecendo como um princípio que estreitará as relações apresentando-se com diversas possibilidades dentro e fora do espaço educativo.

A mediação docente

Vygotsky (1989) delinea o conceito de mediação pela perspectiva sócio-histórica, amparando-se no pensamento marxista que compreende o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. Triviños (1987) mostra algumas ideias do pensamento marxista ao falar da pesquisa em Ciências Sociais e, especificamente, em educação, destacando três correntes teóricas: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo, como concepções predominantes na realização da investigação e utiliza o *fracasso escolar* para apresentar três enfoques.

Triviños (1987) lembra que as raízes da concepção de mundo de Marx estão reunidas às ideias de Hegel (1770-1831), que aceitava que todos os fenômenos da natureza e da sociedade tinham sua base na Ideia Absoluta. Assim, Marx toma várias ideias fundamentais para o marxismo, como, por exemplo, o seu ponto de vista dialético de compreensão da realidade. E dentro de sua concepção materialista do mundo as desenvolve.

O materialismo dialético (fundamento filosófico do marxismo) baseia-se na concepção crítica da realidade, tendo como base princípios como a matéria, a dialética e a prática social, aspirando, assim, ser uma teoria orientadora da revolução do proletariado (TRIVIÑOS, 1987). Como na teoria do conhecimento, ressalta a importância da prática social como critério de verdade, enfocando historicamente o conhecimento em seu processo dialético, relevando a interconexão do relativo e do absoluto.

O materialismo histórico é a “ciência filosófica do marxismo que estu-

da as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais, ao mostrar que a ação pode produzir mudanças importantes nos grupos sociais.

Ao amparar-se no pensamento marxista, Vygotsky (1989) mostra que suas ideias estão relacionadas ao materialismo histórico. Ao utilizar-se delas, o autor supera a concepção naturalista postulando o aspecto sociológico, como vemos a seguir.

O conceito de uma psicologia historicamente fundamentada é mal interpretado pela maioria dos pesquisadores que estudam o desenvolvimento da criança. Para eles, estudar alguma coisa historicamente significa por definição, estudar algum evento do passado. Por isso, eles sinceramente imaginam existir uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das forças comportamentais presentes. *Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (VYGOTSKY, 1989, p. 79, grifo do autor).

Em *A formação social da mente*, Vygotsky (1989) faz uma seleção dos ensaios mais importantes de sua produção intelectual. Estes ensaios permitem uma compreensão maior acerca da teoria do desenvolvimento e, por isso, é relevante para as reflexões acerca da mediação. Para ele a atividade mediadora faz com que os objetos (signos e instrumentos) reajam uns sobre os outros realizando as interações da razão. Vygotsky lembra que Marx cita essa definição ao falar dos instrumentos de trabalho, ao mostrar que ao fazer uso das propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos, os homens fazem com que essas forças afetem outros objetos no sentido de atingirem seus objetivos pessoais. Inspirado também em Hegel, Vygotsky especifica a atividade humana como uma reação transformadora do homem sobre a natureza.

Figura 1 - Atividade mediadora



Fonte: Vygotsky (1989, p. 61).

Na atividade mediadora, a semelhança estabelecida entre os instrumentos e os signos repousa na função mediadora que os caracteriza e o uso desses objetos afeta o comportamento. Por isso, faz-se necessário a compreensão das funções dos instrumentos, dos signos e da atividade mediada.

A função do instrumento é a de servir como um condutor de influência humana sobre o objeto da atividade, ou seja, ele é orientado externamente e deve necessariamente levar mudanças nos objetos, pois corresponde ao objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Por outro lado, o signo é orientado internamente e corresponde a instrumentos de natureza psicológica. E, finalmente, a atividade mediadora trata da ligação entre essas atividades, assim, os instrumentos e signos são mediadores da ação humana.

Desse modo, Vygotsky (1989) estende o conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os instrumentos são voltados para fora do sujeito e auxiliam o homem em seu trabalho, são criados para uma finalidade específica, o que implica na atividade humana, em uma reação transformadora do homem sobre a natureza. Nesse sentido, Vygotsky entende que o homem, por meio de suas transformações, faz com que a natureza sirva aos seus propósitos, o que pode distinguir o homem e outros animais.

Para Vygotsky (1989), os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) e o sistema de instrumentos são criados pelas sociedades ao longo da história humana e mudam a forma de se viver nas sociedades. Para ele, por sua propriedade formal e discursiva, cabe à linguagem esse papel mediador.

Os signos são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, permitindo a comunicação entre os indivíduos, consequentemente, o aprimoramento passando a ser compartilhado por um grupo de pessoas, como, por exemplo, a linguagem. A linguagem conferiu um caráter progressista à técnica, conforme diz Vargas (2001, p. 9): “somente dentro de um sistema simbólico,

como o da linguagem, é que os símbolos mentalizados podem associar-se entre si formando conotações que levem à melhoria da fabricação e ao uso dos objetos utilizados como instrumentos”. Nesse sentido, tanto os signos quanto os instrumentos exercem uma atividade mediadora, mesmo que suas funções e atividades sejam tão diferentes.

A mediação simbólica se baseia na interação do homem com o mundo e ao afirmar que a interação é mediada, Vygotsky amplia esse conceito apontando a interação do homem com o ambiente pelo uso de instrumentos e signos. Para ele, a aprendizagem é um processo social e o professor agente indispensável do processo de ensino-aprendizagem que aparece como um operador de mediações simbólicas.

O processo de aprendizado mostra a complexidade do conceito de mediação e compõe uma perspectiva dialética, com ênfase na possibilidade de aquisição do conhecimento advindo da elaboração do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Assim, ao contrário de Piaget que condiciona a aprendizagem ao desenvolvimento cognitivo e aos estágios, para Vygotsky, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento. E, mesmo falando da criança e do aprendizado, seu conceito não é uma teoria do desenvolvimento da criança, mas uma abordagem fundamental da ciência psicológica.

Diante disso, Vygotsky (1989, p. 93) considera que “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar, é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”, por isso, para ele os conceitos científicos se formam na interação com o outro.

A interação dos sujeitos, a intervenção educativa e a mediação também são temas de pesquisas e estudos de Lenoir (2011), que analisa essas temáticas relacionando-as com as práticas de ensino. Ao falar da mediação, a concebe, assim como Vygotsky, sob o ponto de vista histórico, social e dialético.

Numa perspectiva dialética de origem hegeliana, o autor destaca as ações básicas dos seres humanos em suas relações sociais e questiona o significado dado à dimensão humana nas relações sociais que se desenvolvem dentro das instituições de ensino e lembra que etimologicamente a palavra “mediação” refere-se ao que fica entre dois elementos; por isso o conceito de mediação aparece ligado ao da intervenção, pois segundo ele, toda a intervenção é uma prática interativa.

No caso da intervenção educativa, seu conceito leva em conta os sujeitos que fundam as interações, ou seja, a ação do professor e suas relações com os sujeitos aprendentes. No sentido prático, o professor aparece como um inter-

ventor por ser um profissional que realiza uma atividade relacional, e essa intervenção irá exprimir o que é vivenciado pelo professor em seu cotidiano, em seu próprio fazer.

Mas, sob o ponto de vista operacional, a intervenção educativa acontece em um contexto institucionalmente específico, com a finalidade de alcançar objetivos educativos socialmente determinados. Essa intervenção é realizada por alguém ou um interventor que se inscreve num processo interativo intencional.

Assim, esse processo interativo intencional é também social, favorecendo processos de aprendizagem apropriados, por meio de uma situação socioeducativa que contribuirá para a aquisição de saberes e conhecimentos, pois essa interação social poderá ser uma oportunidade de trocas de experiências.

Numa concepção operatória, a intervenção educativa inclui a dimensão didática, a organizacional e a psicopedagógica. Dessa forma, a dimensão didática trata das questões relativas aos propósitos da aprendizagem, aos saberes. O aspecto organizacional aborda os fatores externos e internos relativos à rotina escolar e a gestão do tempo e espaço. Por fim, a dimensão psicopedagógica refere-se às características psicológicas e às formas pedagógicas dos sujeitos.

Essa compreensão operatória acerca da intervenção educativa destaca a dupla dimensão mediadora que engloba os processos cognitivos mediadores internos (demonstra a relação do aluno com o saber) e os externos (a relação com os processos externos, de ordem didática, por exemplo).

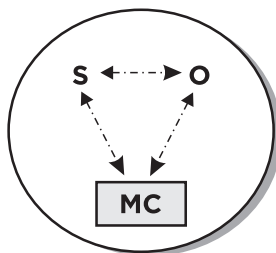
Sob essa ótica, entende-se que a intervenção educativa é escrita num dado contexto social, histórico e espacial. E exprime a função docente dialética, por instaurar o diálogo em um discurso que envolve pontos de vista distintos, seja dos alunos ou dos professores. Assim, ela é interativa porque só existe devido às interações que nela se estabelecem com o propósito da aprendizagem.

Por conceber a mediação sob o ponto de vista histórico, social e dialético, Lenoir (2011) destaca esse conceito pautado na dinâmica dos indivíduos em suas relações sociais e aponta que o ser humano é essencialmente um ser de práxis, ou seja, alguém que é capaz de agir de maneira autônoma e responsável. Além disso, o autor distingue o conceito da mediação cognitiva e da mediação didática.

A mediação cognitiva liga o sujeito aprendente ao objeto do saber e coloca em destaque a ação da construção da realidade pelo sujeito em um quadro cultural, espacial e temporal. Convém dizer que a apreensão do sujeito ao objeto do saber não acontece simplesmente, mas por meio do processo de objetivação (entendido também como processo de aprendizagem) que se realiza na interação do sujeito humano com o objeto de conhecimento construído (definido

como objeto de estudo desejado) e a relação cognitiva (a mediação). Na figura a seguir o “S” representa o sujeito aprendiz e o “O” o objeto do saber.

Figura 2 - Mediação cognitiva

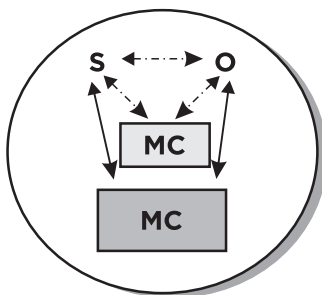


Fonte: D'Ávila (2002, p. 31).

Lenoir (2011, p. 15) considera o professor e o aluno como sujeitos do processo de ensinar e aprender, e ao discorrer sobre a prática docente, diz que é “[...] uma relação de objetivação mediatizada simbolicamente através do discurso e do agir docente, que se atualiza no seio das situações de ensino-aprendizagem colocadas em prática”. Assim, a mediação é centrada nas relações sociais dos indivíduos e tem por objeto a realização do ser humano em sociedade.

A mediação pedagógico-didática liga o professor à mediação cognitiva. Mas essa ligação não pode ser vista simplesmente como uma intervenção externa, ao contrário, é uma mediação indispensável e fundamental que coloca em prática as condições julgadas mais propícias à ativação do processo de mediação cognitiva do aluno.

Figura 3 - Mediação didática



Fonte: D'Ávila (2002, p. 31).

Nesse processo, Lenoir (2011) considera que o professor aparece como ator da mediação pedagógico-didática e o aluno (sujeito aprendente) como alguém que recorre a processos mediadores intrínsecos, ou seja, à mediação cognitiva. Por isso, é necessário considerar as relações que o professor estabelece em sua prática e o processo de ensino e aprendizagem construído por meio das relações sociais mediadas (diálogos).

Desse modo, o professor se torna um mediador responsável por implementar condições adequadas do processo de aprendizagem que o sujeito estabelece em suas relações sociais. E por meio da mediação pedagógico-didática ele assume responsabilidades pelas condições favorecedoras dos processos de aprendizagem, exercendo um papel importante ao planejar ações e avaliar as aprendizagens realizadas. A próxima imagem ilustra o conjunto de relações socioeducativas apontadas por Lenoir (2011).

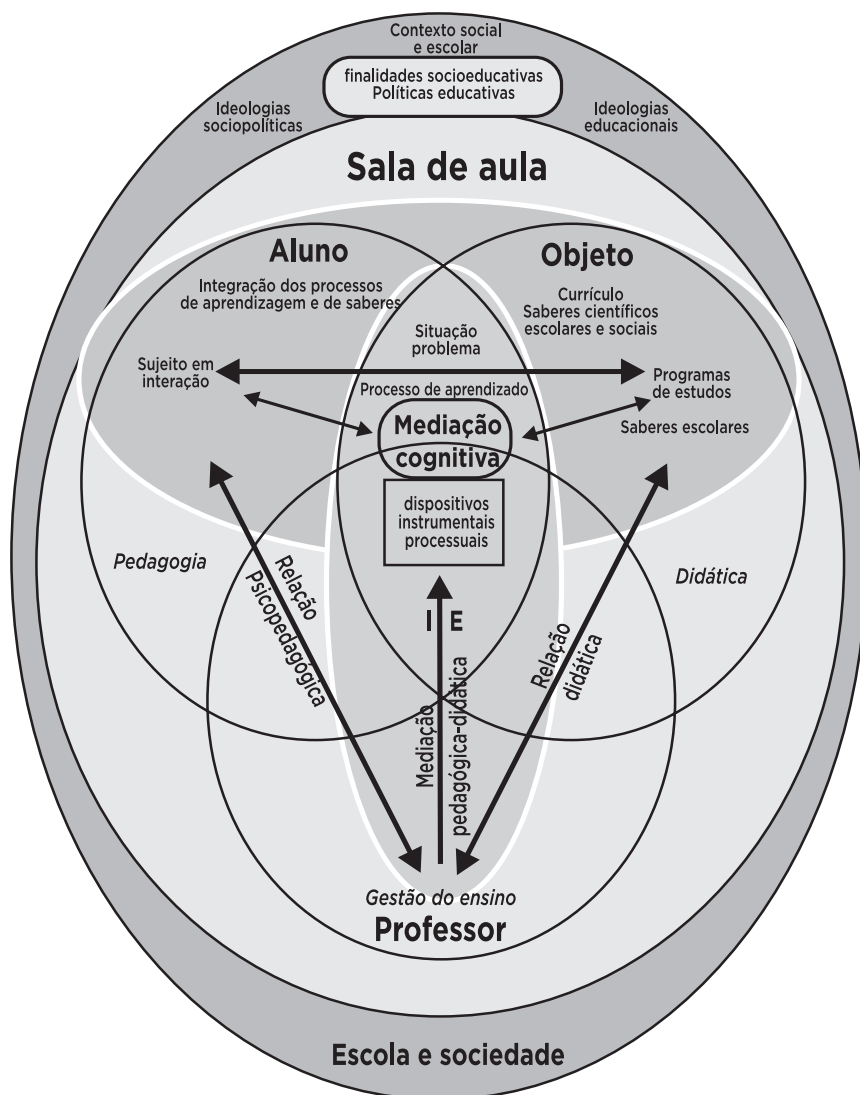
Nesta imagem, Lenoir (2011) representa o conjunto das relações por ele discutidas e relaciona a mediação didática, a mediação cognitiva e a intervenção educativa. Assim, ao observar a figura de fora para dentro, é possível perceber que a escola aparece inserida em um contexto social, com finalidades socioeducativas, numa relação entre escola e sociedade, em um movimento constante.

No círculo à esquerda aparece o aluno, sujeito aprendiz, no círculo à direita consta o objeto do saber, o conhecimento. Na intersecção dos dois círculos é possível notar a mediação cognitiva que liga o sujeito ao objeto do conhecimento, assim, o saber liga o sujeito aprendente ao objeto do saber e coloca em destaque a ação da construção da realidade pelo sujeito em um quadro cultural, espacial e temporal.

No círculo do meio aparece o professor. É possível observar que nesta imagem em que aparece o docente há uma intersecção com os outros círculos, um que representa o aluno (sujeito aprendiz) e o outro, o objeto do saber (o conhecimento); desse modo, o professor em suas relações sociais se torna mediador responsável por implementar condições adequadas do processo de ensino e aprendizagem para que o aluno alcance o objeto do saber.

Portanto, Lenoir (2011) endossa a gestão do ensino como responsabilidade do professor que aparece como ator da mediação pedagógico-didática e o aluno (sujeito aprendente) como alguém que recorre a processos mediadores intrínsecos, ou seja, a mediação cognitiva. Diante disso, ele considera a mediação não como produto, mas como processo. Por isso, a educação deve ser vista como uma prática emancipatória e o ser humano como um ser de práxis, que cria a autonomia emancipatória do pensamento.

Figura 4 - Quadro conceitual: a intervenção educativa



Fonte: Lenoir (2011, p. 30).

Inspirada por Lenoir (1996), em sua tese de doutorado, D'Ávila (2002) enfatiza a mediação que o docente realiza ao usar o livro didático. Assim, ao pesquisar professores que utilizam o livro didático no Brasil, a autora fornece um estudo e análise da utilização desse recurso destacando a mediação cognitiva e didática.

A autora retoma o conceito de mediação proveniente de Lenoir (1996) ao destacar a mediação cognitiva que ocorre a partir da vontade que o aprendiz tem em conhecer o seu objeto do saber, assim, a natureza didática de mediação torna o saber desejável ao sujeito.

Nesse sentido, em sua ação o docente deverá provocar no sujeito o desejo pelo objeto do conhecimento. D'Ávila (2002) explica ainda que ao invés de decifrar o manual escolar como um instrumento a mais à disposição do seu trabalho, o professor tem obscurecido a sua ação mediadora em função do que regem tais manuais; desse modo, a autora lembra que a mediação do professor se realiza no desenvolvimento das suas atividades de ensino. Nesse caso, a mediação didática viabiliza a apropriação e construção de novos conhecimentos e, se este brota do desejo, é o professor e não o material didático usado que estabelecerá a mediação.

Assim, a relação com o saber é duplamente mediatizada, uma de natureza cognitiva (interna ao sujeito) e outra de natureza didática. O professor, enquanto mediador do processo de objetivação cognitiva e didática é capaz de provocar entre os sujeitos e os objetos do conhecimento uma relação de encantamento e sedução.

Este entendimento denota que a mediação didática incide sobre o processo de objetivação cognitiva dos educandos e consiste em ajudar outra pessoa no processo de reconhecimento, no estabelecimento das condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Então, a mediação didática se desenvolve por meio da ação pedagógica do professor que utiliza seus instrumentos de ensino.

No entanto, o professor precisa considerar ainda outros requisitos necessários, como o de dominar os conteúdos que serão trabalhados, tornando esses conteúdos de ensino significativos, conforme ressalta Libâneo (1994). Assim, o docente precisa de habilidade para expressar suas ideias com clareza, propiciando uma maior relação entre os conhecimentos teóricos e práticos, favorecendo uma compreensão crítica do processo de ensino. Nesse sentido, o autor lembra que o processo didático está centrado na relação entre ensino e aprendizagem, destacando o ensino como “o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados.” (LIBÂNEO, 1994, p. 79).

Dessa forma, as atividades organizadas nesse processo não são exclusivas do professor, ao contrário, os alunos são integrantes. O autor aponta que parece contraditório pensar nesse aprendiz como integrante do processo, uma vez que o professor de fato é responsável pelas tarefas de ensino, explicação das matérias e orientação das atividades, mas, tudo isso é feito para encaminhar o estudo ativo dos alunos, ou seja, realizar seu papel de mediador nesse processo.

Assim, o autor considera que o trabalho docente tem finalidades e objetivos a serem atingidos, por isso, ao exercer seu fazer docente os conhecimentos teóricos devem aproximar o aluno a sua realidade para que ele se aproprie do conhecimento científico, e o diálogo aparecerá como um princípio que estreitará as relações apresentando-se com diversas possibilidades dentro e fora do espaço educativo.

Quadro 1 - Quadro teórico

	Mediação e Diálogo
V Y G O T S K Y	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem é um processo social; • A mediação se baseia na interação do homem com o mundo; • Instrumentos e signos são mediadores da ação humana; • O conhecimento se constrói nas relações interpessoais; • Os sistemas de signos (linguagem, escrita e sistema numérico) exercem papéis mediadores; • Os signos permitem a comunicação entre os indivíduos; • A relação sujeito com o objeto é mediada.
L E N O I R	<ul style="list-style-type: none"> • A mediação é vista como um processo; • O professor é um ator do processo e o aluno sujeito aprendiz ou aprendente; • A relação humana se baseia na relação social; • A mediação didática liga o professor ao aluno, na sua relação com o conhecimento; • A dialética aparece na interação entre professor e aluno por instaurar o diálogo; • O professor se torna mediador ao implementar condições adequadas para que o aluno alcance o objeto do saber.
L I B Â N E O	<ul style="list-style-type: none"> • A mediação ocorre na participação ativa do aluno; • A mediação ocorre na mudança de atitude do professor, ao assumir o ensino como mediação; • O trabalho docente deve ser assumido como um processo comunicacional; • A linguagem é um traço característico do trabalho docente; • Na relação educativa se instaura o diálogo.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante desse quadro que identifica como a mediação se relaciona com o diálogo, é possível verificar que, para Vygotsky (1989), a mediação se baseia na interação do homem com o mundo e a relação do sujeito com o conhecimento não é uma relação direta, mas mediada, que se processa via instrumentos e signos (sendo que a linguagem aparece como um sistema de signo que exerce um papel mediador). Nessa concepção os elementos mediadores mudam a forma social e o nível do desenvolvimento cultural, conduzindo os seres humanos a um comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico, criando novas formas de processos enraizados na cultura; por isso, a aprendizagem é um constructo proveniente da relação do ser humano com o meio social e cultural em que vive.

A perspectiva conceitual abordada por Lenoir (2011) revela a intervenção educativa por meio das relações sociais, ou seja, numa ótica socioeducativa que engloba sua relação com as finalidades educativas institucionais e os princípios e regras que regem a conduta docente, por meio de uma reflexão crítica sobre os valores sociais que influenciam as práticas dos professores.

Sendo assim, o autor considera que a intervenção educativa acontece em um contexto social e compreende que a sala de aula é um espaço rico em interações, entendendo que a intervenção educativa é escrita num dado contexto social, histórico e espacial, por isso a dialética aparece na interação entre professor e aluno por instaurar o diálogo. Portanto, o autor considera a mediação não como produto, mas como processo, contribuindo com um pensamento e uma prática emancipatória, o que caracteriza o ser humano como um ser da práxis.

Em relação à mediação e ao diálogo, Libâneo (1994, 2011) ressalta a necessidade da compreensão da linguagem na prática do professor, uma vez que esse a utiliza em sua práxis como forma de mediar a aprendizagem, ou seja, o papel docente não se reduz à transmissão de conteúdos e nem à exposição de matérias e atividades. Desse modo, o autor lembra que o ensino exclusivamente verbalista não subsiste mais e que o docente precisa pensar acerca do processo educativo.

Dessa forma, para ele a mediação ocorre na participação ativa do aluno e na mudança de atitude do professor, ao assumir o ensino como mediação, em uma relação educativa em que se instaura o diálogo. Então, para responder aos desafios que a escola enfrenta hoje, o professor precisa conhecer as estratégias do ensinar a pensar e do ensinar a aprender. Essa atitude tão necessária é apontada por Libâneo (2011) não como uso de técnicas instrumentais ou do provimento de habilidades mecanizadas, mas como um passo importante para o desenvolvimento de uma melhor capacidade de raciocínio, e o diálogo é pri-

mordial para que essa capacidade ocorra, conduzindo a reflexão e a criticidade.

Para tanto, Libâneo (2011) aponta que o trabalho docente deve ser assumido como um processo comunicacional, isso quer dizer que ao se aprofundar nas técnicas de comunicação e no desenvolvimento de formas mais eficientes de expor e explicar conceitos, o docente favorece as aprendizagens que acontecem na sala de aula, por meio do diálogo.

Diante disso, ao discorrer acerca do ensino como mediação, o autor nos mostra que o aluno aprende de maneira ativa com a ajuda pedagógica do professor, que, ao mediar a relação ativa do estudante com a matéria, o ajuda no desenvolvimento das competências do pensar, ou seja, o auxilia a se transformar num sujeito pensante. Isso é possível graças à atitude do docente, visto que no diálogo ele promove um espaço de significados e experiências, numa relação dialética em que se instaura o diálogo. O que os três teóricos revelam? Que ensinar é um processo social, que vai além de transmitir conteúdos, pois envolve reflexão e ação, e o desenvolvimento do pensamento, em um processo dialógico, que é possível ser utilizado na práxis docente.

A Metodologia do estudo

Nesse item estão explicitadas as opções e caminhos que orientaram a pesquisa. Assim, levando em conta a necessidade de investigar o significado que o diálogo assume na relação sujeito/objeto do conhecimento, buscou-se, por meio de uma pesquisa qualitativa, elaborar uma compreensão mais próxima da realidade do tema pesquisado.

De acordo com Lüdke e André (2011, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Assim, a pesquisa qualitativa apresentou-se como uma possibilidade investigativa, devido à sua dimensão social e o seu caráter descritivo, rigoroso e pessoal que iluminaram nosso modo de fazer a pesquisa.

Essa investigação foi operacionalizada por meio do estudo de caso, ao buscar retratar a realidade de forma completa, profunda e visar à descoberta (LÜDKE; ANDRÉ, 2011). O estudo de caso tornou possível a realização de análise de uma unidade de estudo, numa pesquisa detalhada de um caso específico, de uma escola pública municipal de Valparaíso de Goiás, que se caracteriza como referência e por se localizar no maior bairro do município e atender o maior número de alunos dos anos iniciais.

Chizzotti (2011) diz que esse tipo de estudo envolve a coleta sistemática

de informações que operam em um contexto real e desse modo exploram um caso singular, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar. O processo de coleta de dados foi iniciado em março de 2014, estendendo-se até novembro do mesmo ano. Nesse processo de construção, não houve intervenção nas situações cotidianas da escola.

Os nomes dos professores foram omitidos, reportando-se apenas a codinomes escolhidos pela pesquisadora que fez opção por identificá-los com nomes que seguissem uma ordem alfabética, com o intuito de preservar suas identidades. O quadro a seguir identifica os professores da pesquisa.

Quadro 2 - Identificação dos professores sujeitos da pesquisa

Aspectos da experiência profissional				
Professor / Codinome	Tempo de docência	Área do conhecimento	Titulação	Regime de Trabalho
Ana	7 anos	Pedagogia	Especialista	40 horas
Beatriz	2 anos	Pedagogia	Graduanda	40 horas
Cátia	25 anos	Pedagogia	Especialista	D. E.
Darlene	15 anos	Pedagogia	Especialista	D. E.
Elisa	3 anos	Pedagogia	Graduanda	40 horas
Felício	05 anos	Pedagogia	Especialista	40 horas
Gabriela	20 anos	Pedagogia	Especialista	D. E.
Hipólito	2 anos	Pedagogia	Graduado	40 horas
Isabela	15 anos	Pedagogia	Especialista	D. E.
José	1 ano	Pedagogia	Graduado	40 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Conforme descrito no quadro 2, os sujeitos da pesquisa totalizam dez docentes que atuam na escola pesquisada ou com carga horária de 40 horas ou com dedicação exclusiva. Nesse sentido, os professores realizam 20 horas semanais dedicadas exclusivamente à regência e nas outras 20 horas são realizadas atividades de planejamento e organização do material didático, além do atendimento aos pais e alunos com dificuldades de aprendizagem.

Durante a pesquisa foi observado que os professores que atuam com carga horária de 40 horas ou de dedicação exclusiva (DE) se dedicam durante um turno à regência e no turno contrário realizam atividades de planejamento. Além disso, os docentes realizam atendimentos com as famílias dos discentes, quando necessário.

Desse modo, os professores que atuam com a carga horária de 40 horas ou

DE permanecem na escola em horários opostos aos dedicados à regência. Essa permanência dos docentes na instituição de ensino ocorre durante três dias da semana, geralmente nas segundas, quartas e sextas-feiras. Nos outros dias, o professor tem autonomia para definir se realizará suas atividades de planejamento na escola ou em sua residência, ou, caso queira, poderá realizar cursos de extensão ofertados pela Secretaria Municipal de Educação nesses horários. Convém destacar que embora o professor possa realizar o seu planejamento fora dos muros escolares, ele fica à disposição da escola, caso essa necessite do mesmo para substituição de outro docente.

Os professores com dedicação exclusiva, além dessas atividades descritas, realizam ainda a elaboração de projetos escolares e se disponibilizam para outros trabalhos que se fizerem necessários. Ao serem questionados acerca do trabalho realizado e a dedicação exclusiva, os mesmos apontaram nessa pesquisa que consideram a dedicação exclusiva ao trabalho docente importante, pois favorece atividades que vão desde a organização à execução dos trabalhos, além do fator financeiro ajudar bastante.

As concepções docentes sobre a mediação didática

Para Vygotsky (1989) a aprendizagem é um construto proveniente da relação do ser humano com o meio cultural e social, ou seja, a aprendizagem é um processo social e o professor agente indispensável para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, suas ideias revelam o indivíduo como um ser social que pode com a ajuda do outro realizar coisas que não conseguiria sozinho.

Ao falar de mediação, Lenoir (2011) também pauta esse conceito na dinâmica dos indivíduos em suas relações sociais, destacando o homem como um ser de práxis. Portanto, esse conceito leva em conta os sujeitos que fundam essas relações e, no caso da escola, o professor aparece como alguém que favorece processos de aprendizagem apropriados, por meio de uma situação socioeducativa que contribuirá para a aquisição de conhecimentos.

Nesse sentido, os docentes expuseram suas concepções acerca da mediação didática. O professor José afirmou que “é a ação do professor ao ensinar o aluno”, e a professora Isabela disse que “é ensinar”. Por outro lado, a professora Beatriz afirmou que conforme ela lembra, a mediação estava relacionada à atitude do docente diante da aprendizagem dos alunos. E, finalmente, as professoras Elisa e Gabriela destacaram que seria ensinar, mas antes dessa conclusão, uma delas afirmou que sinceramente não sabia do que tratava esse termo.

A compreensão expressa pelo docente José revela que esse conceito se pauta na ação do professor, enquanto para a professora Isabela seria ensinar. Em nenhum dos casos esse conceito foi mostrado pautado no homem e em suas relações e nem nas relações que acontecem no interior da escola. No entanto, a mediação não é ensinar como disse José, mas interferir na compreensão que o aluno tem do que está sendo ensinado, para que ele participe do processo como um sujeito de práxis, por isso se diz que ensino e aprendizagem não se separam.

Os outros professores também não demonstraram em suas respostas entender o conceito. Embora a fala da professora Beatriz, ao dizer que esse termo se relaciona com a atitude do professor diante da aprendizagem dos alunos, mostra certo conhecimento sobre o termo, uma vez que ao favorecer processos de aprendizagem apropriados o professor contribui para a aquisição de conhecimentos. No entanto, as compreensões descritas mostraram o aspecto voltado para as relações sociais e as mediações.

Para os docentes pesquisados a mediação se relaciona com o fazer do professor, o ensinar, ou seja, sua atitude diante da aprendizagem do aluno. Em seus estudos, Lenoir (2011) observa que essa palavra refere-se ao que fica entre dois elementos; por isso, o professor e o aluno são sujeitos do processo de ensinar e aprender, numa relação em que o docente coloca em prática as condições julgadas mais propícias para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra. Nesse processo o diálogo aparece como primordial.

Assim como evidenciado por D'Ávila (2002) ao descrever que o manual didático acaba tornando o processo de aprendizagem limitado, as observações realizadas na escola pesquisada permitiram verificar que em muitos momentos as aulas estão restritas às atividades do livro didático ou às cópias de textos nos cadernos, e nesse caso, poucos foram os momentos observados em que as discussões e reflexões ocorriam. O diálogo como processo criativo e reflexivo, que aparece como um princípio e possibilidade dentro e fora do espaço educativo, como ressalta Síveres (2018), não ficou evidenciado nessa pesquisa.

Considerações finais

A mediação docente no processo de ensino e aprendizagem assume um significado relevante, que liga o sujeito ao objeto do conhecimento em um processo intencional e social em que se levam em conta as relações sociais dos indivíduos. Assim, a mediação não pode ser reduzida simplesmente a um termo utilizado no meio pedagógico, pois vai além e pode modificar modos de pensar,

criando novas realidades e trazendo um novo sentido.

Diante disso, o diálogo tem um papel fundamental na mediação, em que o docente o utiliza estimulando o educando a aprender para que sua atitude frente à sociedade seja transformada e sua visão de mundo possa ser ampliada. Por isso, a mediação e o diálogo se entrelaçam quando o docente entende que sua prática pode ser transformadora, e o estudante, como parte integrante desse processo, estabelece com o docente uma relação rica de saberes, aprendizagens e possibilidades educativas.

A mediação didática trata de questões relativas aos propósitos da aprendizagem, o professor, por sua vez, assume responsabilidades nesse processo e exerce um papel importante que vai desde o planejamento à execução das atividades. No entanto, embora o diálogo se relacione com a mediação docente, na pesquisa realizada não ficou evidenciado que a mediação ocorria e em muitos momentos destinados às aulas, os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental passavam muito tempo ocupados “copiando” suas tarefas, faltava tempo para a discussão e reflexão, que é importante, mesmo para os estudantes dos anos iniciais.

Desse modo, qual o significado que o diálogo assume na mediação docente? O significado que o diálogo assume na mediação docente é o da libertação como práxis transformadora, comprometida com as mudanças que forem necessárias, tratando ao mesmo tempo de questões relativas aos propósitos da aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento crítico. Portanto, a linguagem que muitas vezes é vista como traço característico do professor, toma um novo sentido, o sentido do diálogo e do encontro com o outro, numa prática emancipadora, que se instaura na relação que acontece nos encontros em sala de aula, em que são construídos saberes, pensamentos, análises e compreensões.

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensinar. In: ANASTASIOU, L. das G. C. (org.); ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2007.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

D'ÁVILA, C. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. 2002.

LENOIR, Yves. Médiation cognitive et médiation didactique. In: RAISKY, C.; CAILLOT, M. *Audelà des didactiques, le didactique: Débats autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelas: De Boeck e Larcier, 1996.

LENOIR, Y. A intervenção educativa, um construto teórico para analisar as práticas de ensino. Tradução: Joana Peixoto e Cláudia Helena dos Santos Araújo. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 9-38, jan./jun. 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2011.

SÍVERES, L. Diálogo numa perspectiva mediada. In: SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. de (orgs.). *Diálogo: um processo educativo*. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018.

VARGAS, M. Prefácio. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-14.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO IV

A pedagogia do diálogo no processo ensino-aprendizagem a partir da utilização de novas tecnologias

José Lucas Junior⁵

Paulo Giovanni Rodrigues de Melo⁶

Introdução

No período hodierno não há que se contestar que as novas tecnologias têm sido utilizadas abundantemente, seja para fins de pesquisa, trabalho, estabelecimento de relações, ou mesmo para lazer. Para tanto, o que interessa investigar nesta pesquisa não é sua utilização no meio social, mas sua incidência no processo de ensino-aprendizagem, tendo como problema a se verificar: a utilização de novas tecnologias em sala de aula tem colaborado para o processo dialógico de ensino-aprendizagem?

A hipótese é que esses novos mecanismos têm afastado as pessoas de relacionamentos, tornando-as superficiais e vazias, fazendo com que as mesmas sejam mais totalidade que infinito, mais olhar do que rosto e, por fim, mais dito do que dizer, como corrobora Melo (2014) ao tratar destas três passagens para o favorecimento de um aperfeiçoamento educacional. Parece, portanto, que essas novidades tecnológicas não têm colaborado com o diálogo, mas ao contrário, favorecido o distanciamento entre os sujeitos da educação e, até

5 Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: zelucasjr@yahoo.com.br

6 Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: paulofactu@hotmail.com

mesmo, ofuscando o sentido e o objetivo da educação em sala de aula, fazendo com que os estudantes acabem utilizando estes meios como fuga da realidade educacional.

Para tanto, objetiva-se verificar se a utilização de novas tecnologias em sala de aula tem colaborado para o processo dialógico de ensino-aprendizagem e, para se alcançar este alvo, buscará: identificar as principais tecnologias utilizadas pelos alunos em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem; verificar se as novas tecnologias colaboram com o diálogo tendo em vista os princípios da pedagogia, o processo educativo e o sentido educacional e, por fim, analisar as consequências da utilização destas tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

A parte teórica deste trabalho está dividida em três tópicos: Efeitos da utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem, que buscará verificar como ocorre a interação entre ambas, seus pontos positivos e negativos; As novas tecnologias e a relação com o favorecimento do diálogo, identificando não apenas como este processo ocorre, mas de que forma incidem, sobretudo, tendo em vista o diálogo sobre três patamares – dos princípios da pedagogia embasada em Paulo Freire, do processo educativo e do sentido educacional e, por último, aborda-se o papel do docente e a utilização das tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

1. Referencial Teórico

1.1. Efeitos da Utilização das Novas Tecnologias no Processo Ensino-Aprendizagem

O uso de novas tecnologias viralizou no período contemporâneo, em que praticamente tudo o que se faz está de alguma forma relacionado às novidades desta área. Se por um lado parece que estes mecanismos modernos facilitaram a vida das pessoas, por outro, a sociedade encara a dura realidade do descartável e, por conseguinte, um distanciamento de um ser humano do outro, como assegura Freire (2007).

Este trabalho não objetiva averiguar a importância das novas tecnologias de um modo geral, mas o uso destes mecanismos no processo ensino-aprendizagem, buscando verificar se há ou não o favorecimento do diálogo, embora pareça que em meio às redes sociais e sites de buscas e notícias, estes têm criado grande confusão entre o que é falso e/ou verdadeiro (*Fake News versus*

True News). Baseado no que se assegura, parte-se do pressuposto de que a intimidade que os estudantes têm com as novas tecnologias não parece favorecer a relação de interessoalidade, mas provoca distanciamento, criando uma rede superficial com ausência de diálogo.

Corroborando essa ideia, Síveres e Mendes (2016) apontam que o diálogo deve ser apresentado ao ser humano como um instrumento que possa inferir e transformar a realidade da pessoa, tanto em seu contexto social quanto ambiental. A partir destes autores, pode-se pensar numa mediação pedagógica utilizando as tecnologias de forma positiva no meio educacional.

Neste ínterim, é necessário que os instrumentos tecnológicos não esvaizem o processo educacional e, muito menos, o próprio ser humano. Para tanto, a saída seja como Assmann (2011) propõe, isto é, reencantar a educação. Este reencantamento está assolado em meio às possíveis ruínas do diálogo que parecem estar interligadas com o vazio existencial das pessoas.

Fator preponderante para que haja este reencantamento é a recuperação do diálogo como possibilidade de superação do dito para o dizer, como afirma Melo (2014) ao tratar da pedagogia da hospitalidade com base no pressuposto da alteridade estudando o grande filósofo Immanuel Lévinas. Ao invés de um processo educativo que implique a utilização do dito, ou seja, aquilo que não pode ser modificado, que os outros é que falam, é preciso resgatar a possibilidade do dizer, que permite ao educando ser sujeito, preenchido e pleno de sentido.

Não se pode olvidar que o diálogo possibilita a superação do vazio existencial. Lipovetsky (2005) em sua obra *A Era do Vazio*, ensaios sobre o individualismo contemporâneo, oferece luzes para a compreensão do corolário da sociedade de consumo, em que a modernidade postulou sua infraestrutura das relações sociais e humanas na ciência e na técnica. Neste sentido, o autor assevera que no período atual a sociedade apresentou sinais de estar entregue à sedução, à frivolidade e ao narcisismo.

Deste modo, a presença do imediatismo na realização pessoal acabou por incutir no ser humano o juízo de que, para ser bem sucedido, o indivíduo necessita estar envolto por uma publicidade e de um modismo cheio de humor, esparzido por tecnologias, tornando o humano totalmente eufórico, narcisista e individualista. Ao invés de um diálogo, houve uma ilusão e um desencantamento, pois comunicar por comunicar tornou-se a expressão mais brutal do vazio contemporâneo no humano. (LIPOVETSKY, 2005).

Em contraponto ao pensamento anterior, Rankine (1987) certifica que a tecnologia da sociedade de informação expande a habilidade humana, depositando o conhecimento ao acondicionamento dos que carecem, quando carecem

e onde quer que estejam. A questão em voga é se esta tecnologia utilizada em sala de aula realmente ocorre de forma unilateral, portanto, incapaz de favorecer o ambiente da dialogicidade, ou de forma multilateral, criando uma rede de comunicação, permeada pela disseminação do verdadeiro conhecimento e de uma forma ética.

Quanto à questão do unilateral e multilateral, Lima (2001) utiliza a denominação “velhas mídias”, ao se referir ao rádio, cinema, imprensa e televisão, visto que estas são unidirecionais, do emissor ao receptor. Já as novas tecnologias devem colaborar com o diálogo, pois possibilitam a existência de dois polos da comunicação, favorecendo que os sujeitos envolvidos interfiram na mensagem. Contudo, a dúvida é se estas novas tecnologias realmente impactam na superação da comunicação unívoca e monológica, utilizada pela educação tradicional, ou se, na verdade, estas não são apenas outra faceta que cria a ilusão de um diálogo, mas contendo o mesmo DNA das “velhas mídias”.

Para que esta análise possa ser mais bem delineada, o próximo tópico elucidará, em especial, as novas tecnologias e a relação com o favorecimento ou não do diálogo no processo ensino-aprendizagem, além de verificar se estas trazem novas características ou se apenas usam a mesma roupagem com combinações diferentes, ou seja, um diálogo ideológico e fantasioso.

1.2. As Novas Tecnologias e a Relação com o Favorecimento do Diálogo

Este tópico buscará estudar se a utilização das novas tecnologias em sala de aula tem colaborado com o diálogo no processo de ensino-aprendizagem, tendo como aporte os princípios da pedagogia, o processo educativo e o sentido educacional. Este caminho proposto possibilitará uma análise a partir de parâmetros, evitando deste modo uma visão subjetivista do tema abordado. Objetiva-se, ainda, ampliar a reflexão crítica do novo tecnológico com o novo na práxis educacional.

1.2.1. *O diálogo a partir dos princípios da pedagogia*

Etimologicamente, a palavra diálogo é de origem grega, *diálogos*, e do vocábulo latino *dialogu*. Inicialmente, a palavra grega era composta pelo componente *dia-*, que significa “por intermédio de”, e *logos*, que significa “palavra”. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, dialogar é um verbo transitivo

indireto e intransitivo, que significa trocar opiniões e comentários entre interlocutores, ou seja, com alternância dos papéis de falante e ouvinte.

Para delinear melhor este tópico, buscou-se mergulhar nos princípios da pedagogia oferecidos pelo magnífico pensador Paulo Freire (1921-1997), que em seu método defendia uma educação preocupada com os problemas do tempo contemporâneo e com o desenvolvimento da consciência crítica, proporcionando ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão. (COUTO, 1999).

Na visão de Freire (2001), o diálogo somente é possível se os sujeitos envolvidos possuírem um campo de significados em comum, sendo este o pressuposto para a ocorrência do fenômeno da relação dialógico-comunicativa. Estudando este tema e seus efeitos, Síveres (2016) afirma que diálogo é uma palavra plenificada de significação para a natureza humana e para a história da humanidade, uma vez que se distinguiu como uma palavra geradora e criadora da sua condição existencial, portanto, formadora e transformadora da realidade pessoal e social que é capaz de dar sentido ao enérgico ambiente educacional. Interessante que, para esses dois grandes autores da educação, o diálogo obrigatoriamente pressupõe numa reciprocidade que, de forma alguma, pode ser corrompida.

Conforme Couto (1999), o próprio Paulo Freire ponderava sua metodologia em um método de aprender e não propriamente de ensinar, portanto, muito mais próxima a uma Teoria do Conhecimento do que uma metodologia de ensino propriamente dita. Deste modo, os princípios ético-metodológicos de sua teoria eram constituídos com base na importância dada ao educando e na conquista da autonomia, tendo a dialogicidade como fio condutor do processo ensino-aprendizagem.

Em decorrência dessa proposta metodológica, Freire (2007) assevera que o processo educativo está centrado na mediação educador-educando e, para tanto, cabe ao educador despontar ao educando que ele traz consigo uma gama de conhecimentos originários de suas experiências e ao educador é incumbida a tarefa de assessorar na organização desses conhecimentos, relacionando os saberes trazidos pelo educando com os saberes escolares. Assim, o aluno/educando melhora progressivamente sua autoestima, conseguindo participar mais ativamente do processo de aprendizagem; consequentemente, maior será a autonomia e maior será também a perspectiva de participação ativa na sociedade (COUTO, 1999).

O que se percebe é que, seguindo a intuição de Freire (1999), seu método a partir dos princípios da pedagogia deve proporcionar uma horizontalidade na

relação educador-educando, promovendo a valorização da cultura, propiciando uma autoconfiança dos sujeitos envolvidos como condição de possibilidade para uma educação conscientizadora e libertadora, dentro de uma perspectiva continuada de dialogicidade.

Portanto, pode se apresentar resumidamente os seguintes princípios da pedagogia: aprender e não propriamente ensinar; princípios ético-metodológicos como conquista da autonomia, diálogo e participação ativa; horizontalidade na relação educador-educando; valorização da cultura; promoção da autoconfiança; recriação e ressignificação de significados, e por fim, pedagogia conscientizadora e libertadora.

Mas o que poderia corromper o diálogo com a utilização destas novas tecnologias? Bakhtin (1986) garante que qualquer meio que possa distorcer a realidade coloca em risco o diálogo; portanto, sendo mais claro, esta distorção ocorre quando há o domínio do ideológico, ou seja, o domínio dos signos que emergem das relações intersubjetivas e interindividuais, mas não de sujeitos colocados ao acaso.

A relação dialógica não deve advir de uma ação individual, mas entre interlocutores, que não pode utilizar a linguagem proferida no vazio, mas proveniente de uma situação histórica concreta que se realiza nas e pelas interações entre sujeitos, de forma a plenificar o sentido do discurso, somente possível se houver o respeito pela alteridade, colocando em evidência a presença do outro na relação.

Seguindo esta reflexão, Bakhtin (1986) afirma que todo o discurso deve ser dialógico, contudo, nem sempre este apresenta as várias vozes do discurso. Deste modo, o que se pergunta é se as novas tecnologias, em contraposição com as velhas mídias, colaboram na efetividade da alteridade, sendo capazes de elucidar as várias vozes do discurso. Se os sujeitos envolvidos estão num diálogo unidirecional, portanto, ideológico, ou se colaboram com a perspectiva multidirecional, sem perder o valor da individualidade nem da alteridade.

1.2.2. O diálogo a partir do processo educativo

É perceptível que a sociedade vem sofrendo enormes modificações incentivadas pelo desenvolvimento tecnológico, e, sabendo-se que estas transformações impactam o meio, não seria estranho assegurar que estas afetam o processo educativo, não podendo este ficar alheio à atual realidade, necessitando de políticas educacionais que permitam adaptação a esse contexto.

Seguindo este pensamento, Brito e Purificação (2008) asseguram que estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, e não seria diferente no meio educativo. As novas tecnologias, sendo aceitas ou não pela comunidade acadêmica, fazem, e pelo visto, farão parte do processo educativo, sendo necessária uma reflexão aprofundada de como utilizar estas novas ferramentas sem perder o sentido do diálogo e sua importância. Portanto, não bastam apenas críticas, mas o levantamento de propostas e sugestões de modos de utilização para o bem da educação, favorecimento do acesso ao conhecimento, por meio da ponte dialógica com a produção de interpretação das tecnologias.

1.2.3. *O diálogo a partir do sentido educacional*

Parece que é um fenômeno mundial a recorrência do estresse, ansiedade e, por sua vez, o aparecimento da depressão como uma doença quase que comum entre a população. O Brasil, recentemente considerado um dos países com maior índice de pessoas ansiosas do globo terrestre, acaba por sentir todos os efeitos de um aparente vazio existencial, como aponta o Conselho Nacional de Saúde. (BRASIL, 1996).

Dentro desta situação de patologias, uma das principais características é o imediatismo, como assegura Xausa (2011), seja no campo financeiro, nos relacionamentos afetivos e amorosos, no meio acadêmico, enfim, em todas as situações em que o ser humano vive. Neste sentido, um dos principais instrumentos para esse imediatismo, que vem com o intuito de preencher o sentido e acelerar o imediatismo, parece ser o surgimento de novas tecnologias, seja no âmbito das redes sociais, nos sites de buscas ou até mesmo nos de notícias.

Contudo, de certo tempo até os dias atuais, um problema debatido constantemente nas mídias é o das famosas *Fake News*, situação que coloca em risco o que se encontra nestas novas tecnologias. Nas redes sociais muitas pessoas se expõem de forma exagerada; deste modo, nos sites de buscas e de notícias não se tem certeza se estão tendo acesso a notícias falsas disseminadas pelos famigerados robôs cibernéticos ou se são *True News*.

1.3. O Papel do Docente com a Utilização das Tecnologias no Processo Ensino-Aprendizagem

Em todo tempo percebe-se uma evolução humana através da inclusão de

novas tecnologias. Desde a descoberta do fogo, criação da roda, artifícios para caça, pesca e guerra, dentre muitas outras novidades, tais como as que permitiram a melhor locomoção das pessoas, bem como a criação da escrita, favorecendo a comunicação com os interlocutores distantes um do outro, assim também ocorreu com os novos recursos tecnológicos dentro do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Alves (2001), o quadro-negro foi considerado no século XIX um novo recurso tecnológico, instrumento que contribuiu para que o professor pudesse dirigir-se aos estudantes de uma turma inteira ao mesmo tempo dentro de um mesmo espaço.

Seguindo este retrospecto, houve gradativamente a inclusão de outras tecnologias, tais como giz, mimeógrafo, retroprojektor, TV, videocassete e o livro didático. Mais recentemente, a incorporação de computadores, *notebooks*, impressoras, *datashow*, *pendrive*, *tablet* e lousa digital. Nos dias atuais, a *internet* tem sido a maior novidade responsável pelas mudanças visíveis em sala de aula, sobretudo, com as redes sociais e sites de buscas e notícias. Seja como for, em todos os momentos que surgiram novas tecnologias elas impactaram nas relações humanas, porém, houve um processo de adaptação destes com aquelas. Parece que, apesar das novidades tecnológicas, é preciso que o próprio processo ensino-aprendizagem seja reconstruído a partir disso, sendo que, em nenhum momento parece ter sido perceptível a não utilização das tecnologias, mas a adaptação do ser humano às mesmas.

Diante do exposto, percebe-se que tecnologia e educação caminham juntas e são mecanismos que auxiliam na formação do indivíduo, disponibilizando e sistematizando informações no processo de comunicação e interação, servindo como base de apoio, possibilitando e conduzindo para a estruturação ou construção dos conhecimentos. Deste modo, a tecnologia aliada à educação proporciona aos alunos o acesso às informações de forma interessante e dinâmica. Por outro lado, parece que as tecnologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem foram inseridas pelo próprio sistema educacional, sendo no momento atual, o maior desafio para os professores, visto que estas novas tecnologias, tais como, redes sociais, sites de buscas e notícias, acabam por chegar nas salas de aula levadas pelos próprios alunos, o que nem sempre são de domínio dos professores, fazendo com que muitos destes tenham uma certa abominação quanto a estes meios, ou por não saberem lidar com as novas tecnologias, ou por terem dificuldade de como construir uma ponte entre estas e a educação, causando um estresse educacional.

Sobre o papel do docente em relação à utilização das novas tecnologias, sugerem-se seminários, espaços dialógicos entre os sujeitos no processo edu-

cacional a fim de colocar um viés a ser percorrido, tanto por aqueles que ensinam quanto aos que buscam aprender, e no fim, todos participando ao ensinar e aprender, por meio de metodologias ativas, como salientam Toledo e Lage (2019).

2. Metodologia

Utiliza-se como metodologia a pesquisa qualitativa, com uso de fontes primárias, por meio do método indutivo, com o emprego de técnicas normativas e a conceitual (para técnicas de investigação teórica) e entrevista (para técnica de investigação empírica).

A pesquisa qualitativa, conforme Bittar (2014), não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, e os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. Não será quantitativa, pois a quantidade de pessoas entrevistadas é irrelevante para a pesquisa, visto que o foco da mesma é extrair conteúdo específico dos alunos do Curso de Direito, sendo apenas dois em cada turma, totalizando 12 estudantes, sendo assim a opção pela pesquisa qualitativa.

Serão utilizadas apenas fontes primárias, pois serão “novas informações ou novas interpretações de ideias ou fatos acontecidos. Tem o cunho de uma informação original, sendo muitas vezes o primeiro registro formalizado de alguma informação.” (AZEVEDO, 2012, p. 150).

Como método de pesquisa, utiliza o indutivo, que “é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 68). Esse foi o método de pesquisa escolhido, pois o trabalho partirá de dados particulares dos entrevistados. Usar-se-á a indução para ampliar os mesmos e encontrar novos dados que não existiam nas partes examinadas.

Quanto à técnica de pesquisa com investigação teórica busca-se a conceitual, que é uma forma de investigação, um modelo de análise, para que se possa construir uma razoabilidade do tema estudado, usando técnicas bibliográficas (BITTAR, 2014, p. 212). Essa técnica será utilizada no desenvolvimento e na construção do trabalho, servindo de base para a formulação da pesquisa empírica.

O instrumento de investigação empírica escolhido é a entrevista, que representa “o encontro entre duas ou mais pessoas no curso do qual uma pessoa, o entrevistador, interroga a outra ou outras pessoas, os entrevistados, com a

finalidade de conhecer suas opiniões sobre alguns pontos ou fatos que lhe interessam.” (BITTAR, 2014, p. 214-215).

Essa técnica é de máxima fidedignidade, pois tem uma maneira mais precisa na coleta de dados. É uma fonte primária que permite criar novos dados, os quais nem sempre estão disponíveis em algum lugar, e que são importantes para a pesquisa.

A pesquisa emprega um roteiro semiestruturado que, segundo Lakatos e Marconi (2010), é aquela na qual o pesquisador possui determinada liberdade para com o entrevistado, pois pode desenvolver e conduzir a entrevista para diversos caminhos que sejam considerados como necessários. Além de ter acesso a uma maior exploração de uma dada resposta, mais detalhada e possivelmente mais completa, ela é apropriada para extrair mais informações. Tem-se, então, uma espécie de entrevista disfarçada de um diálogo informal, levando o entrevistado a uma situação de livre-resposta.

Foi realizada uma pesquisa com alunos do curso superior de Direito da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unaí/MG-FACTU, instituição situada no noroeste mineiro, próxima da Capital brasileira aproximadamente 170 km. A partir da escolha do público-alvo, que neste caso são dois alunos, escolhidos aleatoriamente em cada período do curso de Direito, buscará investigar a utilização de novas tecnologias, tais como: redes sociais – *Facebook, WhatsApp, Twitter, LinkedIn, Pinterest, Google +*, dentre outros, além de verificar o emprego de sites de buscas como *Google.com, YouTube.com, Yahoo.com, Wikipedia.org, Live.com, Microsoft.com*, identificando se estes colaboram dialogicamente no processo de ensino-aprendizagem, bem como na construção do sentido educacional e existencial. Foram escolhidos de forma aleatória dois estudantes de cada turma e, como a instituição possui cinco períodos por semestre e há duas turmas no mesmo período, totalizando seis turmas, 12 alunos foram entrevistados.

Para a análise dos dados coletados utiliza-se a técnica de análise de conteúdo, justificando-se pelo fato de que a pesquisa tem por objetivo buscar e compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso do texto, numa concepção transparente de linguagem. (CAREGNATO; MUTTI, 2005).

Por fim, o trabalho se configura ao procurar apresentar uma possível saída para este emaranhado de informações e como este poderá contribuir no processo ensino-aprendizagem, a partir de três vieses: raízes, num cunho antropológico; redes, numa visão epistemológica e, por fim, a abertura para as rodas do diálogo, perpassando do *Logos* ao *Ethos*.

3. Análise e Discussão de Resultados

Entre os dias 11 e 15 de março de 2019 foram entrevistados 12 alunos do curso de Direito da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unaí/MG-FACTU. A escolha desses estudantes ocorreu de forma aleatória entre seis turmas, distribuídas entre os períodos: primeiro, terceiro, quinto, sétimo e nono, sendo que no terceiro, como na IES há duas turmas, escolheram-se dois discentes de cada.

O roteiro consta de seis perguntas e os procedimentos da análise e da discussão dos resultados foram distribuídos em três categorias: As novas tecnologias auxiliam no processo de ensino-aprendizagem; As novas tecnologias colaboram com o diálogo em relação aos princípios da pedagogia e com o processo educativo; e por fim, as novas tecnologias colaboram com o sentido educacional. Para cada categoria foram direcionadas duas perguntas. Quanto aos respondentes, estes foram classificados da seguinte forma: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, pois deste modo, será preservada a identidade de cada respondente bem como sua confidencialidade.

3.1. As Novas Tecnologias Auxiliam no Processo Ensino-Aprendizagem

Nesta categoria duas perguntas foram feitas: Quais tecnologias (*Software*) você utiliza em sala de aula? Quais tecnologias (*Software*) que você utiliza em sala de aula são aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem?

De modo geral os estudantes responderam que utilizam as novas tecnologias tanto em sala de aula quanto nas pesquisas para a realização de trabalhos ou para sanar algumas dúvidas surgidas no decorrer do estudo. As tecnologias utilizadas pelos respondentes foram: navegadores *web*, redes sociais, aplicativos de mensagens, livros digitais, *sites* para responder questões, *sites* com questões *online*, *Word*, *Excel*, *Power Point*, *You Tube*, *Gmail*, *Facebook*, além de todas as possibilidades que a *internet* oferece.

Chamou atenção a resposta dos seguintes entrevistados: estudante 5: “Pelo celular utilizo o *Word* para acessar os materiais que são distribuídos virtualmente pelos professores, *Power Point* para criar *slides*; *Microsoft* e *Excel* para elaborar e analisar planilhas, além de *Google acadêmico*, *You Tube*, *Gmail* e *Facebook*”; estudante 8: “Em sala de aula é possível o uso eventual do mecanismo de pesquisa *Google* e da legislação, bem como jurisprudências que facilitam o processo ensino-aprendizagem”; estudante 12: “A pesquisa em *sites* e progra-

mas auxiliam no conhecimento de determinado assunto ministrado em sala de aula”.

A partir do resultado encontrado verifica-se que os estudantes reconhecem que a utilização das novas tecnologias auxilia no processo ensino-aprendizagem. Na pesquisa realizada por Melo (2014) ao tratar da passagem do dito para o dizer, afirma que o dito é tudo aquilo que já está pronto, e o dizer, processo de abertura, meio compreensivo para o diferente e, sendo assim, a não utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem seria praticamente impossível. Estes meios atuais que conectam a sala de aula ao mundo estão presentes em cada ambiente educacional, portanto, é a expressão do dizer do aluno em relação ao que o docente leva para a sala de aula.

Corroborando a utilização das novas tecnologias, Rankine (1987) afirma que estas ajudam a sociedade a expandir a habilidade humana, depositando o conhecimento ao acondicionamento dos que carecem, quando carecem e onde quer que estejam. Neste sentido, o espaço educacional é lugar ideal para que tanto o professor quanto os estudantes utilizem esses novos meios para encurtar a distância entre o ensinar e o conhecer. De certa forma, retira o fardo e duro papel do docente como sujeito isolado, mas compartilha-o com mais atores da educação, que neste caso são os estudantes.

Outra importante colaboração é o pensamento de Lima (2001) quando chama de “velhas mídias” o rádio, cinema e televisão, já que estas são unidirecionais, do emissor para o receptor. As novas tecnologias possibilitam a existência de dois polos da comunicação, proporcionando aos sujeitos envolvidos a interferência na mensagem, ou seja, é possível a interação. Contudo, acautela Lima (2001): as novas tecnologias realmente impactam na superação unívoca e monológica, tão utilizadas na educação tradicional? Bom, cabe um aprofundamento quanto a esta indagação, mas é certo que os estudantes consideram que as novas tecnologias são importantes no processo ensino-aprendizagem.

Verifica-se nesta categoria que os estudantes utilizam as novas tecnologias, e que parece ser irreversível a sua utilização, não podendo, portanto, negar estes mecanismos tecnológicos na educação, visto que, como já apresentado por Brito e Purificação (2008), as tecnologias interferem no cotidiano, e não seria diferente nas salas de aula. Na próxima categoria será identificada se as mesmas colaboram com o diálogo em relação aos princípios da pedagogia e se estas colaboram ou não com o diálogo em relação ao processo educativo.

3.2. As Novas Tecnologias Colaboram com o Diálogo em Relação aos Princípios da Pedagogia e com o Processo Educativo

Duas perguntas foram feitas aos estudantes: Como as novas tecnologias colaboram com o diálogo em relação aos princípios da pedagogia? Como as novas tecnologias colaboram com o diálogo em relação ao processo educativo?

O resultado foi que as novas tecnologias trazem maior conhecimento e melhoram a aprendizagem, inclusive melhorando o relacionamento entre os atores envolvidos na educação. Algumas respostas de entrevistados chamam atenção. O estudante 2 assim refere: “Auxilia na acessibilidade, amplo campo de pesquisa e armazenamento. Amplia o acesso à cultura às novas linguagens, abrindo um leque de vantagens e aprendizagem de diferentes povos sem sair de sua localização”.

Ao tratar deste método como forma de aprendizagem, o entrevistado 3 afirma:

O método de ensino precisa ser mudado com frequência e isso melhora o aprendizado do aluno e do professor. Os canais de *You Tube* é uma ótima ferramenta para aprender, pois os professores sempre trazem algo diferente, mesmo que sejam detalhes, mas que irá fazer diferença.

E o aluno 4 foi bastante incisivo quanto à contribuição das novas tecnologias:

Colaboram bastante, porque o acesso à informação é grande tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Os estudantes não apenas aprendem com o professor, mas também podem ensinar e não ficar esperando as instruções vindas do professor, passando a ter autonomia, procurando a ter o próprio acesso à informação, aumentando sua carga de conhecimento, libertando o aluno e o professor de um vínculo vertical, mas passando para o vínculo horizontal, aonde ambos aprendem uns com os outros.

O aluno 5 aponta um importante papel quanto à utilização das novas tecnologias que é a autonomia dos estudantes.

Essas tecnologias auxiliam que o indivíduo tenha acesso às informações que agregam conhecimento de forma rápida e autônoma, o que facilita na integração desse indivíduo em grupos sociais afinal, se ele tem um pouco de informação sobre deter-

minados assuntos, ele poderá interagir sem se sentir oprimido.
(Aluno 5)

Já o entrevistado 6 assegura: “Autonomia para os educandos obterem mais conhecimento através de recursos fornecidos pelas novas tecnologias e, com isso, os educadores buscam a participação ativa do aluno”.

Interessante resposta foi dada pelo aluno 7: “Com o auxílio da tecnologia se percebe uma comunicação mais clara, direta, uma forma de ensino mais compreensível que aproxima o aluno e professor com a pesquisa, permitindo que tanto o aluno quanto o professor aprendam juntos”. Ainda neste ponto, o aluno 9 diz: “Aumenta o diálogo entre educador e educando, consequentemente, melhora o método de ensino-aprendizagem”.

Dado o resultado da pesquisa, esta está de acordo com a ideia de que as novas tecnologias viralizaram no período contemporâneo, visto que tudo o que se faz está de alguma forma ligado às novidades desta área. Contudo, parece que nem todos os pensadores veem de uma forma completamente saudável essa utilização tecnológica. Freire (2007) concorda que estes mecanismos facilitaram a vida das pessoas, não obstante, a sociedade acaba por encarar a dura realidade do descartável, que pode favorecer o distanciamento de um ser humano do outro. Em relação às respostas dos estudantes, estes acreditam que é o contrário, pois encurtam a distância de uma pessoa a outra.

Síveres e Mendes (2016) ao tratar do diálogo, afirmam que este deve ser instrumento que possa inferir e transformar a realidade da pessoa. Neste sentido, os autores acreditam que, numa mediação pedagógica, utilizando as tecnologias, é possível evidenciar formas positivas no meio educacional. Também Assmann (2011) demonstra certa preocupação e, ao mesmo tempo, propõe uma saída: reencantar a educação. Este reencantamento está assolado em meio a possíveis ruínas do diálogo que parecem estar interligadas com o vazio existencial do ser humano e, no caso específico das novas tecnologias, deve-se evitar a simples procura por respostas prontas e acabadas, sem a possibilidade de uma construção ativa do conhecimento.

Tratando deste possível vazio, Lipovetsky (2005) ao estudar sobre o individualismo contemporâneo, oferece luzes para a compreensão do corolário da sociedade de consumo, em que a modernidade postulou sua infraestrutura das relações sociais e humanas na ciência e na técnica. Os atores da educação devem cuidar-se para não estarem entregues à sedução, à frivolidade e ao narcisismo.

Já que parece ser um retrocesso o abandono das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem, vale seguir a orientação de Freire (2007) quando

assegura que o processo educativo deverá sempre estar centrado na mediação educador-educando, cabendo ao educador despontar ao educando que ele traz consigo uma gama de conhecimentos originários. E esses conhecimentos tecnológicos, a nosso ver, fazem parte destas informações que os estudantes valorizam e já trazem de casa, o que, conforme Couto (1999), colaborará com a autonomia e maior participação ativa na sociedade.

Em suma, nesta categoria os alunos apresentaram a percepção de que as novas tecnologias colaboram, sim, com relação ao diálogo em conjunto com os princípios da pedagogia, contudo, como afirmam alguns pensadores, ainda é preciso cautela para que estas não se tornem meio para alimentar a era do vazio. A utilização destas tecnologias, verificado nesta pesquisa, parece não interferir ou mesmo retirar o educador de seu papel de mediador junto ao educando, o que difere da hipótese inicial dos pesquisadores.

3.3. As Novas Tecnologias Colaboram com o Sentido Educacional

Esta categoria analisa duas questões: Como as novas tecnologias colaboram com o diálogo em relação ao sentido educacional? Na sua visão existem consequências positivas e/ou negativas quanto à utilização das tecnologias no processo ensino-aprendizagem?

O resultado apontado pelos alunos é que as novas tecnologias proporcionam a eles maior facilidade de aprender e aumenta o interesse pelo conhecimento. O sentido educacional se elucida no momento em que a compreensão de aprender não é apenas o ato de assimilar conteúdos, mas se permitir a participar de um processo de descoberta, tanto de si quanto do outro e do mundo.

O entrevistado 2 respondeu que “as novas tecnologias diminuem até mesmo a diferença social, pois a partir do momento que há conhecimento e acesso direto aos educadores, seja por meio de *e-mail* e mensagens, conseguem tirar dúvidas e esse contato estimula o aprendizado”. O entrevistado 5 enfatiza que as novas tecnologias “aproximam alunos e professores de forma que os trabalhos podem ser disponibilizados por *e-mail* ou grupos criados em aplicativos de *chat*, nós podemos recorrer aos professores e orientadores sobre trabalhos que realizamos”.

Quanto às consequências positivas e/ou negativas, praticamente todos os estudantes apontaram que é possível a ocorrência de ambas. Neste sentido, o entrevistado 4 afirma:

Podem existir tanto consequências positivas quanto negativas. Dentre as positivas posso citar o rápido acesso à informação e troca de ideias, visto que a sociedade quer praticidade em todas as áreas de suas funções que exerce. Dentre as negativas, posso citar um possível comodismo dos atores principais do processo ensino-aprendizagem, visto que, muitas vezes não é mais viável abrir um livro e fazer contato direto entre esses atores, visto que querem rapidez e praticidade com as tecnologias, isso reduziria a pesquisa em materiais físicos.

As novas tecnologias podem proporcionar tanto pontos positivos quanto negativos, sobretudo, quando não há um equilíbrio, é o que aponta o aluno 5:

Sim. Tudo utilizado de forma exagerada torna-se prejudicial, de forma que se não tivermos autocontrole a tecnologia pode ser uma distração onde o aluno estará presente na sala, podem estar concentrado em outra coisa que não o assunto/matéria ministrada no momento. Por outro lado, a facilidade de se obter conhecimento e estar por dentro dos assuntos, sem dúvida é um ponto positivo, pois permitem que o aluno de forma autônoma pesquise sobre assuntos que não entendeu procurar aulas disponíveis gratuitamente na *internet*, acesso a filmes, livros e documentários sugeridos pelos professores.

Outro fator importante é a questão do isolamento, pois alguns dos entrevistados asseguraram que as novas tecnologias ajudam os atores a sair do isolamento, mas podem também fazer exatamente o oposto, como afirma o aluno 10:

Utilização das tecnologias no processo de educação pode trazer pontos positivos e negativos. Alguns pontos positivos são: a velocidade que se obtém o resultado de uma pesquisa, facilidade em materiais didáticos que são baixados da *internet* através de programas, conhecimento do educando em navegar em site seguro. Um ponto negativo é o isolamento do educando, pois as vezes passa tanto tempo imerso na internet que acaba cortando o vínculo social, as brincadeiras com as pessoas que o cercam.

Em suma, os respondentes afirmam que o maior risco é a distração e isso pode prejudicar muito o estudante em relação ao aprendizado, mas isso não deve ser impedimento ou servir de desculpa para a não utilização de mecanismos que podem colaborar de forma significativa para o desenvolvimento das aulas.

Dado os resultados encontrados, parece que Lipovetsky (2005) aponta um

caminho oposto ao afirmar que ao invés de um diálogo, houve uma ilusão e um desencantamento, pois comunicar por comunicar tornou-se a expressão mais brutal do vazio contemporâneo no humano. É mister ressaltar que este pensamento não está diretamente ligado às novas tecnologias em sala de aula, mas uma visão dos efeitos da presença destas nas relações humanas como um todo.

Acreditando que para a efetividade do diálogo é preciso que os sujeitos envolvidos possuam um campo de significados em comum, e Freire (2001) aponta que sem este pressuposto não é possível a ocorrência do fenômeno da relação dialógico-comunicativa. Neste sentido, parece ser de relevante importância que os educadores adentrem no signo das novas tecnologias, visto que os estudantes as utilizam com frequência, e o retrocesso não mais parece possível; sendo assim, educadores não podem simplesmente repugnar o óbvio, mas utilizar deste meio para proporcionar a emancipação dos aprendentes, contudo, participando deste novo signo.

Freire (2007), a partir desta proposta metodológica, assevera que o processo educativo ocorre e está centrado na mediação educador-educando; portanto, quando o professor utiliza de forma pedagógica as novas tecnologias no ambiente escolar, além de colocar nas mãos dos estudantes uma ferramenta que poderá facilitar o aprendizado, ainda tem a possibilidade de provocar o sentido educacional mediante o uso adequado dos instrumentos acessíveis aos alunos.

Tendo em vista estas considerações, as novas tecnologias, na visão dos estudantes, colaboram com o diálogo em relação ao sentido educacional, evidenciando-se consequências positivas e também negativas.

4. Considerações finais

A pesquisa foi realizada buscando responder a indagação se a utilização de novas tecnologias em sala de aula tem colaborado para o processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente teve-se como hipótese que as novidades tecnológicas utilizadas no ambiente educacional, sobretudo as usadas pelos estudantes, serviam como fuga ou dispersão.

A partir da pesquisa observou-se que os respondentes não confirmaram a hipótese, pois consideram as novas tecnologias relevantes no processo ensino-aprendizagem, capazes inclusive de proporcionar sentido à educação. Os estudantes, talvez pelo fato de estarem intimamente vinculados a estas tecnologias, não imaginam a educação sem o uso de tais mecanismos, confirmando que realmente as tecnologias expandem a habilidade humana.

Portanto, a pesquisa salienta que as novas tecnologias colaboram com o processo educativo que, ao fazer um aporte com as novidades oriundas da era da imprensa, em que foi verificado um grande assombro quanto ao acesso aos livros, parece que essas novidades de hoje provocam certo alarde e ainda contribuem para inúmeras suspeitas de teóricos e pensadores educacionais.

As novas tecnologias, conforme verificado na pesquisa, não interferem diretamente no diálogo, tampouco, na mediação educador-educando, mas podem, sim, beneficiar, de acordo com a visão dos estudantes, a construção dialógica. Parece que há um certo temor por parte dos docentes em perder sua identidade como educador, mas da mesma forma como o quadro e o giz trouxeram um sobressalto para a educação, as tecnologias utilizadas dentro do processo educativo podem, sim, colaborar para uma educação eficiente e eficaz, democrática e de fácil acesso a todos, aproximando professor e aluno.

Algumas perguntas ainda surgem, mesmo após as assertivas dos estudantes: será que os mesmos conseguem fazer o uso correto das novas tecnologias no âmbito educativo? Se sabem, por que a existência de tantas *Fake News*? Os estudantes, assim como todo pesquisador, devem procurar a verdade, mas, conseguem identificar as *True News* através dos mecanismos acessíveis para buscas? Bom, estas e outras indagações deverão ainda ser pesquisadas, e outros trabalhos se fazem necessários.

O desafio de não cair nas armadilhas criadas pelas ideologias, capturadas pela força das falsas notícias, deve ser um caminho a ser percorrido por todo e qualquer ser humano, mas no processo educativo, esta superação deve ser mais recorrente ainda. Se as pessoas utilizam as novas tecnologias e estas impactam em suas realidades, interferindo no cotidiano, não resta dúvida de que estas devem ser utilizadas na educação, mas sem perder o sentido do desvelamento da verdade e da aproximação do ser humano, mesmo que este seja um grande risco, pois, riscos se corre de qualquer forma.

Referências

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande, MS: Autores Associados, 2001.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, A. W. Metodologia e identificação de fonte e coleta de informação: uma proposta de modelo para cadeia produtiva em couro, calçados e artefatos. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, v. 2, p. 149-158, 2012.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BITTAR, E. C. B. *Metodologia da pesquisa jurídica: teoria e prática da monografia para os cursos de direito*. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996*. Diretrizes e norma regulamentadora de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 1996. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 9 nov. 2018.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba/PR: Ipbex, 2008.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. *Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo*. Rio Grande do Sul. Pós-Graduação em Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2005.

COUTO, S. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1999.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, V. A. *Mídia: Teoria e Política*. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

LIPOVETSKY, G. *A Era do Vazio: Ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri, SP: Manole, 2005.

MELO, P. G. R. de. *Pedagogia da hospitalidade com base no pressuposto da alteridade*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília. 2014.

RANKINE, L. J. A emergente era da informação: Sem limites significativos. In: *Diálogo*, 16 (3): 1987, p. 2-7.

SÍVERES, L. O diálogo na educação: uma relação entre o dialógico e a dialogicidade. In: SÍVERES, L. (org.). *Diálogo: Um princípio pedagógico*. Brasília: Liber Livro Editora, 2016, p. 15-30.

SÍVERES, L.; MENDES, M. J. C. F. O diálogo e a dialogicidade como mediação pedagógica. In: SÍVERES, L. (org.). *Diálogo: Um princípio pedagógico*. Brasília: Liber Livro Editora, 2016, p. 77-95.

TOLEDO, L. H. L. A. de S. S.; LAGE, F. de C. *O Peer Instruction e as Metodologias Ativas de Aprendizagem*: relatos de uma experiência no Curso de Direito. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f57a221f4a392b92>. Acesso em: 27 mar. 2019.

XAUSA, I. A. de M. *A psicologia do sentido da vida*. Campinas, SP: Vide Editorial, 2011.

CAPÍTULO V

A perspectiva sistêmica do diálogo familiar

Davina Maia⁷

Introdução

A família, sua natureza e estrutura, seus direitos e deveres, seu papel na sociedade e na educação das novas gerações, assim como o impacto da eletrônica nas relações familiares, têm sido temas questionados e estudados desde a perspectiva das ciências, das religiões, da psicologia, da educação, dos movimentos feministas, homoafetivos, antirracistas, anti-imigração, etc. Mesmo assim, os conflitos e o isolacionismo entre os membros da família, os divórcios e a violência entre jovens continuam e a maior parcela de culpa costuma ser atribuída a falhas no sistema familiar. Estaria faltando mais amor, mais respeito, mais valor humano? Faltam mais princípios ético-morais ou falta apenas mais diálogo? Por que as famílias não se sentam mais à mesa ou na sala de estar para conversar?

A produção literária sobre família e educação de filhos a partir de pediatras, psicólogos, educadores, sociólogos e mesmo economistas, vem aumentando significativamente, porém de forma isolada e não com o enfoque integrador ou convergente como a problemática requer.

Sendo o diálogo uma prática do cotidiano das pessoas “pautada na reciprocidade, na responsabilidade e na alteridade” (SÍVERES, 2016, p. 20), espe-

⁷ Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: davinamaia@gmail.com

ra-se que entre familiares essa prática seja instrumento de aproximação, de ajuda, de orientação, de transformação e de ensinamento mútuo em que todos aprendem com todos. Síveres enfatiza o diálogo como um processo dinâmico que começa com a aproximação das pessoas pelo acolhimento afetivo e pela demonstração de interesse por suas questões e adversidades da vida, sendo presença num diálogo interativo e responsável, com reciprocidade, para então estar pronto para a partida e prosseguir em interação com outras pessoas e grupos, o que é próprio da essência humana.

O princípio dialógico é uma característica inerente ao ser humano que pode transformar pessoas, grupos e sociedades. Nessa perspectiva, pode-se esperar que a dialogicidade na família tenha maior poder de transformação, uma vez que seus membros estão unidos por laços afetivos e não apenas consanguíneos. Embora cada membro preserve sua individualidade, a família ainda mantém uma proximidade que favorece o compartilhamento de conhecimentos e dificuldades, bem como a busca de soluções para os problemas e o enfrentamento de desafios.

Integrando a abordagem tridimensional do diálogo de Síveres (2016) e a abordagem da comunicação triádica de Gregori (2016), o diálogo assume uma perspectiva sistêmica que articula a dimensão cognitiva que dota o ser humano da capacidade de *saber*, a dimensão emocional e atitudinal do *ser* humano e a dimensão motora-operacional do *agir* na dinamicidade da vida.

Com a finalidade de verificar como as famílias utilizam o diálogo no cotidiano, foi realizado um estudo empírico por meio de grupo focal com representantes de famílias diversificadas, de um condomínio de classe média em Brasília.

1. Enfoque contextual

Síveres (2016) recorre a Freire (1987) e a Buber (1987), para abordar o diálogo de forma ampla, como algo inerente aos processos de desenvolvimento humano e social, uma dinâmica que implica em debate, conscientização, busca de estratégias e ações que promovam a transformação individual, grupal e até mundial. Nessa linha, o diálogo verdadeiro é um processo contínuo e articulador da ação reflexiva, sustentado na colaboração, na confiança mútua e na ação conjunta, nos princípios éticos e nos valores humanos. Mas, será que a comunicação e, especialmente, o diálogo como o apresentam citados autores tem sido praticado nas famílias da atualidade?

O processo de globalização e o avanço tecnológico próprios do sistema capitalista que estimula a competição e o individualismo estão mudando não apenas os tipos de sociedade, mas também a cultura, os hábitos, os métodos educacionais e os estilos de vida. As famílias também estão sendo afetadas por novos meios e estilos de comunicação, quase monólogos com redes sociais, via celular, enquanto a convivência passa por situações de discussão, de conflitos e desavenças. Apesar disso, espera-se que as famílias sejam capazes de regular a coexistência movida pela afeição, que pode gerar compreensão, tolerância e cooperação para aproximar, em lugar de separar.

As famílias tradicionais, que antes reuniam três gerações ao redor da mesa e dialogavam, estão cedendo cada vez mais espaço para as famílias modernas, cujos componentes quase não se encontram em casa e usam os eletrônicos como recursos de comunicação. Parece que mesmo com tanta tecnologia sofisticada, ainda há carência e pouca comunicação direta entre familiares, reforçando o individualismo e a pouca interação pessoal.

Sendo o grupo familiar considerado a célula-mãe da sociedade, poderá ele ganhar eficiência na perspectiva do diálogo transformador? Os problemas de convivência familiar, os conflitos entre irmãos, a indisciplina e desorganização, a falta de normas ou a desobediência a elas, a autoridade das mães e dos pais na família, o saber lidar com as diferenças na família e fora dela, os problemas com drogas e outros vícios, as crises conjugais e as consequências sobre os filhos, são apenas algumas das temáticas que surgem nas famílias, e que precisam ser dialogadas constantemente, antes que se deteriore e gerem conflitos e mesmo rupturas. Não tem sido comum encontrar famílias preparadas ou capacitadas para dialogar e resolver questões como essas, usando uma conduta assertiva. (ARATANGY, 2008; TIBA, 2012).

No entendimento de Sayão (2009), estamos em um mundo sobrecarregado de informações, no qual os pais e professores exercem um importante papel na formação de crianças e adolescentes quanto à transmissão de valores e da moral. A autora argumenta a favor do papel educativo dos pais, pois são eles as primeiras referências para a criança. Seus ensinamentos, embora não sistematizados didaticamente como na escola, podem ocorrer tanto no aspecto cognitivo quanto afetivo-relacional e comportamental.

Por que será que depois de mais de 100 anos de psicologia e 40 de neurociências, após tantos avanços na área da educação e da sociologia, as famílias continuam buscando orientação no senso comum e nas religiões, mostrando-se uma instituição ainda refratária à ciência? A pediatria, que é uma ciência muito próxima à família, dedica-se quase exclusivamente ao desenvolvimento bioló-

gico – saúde e alimentação – da criança, sem muita conexão com a pedagogia, com a psicologia, a sociologia e a filosofia; juntas, poderiam orientar a criação e o desenvolvimento integral dos filhos pelo canal do diálogo. Cada área discute e aborda as questões familiares à parte e cada família também, sem encontrar respostas e possíveis soluções efetivas. Uma contribuição para preencher essa lacuna é apresentada neste artigo ao abordar o diálogo na família numa perspectiva sistêmica.

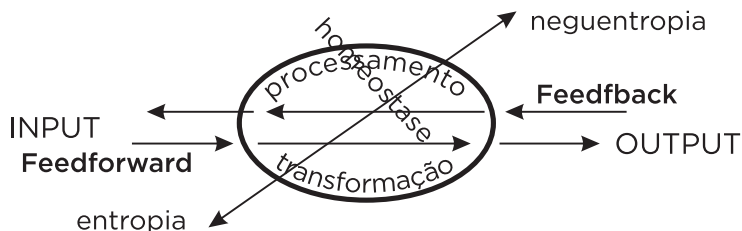
2. Enfoque sistêmico

Em geral, a palavra “sistema” é associada aos eletrônicos que possuem sistemas operacionais ou para referir-se ao sistema político, financeiro ou social. Mas a palavra “sistêmico” é também usada em saúde, para referir-se a algo que prolifera, se generaliza, como uma infecção ou uma doença que invade todas as partes do organismo.

Neste artigo, usamos o conceito de sistema como sendo um todo integrado por partes interdependentes e complementares que coexistem por objetivos comuns, como conceituado por Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), autor da TGS - Teoria Geral dos Sistemas (1973). A TGS está fundamentada nas seguintes premissas: qualquer todo é soma de partes, nada é unidade absoluta, tudo é composto, tudo é conjunto de partes ordenadas e hierarquizadas, ou seja, tudo é sistema, tudo é multicomposto, interordenado e intersustentado, o que requer concatenação de movimentos e funcionalidade.

Nesse enfoque, todo e qualquer sistema está em movimento evolutivo, gerando fluxos para interagir na rede comunicativa com tudo e todos, tanto no ambiente interno quanto no externo; nessa interação com o meio, que pode ser competitiva, colaborativa ou neutra, um sistema é mais fechado ou defensivo e estável como os sistemas das ciências exatas; ou é mais aberto, assimilativo e instável, como os sistemas das ciências sociais. O ser humano e a família estão nesta última categoria; e, como todo sistema, têm capacidade de receber, assimilar estímulos pelos fluxos de entrada (*Input*); de processar ou transformar as informações ou insumos recebidos; e de dar uma saída (*Output*). O movimento ou fluxo evolutivo dinâmico de um sistema se representa como indicado a seguir:

Figura 1 – Representação de um sistema



Fonte: Gregori (2000), com adaptação da autora.

A linha transversal mostra os dois polos extremos de atração-neguentropia e de repulsão-entropia ou de ascensão-neguentropia e queda-entropia. Freud denominava a essas forças que movem o ser humano como prazer (neguentropia) e dor (entropia). Entretanto, há um ponto entre os dois extremos que mantém o equilíbrio, a homeostase do sistema. É o intervalo ou espaço em que a vida é possível, com um limite inferior e um teto superior. Esse equilíbrio sistêmico também é aplicável aos limites de velocidade dos veículos, à ingestão de alimentos e bebidas, ao controle de monopólios, etc., tudo resumido em princípios éticos e em legislação para regular a convivência ou justiça social. Aristóteles já apregoava *in medio stat virtus* (em tradução livre: o equilíbrio está no ponto intermédio entre os extremos). Nessa mesma linha, Buda ensinava que ir aos extremos é sair da realidade e que o caminho do meio é a forma de chegar ao equilíbrio. Esses mesmos parâmetros de regulação dos sistemas valem na convivência familiar, no uso de autoridade, no processo ensino-aprendizagem, na dinâmica do diálogo e em muitas outras situações.

O elemento *input* é tudo que dá entrada no sistema, seja em forma de plano, objetivo, estímulo ou insumo, que ao chegar, estimula e move para frente (*feedforward*) o sistema familiar; esse *input* é processado ou transformado no domínio interno do sistema; daí advém um *output* ou saída como resultado ou produto que pode ser benéfico (neguentropia) ou prejudicial (entropia) para o sistema.

O conceito de *feedback*, que significa avaliação de ganhos-benefícios ou perdas-prejuízos como ação de reforço ou correção do que aconteceu, foi acrescentado por Norbert Wiener (1894-1964), o matemático e engenheiro que primeiro equipou os computadores e foguetes de um mecanismo de autoavaliação e autorregulação ou autocorreção de desempenho. (WIENER, 1968).

A partir disso, podemos tomar cada indivíduo como um complexo sistema fazendo parte de um ainda mais complexo sistema-família cujos subsistemas-parce interagem e se ajustam mediante intenso intercâmbio, em função dos objetivos a alcançar. Nessa visão, afirmam Minuchin e Fishman (2007, p. 23) ao discorrer sobre a família como um hólon (todo): “parte e todo contêm um ao outro num processo contínuo, atual e corrente de comunicação e inter-relação”.

A visão sistêmica de família com *feedback* se combina bem com o processo dialógico que, além de requerer uma conexão responsável com o outro, requer uma aproximação para “[...] tornar-se presente na vida do outro, acolhendo as suas perguntas e, a partir delas, inaugurando um novo diálogo. Assim o movimento de presença e proximidade do outro é que vai caracterizar o princípio dialógico como alteridade” (SÍVERES, 2016, p. 21). Essa dinâmica dialógica pode ser representada como fluxo sistêmico.

Figura 2 – Encontro dialógico



Fonte: Elaboração da autora com base na figura 1.

O diálogo em família incide tanto no início (presença-*input*) de cada ciclo do fluxo sistêmico, como no meio (proximidade-transformação-mudança), quanto no fim (partida-*output*). O diálogo preventivo e orientativo sobre condutas e cuidados, ou ainda, o diálogo para estabelecer metas e fazer planos situa-se na fase de *input* (entradas); o diálogo de acompanhamento dos estudos, por exemplo, ocorreria durante a fase de realização ou processamento; e só na fase de *output* (saídas) é que se daria o diálogo de avaliação e *feedback*. É o *feedback*-diálogo de revisão do que aconteceu e de medidas futuras para melhorar o desempenho ou para corrigir o desempenho, tanto no processamento quanto na escolha de *inputs*, para garantir evolução positiva (neguentropia) e evitar a desagregação (entropia).

A correção ou repreensão aos filhos, por exemplo, é um diálogo de *feedback*; o acerto e reconciliação depois de uma desavença entre o casal é também um diálogo de *feedback*.

Para observar e gerir melhor o diálogo no sistema família, é importante distinguir pelo menos três partes ou subsistemas dialogantes e seus respectivos agentes de comunicação, que representam forças de influência em cada momento do diálogo: a mãe, o pai e os filhos (supondo uma família nuclear; se fosse uma família extensa, haveria que incluir avós, tios e tias, outros parentes, etc.).

Estudos nas áreas de comunicação e comportamento advertem para a existência de um jogo de poder em toda parte. Na família, indicam que a mulher, ou quem faz o papel de mãe, tem maior comando, mais argumento, mais estratégia persuasiva e poder de decisão que o homem, ou quem faz o papel de pai (BRAIDOT, 2017), que se impõe ou reage pela agressividade ou pela força. Já os filhos, que também participam desse jogo de poder para defender seus interesses, dependem das características próprias de cada ciclo de idade e das artimanhas de que dispõem para conseguir o que querem dos pais. Por certo, os pais em geral exercem (ou exerciam) alguma autoridade sobre os filhos, embora o estilo da mãe e do pai sejam diferentes. Isso sinaliza que um sistema vivo, como a família, tem a prática do diálogo influenciada pelo exercício do poder e da liderança no seu interior, como também afirma Kurtein:

[...] É importante lembrar que toda forma de poder está vinculada às relações sociais. Porém, a visão sistêmica, apreendida com as ciências, auxilia-nos no desencadeamento e desenvolvimento de uma nova forma de hierarquia. Deixamos de lado o “poder sobre” para “o poder com”, ou seja, poder partilhado. (2005, p. 9).

3. Enfoque neurocientífico

As neurociências, em consonância com as demais ciências, reconhecem a vinculação sistêmica de tudo com tudo, mesmo no sistema nervoso, cujo centro ou comando superior está no cérebro que também é um sistema composto de partes com diferentes funções interconectadas.

Os estudos laboratoriais do cérebro que respaldam cientificamente este artigo são as pesquisas de Roger Sperry (1913-1994) com sua teoria do cérebro dividido (SPERRY, 1981), que localizou as principais funções dos dois hemisférios cerebrais – o esquerdo, cujas funções predominantes são mais lógico-analíticas, racionais, abstratas, etc., e o hemisfério direito, que reúne, principalmente, as funções intuitivo-emocionais, holísticas e associativas (figura 3); e as pesquisas de Paul MacLean (1913-2007) com sua teoria do cérebro triúno (MACLEAN, 1990), com a identificação de três conjuntos de funções cerebrais:

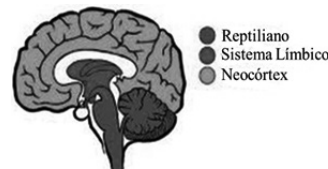
o sistema reptiliano com as funções instintivas e biológicas, localizado na base central do cérebro; o sistema límbico, localizado logo acima na parte mediana, com as funções emocionais; e o sistema neocortical com predomínio das funções cognitivo-lógicas, localizado na parte superior do cérebro (figura 4). Fazendo uma associação entre a teoria de MacLean e a teoria de Freud, o sistema reptiliano corresponderia ao ID; o sistema límbico equivaleria ao EGO; e o sistema neocortical corresponderia ao SUPEREGO.

Figura 3
Funções cerebrais (R. Sperry)



Fonte: Internet - Google imagens

Figura 4
Cérebro Triúno (MacLean)

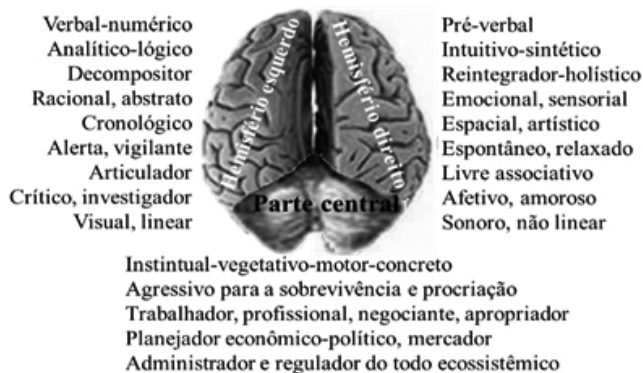


Fonte: Internet - Google imagens

Gregori (2000, 2016) associou as duas teorias para propor o cérebro triúno com seus três blocos de funções mentais na visão horizontal de Sperry, situando a parte do cerebelo ou cérebro central-reptiliano de MacLean na base dos dois hemisférios, que é o desenho anátomo-fisiológico do cérebro visto de costas (figura 5).

A compreensão do cérebro triúno e suas funções mentais é um recurso didático muito apropriado para a caracterização dos três subgrupos dialogantes no enfoque sistêmico. Se a predominância de um deles for do hemisfério esquerdo, a tendência será expressar-se pelo raciocínio lógico, argumentar com base em pressupostos teóricos, dados científicos e números; mas se a predominância for do hemisfério direito, a tendência será expressar-se emocionalmente, usando os sentimentos, o choro e a teatralidade; e se a predominância for da parte central do cérebro, a tendência será apoiar-se nas ações, nos fatos, em dados concretos, na competição por resultados e nos custos financeiros envolvidos na questão. O grau de desenvolvimento de cada parte do cérebro gera competências e habilidades que definem os três estilos de comunicação: verbal, não verbal e factual. (GREGORI, 2000, 2016).

Figura 5 - Cérebro triúno em visão horizontal



Fonte: Gregori (2016, p. 32).

Os três estilos de comunicação são genéricos e sofrem alterações em função de peculiaridades dos indivíduos, dos diferentes tipos de família: tradicional, monoparental; de pais divorciados; de segundo ou terceiro matrimônio; família de homoafetivos, com filhos adotivos, sem filhos, etc. Em todos os casos haverá apegos, rivalidades ou indiferença, por divergência de interesses e objetivos, por influência do contexto ou por outras variáveis intervenientes que devem ser objeto de diálogo.

As neurociências mostram que é indispensável conhecer cada parte dialogante: a identificação da dominância mental de cada uma delas e as interações afetivas, de rivalidade ou neutralidade no sistema familiar, afetam os desempenhos e, inevitavelmente, o diálogo. Essas relações podem ser conhecidas pelo psicodrama familiar (MORENO, 1975), um instrumento que indica as relações familiares entre suas três partes e, principalmente, a possível influência da mãe e do pai sobre cada criança, programando comportamentos inconscientes que afetarão os demais ciclos da vida.

4. Enfoque dialógico

Vigotskii e outros, ao discorrer sobre aprendizagem e o desenvolvimento intelectual da criança, coloca o cérebro como elemento principal na construção da consciência humana sobre si e sobre o mundo, usando a capacidade do inte-

lecto e da emoção (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2014, p. 221):

Ao refletir o mundo exterior, indiretamente, através da fala, a qual desempenha um papel profundo não apenas na codificação e decodificação das informações, como também na regulamentação do seu próprio comportamento, o homem é capaz de executar, tanto a mais simples forma de reflexão da realidade como as mais altas formas de regulamento de seu próprio comportamento.

Entende-se, portanto, que o vocabulário, a sintaxe e a formulação da comunicação veiculam e refletem algum paradigma, seja na linha antropológica, epistemológica ou pedagógica, como abordam Síveres e Vasconcelos (2018), ou em outras ideologias ou filosofias introjetadas desde a infância de cada pessoa, passando a fazer parte de seu repertório de conhecimentos e valores que permeiam o diálogo. Alguns macroparadigmas que direcionam a conduta dos dialogantes são:

- O paradigma religioso cujo repertório é definido nos livros sagrados de cada religião;
- O paradigma marxista pautado na contradição e luta de classes como motor da História; e
- O paradigma capitalista neoliberal impositivo, tecnicista, que define a linguagem de profissões, livros, noticiários e de novelas; é o paradigma socioeconômico vigente.

Cada um desses paradigmas gerais transmite sua respectiva cosmovisão ou ideologia – conjunto de explicações e crenças sobre o mundo, a sociedade, criação divina ou evolução, sentido e missão da vida, etc. – que, de alguma forma, é introjetada desde a infância e dá forma ao pensar dos dialogantes em seus processos de comunicação e interação na família, na escola e nos demais ambientes.

Em sintonia com essa abordagem sistêmica que reúne diferentes olhares em torno de uma mesma temática, Gregori (2016) aborda a comunicação, portanto o diálogo, como um processo também sistêmico e triúno, centrado no cérebro. Ou seja, no processo de comunicação, em qualquer grupo, alguém ocupa o papel de emissor-codificador, outro o de receptor-decodificador e outro(s) como ouvinte(s) ou intermediador(es). A codificação da mensagem, a escolha do vocabulário e a fraseologia são filtradas pelo paradigma dominante do comunicador que, ao passar pelo canal de transmissão, sofrem interferências e mesclas até alcançar o receptor; este as decodifica, também de acordo com seu

paradigma, tanto no recebimento, como no processamento e na recodificação da retransmissão ou resposta. Nessa dinâmica, o cérebro triúno vai configurando o diálogo pela articulação de três modalidades de comunicação: comunicação verbal-numeral, não verbal corporal, e factual operacional (figura 6):

Figura 6 - As três modalidades de Comunicação



Fonte: Gregori (2016, p. 96).

A interação entre dialogantes se dá num contexto triangular em que podem predominar: a) concordância; b) neutralidade-omissão; c) discordância-competição, usando qualquer combinação das três modalidades de comunicação. A que mais revela as verdadeiras intenções do interlocutor é a factual operacional, pois os fatos não mentem; a segunda menos disfarçada é a não verbal corporal, que pode revelar dissonâncias entre palavras e gestos. A comunicação considerada mais possível de manipulação e disfarce é a verbal-numeral, pois o emissor pode esconder ou mascarar a verdade. Talvez por isso Paulo Freire tenha advertido: ler a realidade é mais importante que ensinar a ler ou escutar comícios e sermões. (FREIRE, 1973).

No sistema familiar, em que a busca do entendimento tende a predominar sobre a discordância e onde o coletivo tende a predominar sobre o individual, é fundamental ter presente que o diálogo é um ato de interação humana, pautado na responsabilidade e alteridade, possibilitando assim o acolhimento da mensagem e seu emitente, a escuta recíproca, bem como interpretação esclarecida e bem-intencionada, pois o diálogo supõe diversidades, como propõem Síveres e Vasconcelos:

O diálogo pode ser exercido de diversas maneiras, mas para revelar a característica antropológica ele é referenciado, por meio de uma disposição de escutar, fazendo do silêncio uma característica

dialogal; pela verbalização da palavra, instituindo o ato comunicativo como um procedimento dialético; e por fim, a expressão do símbolo, do gesto ou da metáfora, sinalizando para as possibilidades de novas perspectivas para o diálogo. (2018, p. 21).

5. Perspectiva sistêmico-triádica do diálogo

A conjugação da Pedagogia da presença, da proximidade e da partida (SÍVERES, 2016, 2018) com a proposta da Comunicação triádica vinculada às funções mentais: verbal-numeral (hemisfério esquerdo do cérebro), não verbal e corporal (hemisfério direito do cérebro) e factual-operacional (parte central do cérebro) aportada por Gregori (2000, 2016), podem resultar em uma proposta pedagógica sistêmico-triádica.

Nessa nova perspectiva, o objetivo principal é instrumentar e capacitar as famílias no processo dialógico formador, potencializador e transformador de cada pessoa individualmente e do grupo familiar, buscando superar a comunicação vazia, superficial, individualista ou egocêntrica, mentirosa (*fakes news*) da atualidade.

A proposta teria uma base interdisciplinar e sua aplicabilidade seria flexível para adequação às famílias de acordo com as características étnicas, culturais, sociais e etárias dos seus componentes, pois dialogar com uma criança não é o mesmo que dialogar com um adolescente ou com um adulto.

Os pilares de sustentação desse método dialógico sistêmico-triádico são três: 1. Os pressupostos teóricos e científicos da dimensão do saber, relacionados ao hemisfério cerebral esquerdo (cognitivo); 2. Os princípios e valores relacionados ao hemisfério cerebral direito – dimensão do ser (afetivo); 3. As ações, o comportamento – dimensão do agir – relacionados à parte central do cérebro (psicomotor). Esses pilares decorrem das funções mentais apresentados na figura 6, enquanto a figura 7 ilustra o fluxo sistêmico da comunicação.

O processo dialógico sistêmico-triádico ocorre numa relação eu-tu-ele, em três momentos básicos: entrada-presença; proximidade-processamento; e saída-partida (figura 2). Para averiguar ou confirmar sua eficácia realiza-se o *feedback* para identificar os ganhos e perdas e o *feedforward* para retroalimentar o sistema com as devidas correções. Em outras palavras, todas as pessoas da família são dialogantes e podem emitir informações aos demais, adequando a linguagem ao receptor, que por sua vez processa e transforma as informações, extrai o que atende aos seus objetivos e dá uma saída (*output*) em forma de comportamento obediente ou de reação.

Figura 7 - Processo dialógico sistêmico-triádico



Fonte: Gregori (2016, p. 95).

Na figura 7 pode-se observar que as pessoas do grupo familiar podem ocupar três papéis diferentes durante um diálogo: ou emissor-codificador, ou receptor-decodificador-recodificador, ou ouvinte-mediador-decodificador⁸, em função dos objetivos e das necessidades de cada um e do grupo familiar como um todo. Além disso, deve-se considerar que todo processo dialógico estará norteado por paradigmas adotados pelos indivíduos adultos (as crianças ainda estão em formação), o que predefine os conceitos, as ideologias, as crenças e princípios que sustentam seus argumentos, posicionamentos e condutas.

A conjugação interdisciplinar do diálogo também se ancora na condição humana, fundamentalmente relacional, o que requer uma sintonia consigo mesmo ao tempo em que impulsiona a socialização tanto dos problemas, necessidades e objetivos quanto de suas resoluções e respostas. Sobre o que as famílias necessitam dialogar, é impossível enumerar. Contudo, podemos citar alguns temas que a família coloca como objeto de diálogo, a partir da articulação do processo cognitivo (saberes), do afetivo (ser) e do motriz-operacional (agir):

- Hemisfério esquerdo (saberes): questões ou temas de escola-educação, aprendizagem, teorias e conceitos diversos, pesquisa, direitos e deveres, filosofia, epistemologia, certo e errado, etc.
- Hemisfério direito (ser): questões ou temas de sentimentos, amizades, amores, valores, religião, ética, relações interpessoais, respeito, autoestima, artes, sociabilidade, gratidão-ingratidão, etc.
- Parte central (agir): Questões ou temas sobre ações, atos, comporta-

⁸ Tri-codificação e tri-decodificação indicam que cada pessoa faz codificação ou decodificação nos três papéis que ocupam, integrando atitudes de subjetividade, intersubjetividade e alteridade, numa relação eu-tu-eles.

mento, sexualidade; gestão financeira, trabalho, produtividade, liderança, atuação comunitária, política, saúde, alimentação, etc.

Com o propósito de aplicar essa abordagem em um estudo empírico, realizou-se um grupo focal com algumas famílias, cujos resultados são apresentados no item que segue.

6. O Grupo Focal

Considerando que as famílias necessitam dialogar sobre uma diversidade de aspectos e fenômenos de suas vidas e, entendendo que cada pergunta, ainda que específica, suscita resposta de conteúdo relacionado a outros temas, decidiu-se trabalhar com um mínimo de perguntas semiestruturadas, que permitissem às famílias dialogar livremente.

O grupo focal foi realizado em maio de 2019, em Brasília (DF), de acordo com as orientações metodológicas de Gatti (2005). Escolheu-se esta técnica porque utiliza o próprio diálogo e debate entre pessoas para extrair informações advindas de suas próprias experiências de vida em relação à temática estudada. O objetivo específico foi verificar como as famílias compreendem e praticam o diálogo.

Para desenvolver a temática de forma mais didática, foi elaborado um roteiro com as 10 questões que pudessem suscitar uma variedade de respostas em função das experiências e dos paradigmas influenciadores da vida dos participantes.

O grupo teve 11 onze participantes, todos residentes em Brasília, e de classe média, com características sociodemográficas diversificadas, como mostra o quadro 1. Cabe ressaltar que as três pessoas solteiras são as mais novas do grupo, sendo que apenas uma delas mora com os pais; e que este grupo teve representantes de três gerações de uma mesma família. Entre os oito participantes casados, apenas um não tem filhos, enquanto os demais são mães e pais de crianças, adolescentes e adultos, fator que diferencia a dinâmica dialógica em cada família.

Quadro 1 - Participantes do Grupo Focal (N=11)

Gênero	Idade (Anos)	Est. Civil	Escolaridade
Feminino = 8	Até 30 = 3	Casados = 8	Ensino Médio = 1
Masculino = 3	31 a 50 = 3	Solteiros = 3	Ens. Superior = 6
	51 a 70 = 3		Especialização = 2
	> 70 = 2		Mestrado/Dout. = 2

Fonte: Elaboração da autora.

Seguindo um roteiro elaborado previamente, a moderadora promoveu a apresentação dos participantes, procurando criar um clima descontraído, identificando a pessoa que estaria como observadora e a encarregada da gravação. Explicou o objetivo do estudo e como seria o desenvolvimento da atividade, destacando a discussão e a interação entre os membros, garantido o anonimato e o sigilo. Os familiares participantes foram identificados pelos códigos de P01 a P11, em que P significa participante e o número é aquele atribuído a cada pessoa. Após a gravação em *Word* foi feita a análise de conteúdo em articulação com a base teórica.

As respostas dos participantes poderiam refletir um pensamento fragmentado e linear, com tendência à verticalização, em detrimento de ideias do pensamento complexo e bem articuladas (SÍVERES; VASCONCELOS, 2018); mas a análise de discurso esteve centrada na abordagem sistêmica que possibilitou extrair o conteúdo predominante em cada fala e na verbalização grupal.

Considerando a dimensão antropológica do diálogo como “um elemento constitutivo da condição humana” (SÍVERES; VASCONCELOS, 2018, p. 21), e sendo a comunicação triádica uma prática inerente à vida familiar (GREGORI, 2000), a primeira questão lançada para discussão foi: *O diálogo existe na família de vocês? Faz parte da convivência familiar?* P05 foi a primeira pessoa a falar, detalhando como o diálogo sempre foi muito presente em sua família:

Da minha, sempre fez. Eu perdi meu pai com sete anos, então minha mãe sempre conversou comigo como se eu fosse uma pessoa adulta. Desde os sete anos ela sentava comigo, explicava tudo direitinho. Quando meu pai morreu [...] eu era muito nova, então o jeito que ela achou de lidar melhor com a situação foi tratar a gente como se a gente entendesse de tudo um pouquinho, a gente foi criando esse hábito de conversar. De namorado, de experiências, de tudo ela sempre soube em primeira mão, por mim, como amiga...

A próxima pessoa a manifestar-se foi a de maior idade no grupo e mais tempo de casamento com uma única esposa. Justificou que sua opinião era resultante da larga experiência de vida como filho, pai e avô, tendo passado por diferentes fases, enfatizando as diferenças entre sua família inicial e a atual:

[...] em termos de educação, relações familiares, diálogos na família etc... eu quando era criança, o que foi falado aqui, isso era comum; a educação, a figura dominante na casa era a mãe; e o pai era o provedor; vamos dizer, obviamente que ele participava, conversava com a gente, essa coisa toda e havia isso, assim, e nós buscamos transmitir isso aí. (P04)

Esta fala de P04 está em sintonia com os argumentos de Síveres (2016, p. 16), demonstrando que o diálogo passou a ser um procedimento comum tanto na vida pessoal quanto social, “[...] nos núcleos familiares, nas organizações comunitárias, nos agrupamentos sociais e nos sistemas globais [...]”, e aos poucos vai formando o ser humano na sua trajetória de vida em todos os grupos dos quais participe. Continuando, P04 revelou que sua mãe era a figura dominante na interação e na educação familiar, confirmando o argumento de Gregori (2000, 2016) ao atribuir, predominantemente à mãe, o papel do dialogante que exerce liderança e domínio na família.

Sendo o diálogo um ato que envolve as pessoas não só pela dimensão cognitiva, mas, e principalmente, pela afetivo-attitudinal, requerendo mais colaboração que individualismo, e atitude de alteridade, respeito e responsabilidade (SÍVERES; VASCONCELOS, 2018), afirmou P04: “[...] a falta do diálogo ou então, quando cada um pensa no seu problema individualmente, não vê que é uma coisa em que todos podem ajudar, dizer, sem qualquer espírito de crítica, mas dar uma ajuda”.

A atitude positiva dos pais para dialogar com filhos crianças ou adolescentes foi declarada na fala de P06: “a questão da, do diálogo é o tempo inteiro né. É, meu esposo ele é muito do porquê, então as crianças tão sempre no porquê isso, por quê? Então a gente tem sempre essa coisa de sentar-se e conversar. [...] então lá em casa, diálogo é sempre”.

Diálogos com esses porquês de fatos, fenômenos, coisas... são característicos de necessidades cognitivas do hemisfério esquerdo do cérebro, de acordo com a classificação da comunicação triúna sistêmica (GREGORI, 2000, 2016). As perguntas dos filhos de P06 significam entrada ou *input* no sistema cerebral, que processa as perguntas acessando seu conjunto de conhecimentos e fundamentos paradigmáticos, dando uma resposta ou *output* ao emitente que, por

sua vez, recebe a resposta como uma entrada ao seu sistema mental, processa e organiza as informações buscando um resultado em função de seus objetivos e assim sucessivamente, formando uma cadeia sistêmica de comunicação.

Tanto os discursos anteriores, como os que vêm a seguir, registram experiências familiares que envolvem diálogo educativo, no qual os pais como educadores estariam ajudando seus filhos a “[...] ser mais e viver melhor, a pensar bem e saber melhor, a agir com mais sentido e atuar com mais significado” (SÍVERES; VASCONCELOS, 2018, p. 25), como também abordado por Sayão (2009) quando se refere aos pais como educadores de seus filhos.

Nessa mesma linha, P04 declarou que atualmente é muito mais difícil criar e educar filhos, porque as funções da escola e da família estão muito diferentes de antigamente. Já não se sabe quais são as atribuições de cada uma dessas instituições.

O participante P07, por ter filhos adolescentes, citou uma série de situações que têm exigido seu esforço para dialogar com eles(as), ressaltando o descompasso de agendas: “[...] às vezes, o caldo desanda na comunicação, por motivos, vamos dizer assim, externos à comunicação, né, eeeehh, isso é uma coisa difícil porque... cadê o tempo?” Essa questão na perspectiva da comunicação triádica, Gregori (2016) aponta para a necessidade de adequação da linguagem aos interlocutores, tanto em suas capacidades cognitivas do saber (hemisfério esquerdo do cérebro), como as afetivas do sentir (hemisfério direito) quanto as motoras do agir (parte central do cérebro), o que é convergente com a abordagem do diálogo como uma relação de interação humana com atitudes positivas de subjetividade e intersubjetividade.

Na perspectiva sistêmico-triádica, a dimensão do ser na dinâmica dialógica é expressa pelos sentimentos, pela escala de valores e princípios, assim como pela manifestação do lado direito do cérebro (SÍVERES; VASCONCELOS, 2018; GREGORI, 2016). Esta dimensão é determinante para a convivência familiar e o desenvolvimento de seus membros. P10, por exemplo, ao comentar que criou os filhos praticamente sozinha, devido à separação do primeiro marido, afirmou: “[...] lá em casa não tem grito, né, não se tem palavrão, e eu nunca proibi falar, não se pode falar palavrão ou não pode gritar, então assim a gente tem uma convivência muito boa, muito boa”.

A argumentação acima, entre outras, confirma que os sentimentos da dimensão afetiva têm um papel fundamental no fortalecimento das relações familiares, pois o dinamismo sistêmico desperta outros sentimentos e motiva a pessoa a aprender mais e a reforçar atitudes positivas. Esse dinamismo se dá pela proximidade dos sujeitos, pela presença marcante nos vários momentos

que requeiram diálogo e apoio. Mas, por outro lado, os pais precisam aprender a estimular o momento da partida, dando as condições necessárias para a emancipação dos filhos.

Síveres e Vasconcelos (2018) tratam da importância das boas atitudes na relação dialogal, indicando também alguns valores que os dialogantes devem expressar. Sobre esse aspecto, P08 comentou:

Minha família de origem era grande e as reuniões se davam ao redor da comida e da mesa, com a conversa correndo solta entre todos. Em meu segundo casamento, a esposa consegue manter muita boa conversação, o que gera confiança e mantém a família integrada; Mas, nas famílias atuais, já não há tanto essa prática. [...] ...os sentimentos que vêm dessa coisa do diálogo, da convivência, eu [...], na minha opinião, falta muito isso hoje, eehhh, em termos da formação familiar; [...] acredito muito nas experiências, no conhecimento que eu adquiri na convivência familiar; hoje, eehhhh, são estandartes que eu carrego.

Em relação aos valores aprendidos na família, os participantes de mais idade admitiram que foram sob a influência do paradigma religioso. Reconheceram a importância desses valores para a geração de atitudes de respeito, de solidariedade e tolerância, entre outras virtudes que lhes parecem indispensáveis à convivência na família e à boa conduta deles enquanto filhos. Outro dado importante foi o fato de que o que eles aprenderam como filhos, depois, no papel de mãe e pai, repassaram aos seus filhos. Mas notam que seus netos consideram cada vez menos as orientações de cunho religioso. Uma interessante fala sobre esse aspecto foi esta:

Por formação familiar, tivemos o hábito de fazer, semanalmente, uma reunião de leitura de alguma página dos evangelhos, o que favoreceu muito a união e a paz familiar, porque aí se promovia a formação de valores. Naquela época havia uma preocupação, assim, de transmitir para a família valores, valores morais, principalmente em termos de religião, então eu desde jovem, muito jovem, eu me tornei cristão. (P04)

Concordando com o debate aquecido, P01 reforçou a importância de a família ensinar valores: “eu acho que a tolerância na família, né, acho que esse negócio de ter respeito um pelo outro dentro de casa, na família, eu acho que é uma coisa muito importante”.

Nesse momento, P07, que esteve mais observando que dialogando, discorreu sobre algumas situações vivenciadas em sua família, especialmente sobre

a questão de valores. Admitiu ter aprendido com seus pais e irmão, mas que não consegue passar para suas filhas adolescentes, alegando que elas têm outra cabeça e aprendem muito na escola e na internet, embora muita coisa não coincida com seu pensamento. No final declarou: “dependendo da religiosidade, eu acho que a gente tá aqui, a gente tem que ser pessoas de bem, e a gente é do bem fazendo isso, então, minha visão da religiosidade é mais nesse aspecto: ser homem de bem”.

Os participantes P01, P04, P09 e P10 concordaram com a importância dos valores aprendidos na família por meio do diálogo e dos ensinamentos dos pais, e lamentaram que esses valores venham desaparecendo de forma progressiva, especialmente entre os jovens e adolescentes. Talvez isso ocorra por interferência dos meios de comunicação que permitem acesso fácil a muitas informações de qualquer teor, menos de religião, espiritualidade e de princípios. Divergindo das opiniões anteriores, P11, a pessoa mais jovem do grupo, se posicionou sobre religiosidade:

[...] é uma coisa que aparentemente mudou muito de geração pra geração. A religiosidade é uma ferramenta pela qual se consegue transmitir valores, não é a única e é uma muito boa. De algumas gerações pra cá, a religiosidade foi... aparecendo menos né. Então... é uma ferramenta. Mas acho que são bons os laços que vêm por causa dessa religiosidade e os valores que são por ela deixados, sejam eles por causa da religião ou por algum outro modo.

Dando sequência, P09 falou do diálogo cuja importância reside na dimensão atitudinal positiva, que faz a pessoa ser atenciosa e zelosa com a outra, primando pelo bem-estar: “um se preocupa com o outro, a gente conversa e cada vez, cada vez a gente tá mais unido”. Tudo isso contribui com o cumprimento dos princípios dialógicos já mencionados.

Outros aspectos importantes foram as situações conflituosas sem a presença do diálogo, nas quais os pais exerciam uma relação de autoridade e de poder, típica da comunicação operacional relacionada ao agir de forma autoritária que, apesar de necessária, deve ser dosada e adequada às situações. Nessa linha, P08 comentou: “[...] o diálogo comigo ocorria na palmada, porque eu era muito ardeiro, apanhava sempre, então eu merecia, né, eu acredito que é respeito, cidadania, educação. E isso eu vejo que em mim tá presente até hoje”.

Mais uma demonstração de que a comunicação factual é da maior importância apareceu na seguinte fala:

[...] você mostra o que você acha de valor, o que é certo. E uma forma de diálogo, entre aspas, que é muito efetivo e que às vezes passa batido pra todo mundo é o exemplo. Você pode falar a mesma coisa 400 vezes, aí você faz o oposto daquilo uma só vez, parece que o que gruda é aquela uma vez, não é? (P07)

O mesmo participante, refletindo sobre seu próprio discurso, expressou com emoção: “[...] mesmo assim, uma das mais, senão a mais importante forma de diálogo, é o exemplo daquilo que você faz, pra você mostrar pros seus filhos assim: olha, esse valor é importante pra mim, tanto que eu pratico ele no meu dia a dia...” (P07). Esta foi uma expressão do princípio da reciprocidade com amorosidade, que deve fazer parte de todo processo educacional dialógico entre pais e filhos, pela expressão do processo afetivo.

E P08, para quem o respeito deve estar sempre presente na comunicação, criticou o modo como os jovens de hoje se referem aos pais: “[...] Eu noto em muito dos meus alunos, a maneira como é o diálogo com os pais; eu, jamais, ... falaria do meu pai, chamaria ele de um coroa louco”.

Ainda que a família esteja cada vez mais delegando à escola a função de educar os filhos, cabe recordar quão importante é o diálogo na família para educar os filhos. A esse respeito, P04 mencionou: “em termos de educação na família, uma coisa que eu noto é que a educação que eu tive é diferente. Eehhh, hoje em dia criar um filho desse modo iria causar conflitos, conflitos e traumas dentro da família”. Esse discurso nos coloca diante da perspectiva sistêmica, relembrando que se uma pessoa da família passa por um conflito, toda a família sofre consequências, pois a parte afeta o todo e vice-versa; a solução, por meio do diálogo, promoveria a homeostase da família como sistema. (BERTALANFFY, 1973; GREGORI, 2000; MINUCHIN; FISHMAN, 2007).

Por outro lado, P07 como sujeito mais novo que P04, fala da dificuldade que tem enfrentado para educar suas filhas, tanto por desencontro de horários como pelas disciplinas escolares que não são as mesmas que ele estudou: “hoje em dia é sempre assim: as meninas passam o dia no colégio, então, assim... esse cansaço e dor de cabeça que às vezes a gente chega em casa... às vezes eu noto nelas também o mesmo cansaço. [...] é muito complicado isso né?”

Sendo a família um dos grupos que mais sofre as consequências do processo de globalização e tecnificação do capitalismo (GRÉGORI, 2016; SÍVERES, 2016), foi perguntado ao grupo sobre facilidades e dificuldades que a tecnologia tem proporcionado na convivência e no diálogo familiar. Iniciando o diálogo, P11 destacou: “[...] minhas irmãs mais novas possuem um supercelular desde dois anos de idade. Eu falo: na minha época meu celular era de brinquedo,

não tinha essa coisa”. Por outro lado, P08 completou:

[...] o que a tecnologia possibilitou de bom nesses últimos anos é muito, muito grande. Hoje em dia você tem uma conversa de vídeo com alguém do outro lado do planeta e é muito fácil de se falar com qualquer um no WhatsApp, ou o que seja; então eu acho que a tecnologia, nesse aspecto, facilitou o ato da comunicação.

O uso do celular foi apontado como a principal interferência no diálogo direto, como constatamos nas seguintes falas: “[...] eu percebo é que, eeehhh, principalmente celular, tirou muito a comunicação direta. Eu vejo às vezes por mim, eu fico...eu tenho preguiça – gente eu vou admitir – de falar, sabe o que é, de falar no telefone... WhatsApp é mais fácil” (P10). Concordando com essa afirmativa, P05 completou: “Eu acho que sim, tira um pouco disso, dessa sensibilidade, desta inteligência tipo emocional de perceber as pessoas assim no geral, eu presto muita atenção em tudo”.

Entre muitos comentários, pode-se identificar que todos os participantes reconheciam as interferências constantes do celular na comunicação familiar, sendo eles próprios também usuários e vítimas desse recurso, o que gera distanciamento dos que estão perto, enquanto aproxima quem está longe.

O diálogo um procedimento que se ancora fortemente na confiança e na colaboração dos dialogantes para promover acordo, aprendizagem e ajuda solidária, decidiu-se averiguar se as famílias filtram os assuntos sobre os quais dialogar. Assim, foi lançada a seguinte questão: *Há alguns assuntos sobre os quais suas famílias não conversam?* Rapidamente, P11 citou a política como assunto excluído: “Não sei se é uma coisa minha ou uma coisa que eu notei lá de casa, mas a gente tem muita diferença ideológica, nada muito radical, mas por opinião política, por exemplo. Então a gente não fala pra não discutir” (P11). Os participantes P08, P09 e P10 também concordaram que a política não é assunto de conversação nem diálogo, porque já sabem que causa controvérsia. Na sequência, P05 acrescentou: “política, religião e futebol...”, com o que outras pessoas também concordaram. Parece evidente que, ao evitar dialogar sobre esses ou outros assuntos, na certeza que haverá conflito, as famílias não estão preparadas para praticar a dialogicidade como apontada por Siveres e Vasconcelos (2018), que se configura como um compromisso sustentado pelo amor e a solidariedade, mediado pela reflexão e impulsionado pela ação transformadora.

Cabe mencionar Freire (1973) quando se refere ao diálogo como um ato consciente, solidário e transformador do indivíduo, do grupo familiar e da so-

cidade. Na abordagem sistêmica, o diálogo também acontece pela articulação de habilidades pessoais capazes de transformar a si mesmo e aos grupos dos quais participem. E quanto mais o diálogo é praticado, mais se transforma e desenvolve habilidades. Então, procurou-se saber do grupo *quais são as habilidades ou competências requeridas para ser um bom dialogante na família*. E P02 comentou: “[...] eu acho que a questão é do jeito de querer, de falar com as pessoas. [...] A questão de habilidade de conversa entre pais e filhos, eu acho que é mesmo transmitir a segurança e confiança de cada um, acho que é mais essa questão”. Outra participante, que declarou desde pequena manter boa conversação com a mãe, falou de aspectos comportamentais que os demais familiares devem conhecer e adotar, a partir de quando a pessoa se conecta aos demais e com eles interage:

[...] é observar as pessoas, olhar pras pessoas, enxergar de verdade, não é só, tô aqui, tô te vendo. Tô te vendo significa: tô te reconhecendo, tô me vendo em você. [...]. Hoje em dia, ninguém olha mais pra ninguém; olha, “mas não vê. [...]”. A galera tá vivendo no raso aqui, qualquer pessoa que seja um pouco mais profunda, às vezes assusta, é não sei quê, é no raso.

Em complemento à fala anterior, P03, que tem duas filhas pequenas, totalmente diferentes, sendo uma conversadeira e a outra muito calada, ponderou que nós devemos comunicar de acordo com a personalidade de cada pessoa: “[...]tem também um “quê” de personalidade que eu acho também ter que respeitar”. Em seguida, P01, que tem formação em psicologia, falou: “[...] na área da psicologia realmente é assim: tem sim, cada filho é diferente, né, aí você tem que aprender a lidar, né, tirar o melhor de cada um, mas tem que aprender a lidar como cada um é, como eu abordo isso com ele, com ela, com a outra”.

Pode-se extrair dessas falas o entendimento que a realização de diálogos sistêmicos eficientes depende tanto de habilidades cognitivas quanto afetivas e operacionais, correspondentes às três partes do cérebro, numa dinâmica que se vai aperfeiçoando à medida que recebe e emite *feedback*. Esse processo requer escuta ativa, atenção e respeito ao outro e a si mesmo para alcançar os melhores resultados para ambos. Nessa mesma linha, P04, após tecer um comentário breve, fez referência ao esforço em de conversação familiar: “[...] hoje em dia, dentro desse mundo, a gente tem que se esforçar pra fazer isso acontecer. [...] procurar descobrir do que os outros gostam [...] para conseguir chegar perto e abrir o canal de comunicação que permite o diálogo”.

No grupo focal os participantes abordaram diversos fatores e situações

da vida familiar e seus posicionamentos sobre o diálogo, fazendo referência, principalmente a experiências marcantes que, embora tivessem o foco em um determinado aspecto de suas vidas, tiveram repercussão em muitos outros aspectos e permanecem influenciando suas decisões e comportamentos até hoje. Essa é uma das características marcantes do diálogo sistêmico. Consciente ou intuitivamente os participantes revelaram que:

- O grupo entende o diálogo como uma forma de comunicação na família necessária à interação e à orientação familiar, mas nenhum dos participantes citou referências teóricas ou propostas científicas, o que poderia ser diferente, dada a constituição cultural-profissional dos participantes (quadro 1).
- O processo dialogal em suas famílias é praticado de forma amadorística, sem método sistematizado, sem verificação de seus efeitos e sem reorientação, o que pode estar contribuindo com a debilidade das relações familiares e da educação das crianças e adolescentes.
- Todos esperam que o diálogo na família tenha sempre o predomínio do lado direito do cérebro. Ou seja, seja sempre amoroso, compreensivo e apoiador, tendo a escuta acolhedora como atitude norteadora do processo dialógico, embora a realidade atual aponte para o lado oposto.
- As famílias atuais quase não praticam o diálogo face a face, já que o WhatsApp e o celular permitem a comunicação instantânea, embora pontual e breve. Essa nova forma de comunicação suscitou um certo lamento entre os participantes de mais idade, que buscam se adaptar.
- A linguagem dos jovens é muito diferente do que a gramática da língua portuguesa ensina e da linguagem dos mais velhos, seus pais e avós, o que também dificulta o diálogo.
- A escala de valores dos jovens não é tanto de origem religiosa como a dos mais velhos, mas uma mistura de propostas epistemológicas e ideológicas, passadas muitas vezes pelo marketing consumista e direcionado, superando o pouco que a escola ainda consegue ensinar.
- Embora nos tempos atuais o pai esteja participando mais da criação e educação dos filhos, a carga maior ainda recai sobre as mulheres-mães, e, portanto, a liderança no processo dialógico também. Esse aspecto se refletiu também no grupo focal, que contou com muito mais mulheres que homens.
- De um modo geral, as queixas sobre as crescentes dificuldades de convivência na vida familiar foram atribuídas mais ao estilo de vida

moderna, ao avanço tecnológico e à falta de tempo, que às imposições socioeconômicas do sistema capitalista. Ou seja, as famílias se sentem como ilhas e não como parte influenciadora do sistema socioeconômico para melhor formar seus filhos.

A análise de conteúdo dos discursos do grupo focal apresenta evidências que o grupo, intuitivamente, tem noção da interdependência sistêmica entre os membros da família e desta com o ambiente e seus meios tecnológicos, uma vez que mencionaram diversas vezes a influência e o impacto das atuações de seus familiares em suas vidas, confirmando a interdependência entre os componentes do sistema familiar. Mas todo o grupo apresenta uma grande lacuna de conhecimento teórico e metodológico sobre o diálogo sistêmico e triádico educativo e transformador que aqui se propõe.

7. Considerações finais

Os pressupostos teóricos articulados com o conteúdo obtido no grupo focal mostram que as famílias utilizam constante e permanentemente o diálogo como função educadora, orientadora, integradora, relacional e, principalmente, formadora de personalidade e de caráter de membros que se encontrem na infância e na adolescência. Entretanto, os resultados deste trabalho sugerem que a família tem se mostrado inapta na arte e na técnica de dialogar. A continuar assim, o individualismo e a desorientação de crianças e adolescentes aumentarão e a desagregação familiar também, causando impacto negativo tanto na dimensão pessoal quanto social.

As famílias e, principalmente, os pais ou quem lidera a família, precisam conhecer a grande importância que tem o processo sistêmico da dialogicidade para a socialização, o desenvolvimento integral e a transformação da família e de cada um de seus membros segundo a abordagem sistêmica triádica, permanecendo os laços afetivos como elemento integrador.

A noção sistêmica em suas fases de *input* (causa)-processo-*output* (efeito) é inata e orienta qualquer percepção e pronunciamento sobre a dinâmica familiar. Mas o grupo mostrou pouco conhecimento mais profundo e reduzido uso disso aplicado à problemática familiar, e uma conseqüente pouca capacitação para análise da vida em família e seu sistema circulatório “sanguíneo” que é o diálogo.

A recomendação é oferecer às famílias, especialmente aos jovens e fu-

turos casais, capacitação em diálogo sistêmico e triúno como abordado nesse texto, construindo assim competências individuais e coletivas do diálogo consciente, amoroso e construtivo da pedagogia da presença (entrada), proximidade (processamento) e partida (saída) que desenvolve o ser (atitudes), o saber (conhecimentos) e melhora o agir (comportamento) de todos os componentes familiares.

Espera-se que esse estudo, em sua abordagem sistêmica e dialógica trice-rebral, possa contribuir para o surgimento de uma nova cultura que vise melhorar a convivência familiar, e até mesmo influenciar as escolas e a sociedade, cada vez mais necessitadas de comunicação verdadeira e construtiva.

Referências

- ARATANGY, L. R. *Pais que educam filhos que educam pais*. São Paulo: Celebris, 2008.
- BERTALANFFY, L. *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.
- BRAIDOT, N. *Neurociencias para tu vida*. Buenos Aires: Granica, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.
- GATTI, A. B. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GREGORI, W. *Construção familiar-escolar dos 3 cérebros*. Belo Horizonte: Editora Luz, 2000.
- GREGORI, W. *Neuroeducação para o êxito*. 2016. Disponível em: http://www.tricerebrar.pt/pdf/2016_WG_Neuroeducacao_para_o_Exito.pdf. Acesso em: 19 maio 2019.
- MacLEAN, P. D. *A triune concept of the brain and behavior*. New York: Schmitt Ed., 1990.
- MINUCHIN, S.; FISHMAN, H. *Técnicas de terapia familiar*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- MORENO, J. L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- SAYÃO, R. *Como educar meu filho?* Princípios e desafios da educação de crianças e adolescentes hoje. São Paulo: Publifolha, 2009.
- SÍVERES, L. (org.). *Diálogo - um princípio pedagógico*. Brasília: Liber Livro, 2016.

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

SPERRY, R. W. *Some effects of disconnecting the cerebral hemispheres*. Stockholm: Almquist & Wiksel, 1981.

TIBA, I. *Pais e educadores de alta performance*. São Paulo: Integrare Ed., 2012.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

WIENER, N. *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1968.

CAPÍTULO VI

Liderança compartilhada e mediada pelo diálogo: princípio básico da gestão democrática escolar

Euzilene Alves de Araújo⁹

Introdução

Pressupõe-se que cada vez mais o diálogo vem conquistando um sentido mais profundo, sendo usado como uma ferramenta tanto para a resolução de problemas quanto para o aprimoramento e eficácia de relações, ações, instituições, associações e grupos sociais diversos. Nesse sentido, a presença do diálogo no processo de gestão escolar focada na liderança compartilhada faz-se necessária e de fundamental importância para o fortalecimento da democracia e da participação efetiva e significativa no âmbito educacional, social e até mesmo pessoal, pois a troca de experiências e ideias fortifica e dá respaldo positivo às ações planejadas.

Dessa maneira, o projeto de liderança compartilhada mediada pelo diálogo constitui-se em um primoroso instrumento de gestão democrática que favorece a existência do arrolamento dialógico dentro das instituições de ensino, uma vez que o próprio desenrolar de lideranças acontece de forma democrática intermediada pelo constante diálogo.

Todavia, é sabido que muitas escolas, principalmente as públicas, apesar

9 Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília.
E-mail: aeuzilene@yahoo.com.br

de propagarem a gestão democrática, essa não se consolida efetivamente na prática educativa escolar. As instituições escolares não apresentam em seu currículo e nem em sua realidade a proposta de formação de liderança compartilhada focada na participação e no diálogo.

Acredita-se que a falta de uma proposta de formação de liderança compartilhada focada na participação e no diálogo dificulta ou fragiliza a democratização da educação e o empoderamento da comunidade escolar, em especial dos estudantes, pois estes ao participarem da vida escolar e se envolverem com o contexto educacional no qual estão inseridos, podem contribuir intensamente para a tomada de decisões institucionais, dialogando, portanto, no que concerne à melhoria da escola e às ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que a liderança compartilhada mediada pelo diálogo atribui-se a qualquer nível de ensino ou escolaridade.

Como bem destaca Reis (2003), no que cabe à melhoria da eficiência da educação pública na Bahia, a escola aparece como foco central da política educacional, sendo que nesse enfoque, a gestão, a liderança do dirigente escolar, a democratização da gestão, o clima escolar, o planejamento e o aperfeiçoamento contínuo das equipes envolvidas aparecem como fatores determinantes para o sucesso escolar.

Apreciando-se essas questões, este texto buscou verificar como ocorre o diálogo no processo de liderança compartilhada, tendo por base a análise de uma dada escola municipal localizada no interior do oeste baiano do Brasil, apontando os principais mecanismos institucionais que contribuem para o fortalecimento do diálogo no campo escolar com toda a comunidade escolar – corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo, gestão, família e comunidade local, corroborando a instauração de práticas que favoreçam o desenvolvimento escolar como todo.

Neste propósito, foram abordados os conceitos teóricos de gestão democrática, liderança compartilhada e diálogo. Na sequência, definiram-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e, com base em depoimento de relato de vida de uma professora que atuou como gestora escolar na instituição investigada, coletou-se dados da narrativa equivalente aos anos de 2008 a 2012, sobre a gestão de uma instituição pública municipal de Ensino de Educação Infantil e Fundamental da Bahia. Descreveram-se o que informam os resultados parciais desta pesquisa em andamento.

Gestão Escolar Democrática

Nos últimos anos, surgem no panorama escolar brasileiro, disputas políticas e enfrentamentos ideológicos de conjunturas de lutas no campo político. Nesse contexto aparece mais aguçado o debate sobre a noção de gestão democrática, uma vez que a compreensão do termo gestão incide nas relações de poder presentes no campo educacional e, por consequência, no cotidiano das escolas e dos que as integram. Os anos 1980 foram marcados por um processo de abertura política depois de um longo período de ditadura. Foi um momento de grande participação popular e de organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Enriquecendo esse contexto, Peroni (2008) declara que os eixos fundamentais dos movimentos sociais atrelavam-se à democracia, à gestão democrática do Estado, à participação da comunidade, as quais caracterizam a luta por uma sociedade mais justa e igualitária e por direitos sociais, tendo como conquistas de tais movimentos avanços na luta pelo direito à educação, percebido não somente como acesso à escola, mas ao conhecimento e a uma maior participação nas definições educacionais. A gestão democrática torna-se, portanto, parte integrante da luta por educação de qualidade.

De acordo com Masson e Van Acker (2018), com o aparecimento de um regime democrático liberal no Brasil, após vinte e um anos de ditadura militar, tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aplicariam, no ordenamento jurídico do Estado brasileiro, a gestão democrática do ensino público como princípio. Para as autoras, com o princípio da gestão democrática regulamentada em lei, se resolveriam duas problemáticas na história da educação brasileira: a prática tradicional de considerar as políticas públicas, entre as quais, as educacionais, como políticas “de governo” e não “de Estado”; e a reprodução de práticas autoritárias dentro das instituições de ensino, em particular, por parte de gestores locais. Na realidade, não bastou apenas ter a gestão democrática como princípio constitucional para garantir a sua concretização nas escolas. Essa afirmação baseia-se no fato de que as problemáticas indicadas pelas autoras ainda preponderam em nosso país, uma vez que as políticas educacionais também são tratadas como políticas de governo e não de Estado, e o autoritarismo e egocentrismo dentro dos institutos educacionais ainda não foram banidos por completo.

Essa realidade acima citada reforça o pensamento de Castro (2014) ao afirmar a existência de uma distância entre a gestão democrática que é definida na Constituição Federal de 1988, referendada na Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 e nos programas que são gestados no Ministério da Educação. Tais

programas arriscam no molde gerencial, como meio de atualizar a gestão da educação e da escola, admitindo a consagração de um padrão híbrido de gestão que não colabora para a sistematização de uma prática democrática nas instituições escolares. Isso significa dizer que o próprio método do Ministério da Educação em lidar com os programas e as políticas educacionais desfavorece a efetivação da gestão democrática escolar.

Empiricamente falando, e em equivalência ao disposto anteriormente, observa-se que apesar de a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN fundamentarem a gestão democrática do ensino público como um princípio norteador e regente da ação de todos os entes federados (União, estados e municípios), o que se observa é que, atualmente, ainda se apresenta bastante visível em muitas escolas públicas brasileiras a gestão não democrática, principalmente em escolas de municípios do interior do Brasil, onde a escolha do gestor escolar continua sendo feita por indicação política. Todavia, vale aqui uma ressalva: embora seja indicado(a) politicamente ao cargo de gestor(a) escolar, muitos gestores fazem jus a sua colocação, fazendo o seu melhor pela instituição e exercendo a gestão democrática, mesmo não conseguindo o cargo de forma democrática.

A questão em desempenhar ou não o papel de gestor(a) democrático(a) através da liderança compartilhada se relaciona à visão de mundo do(a) próprio(a) gestor(a). Tôrres (2005), em seu estudo sobre a Teoria da Complexidade, conceitua visão de mundo como uma *janela conceitual*, através da qual nós percebemos e interpretamos o mundo, tanto para compreendê-lo quanto para transformá-lo. Essa janela é recheada de valores, princípios e premissas que norteiam nossa percepção da realidade, e, conseqüentemente, nossas decisões e ações.

O autor acrescenta que essa visão de mundo “é a *ferramenta cultural* mais poderosa da qual dispõe um indivíduo, grupo social, uma comunidade e uma sociedade, para (re)significar seu passado, compreender seu presente e fazer previsões para construir seu futuro” (TÔRRES, 2005, p.190, grifo do autor). Conforme o autor, isso acontece porque a nossa visão de mundo formata nossos modelos mentais fazendo com que a realidade seja o que o nosso molde de observação nos permite perceber. Isso explica o fato de ótimas ideias não serem implementadas: a questão aí é que determinadas ideias novas geram conflitos com os modelos mentais já enraizados, limitando, portanto, a maneira de as pessoas pensarem, agirem e interagirem.

Uma crise de percepção é o que vivemos atualmente, e tal crise se alarga aos líderes, na medida em que geram e executam as ações e interações, mediados por uma visão de mundo absoluta, de uma percepção de realidade inadequada para lidar com o mundo que é um todo complexo. Dessa forma, o pensa-

mento de Souza Silva (2001 apud TÔRRES, 2005, p. 190) nos alerta que deixamos não só de reconhecer como diferentes problemas estão inter-relacionados, como também nos recusamos a reconhecer como as nossas soluções afetam a outras pessoas e até mesmo às futuras gerações.

Conforme Camini (2013), o termo gestão educacional, no que concerne à educação escolar das novas formas de organização política e pedagógica das instituições, deveria ter como fundamento a gestão democrática. Desse modo, rompe com o modelo tradicional de gestão, em que o foco centralizava-se apenas nas questões administrativas e nos aparatos burocráticos, para a abertura do leque do todo da escola e sua coletividade, visando também demandas pedagógicas. No contexto tradicional de gestão (administração), Masson e Van Acker (2018, p. 88) descrevem que as práticas autoritárias e tradicionais:

[...] eram alimentadas por tradições mandonistas e clientelísticas, heranças, em última instância, de um passado escravista, que marcam a esfera pública brasileira, como pela adoção, sobretudo durante o período ditatorial militar, de noções taylorfordistas de organização dos processos de trabalho e administração empresarial. Essas noções legitimavam, mediante sua pretensa cientificidade, a habitual concentração do poder de tomada de decisão nas mãos de dirigentes e de seu *staff* próximo, desqualificando, por presumida incompetência ou ignorância, quaisquer intervenções advindas daqueles que se encontravam em posição hierarquicamente inferior no interior da instituição. No caso da escola, esses últimos seriam os estudantes e seus familiares, os funcionários não docentes, os professores e a circunvizinhança da escola.

Diante do pressuposto, se fortalece a noção de que a gestão tradicional baseia-se na centralização do poder nas mãos de uma única pessoa, o dirigente escolar, no controle, no pensamento linear, na desvalorização das ideias e da participação coletiva dos demais atores do contexto escolar e comunidade local. Voltando ao estudo de Tôrres (2005) sobre a Teoria da Complexidade, assegura-se que essa concepção de gestão tradicional se enquadra tanto na visão mecanicista de mundo quanto na visão econômica de mundo. Ambas as visões apresentam as organizações como máquinas, o comando e o controle são centrados nas mãos do líder que detém todo poder, o autodomínio é sem emoção, o pensamento é linear, apresenta um reducionismo das partes e as decisões são tomadas de cima para baixo em todos os níveis da organização sem nenhuma espécie de ética.

A diferença entre a visão mecanicista e a visão econômica é que, enquanto

a mecanicista apresenta o foco na estrutura e tarefas, na eficiência mecânica e na resposta certa, a econômica visa o foco no mercado, no cliente e no lucro. Além do comando e controle, o olhar está voltado para a qualidade, à eficácia e competitividade, sendo que a resposta é a que gerar mais lucro para a instituição. Porém, as duas visões são similares no que diz respeito aos procedimentos e estratégias adotados pela gestão organizacional.

E a gestão democrática? O que a caracteriza?

Pode-se dizer que a gestão democrática é tudo o que contradiz a gestão tradicional. Suas características se opõem aos conceitos tradicionais de gestão. A gestão democrática surge como um fortalecimento das práticas educativas através da liderança compartilhada, com vistas para maior significância dos processos de ensino e aprendizagem e compartilhamento de decisões visando melhores resultados em todo o contexto escolar.

A gestão democrática fundamenta-se na descentralização do poder, na liderança compartilhada, no diálogo, no pensamento estratégico, no respeito às ideias, no pensamento não linear, na valorização e participação de toda comunidade escolar e local.

Voltando novamente ao trabalho de Tôrres (2005), assegura-se que a concepção de gestão democrática está diretamente ligada à visão complexa de mundo. Nessa visão de mundo, a realidade é definida pelos processos e pelos relacionamentos, afinal, querendo ou não, estamos relacionados uns com os outros, afetamos e somos afetados pelas ações e ideias de todos os demais. A liderança é compartilhada, os significados são compartilhados por meio de um consenso, as competências se estabelecem através da cooperação e do senso de comunidade, o domínio é coletivo com alavancagem da diversidade, as respostas são muitas e certas e às vezes complementares ou contraditórias simultaneamente, a realidade é um todo complexo em movimento contínuo, em que todos os atores da comunidade escolar e local estão interconectados. Nessa visão, a ética aparece como um elemento essencial nas relações intra e extraescolares.

A Teoria da Complexidade apresenta a realidade como não linear, caótica, fractal, catastrófica, difusa, incerta e inacabada, devendo ser vista de forma não somente quantitativa, mas, principalmente, qualitativa, onde o todo está nas partes e as partes estão no todo. Apresenta uma visão não hierárquica, não de cima para baixo, e sim uma visão em *zoom*.

Portanto, afirma-se que a visão de mundo que se tem fundamenta a gestão que se quer, que se sonha, que se faz! Seu reflexo é aparente e bem perceptível, com uma notória diferenciação entre uma gestão tradicional e uma gestão de fato democrática.

Uma gestão escolar democrática se consolida na coletividade. Documentos como o PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola, devem ser produzidos com a participação de todos os agentes escolares e membros da comunidade local, sendo que é requerida a necessária participação e envolvimento dos mesmos, não somente na elaboração do projeto pedagógico da instituição (pública), mas também na composição de conselhos escolares (também em instituições públicas), nos quais deverão fazer-se presentes representações da comunidade escolar e local. Reforçando o dito acima, vale salientar que tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB ao estabelecerem o princípio da gestão democrática, asseguraram também

[...]a obrigatoriedade da participação do conjunto dos profissionais da educação no projeto pedagógico da escola bem como das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Formalmente, em termos legais, estaria superada a possibilidade de perpetuação de práticas autoritárias na gestão das instituições de ensino. (MASSON; VAN ACKER, 2018, p. 89).

Contudo, pensar em gestão democrática requer pensar, segundo a Teoria do Caos, na formulação e na implementação da política de gestão democrática e em suas estratégias não separadas no tempo, mas de forma concomitante, adotando o pensamento e o viver estratégico ao invés do planejamento estratégico, incluindo em seus processos e contexto, todos os atores internos e externos submergidos na instituição. Contudo, o “verdadeiro estrategista é aquele que sabe e reconhece a sua insignificância e vai beber da sabedoria dos outros e aumenta a inteligência coletiva da organização.” (TÔRRES, 2005, p. 200).

Liderança Compartilhada e Diálogo

A liderança por muito tempo era centralizadora, concentrada em uma única pessoa, absolutizando a hierarquização. Um mandava e os demais obedeciam. Por volta de 1970, a partir das mudanças no contexto econômico, o conceito de líderes absolutos é transformado em liderança compartilhada.

De acordo com Libâneo (2012), uma liderança cooperativa envolve determinados requisitos como capacidade de compreensão e relacionamento com as pessoas, capacidade de escuta, capacidade de expor com clareza as ideias, capacidade organizativa, [...] compreensão das características sociais, culturais e psicológicas do grupo. Neste sentido, o diálogo aparece como o ponto de inter-

mediação para exploração, instigação e estruturação dos processos organizacionais, pedagógicos e financeiros dentro de uma instituição escolar.

O diálogo é a essência básica numa liderança compartilhada. É a ponte que aproxima, liga e une os diversos atores da comunidade escolar e local (gestão, coordenação, docentes, discentes, agentes auxiliares de secretaria, portaria, merenda e limpeza, bibliotecário, pais, circunvizinhança onde a escola está inserida, enfim, todos os que de certa forma compõem o grupo escolar e local). No entanto, para o fortalecimento da liderança compartilhada pautada no diálogo, é de suma importância a promoção de líderes estudantis de turmas, a autoavaliação institucional interna e a criação de Conselhos Escolares mediante a escolha democrática dos membros representantes para cada segmento que compõe a comunidade escolar, bem como também representantes da comunidade local. Assim, qualquer questão referente ao ambiente e aos componentes escolares será analisada e discutida em conjunto, buscando, portanto, juntos, a melhor solução, saída ou aprimoramento para o problema ou situação avaliada. A tomada de decisão é descentralizada, havendo um consenso pautado no diálogo.

Tôrres (2005) salienta que a liderança compartilhada mediada pelo diálogo faz com que as pessoas fiquem mais motivadas, e isso reflete na criatividade e na qualidade da organização, seja ela escolar ou não, sendo que o domínio e espírito coletivo fazem com que as equipes fiquem mais engajadas:

Se quisermos que a criatividade e a co-evolução estejam presentes na organização temos que sair de uma estrutura de comando e controle e passar para uma liderança compartilhada mediada pelo diálogo. As pessoas se comprometem mais e ficam mais motivadas quando estão envolvidas na tomada das decisões que as afetam. Para que haja um salto de qualidade e de produtividade deve ser desenvolvido um processo de significado compartilhado e de consenso por meio do diálogo entre todos os participantes. A eficiência mecânica e a competitividade – como a exacerbação da competição – são limitantes e destruidoras. A cooperação e o senso de comunidade funcionam muito melhor para o aumento de produção, de produtividade e de qualidade. Nós vivemos em um mundo que é coletivo. O domínio coletivo faz com que as equipes fiquem mais entrosadas, vejam de forma melhor as conexões no trabalho e desenvolvam a capacidade de alavancar a diversidade inerente a qualquer equipe. (TÔRRES, 2005, p. 195-196).

Com base no exposto e no pensamento do autor citado, afirma-se que, na realidade toda complexa, todos os envolvidos na instituição escolar afetam e são afetados pela mesma realidade. Todos os integrantes estão interconectados

num diálogo sem fim, em que as verdades se contradizem e se complementam, se apoiam e se definem. Estamos todos ajeitados na Teia da Vida e cada ser humano compõe um fio dessa rede universal, sendo que o conceito de diálogo une-se densamente com o padrão dessa rede. Vale acrescentar que, se a realidade é uma construção social, a inovação emerge da interação social.

A liderança compartilhada é uma marca da gestão democrática materializada e o diálogo é o instrumento mediador que conecta relações, propósitos, sonhos, ideologias, planos e ações. O líder reconhece a sua autoinsuficiência, valorizando e respeitando a participação da diversidade envolvida no contexto educacional, bem como os seus pontos de vista, ideias, opiniões e colaboração, reconhecendo esses quesitos como ingredientes que recheiam e dão significância à gestão de qualidade, afinal, os trâmites de gestão estão arraigados em critérios democráticos, transparentes e dialógicos.

Os artigos 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) permanecem inalterados e legalmente atuais. O artigo 14 regulamenta dois princípios norteadores das normas da gestão democrática na educação básica a serem definidas pelos sistemas de ensino. Um privilegia a participação dos profissionais da educação aos quais cabe papel ativo na elaboração do projeto pedagógico da escola; o outro reserva um papel também ativo à comunidade escolar e local em conselhos da escola. (BRASIL, 1996).

O artigo 15 trata da autonomia pedagógica das unidades escolares públicas de educação básica para a efetividade da gestão democrática e o papel das questões de ensino nos projetos pedagógicos das escolas. (BRASIL, 1996).

Ressalva-se que, no âmbito do projeto pedagógico da escola se decide e se define sobre as atividades e práticas que serão executadas no contexto disciplinar e escolar com o grupo envolvido ou a se envolver através de projetos pedagógicos e/ou de intervenção que responda aos desafios da unidade ensino. Salienta-se ainda, que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um importante instrumento de gestão utilizado não só para cumprir determinações legais, mas para possibilitar processos democráticos e dialógicos, visando uma perspectiva de maior qualidade da liderança compartilhada e dos processos de ensino e aprendizagem. Contribui também para valorizar e fortalecer a gestão democrática da escola, tornando-se, conseqüentemente, uma ferramenta facilitadora da tomada de decisões, da integração entre as disciplinas e da construção de estratégias de ensino e de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Sabe-se que em cada escola, tanto o ensino quanto a gestão possuem suas próprias particularidades, devido às suas próprias especificidades, diversida-

des, mazelas, possibilidades e cultura. Nesse sentido, a liderança compartilhada aparece como um caminho de estreitamento das diferenças e exclusões por meio do respeito e valorização da amplitude de ideias democráticas.

Diante desse cenário de democratização da gestão escolar e liderança compartilhada mediada pelo diálogo, é possível deparar-se ainda, principalmente em escolas públicas, com a pequena participação dos pais e a pouca compreensão, até mesmo por parte de alguns docentes, alunos e demais funcionários da instituição escolar acerca da dimensão da gestão compartilhada. Masson e Van Acker relacionam a ausência dos pais na escola ao menor capital cultural:

Tradicionalmente essa ausência de participação ou alheamento do cotidiano das escolas de seus filhos é compreendida, pelo senso comum escolar como decorrente do menor capital cultural de pais e responsáveis dos alunos, os quais não se sentiriam em condições de intervir na gestão da escola e muito menos no tocante ao ensino, excetuando-se assuntos como inexistência de professores ou atitudes excessivamente ríspidas envolvendo alunos e professores. A participação dos pais tende a assumir a forma de “ajuda” em campanhas, festas e eventos similares. (MASSON; VAN ACKER, 2018, p. 101).

Por conseguinte, a gestão democrática através da liderança compartilhada se faz emergente nos dias de hoje, uma vez que a modernidade e a tecnologia fazem com que crianças e jovens estejam mais conectados ao universo e os pais já não têm tanto controle sobre os mesmos, fazendo-os em muitos casos, declinar sua responsabilidade na educação doméstica transferindo-a para a escola. A escola, por sua vez, e muito menos o(a) gestor(a) sozinho(a) não consegue dar conta do universo de problemáticas desse contexto. Assim, a gestão, mediante a liderança compartilhada e o diálogo, aproximará a escola ao universo e à realidade de cada aluno, pais, ou outro ator da escola, para assim, envolvendo a todos no processo de liderança, poder conhecer melhor as circunstâncias que os cercam, buscando em conjunto, soluções possíveis, que impliquem positivamente no processo de ensino e aprendizagem e na formação acadêmica, profissional e pessoal dos imergidos no contexto escolar.

Bobbio (1986) atribui o baixo interesse de participação dos pais nos processos de gestão da vida cotidiana escolar de seus filhos a uma espécie de atrofia e apatia do político, no que se refere ao modo de como as democracias representativas terminam por abalizar a ação política da grande maioria da população, agravada muitas vezes por ações autoritárias que desfavorecem a participação na gestão das instituições.

Na liderança compartilhada, o propósito deve ser ético, baseado em princípios morais e no conceito da instituição escolar, visando o bom inter-relacionamento com o grupo, buscando alcançar os propósitos almejados por todos. Mas, para isso, a Unidade Institucional precisa funcionar como um time, com espírito de equipe, com interconexões entre todos os componentes, valorizando cada membro, pois onde estiver um membro, lá se encontra a instituição, tornando-a onipresente, afinal, as coisas podem acontecer localmente, porém, se propagam globalmente a partir de cada componente para todas as esferas da organização educacional.

“Existem organizações em que a liderança é confundida com gerência, o conhecimento é confundido com informação, a informação é confundida com dado e dificilmente acontece a geração coletiva de conhecimento” (TÔRRES, 2005, p. 201). Esse perfil de gestão limita o espírito coletivo da organização que precisa ser visualizada e gerida como um todo complexo. O autor salienta que a liderança e a gestão devem ser compartilhadas e transparentes. O líder também é liderado. O gestor também é gerido. A qualidade dos relacionamentos interpessoais é fundamental no processo de liderança, o poder nas instituições equivale à capacidade gerada nos relacionamentos, logo, o bom relacionamento gera confiança e significado para o ato de trabalhar juntos, sendo que a procura de significado é um arrojo da espécie humana.

Entretanto, em qualquer organização de ensino, o pensamento estratégico deve conduzir a extensões de futuro, participação e estratégias de gestão, levando em consideração, a importância da instituição e daqueles que dão vida à mesma, lembrando que os conselhos escolares e as ações dialógicas favorecem e encaminham os pormenores da instituição.

Numa liderança compartilhada, a efetivação de uma contínua autoavaliação interna constitui-se num essencial instrumento dialógico para a tomada de decisão, pois ela identifica, a partir das dimensões presumidas na legislação, as fragilidades e as potencialidades da instituição, devendo essa ser desempenhada com ampla participação da comunidade escolar interna, bem como da comunidade externa. A participação de todos os componentes no artifício da autoavaliação, além de ser um eficiente canal de comunicação e promoção do diálogo, agrega benefícios à organização escolar, a partir da análise de críticas e sugestões que servirão de apoio para a tomada de decisões.

Conforme Brito (2018), o diálogo aproxima todos os abrangidos no processo comunicativo sem abandonar a individualidade de cada um deles. O diálogo pode ser compreendido como uma forma de entendimento entre as pessoas e como forma de expressão social. O autor argumenta que as distintas per-

cepções particulares devem ser ampliadas de forma estratégica e serem vistas como catalisadores para que o ambiente, como um todo, seja beneficiado com bons resultados.

A liderança compartilhada mediada pelo diálogo oferece a possibilidade de compartilhar, com os estudantes e demais componentes, as responsabilidades pela edificação de um espaço educacional que atenda às necessidades de todos os envolvidos. A relação dialógica entre toda a comunidade educacional, além de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem significativos, favorece a discussão acerca das políticas educacionais e de gestão, visando alcançar o fortalecimento da implementação de tais políticas em prol do desenvolvimento institucional.

Concernente aos benefícios alcançados através da gestão alicerçada na liderança compartilhada e no diálogo, destaca-se a autonomia da escola, sendo que tal autonomia não se conquista por meio de outorga ou decretos, mas por meio do autogoverno das escolas constituído na relação entre os componentes. Nesse sentido, considera-se o pensamento de Freire em relação à democracia:

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interditado no seu direito de falar, ter voz, de fazer o seu discurso crítico, segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar. (FREIRE, 1997, p. 88).

Conclui-se que a autonomia da escola, a eleição de diretores, o conselho escolar, são alguns pilares que materializam a gestão democrática baseada na liderança compartilhada e no diálogo, porém, não são suficientes para mudar nossa histórica cultura autoritária. Precisamos de políticas que ampliem as possibilidades de democratização da educação e proporcionem maior participação dos todos os envolvidos.

Procedimentos metodológicos

Perante a necessidade de verificar como a liderança compartilhada promove o diálogo na escola, em especial, na rede pública de ensino, escolheu-se investigar uma escola municipal do interior oeste da Bahia.

Nessa fase investigativa inicial, utilizaram-se dados descritos no Relato de Vida narrado por uma professora que atuou como gestora escolar em uma Escola Pública Municipal, localizada no oeste da Bahia. O recorte temporal dessa fase são os anos de 2008 a 2012.

Vale salientar, que neste texto utilizam-se parcialmente os dados coletados através do Relato de Vida de uma professora que teve experiência como gestora escolar durante cinco anos, sendo que tal relato de vida contempla subtemas como: gestão escolar tradicional, gestão escolar democrática, políticas de gestão, comunicação com a sociedade, diálogo, entre outros. Esse estudo volta-se para a liderança compartilhada ou gestão democrática e diálogo, por sua vez, constituindo princípio obrigatório tanto na Constituição de 1988 quanto na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

O presente estudo não objetiva fazer comparação ou privilegiar as especificidades da escola e tampouco da gestora, mas investigar a questão da gestão escolar sob o ponto de vista e relato da vivência de uma professora, durante o tempo em que esta atuou como gestora escolar em uma instituição pública de ensino.

Considerando que a pesquisa de caráter autobiográfico proporciona uma fonte rica de dados, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, utilizando como técnica metodológica o relato de vida.

De acordo com Nóvoa (2000), o estudo com base nas experiências de vida, adquire importância desde o final dos anos de 1970. Souza (1997) salienta que o relato de vida atende como uma prática metodológica que permite uma assimilação da realidade dos sujeitos ao relatarem a sua experiência, as suas próprias narrativas pintam seu referencial de vida.

Assim, fez-se um recorte para decidir os subitens a serem considerados e que teriam maiores possibilidades de responder ao problema da pesquisa, ou seja, como o diálogo fortalece a liderança compartilhada nas escolas públicas e quais são os mecanismos de ampliação do diálogo entre a instituição e toda a comunidade escolar e local? Na fase exploratória, resolveu-se que o quesito voltado para a comunicação seria o mais adequado para análise. Posteriormente, passou-se à fase do tratamento dos dados, o que será abordado no próximo item.

Embora os dados que foram tratados se refiram ao período de 2008 a 2012, recorre-se também a dados anteriores ou posteriores a esses anos, quando necessário.

Resultados e discussão: o que informam os relatos

Para trazer ao debate os resultados apurados, vale salientar que a análise foi feita com base na fonte de relato de vida feito por uma professora gestora,

que referiu alguns pontos de sua experiência profissional, fazendo um paralelo com pensamentos da pesquisadora e eventualmente com outros pensadores.

De acordo com as informações obtidas, observou-se que no município pesquisado no oeste baiano, o regimento interno que rege a educação nas escolas municipais é unificado, ou seja, único para todas as escolas, sejam elas do mundo rural ou do espaço urbano. Na perspectiva de autonomia da escola, percebe-se a necessidade de se repensar um regimento constituído pelos atores escolares, de forma a contemplar as especificidades de cada unidade de ensino, para isso sendo essencial que o mesmo seja construído coletivamente, levando em consideração a realidade de cada comunidade escolar, visando, portanto, a melhor qualidade e o fortalecimento da autonomia da escola.

A partir do relato verifica-se que o município ainda encontra-se num modelo retrógrado e ultrapassado no que concerne à escolha dos gestores escolares, uma vez que tal escolha acontece exclusivamente por indicação política. O(a) prefeito(a) municipal escolhe/indica os gestores escolares durante o seu mandato utilizando quesitos meramente políticos. Sabe-se que, de acordo com legislação da LDBEN, os gestores escolares devem ser escolhidos democraticamente por meio de eleição. Isso evidencia a presunção de que, embora instituída legalmente, a gestão escolar ainda não se efetivou totalmente nas realidades escolares, especificamente no interior baiano como muito provavelmente no restante do Brasil.

Baseado no relato de atuação da professora gestora, considera-se: o fato de um líder ser indicado e não eleito não implica em seu modelo de atuação enquanto gestor(a), pois o que determinará a forma de atuação e as estratégias de gestão será a visão de mundo que cada gestor(a) possui. Entende-se que é fundamental que o líder escolar seja escolhido democraticamente e não por indicação política. Na verdade, existem casos em que o líder, apesar de ser escolhido democraticamente, tem o exercício de sua gestão pautado em critérios tradicionais, de controle, comando e autoritarismo. E, contrariamente, também existem casos em que o líder, apesar de ser escolhido por indicação política, o mesmo tem sua atuação marcada pelo diálogo, pela coletividade e por critérios democráticos. Aqui pauta-se mais profundamente a atuação da gestão que o(a) líder indicado(a), não eleito(a) portanto, procurou conduzir em seus cinco anos como gestora escolar, uma gestão marcada pela liderança compartilhada mediada pelo diálogo e fortalecida pela participação do corpo escolar como um todo. Em resumo, se por um lado a escolha do líder escolar não tramita de forma democrática, por outro lado, a visão e atuação do(a) gestor(a) escolhido(a) pode fazer toda a diferença.

A professora, antes de atuar como gestora, já havia adquirido experiência em sala de aula como professora de alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, e também como coordenadora da escola em questão. Relata que ao assumir a gestão escolar da instituição analisada, deparou-se com muitas dificuldades, pois, sempre predominou na escola uma metodologia de gestão tradicional. “Implantar a gestão democrática não foi fácil”, diz ela. Os alunos e os funcionários auxiliares estavam acostumados a não participar da tomada de decisões da escola, sendo que, anteriormente, isso cabia apenas ao gestor escolar que, às vezes, pedia alguma opinião, mas apenas aos professores. Não havia conselhos ativos na instituição. Nem mesmo os Conselhos de Classe funcionavam.

Salienta-se que a experiência acumulada ao longo de uma profissão oferece mecanismos de compreensão da realidade em que se está inserido, podendo, a partir da bagagem de vivências e conhecimentos, identificar situações e procedimentos que tanto qualificam quanto podem desqualificar uma instituição. O bom gestor olha para tais experiências e retira dali todos os extratos que vão servir de bálsamos para a qualificação da organização educativa na qual é líder. Acredita-se que isso foi o que essa gestora fez. Uma vez que a mesma já havia sido professora e coordenadora da mesma instituição a qual geria, com certeza, sua práxis e experiência em tais ofícios serviram de suporte e estímulo para o desenrolar de uma gestão nova e transformadora.

Realmente, não é fácil implementar a liderança compartilhada mediada pelo diálogo, principalmente em realidades em que a forma tradicional de gestão já se encontra enraizada. Isso se deve, também, à resistência natural do ser humano às mudanças. Desestruturar um perfil antigo de gestão para estruturar o novo sonhado gera medo e dúvida. Sabe-se que todos os profissionais da escola, desde o porteiro, a merendeira, o docente até o gestor, todos são educadores e fazem parte de uma equipe responsável pelo sucesso ou insucesso da instituição, porém, nem todos querem compartilhar responsabilidades do todo escolar, uma vez que cada qual prefere individualizar a sua função, não se responsabilizando pelo entorno.

A forma tradicional de gerir não leva em conta a opinião dos pais, alunos e funcionários auxiliares da escola. Parece que quem sabe qual o melhor para a escola é o gestor e são os professores. Na gestão democrática, a opinião de todos os atores e sua participação no processo de tomada de decisões é extremamente importante. Os Conselhos Escolares são ferramentas dialógicas indispensáveis para o fortalecimento da liderança compartilhada, para a melhor assertividade na tomada de decisões e para a melhoria do processo educacional. O Conselho

de Classe oferece o debate acerca do desempenho e da vida estudantil dos discentes, proporcionando medidas de solução e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

No depoimento foca-se a questão de que, nos anos anteriores à atuação da gestora entrevistada, havia muita suspensão e reprovação nesta instituição escolar pesquisada. Os alunos não demonstravam motivação pelos estudos.

Ao assumir, em 2008, a gestora fez uma reunião com pais, mestres e demais funcionários da instituição escolar, no intuito de buscar concretizar uma educação de maior qualidade e mais participação. Por meio de um processo de conscientização, foi resgatado o Conselho do Caixa Escolar, que há alguns anos encontrava-se inativo. Foram estabelecidos e executados os Conselhos de Classe a cada término de unidade e ao final do ano letivo, bem como reuniões periódicas com os pais. Foram escolhidos líderes de turma de forma democrática. Foi implantado democraticamente o Conselho Escolar, com a participação de representantes de cada segmento da comunidade escolar e membro da comunidade local, embora não fosse formalmente documentado em cartório como se pede, funcionava legitimamente. A escola promovia eventos nas datas comemorativas e buscava valorizar a cultura local. Os eventos contemplavam a comunidade escolar, local e comunidades da circunvizinhança. A escola procurava, sempre que possível, trazer a comunidade local e os pais para a escola. Havia uma parceria da escola com a comunidade e com os pais, estes sendo geralmente participativos e presentes na escola.

Durante sua atuação, a gestora buscou gerir a escola tendo como base o diálogo entre todos os envolvidos. Em cinco anos de gestão nunca expediu uma suspensão de aluno, pois buscava resolver todos os problemas por meio do diálogo e de ações de conscientização.

Nesse período de gestão, percebeu-se maior interesse dos alunos pela escola e pelos estudos. Diminuiu a taxa de reprovação e de evasão dos alunos na escola. A tomada de decisão era realizada em conjunto com a participação de representantes de alunos, auxiliares de serviços gerais, secretaria, pais e todos os professores. Os profissionais de serviços gerais, os alunos e os pais demonstravam interesse e alegria em participar do processo de decisões da escola, devido ao fato de nunca terem experimentado isso em outras gestões. A maior dificuldade foi lidar com a classe dos docentes, pois estavam acostumados com uma prática ultrapassada de gestão, em que a falta de diálogo fazia com que cada um trabalhasse da forma que mais lhe convinha, sem falar da resistência dos mesmos em aceitar a participação ativa de representantes dos demais funcionários da escola, alunos e pais nas tomadas de decisão. Achavam

que não havia necessidade, que somente docentes e gestão deveriam participar de tal procedimento. Resistiram também em aceitar a realização de Conselho de Classe ao término de cada unidade e ao final do ano letivo, considerando desnecessário tal procedimento. Porém, mediante persistente diálogo, os docentes se convenceram da necessidade dos Conselhos de Classe e do envolvimento do todo escolar nos processos decisórios da instituição.

Com a atuação dos Conselhos e com a elaboração do PPP (Projeto Político-Pedagógico), nesses cinco anos de gestão, a escola se fortaleceu nos quesitos de comunicação e dialogicidade, bem como na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, primando pelo fortalecimento das ações pedagógicas e da qualidade educacional, o que levou a equipe de transição do governo municipal a suceder a gestão atual, em 2013, a considerá-la a escola mais bem organizada do município.

Este estudo está pautando a discussão de como a gestão escolar promove a liderança compartilhada por meio diálogo. Nesse sentido, observou-se a preocupação da gestão escolar em promover a liderança compartilhada através do debate de ações e o diálogo por meio das reuniões, dos conselhos e do projeto político-pedagógico escolar, sendo estes importantes canais de diálogo com a instituição. Esse processo se torna cada vez mais eficaz na medida em que amplia e estimula a comunicação e o relacionamento na comunidade escolar e local e com a instituição, criando também estratégias e mecanismos capazes de estreitar a comunicação na esfera acadêmica.

Com base nas informações compiladas no relato de experiência profissional, percebem-se dados positivos que justificam os esforços da gestão da instituição escolar investigada no fomento à participação efetiva tanto do alunado quanto de toda a comunidade escolar, na tentativa de mudar a cultura estudantil e a visão dos docentes e demais atores da escola, conscientizando-os do papel de sujeitos corresponsáveis pelo processo de transformação da realidade educacional na qual estão inseridos.

Pelo relato apresentado, observa-se que a visão dos estudantes em relação à importância de sua efetiva participação nos assuntos referentes à escola, ainda é muito estreita e reduzida. Entende-se que sua participação é essencial para a melhoria e aperfeiçoamento da educação, principalmente, de seu aprendizado, pois mais do que clientes, os alunos são sujeitos da escola e protagonistas de seu aprendizado, constituindo o cerne da conjuntura escolar. Portanto, reforça-se essa compreensão com a afirmação de Gadotti e Romão:

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito de sua aprendizagem. Para isso, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. (1997, p. 17).

Entretanto, nos objetivos estratégicos da gestão escolar na instituição pesquisada (2008-2012), observa-se a comunicação integrada e a tomada de decisões institucionais de forma compartilhada, em que a comunicação organizacional estava coadunada com uma identidade dialógica e participativa que a gestão anunciava. Ressalta-se que a identidade é construída justamente a partir da dinâmica dialógica da instituição com a comunidade interna e externa, transformando o ato de comunicar em diálogo e não apenas em informação. Conforme reflete Síveres, o diálogo é essencialmente um processo de comunicação.

O diálogo, além de inaugurar um ato comunicativo com o outro e de problematizar a realidade, tem a capacidade de indicar as possibilidades de mudança e contribuir com as transformações sociais. Neste sentido, as perspectivas dialogais são, justamente, a oportunidade para indicar o sentido existencial do ser humano e para o significado social que os distintos grupos poderiam vivenciar na conjuntura da sociedade contemporânea. (SÍVERES, 2018, p. 31).

Nesse processo comunicativo que faz interagir pessoas, fatos, ensinamentos e aprendizagens dentro de uma instituição escolar, percebe-se a preocupação com a autoavaliação interna, no sentido de compreender que a mesma se caracteriza como importante mecanismo de identificação de pontos fortes e fracos, que conduz ao fortalecimento dos laços de convivência, ao aprimoramento da gestão compartilhada e ao aperfeiçoamento da educação no rumo das possibilidades de mudança e transformação social a partir da problematização da realidade. Apesar de não ser formalmente documentada, esta gestão na escola pesquisada, em seus diversos anos de atuação utilizou dessa prática, buscando recolher informações de toda a comunidade escolar, visando sempre proporcionar melhorias internas na escola.

Observa-se que há uma convergência de satisfação de toda a comunidade escolar e local. Analisadas as estratégias realizadas pela instituição investigada nos anos de 2008 a 2012 para aperfeiçoar a liderança compartilhada, avalia-se que os canais de comunicação e compartilhamento da liderança são diversifi-

cados e baseados primordialmente no diálogo, porém, para que tais iniciativas se fortaleçam e sinalizem o prosseguimento da liderança compartilhada adotado por essa gestora, é preciso que seja ajustada formalmente a eleição para a gestão escolar, conselhos registrados formalmente, autoavaliação interna construída formalmente de forma a contemplar todos os segmentos e aspectos. Esses fatores são indispensáveis para o fortalecimento do processo de participação de todos na chamada liderança compartilhada e para a compreensão do diálogo como ato comunicativo vital, tanto para a formação pessoal quanto para a formação profissional e acadêmica, num movimento dialético, em que a partir de uma racionalidade comunicativa todos os diálogos se autenticam.

A partir dos enunciados observados no relato de experiência profissional nos anos de 2008 a 2012 em relação à liderança compartilhada, percebe-se que a instituição direcionou estratégias e ações de comunicação a contemplar a participação de todos os atores da comunidade escolar, através de uma gestão capaz de promover de forma efetiva o diálogo com todos os envolvidos.

Identificou-se, ainda, nas informações constantes no relato, o fomento à participação dos discentes, de maneira a estimular significativamente o protagonismo do estudante e de toda a comunidade escolar, fazendo com que esses atores participassem das ações de desenvolvimento da instituição.

Outro reflexo positivo da gestão compartilhada mediada pelo diálogo, e percebido no relato de vida, foi o fato de esta gestão escolar não haver expedido nenhum ato de suspensão de aluno no período pesquisado, igualmente registrando-se considerável diminuição da taxa de evasão escolar e de reprovação, além do aumento de motivação dos estudantes pelos estudos.

A investigação deixou muito evidente que o diálogo é um fio condutor das relações democráticas e da liderança compartilhada que proporciona benefícios, fortalecendo elementos positivos na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, nas relações interpessoais e na formação do aluno enquanto cidadão participativo e ativo na sociedade em que vive.

Considerações finais

Os dados revelaram que é possível e muito enriquecedora a prática da gestão pautada na liderança compartilhada baseada no diálogo, porém, continua sendo um desafio para grande parte das escolas públicas brasileiras, principalmente, para as do interior do Brasil. Necessário se faz instaurar procedimentos e processos que sejam de conscientização de muitos docentes, pais e alunos,

para que se apercebam que eles também são lideranças e que precisam ter voz e vez na tomada de decisões nas instituições escolares, pois não é o gestor o único que sabe o que é o melhor para a escola, mas todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos com a mesma, com certeza, têm sua palavra a dizer. Decisões tomadas em conjunto têm mais probabilidade de sucesso do que deliberações proferidas isoladamente, provindas de uma única pessoa.

A participação e a ampliação do diálogo remetem para contínuas melhorias nos processos educacionais, pois essa aproximação entre instituição, corpo discente, docentes e demais envolvidos, certamente favorece a obtenção de bons resultados de significação do processo educativo, o que requer do estabelecimento educativo uma atitude holística de aprimoramento e de incentivo aos estudantes para o seu envolvimento efetivo no processo avaliativo, na construção de uma dinâmica dialógica, na qual o diálogo é princípio, processo e finalidade das estratégias educativas, entendendo-se que a participação, em si já é pedagógica e estratégica, pois só aprendemos a participar, participando.

À guisa de conclusão, verifica-se que a sociedade brasileira lutou muito para garantir a gestão democrática como princípio constitucional, porém, implementá-la traduz-se num longo processo que requer diálogo e participação coletiva de todos os atores: pais, alunos, professores, direção colegiada, enfim, a sociedade como um todo, em vista de uma educação de máxima qualidade como política pública de Estado, transcendendo às políticas normalmente passageiras de governos. Alimentamos a convicção de que a efetivação de uma verdadeira liderança compartilhada, mediada pelo diálogo, pressupõe um perfil de líder com ampla visão de mundo e larga compreensão da realidade cada vez mais complexa na qual os humanos se movem, acreditando na força da união e na capacidade de ação da coletividade.

Referências

BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. *Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 out. 2018.

BRITO, R. de O. Gestão Participativa: O Diálogo Escola-comunidade. In: SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. de (orgs.). *Diálogo: um processo educativo*. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018, p. 33-50.

CAMINI, L. *Política e Gestão Educacional Brasileira: uma análise do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (2007/2009). São Paulo: Outras Palavras, 2013.

CASTRO, A. M. D. A. *Gestão das Políticas Educacionais e as Repercussões para o Trabalho Docente*. EdUECE - Livro 4 01005, Rio Grande do Norte, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/>. Acesso em: 5 maio 2019.

FREIRE, P. *Professora sim. Tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água (1. ed. 1993), 1997.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Autonomia da escola: Princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos / Coordenação: Selma Garrido Pimenta).

MASSON, M. A. C.; VAN ACKER, M. T. V. Educação escolar e gestão democrática do ensino; perspectivas. *RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, p. 84-104, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/>. Acesso em: 31 maio 2019.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias de Vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

PERONI, V. M. V. Políticas Públicas e Gestão da Educação em Tempos de Redefinição do Papel do Estado. VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, Itajaí, SC, 22-25/jun./2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1247919-Politicass-pubblicas-e-gestao-da-educacao-em-tempos-de-redefinicao-do-papel-do-estado.html>. Acesso em: 1º abr. 2019.

REIS, N. M. V. *Projeto Fortalecimento da Gestão Escolar: Reflexões sobre os Desafios e Possibilidades Vivenciados na Construção Progressiva da Gestão Democrática e da Autonomia Escolar a partir de uma Experiência Baiana*. VIII CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, Panamá, 2003. Disponível em: <https://cladista.clad.org/handle/123456789/2757>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SÍVERES, L. Diálogo numa Perspectiva Pedagógica. In: SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. de (orgs.). *Diálogo: um processo educativo*. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p. 15-32.

SOUZA, E. F. Histórias de vida? A memória resgatada através da atividade corporal. In: *Revista Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-41, 1997.

TÔRRES, J. J. M. Teoria da complexidade: uma nova visão de mundo para a estratégia. I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade, 1, 2005, Curitiba. *Anais do 1 EBEC...* Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/09/TORRES-Teoria-Da-Complexidade-e-Estrategia.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

CAPÍTULO VII

O sentido do diálogo na prática de gestão: inquietações e mudanças representativas numa escola pública

Maria do Socorro da Silva de Jesus¹⁰

Marli Dias Ribeiro¹¹

Introdução

A comunicação na atualidade se caracteriza por ser rápida, fácil, e porque não dizer, silenciosa e excludente, em que isola, de certa forma, os interlocutores frente a suas telas minúsculas e digitais. Essa comunicação atinge indistintamente todos os atores da sociedade atual uma vez que a tecnologia avança diariamente de forma invasiva, indiscriminada, sobre as mais variadas idades e categorias sociais, levando todo tipo de informação a todas as pessoas, em todos os lugares. E nos ambientes escolares não é diferente. As formas de comunicação nem sempre estão estabelecidas por meio do diálogo. Nas relações sociais o tipo de conhecimento, as habilidades de que as pessoas precisam distribuem-se e circulam de forma dispersa entre múltiplos circuitos, instrumentos e recursos de informação e interação, e, por vezes, a fala, a escuta, o diálogo é esquecido.

O diálogo, nesta lógica, se apresenta e se realiza basicamente sob a forma digital, distante, seja quando teclamos ininterruptamente por meio do uso de celulares, e-mails, seja utilizando outros recursos tecnológicos para a realiza-

10 Mestre em Educação pela UCB. E-mail: socorrovalparaíso@gmail.com

11 Mestre em educação pela UCB. E-mail: marli.com@gmail.com

ção da comunicação, e não é incomum observarmos que as relações pessoais são afetadas com esta prática em todas as esferas sociais. Nas instituições educativas seus reflexos também são evidenciados por ser a escola lugar de intensa convivência social.

Síveres (2015, p. 25) afirma: “A vida humana constitui-se não apenas na predominância das condições econômicas, políticas ou sociais, mas pode ser complementada pela dimensão relacional com base no pressuposto dialogal”. Os recursos variados utilizados para a realização do diálogo nos remetem a observar a construção das práticas dialogais desde a estrutura construtiva deste diálogo no sentido da fala quanto ao envolvimento físico dos interlocutores.

O diálogo acontece independentemente de quais sejam as realidades de seus interlocutores, pois há uma continuidade de expressões e informações que nos são enviadas sob as diversas formas da comunicação: fala, escrita, desenho, dança entre outros, e independem das condições sociais e culturais destes indivíduos.

Pensar o diálogo como elemento norteador de práticas educativas e sobretudo da gestão da escola, pode indicar possibilidades de ação, reflexão e novas construções nas comunidades escolares. Refletir na gestão como espaço de não adesão à racionalidade instrumental e um mundo sem sentido em que a ação existe para servir à ininterrupta eficácia e à falta de sentido, perceber que a ação gera o procedimento do gestor agregador de sentido. Considerar a gestão ação de compromisso com seus grupos sociais de pertença à comunidade e de diálogo com a sociedade.

Gaulejac (2007) faz referência à gestão e a associa ao diálogo. Ela apresenta-se como possibilidade de mudança, também, como autocuidado com a saúde física e psíquica, como solução para um problema que a própria atividade de gestão cria, o isolamento e a falta de coletividade. Ao considerar o diálogo um propulsor de sentido da gestão, o estudo procurou responder em que medida o diálogo praticado pela gestão junto aos docentes interfere na condução dos trabalhos pedagógicos numa escola de educação infantil.

1. O diálogo enquanto norteador de relações pedagógicas

Quando apontamos que vivemos um momento extremamente delicado em que visualizamos a importância das relações humanas carecendo de estreitamento e valoração, como realizar a prática da relação humana no âmbito educacional visando obter bons resultados do trabalho pedagógico que não seja

a partir do diálogo, da prática dialogal? Como o docente/gestor desenvolve a sua prática dialógica no interior da escola de modo a fazer uso da tecnologia e ao mesmo tempo não perder o foco do diálogo formal? Como este gestor e este docente realizam a sua prática dialogal? Quais são as metodologias disponíveis para o diálogo, enquanto prática interventiva, no processo de gestão democrática? Em tempos de relações líquidas e acesso infinito aos mais diferentes meios de comunicação, de forma rápida e individual, o diálogo pode ser o diferencial no trabalho de gestão?

A compreensão de que o diálogo vincula-se à pulsação primitiva e inicial do ser, enquanto o indivíduo se mostra capaz e habilidoso em se perpetuar por meio deste. Quando atentamos para o primitivo, estamos indicando o princípio. Síveres (2015) define este princípio como algo que não se configura como elemento exterior a sua realidade, mas como uma energia emergente de sua opção pessoal e de sua própria disposição social.

A evolução humana se percebe pela ação dialogal estando presente desde as civilizações mais antigas permeando os paradigmas do conhecimento de uma forma ou de outra. Síveres (2015) enfatiza que o aprofundamento desta temática pode ser identificado nas possibilidades de criar, de pensamento e de conversa enquanto diretriz adequada para compreensão das características do diálogo, ou seja, o diálogo consiste em uma ação humana, pressupondo a autêntica existência e configurando uma maneira de ser, não como método, mas como experiência imediata e total.

Este trabalho vem perpassar a temática do diálogo no processo de fortalecimento da gestão. Tem por objetivo compreender como, dentro de um contexto de novas falas, novos termos, mudanças comportamentais bruscas, o diálogo pode ser o sujeito/elemento da diferença efetiva no processo de gestão. É importante explicitar, aqui, que o propósito deste capítulo é apresentar o caminho percorrido durante a realização da pesquisa bem como contemplar as reflexões e os questionamentos das pesquisadoras sobre o tema em questão.

Em Síveres (2015, p. 77) destaca-se que “fundamentalmente a educação se qualifica muito mais pelo diálogo do que pelo monólogo, impulsionando distintos processos educacionais que promovem uma educação por meio do diálogo”. Para impulsionar processos e práticas educativas transformadores, o diálogo faz-se imprescindível, promovendo relações significativas, contatos e encontros carregados de sentido e de valores.

Nesse sentido, considerando a gestão escolar um processo que respeite a organicidade pautada em sua constituição estatal, democrática e pública, a escola precisa abrir-se às vozes de seus agentes, percebendo-se que a reflexão co-

letiva, o trabalho realizado com a comunidade escolar por meio do diálogo, são pressupostos necessários para a emancipação da escola. Ainda, trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar. (SILVA, 2003).

Considerando os modelos de sociedade, o diálogo, em tempos modernos, talvez apresente novas metodologias de conversação e interação. No modelo de sociedade atual em que o individualismo impera, vimos prevalecer o monólogo em detrimento do diálogo, e em havendo a necessidade do se fazer ouvir, porém, vimos também pouca disposição para ouvir e desenvolver afetividade. Ou seja, o envolvimento com o outro e as relações interpessoais são afetadas quando não nos dispusermos a dialogar, seja no campo pessoal, seja no campo profissional.

Considera-se a dialogicidade como sendo um importante recurso ou caminho para o enfrentamento de desafios e sua superação, num momento em que a liquidez caracteriza as relações sociais, as práticas pedagógicas e gestoras. Temos relações complexas e o diálogo nos acena como sendo o diferencial para o sucesso da gestão, uma vez que a dialogicidade é também sinal de versatilidade administrativa, quando não se admite mais, em tempos modernos de *wifi* e recursos tecnológicos avançados, uma gestão autoritária e avessa à prática da inserção, da inclusão da escuta e da fala. De acordo com Freire (1992, p. 60),

[...] a relação dialógica não anula a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender. [...] Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde.

Na visão de Buber (1982), quem decide assumir o papel de educador não pode ter a intenção de obrigar um terceiro a ir de encontro com suas ideias, porém, deve ter condições de observar a realidade estabelecendo um autêntico diálogo com este outro. Ou seja, o dialógico como forma de ser, existir e coexistir, o que implica no âmbito educacional a formação de vínculos contínuos entre o educador e o educando.

Conforme Freire (1981), o homem se faz no trabalho, na palavra e não no silêncio. Ademais, para Freire, a escola é o local apropriado para o diálogo, pois na escola se ouve, se fala, e nesse sentido, a gestão pode ser ressignificada por meio destas percepções do diálogo entre o gestor e a comunidade.

Nessa perspectiva, Buber (1982) acredita que para ser um educador é preciso ter uma atitude filosófica, colocando-se como uma possibilidade de auxílio na busca pelo conhecimento. O educador, a seu ver, não impõe, aponta caminhos e possibilidades, reconhecendo o outro em sua subjetividade e autenticidade. O autor crê na força atualizadora e na possibilidade de o ser humano se abrir para a alteridade, aceitando e acolhendo o outro como um ser único e essencialmente humano.

A sociedade de forma geral vem modificando sua manifestação oral e escrita, seja nos relacionamentos familiares, sociais, seja nas relações estabelecidas na escola. Aproximar a ação da gestão escolar ao tema diálogo pode dar sentido às formas como são estabelecidos os processos de interação, planejamento e organização institucional.

2. Sobre gestão escolar e diálogo

Gestão escolar e diálogo devem fazer sentido aos sujeitos que atuam, pensam e sentem educação. Em Síveres (2015), pensar e fazer a educação como um processo dialógico e de presença é refletir processos educativos que possuem constantes aproximações e partidas, sentidos construídos no encontro. Uma gestão dialógica, participativa, democrática, solidária e ética pode promover um trabalho consciente e aberto ao diálogo.

Ao relacionarmos gestão e diálogo direcionamos seu significado em sentido amplo, envolvendo um conjunto de ações e atividades que têm como finalidade coordenar e acompanhar instituições, equipes, projetos, entre outros elementos. Conforme afirma Paro (2010), a gestão (ou administração) escolar pode ser definida como mediação, ou seja, é a utilização racional de recursos para atingir determinados fins, em prol do coletivo.

Por outro lado, Oliveira (2010) considera o termo gestão remetendo ao sentido original da palavra, do latim *gestio*, que expressa o ato de administrar a vida, os destinos e as capacidades das pessoas e as próprias coisas que lhes pertencem, ou que não sejam apenas funções burocráticas separadas da visão humanística. Um conceito contextualizado no grupo e para o grupo, implicando decisões coletivas e organizadas, que na coletividade envolve trocas dialoga-

das. Nessa lógica, dar sentido à gestão da escola é compreendê-la como processo de ressignificação do diálogo marcado com caráter pedagógico.

De acordo com Bordignon e Gracindo (2001), a gestão pode-se estabelecer em determinados espaços, especificamente nas escolas, numa relação entre sujeito-objeto de forma fragmentada, gerando relações de verticalidade nas tomadas de decisões, em gestões caracterizadas por posturas de dominação presentes na relação diretor-professor ou professor-aluno. De um lado se situa aquele que tem poder e ensina, no outro polo está aquele que obedece e aprende. Essa relação vertical ignora a intersubjetividade do processo de aprendizagem, propicia relações autoritárias e subservientes, que desconsideram a função emancipatória que fundamenta princípios educacionais, não provendo processos de escuta, de diálogo e de participação. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001).

Diante disso, os autores referidos diferenciam gestão tradicional de uma nova concepção de gerir, considerando a necessidade de se mudar paradigmas e práticas no âmbito da escola, de forma que o poder hierárquico não seja exacerbado e as relações se situem na esfera da responsabilidade, de modo que diferentes sujeitos se engajem e participem do poder decisório. Dessa forma, esses estudiosos apontam para a superação da gestão tradicional, para um novo modo de gerir pautado em processos que envolvam participação e diálogo. Esse novo paradigma se contrapõe a práticas escolares centralizadas, impostas, autocráticas e individualistas. A gestão escolar, nessa percepção, é compreendida como ação de poder horizontal, em que decisões são descentralizadas, há diálogo e cooperação.

Estabelecer o diálogo como base da gestão escolar passa por compreender o movimento constitutivo da nossa consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma num repensar a escola a partir de uma relação dialógica permanente. A gestão sustentada no diálogo pode superar o enfoque limitado por vezes associado à ideia de administração. É necessário abrir-se às atuais exigências da vida social considerando ser possível libertar-se da “cultura do silêncio”, e estimular a liberdade da palavra dita, ouvida, dialogada.

O diálogo, entendido como princípio, reforçado enquanto processo, e aprofundado no sentido da ação de gerir, opera bases fundamentadas na mediação, numa construção do grupo, na participação e responsabilidade, na articulação, na transparência e autonomia, mas, sobretudo, na ética. Faz sentido integrar a prática do diálogo em todos os processos de planejamento, acompanhamento e construção dos projetos escolares.

3. O gestor e seu papel de promotor de diálogo

Todo planejamento escolar e a gestão das ações pedagógicas estão associados aos processos de formação dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Pensar gestão também é pensar processos formativos. Para Santos (2000), o desenvolvimento sistematizado da formação continuada nas escolas depende de alguns fatores que estão diretamente ligados à gestão educacional e à metodologia empregada neste processo. Tal metodologia deve buscar uma maior reflexão, e porque não dizer, uma maior autonomia no professor transformador da prática docente.

Por ser um espaço de formação coletivo, a escola é considerada por Santos (2000) como um espaço colaborativo entre os professores, por oferecer diversas formas reais de aprendizado, elaboração de conhecimento profissional e redefinição da vida escolar quando permeia uma maior interação entre os docentes.

Sob a análise de Martins (2002), as contribuições que a gestão escolar, uma vez que focada nas dimensões pedagógicas, administrativas e sociais, agrega para a formação contínua dos docentes, vêm a estabelecer relações teóricas e práticas desse trabalho com os princípios que nortearão a conclusão da formação docente. A organização e o estilo de administrar escolas, de acordo com o autor, fazem diferença para que os atores se sintam participantes do processo de formação continuada. O clima organizacional aberto permite que os trabalhadores da educação, os professores no caso, sintam-se respeitados, motivados e incentivados à realização de sua prática bem como a investirem na profissão.

Com o advento das novas políticas democráticas educacionais, o gestor tem papel de articulador na elaboração e execução da proposta pedagógica da escola. Desta forma, a formação continuada docente, realizada no interior das escolas, pode e deve ser liderada pelo diretor da escola em questão quando reflète que sua ação contribui muito para o desempenho profissional docente, uma vez que o ajuda a determinar suas ações futuras, compreendendo os problemas e descobrindo novas soluções para tanto.

De acordo com Tardif (2002), o saber docente não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, uma vez que tal conhecimento é plural e constituído de saberes advindos de sua formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e de suas experiências anteriores. “O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Essas ciências, ou pelo menos algumas delas, não

se limitam a produzir conhecimentos, mas também incorporá-los à prática do professor.” (TARDIF, 2002, p. 37).

Tais conhecimentos se transformam em saberes que por sua vez proporcionam a formação científica docente. Ainda comungando com Tardif (2002), concordamos que os saberes da prática são constituídos por professores no exercício de sua docência, são os saberes específicos, fundamentados no cotidiano de seu trabalho. Ou seja, as experiências vivenciadas no decorrer da atuação docente e a necessidade de atualização frente às grandes transformações do mundo globalizado apontam a formação continuada como caminho indispensável na construção identitária e na formação profissional docente.

Inserir-se nesta trajetória compreender que a formação continuada deve estar articulada com o projeto da escola, valorizando a experiência profissional docente, considerando as potencialidades da comunidade escolar bem como as especificidades da instituição do trabalho desenvolvido sob a ótica da coletividade.

Observamos em Veiga (2002) que a escola é um espaço importante para o desenvolvimento dos saberes docentes por meio de partilhas e troca de experiência dentro do que se pode considerar um espaço de reflexão, não separando o mundo do trabalho e da investigação do mundo escolar. Quanto à competência, não se adquire de uma vez, mas vai se ampliando na construção coletiva, na partilha de experiências e de reflexão.

4. O desenvolvimento da pesquisa

Com o advento das novas políticas educacionais e as exigências profissionais docentes para que haja uma maior reflexão sobre a questão da gestão e dos desafios da atualidade docente, a investigação mais atenta sobre a rotina administrativa, pedagógica e de gestão de pessoas desta instituição toma corpo e tem como foco o papel do diálogo no processo de construção do fazer pedagógico.

Ao tomar conhecimento do trabalho diferenciado realizado pela gestão do Centro de Educação Infantil nº 01, do Gama - DF, e tendo a oportunidade de estar junto a esta comunidade escolar, vivenciando suas rotinas pedagógicas e sociais, nasceu a necessidade de externar, por meio da escrita, a prática de gestão diferenciada que tem por base o diálogo em suas diversas formas. A partir das observações das rotinas diárias e das entrevistas com os docentes, interrogamos o gestor e coordenador pedagógico sobre a temática da pesquisa.

O espaço escolhido para o estudo, o Centro de Educação Infantil nº 01 está localizado na cidade-satélite do Gama - DF. A escola foi inaugurada em agosto de 2000, e atende exclusivamente a alunos da Educação Infantil. São cerca de 360 crianças entre 3 e 5 anos, dentre as quais encontramos um número considerável que residem no entorno sul de Brasília¹² e procuram a escola justamente pela qualidade do ensino e o tratamento diferenciado oferecido aos alunos. O corpo docente é composto por 11 professores no turno matutino, 11 professores no turno vespertino, dois coordenadores, um professor para a sala de leitura, um professor para o espaço de psicomotricidade, o AEE (atendimento de Educacional Especializado) possui um professor da sala de recursos, um pedagogo e um psicólogo, dois merendeiros, um diretor e um vice-diretor, observando que a equipe da limpeza é terceirizada e conta com cinco colaboradores. A pesquisa indica que todos os professores têm formação de acordo com a legislação pertinente às funções nas quais atuam.

Os momentos de observação se deram durante a vivência da prática cotidiana docente de uma das autoras¹³, que observou diferença já no acolhimento quando se apresentou à escola para trabalhar, e tal procedimento continuou a se repetir durante as reuniões pedagógicas e as reuniões coletivas e durante toda a rotina administrativa da escola. Esse fato motivou a realização da pesquisa. As entrevistas fazem-se necessárias uma vez que são indicadores positivos ou negativos, no sentido de dar legitimidade às indagações propostas nos objetivos da pesquisa, ou seja, as práticas dialogais estão contribuindo para o bom desenvolvimento pedagógico da referida escola? A instituição vem sendo reconhecida por seu trabalho pela SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)¹⁴ por boas práticas de gestão, participação e diálogo com toda comunidade escolar, como se verifica por meio das mídias sociais e institucionais.

Optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, em que foram analisados os procedimentos dialogais da gestão da instituição. O estudo preocupa-se com a compreensão e com a interpretação dos fenômenos, “levando em consideração o significado e a percepção que os outros dão às suas práticas” (GONSALVES, 2003, p. 68). A pesquisa descritiva tem por

12 Luziânia, Novo Gama e Valparaíso de Goiás.

13 Maria do Socorro da Silva de Jesus é docente na referida escola (sob o regime de contrato temporário) atuando junto aos alunos do 2º período.

14 Em site próprio da SEEDF para divulgação de trabalhos realizados pela administração e regionais de ensino verifica-se uma rotina de citações à referida escola pelo excelente trabalho realizado no segmento de educação infantil.

objetivo descrever as características de um objeto de estudo, com a preocupação de apresentar as suas características. Com relação à coleta de dados, o caminho de pesquisa escolhido foi um estudo de campo, assim definido:

O tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. Muitas pesquisas utilizam esse procedimento, sobretudo aquela que possuem um caráter exploratório ou descritivo. (GONSALVES, 2003, p. 67).

Os dados foram coletados no mês de abril de 2019, quando foram realizadas as entrevistas, guiadas por um roteiro flexível, sendo ouvidos o gestor e o coordenador pedagógico, além de dois professores. Para uma melhor percepção e conclusão da abordagem da pesquisa, foi realizado o estudo da proposta pedagógica e observação não participante.

5. Da discussão dos resultados da investigação

Os professores estão identificados como professor 1, sendo efetivo, com vinte anos de magistério e há doze anos trabalhando na escola; e professor 2, atuando na escola há quatro meses, tendo também pouco tempo de prática de magistério, estando sob o regime de contrato temporário. Os dois, como outros, foram convidados a participar da pesquisa e se prontificaram para tal, respondendo a indagação por escrito. Assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de pesquisa e receberam as informações sobre a ética da pesquisa e o sigilo no uso dos dados.

A entrevista apresentava questões sobre a prática administrativa da atual gestão, questões pedagógicas e de participação da comunidade, solicitando-se que estes profissionais definissem, então, se a atual gestão trabalha efetivamente o recurso do diálogo como norteador dos trabalhos pedagógicos. Identificou-se que a pesquisa seria incompleta caso não trouxéssemos a visão do professor, agente da ação pedagógica de modo direto, sobre a prática dialógica, exercida ou não, pela atual gestão.

Na fala do professor 1, a resposta para a indagação mostra que na sua percepção os trabalhos pedagógicos efetivados pela escola se norteiam de acordo com o plano pedagógico discutido previamente com o corpo docente, sendo

reavaliado anualmente para adequações. Ainda conforme o professor 1, o diálogo é utilizado pela atual gestão essencialmente para o bom andamento dos trabalhos, e que a escuta de todas as partes, de toda a comunidade escolar, tem sido fundamental ante a realidade que se apresenta. Uma realidade diversa e inclusiva.

Na mesma perspectiva, o professor 2 dá uma resposta clara e positiva para o questionamento ao qual foi submetido. Justificando sua resposta, o professor assim se expressa: “O diálogo acontece em todos os níveis da escola, acontece entre professores, alunos, funcionários e as famílias, sendo este o melhor caminho a ser seguido pela gestão”.

O professor 2 acredita que a prática do diálogo tem a função subjetiva de valorizar a equipe, e exemplifica:

Quando percebemos que nossas opiniões e sugestões foram acatadas, o resultado é estímulo e aprimoramento no trabalho que contagia a todos independente da função exercida. Na festa da família, o diálogo (por meio da comunicação escrita e oral) garantiu a participação de toda a comunidade escolar e o sucesso do evento.

Questionada sobre a sua percepção quanto à utilização do diálogo enquanto um recurso diferenciado para o trato com a comunidade escolar, a coordenadora pedagógica relata que a escola utiliza a escuta sensível diante das demandas existentes, no intuito de uma melhor compreensão do contexto escolar, e explicita afirmando: “A escuta sensível a que se refere acontece por meio de entrevistas, observações e acompanhamento diários e a proximidade dos atores da instituição. A partir desta escuta fazemos o gerenciamento das ações pedagógicas”. (Coordenadora Pedagógica)

Na visão do professor 1, os coordenadores contribuem com o planejamento das atividades a serem realizadas pelos professores de acordo com a proposta pedagógica, sendo que neste momento o diálogo acontece de forma multilateral entre professores, coordenação e gestão, todos participam.

A coordenadora afirma que acredita e percebe que comunidade é ouvida, ou se sente ouvida, e isto contribui para que a escola seja um espaço participativo e democrático, além de promover o exercício da empatia entre outras habilidades socioemocionais nas relações humanas que a escola apoia e estimula.

Quando a gestora é questionada sobre quais os recursos dialogais que utiliza para desenvolver e conduzir as suas atividades, e se tais ações refletem resultados pedagógicos positivos, a gestora é enfática em esclarecer que a prática dialogal é um diferencial em sua vivência. Afirma que a sua extensa experiência

em educação, principalmente na educação infantil, é fundamentada na prática do diálogo, assim se referindo:

Como estamos numa escola pública e precisamos gerir com a participação de todos, a meu ver o diálogo é o único caminho para que a ação democrática aconteça. Como recursos nós temos a própria estrutura da SEEDF enquanto norteadora dos trabalhos com também temos a formação continuada interna que acontece semanalmente. Na formação coletiva interna trabalhamos temas importantes com a BNCC¹⁵, trabalhamos nas coletivas questões pedagógicas no sentido de tomada de decisões no tocante ao desenvolvimento das atividades conjuntas [...] Desde o tempo em que estava na coordenação que o diálogo já se mostra muito importante para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos. (Gestora)

Observou-se também a atuação da equipe gestora em relação ao desenvolvimento de atividades comemorativas do calendário escolar, em particular, o Dia da Família, evento que teve uma avaliação positiva por parte da comunidade escolar participante. Durante os procedimentos de preparação do evento evidenciou-se o papel do diálogo norteador com eficácia as atividades de organização administrativa e pedagógica, atividades dirigidas ao grupo de trabalho e na condução do evento.

Observamos que desde a confecção dos murais e fantasias, apresentações culturais das crianças, os valores financeiros dos produtos oferecidos aos convidados, a distribuição das tarefas entre os docentes e colaboradores da escola, dentre vários outros pormenores que envolveram a condução e finalização do evento, todos foram baseados numa proposta de diálogo em que o grupo era alvo de inquirição para finalização das propostas a serem executadas. Nessa perspectiva, poderíamos enumerar diversos exemplos positivos de prática dialógica da gestão, alongando por demais o texto em questão.

A fala da gestão é ímpar quando indagada sobre como se deu ou não a percepção da importância do diálogo enquanto recurso interventivo para fundamentar o trabalho pedagógico e social de sua gestão. Segundo ela, procura-se manter uma proximidade constante com os professores e, mesmo com os compromissos burocráticos da gestão, não se descuida de se fazer presente junto aos professores acompanhando o desenvolvimento de seus trabalhos, incentivando, percebendo e registrando suas dificuldades e também seus sucessos, conversando, articulando e se fazendo presente para ouvir e dialogar.

15 Base Nacional Comum Curricular.

[...] faço questão de estar presente e de estar sempre em diálogo com a comunidade escolar, seja na coordenação coletiva semanal com a equipe docente, na entrada e recepção dos alunos que é sempre com músicas e brincadeiras, no acompanhamento e desenvolvimento dos projetos anuais, no acompanhamento e condução do Conselho de Classe, no atendimento individualizado às famílias, no acolhimento inicial e contínuo dos docentes, principalmente os novos. Uso também as mídias sociais disponíveis para manter uma relação mais estreita com o grupo. (Gestora)

Nesse sentido, Síveres (2016) afirma que a relação oprimido-opressor será substituída por uma relação emancipadora e construtora de um conhecimento quando esta ação for realizada por meio da relação entre os sujeitos libertos e que se comunicam utilizando a linguagem. Daí a finalidade principal do diálogo. Os achados mostram que faz sentido indicar o diálogo como elemento fundamental nas ações de planejamento, organização e condução dos processos escolares, sobretudo, na gestão da escola. A percepção de valorização, estímulo, participação e trabalho coletivo fica evidenciada nas falas e nas observações.

Se em processos educativos a participação é fragilizada, e a gestão democrática deve implicar na participação da comunidade, e parecendo ainda faltar maior precisão do conceito de participação (PARO, 2001), o diálogo tende a romper essa perspectiva e a gestão terá seu papel bem desempenhado quando alocar sentido, compreensão e considerar a capacidade de reflexão dos sujeitos.

A instituição apresenta uma gestão que não restringe seu planejamento às ações administrativas em cumprimento do calendário escolar e/ou da proposta pedagógica da escola. Faz sentido ao coletivo investigado a intervenção objetiva do diálogo nos contextos diversificados do grupo, nas tomadas de decisão e na resolução de problemas. Enfim, sem um sentido coletivo, social e solidário, o trabalho perde-se em si mesmo e as relações humanas não se constroem de forma satisfatória.

Considerações finais

A pesquisa buscou analisar o sentido do diálogo na prática da gestão, seus desafios e suas perspectivas para um bom desenvolvimento pedagógico numa escola de Educação Infantil. As entrevistas e a observação indicaram que mediante o diálogo cria-se e se mantém na instituição de ensino um ambiente participativo, motivador, que favorece as relações, o trabalho pedagógico e so-

ciocultural da comunidade escolar.

A manutenção da prática dialogal foi um fato verificado na observação, desde o acolhimento do novo docente, seja ele de contrato temporário ou professor efetivo, passando pela troca de informações durante a coletiva semanal como também durante as atividades rotineiras da escola.

No espaço investigado, existe uma prática e um estímulo à fala, à escuta e à divulgação de novos saberes ou da recriação destes, aliado ao fato de aceitar e debater opiniões e experiências profissionais das mais diversificadas. No ambiente da pesquisa a prática dialogal contribui para o compartilhamento de ideias. A título de primeiras conclusões, o estudo sugere que a prática dialogal realizada seja um elemento importante presente na gestão, apresentando-se como principal norteador dos trabalhos na escola. Evidencia-se que uma das causas do sucesso pedagógico e administrativo trem a ver diretamente com a presença de tempos e espaços rotineiros e coletivos de diálogo.

O estudo em questão exemplifica um caso exitoso da ação gestora, pautada na prática do diálogo coletivo, observando-se e reforçando que o diálogo é, fundamentalmente, um processo educativo. O pressuposto dialogal pode ser, e foi, nesse estudo, elemento de uma intencionalidade no contexto de um processo educativo, de formação e ampliação da gestão escolar.

Cabe destacar que a gestão sugere ações de chamar para si a responsabilidade da condução dialogal, executando de diversas maneiras a difícil arte de dialogar no recinto escolar, realizando feitos administrativos e pedagógicos que estabelecem o que Buber (1982) ensina, quando considera o diálogo como sendo uma condição fundamental para o entendimento entre os homens. Essa perspectiva mostrada na pesquisa admite a possibilidade de pontos de vista divergentes, afastando a postura impositiva.

Resgatar o direito ao diálogo, à participação, em vista da transformação do trabalho do gestor e de toda comunidade escolar em ações conscientes, críticas e abertas ao diálogo, é um processo que tem sua gênese na mudança de postura dos dirigentes escolares, de suas percepções de democracia, de diálogo e participação (RIBEIRO; JESUS, 2018). Por isso, é necessário que a gestão da escola seja provocada, que mais estudos sobre as relações de diálogo na gestão se efetivem ampliando o leque de compreensão, e que as inquietações por mudanças representem novos horizontes, novas oportunidades e novos sentidos de uma educação impregnada pelo exercício da dialogicidade, por diálogos constantes repletos de significação.

Referências

- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: município e escola. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BUBER, M. *Do Diálogo e do Dialógico*. Tradução: Marta Ekstein de Sousa Queiroz e Regina Weinberg, São Paulo: Perspectiva, 1982.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAULEJAC, V. de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.
- GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.
- MARTINS, L. G. de A. *Administração escolar: reflexões para a formação do professor em serviço*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande / MS. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/gt08/t08.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.
- OLIVEIRA, M. A. M. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.
- PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2010.
- RIBEIRO, M. D.; JESUS, M. S. S. Diálogo e democracia em Paulo Freire: o gerencialismo em escola pública de ensino fundamental. In: SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. de (orgs.). *Diálogo: um processo educativo*. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018.
- SANTOS, A. B. dos. *Formação continuada de professores em serviço: tentativa, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HTPC*. São Paulo: USP, 2000. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. 2000.
- SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cadernos Cedes*, Campinas: Unicamp, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

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.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. (org.). *Formação de Professores: Políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

CAPÍTULO VIII

***E*-dialogicidade em recursos educacionais abertos na formação cidadã**

Luís Paulo Leopoldo Mercado¹⁶

Renato de Oliveira Brito¹⁷

Júlio César Correia da Silva¹⁸

Introdução

O cenário da cultura digital (PÉREZ-GÓMEZ, 2015) no qual vivemos se caracteriza pela presença de interfaces tecnológicas invisíveis, pelas mudanças sociais em curso em função do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), na qual professores e estudantes podem criar seus próprios materiais e divulgá-los em ambientes de aprendizagem na *web*, o que exige novas práticas sociocomunicacionais que desafiam práticas pedagógicas e a formação inicial e continuada de professores, além da demanda de novas abordagens e métodos de ensino para se manter a atenção e motivação do estudante.

Vivemos num mundo de paradoxos e ironias: nunca se leu tanta notícia, mas nunca a leitura se deu por atalhos tão variados e desvinculados da fonte original; tanta conectividade e tanta solidão: “podemos passar horas, dias inteiros na internet e sermos incapazes de ter uma verdadeira relação humana”, afirma Dominique Wolton em entrevista a Marcos Peres (2010); capturar

16 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
E-mail: luispaulomercado@gmail.com

17 Doutor pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: renatorios@gmail.com

18 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas.
E-mail: julio.painteresa@gmail.com

usuários que entreguem informações sobre suas vidas e digam o que lhes passa pela cabeça, para traduzir essa audiência em dados e distribuir publicidade personalizada.

Neste texto discutimos as relações de diálogo na utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA) frente às TDIC. Destacaremos as potencialidades e os limites do diálogo no contexto das TDIC na educação. Analisaremos como as TDIC podem contribuir com o diálogo no ambiente educativo. Analisaremos se os REA podem ser considerados exemplos de diálogo entre o conhecimento científico e a formação em cidadania. Apresentaremos uma experiência didática envolvendo diálogo e construção de cartilha explicativa sobre os perigos da internet na vida das pessoas.

Diálogo e Cultura Digital

Neste texto, partimos do pressuposto de que na cultura digital o diálogo é a fonte de sentidos e sentimentos entre os seres humanos que se conectam pelo afeto, como no romance *Um Coração Maior que o Mundo*, de Christian Figueiredo (2017), no qual a dialogicidade entre mãe e filho propicia o compartilhamento de novas e belas experiências de vida. Nesse sentido, conduzimos a elaboração deste texto destacando as potencialidades do diálogo digital, que também surge da interação entre os sujeitos e os seus respectivos espaços, mas que se converte em dados conectados, configurados na partilha do conhecimento afetivo, que transformam as experiências pessoais em matérias sociais e posteriormente as transmite em rede por meio do compartilhamento de áudios, vídeos, imagens, postagens de textos, etc.

Nosso entendimento sobre diálogo é aquele no qual as linguagens conduzem uma conversa (formal ou informal) ou quando compartilhamos na internet algo que julgamos ser muito interessante e recebemos na postagem um significativo número de *emotions* – que demonstra a sensação que os internautas sentiram ao ler tal conteúdo. O diálogo também pode ser entendimento no contexto da educação *online* como sendo uma ferramenta de elaboração e discussão de determinado pensamento, que caracteriza uma ideia ou uma pesquisa mais rebuscada acerca disso ou daquilo, mas, sobretudo, pode se configurar na junção entre as experiências cotidianas e o conhecimento que se adquire com os conteúdos compartilhados na internet.

Nesse sentido, o avanço das TDIC no setor educacional (MERCADO, 2015) é fruto do compartilhamento de ideias que possibilitaram a construção de no-

vas práticas pedagógicas para auxiliar professores durante o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (PESCE, 2013). Entre as diversas práticas educativas já aplicadas, destacamos a usabilidade de REA, pois, de acordo com Amiel (2012), esta prática se consolida como ferramentas dialógicas de interação e colaboração do fazer pedagógico, que promovem a aprendizagem livre de seus agentes e ainda dispõem de recursos abertos e gratuitos para serem usados, reutilizados, remixados e compartilhados por outros, desde que estejam licenciados em *Creative Commons (CC)* ou em domínio público.

Outra característica dos REA é não estarem totalmente voltados para fins comerciais, pois esses materiais edificam “cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, softwares, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica, que possa apoiar o acesso e a produção de conhecimento de forma gratuita.” (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012, p. 30).

De acordo com Ayuste, Salvat e Gómez (2012), essa relação entre as formas de diálogo da educação e os REA pode ser entendida no conceito de abertura, que passa a surgir com o movimento de acesso livre, propagado na *web 2.0* e no desenvolvimento de *softwares* livres no início dos anos 2000, que possibilitou a interação dos sujeitos por meio das ferramentas de contato virtual e a partilha de conteúdos produzidos na troca de experiências entre professores, estudantes e os respectivos recursos digitais (*gadget*). Sendo assim, os REA são a exemplificação do diálogo que ocorre durante a conectividade entre as pessoas, os *gadgets* e os conteúdos estudados e/ou compartilhados por meio da comunicação *online*.

Por outro lado, Ferreira e Carvalho (2018) argumentam que as práticas pedagógicas que agregam o uso das TDIC na educação são necessidades explícitas para se resolver o problema do fracasso escolar, porque partem do contexto inovador de se pensar e produzir novas fórmulas de aprimoramento do sistema tradicional de escolarização, rebuscando noções de linguagens mais expressivas, que talvez não possuam uma significação tão expressiva assim, mas apresentem diretrizes necessárias para auxiliar na condução da aprendizagem e fugir da neutralidade da tecnologia para e na educação.

Nessa perspectiva, buscamos responder, com base nas orientações de Ayuste, Salvat e Gómez (2012), se os REA podem ser considerados exemplos de diálogo entre o conhecimento científico e a formação em cidadania. Conforme Couto (2018, p. 27), os REA são

[...]materiais de ensino e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público ou são licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam acessados, utilizados, adaptados e redistribuídos por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos conteúdos, favorecendo aprendizagens, produção e distribuição de renovados conteúdos. Autoria e coautoria são condições para as inovações das práticas pedagógicas em tempos de conexões e aprendizagens ubíquas.

O potencial dos REA na interação entre os agentes escolares inseridos no mundo virtual e o compartilhamento do conhecimento que promove o diálogo, a (co)produção e a (co)aprendizagem de autores digitais na escola, sob intervenção do professor (PESCE, 2013), são reforçados por Santana, Rossini e Pretto (2012) e Litto e Mattar (2017), ao abordarem conteúdos acerca das especificidades do licenciamento dos REA e suas vantagens para o ensino aberto *online*, enfatizando, por fim, as contribuições de Síveres (2018) que defende a importância do diálogo numa perspectiva pedagógica.

Apresentaremos uma metodologia para melhorar o diálogo na criação, produção e execução dos REA para a educação e denominamos de *e-dialogicidade*, visando especificar o tipo de diálogo democrático que deve ocorrer durante o processo de construção dos REA, auxiliando na entrega do conhecimento científico e promovendo uma formação em cidadania com vistas nas experiências cotidianas. Tal método configura-se na busca e realização da dialogicidade democrática e é definido em três etapas: a) discussão do processo de elaboração dos recursos digitais abertos; b) defesa do referencial teórico com vistas na valorização dos criadores; c) debate na perspectiva dos diálogos pertinentes acerca da utilização de tais recursos.

Contextos de Dialogia em REA

Para compreender como o diálogo se materializa na produção, condução e execução dos REA, apresentaremos algumas especificidades dos materiais educacionais abertos, indicando a historicidade da Educação Aberta (EA) que propiciou o uso de práticas pedagógicas em prol da obtenção do ensino aberto, livre e democraticamente assegurado a uma população desfavorecida de tempo e espaço para os estudos, como também apresentar os tipos de licença desses recursos que determinam o acesso, o perfil autoral e a forma de consumo.

Conforme Santos (2012, p. 71), os REA originam-se na premissa da

Educação Aberta quando, em 1970, se populariza como um movimento caracterizado pela possibilidade do compartilhamento livre, que visa a utilização dos recursos digitais para a formação dos sujeitos e não apenas como uma ferramenta que substitui o trabalho humano, mas que permite que a interação homem-máquina ocorra naturalmente. Essa interação possibilita a gestão dos conteúdos inseridos no contexto digital, trazendo para a perspectiva educacional, mecanismo interacionista que pode auxiliar na formação dos indivíduos e na partilha do conhecimento, prestando acessibilidade para que todos os públicos da sociedade utilizem esses recursos de forma adaptável. (BARBOSA; SILVA, 2010).

Nesse contexto interacionista, mais precisamente entre educação e tecnologia, em que se inserem os REA, Silva et al. (2017, p. 2) argumentam que esses recursos propiciam a (co)produção e a (co)aprendizagem por meio da troca de experiências entre os agentes produtores do conhecimento e os recursos digitais pelos quais se conectam. Como resultado, os REA configuram-se como materiais pedagógicos disponibilizados de forma livre e aberta na *web* com a permissão de autores licenciados em comunidades livres ou cuja obra esteja inserida em domínio público, permitindo que materiais, como poesias, crônicas, vídeos, artigos, imagens, jogos, paródias entre outros, sejam reconduzidos e acessados por qualquer pessoa sem gerar nenhum tipo de custo. Ainda segundo Silva et al. (2017, p. 3),

os REA também podem ser considerados como a titulação de uma comunidade que milite por uma educação não meramente reprodutora, mas que seja capaz de rever as suas produções culturais, dispondo do conhecimento de seus pesquisadores e dos avanços tecnológicos, permitindo uma maior conectividade, sem desprezar as teorias pedagógicas já constituídas, mas, sobretudo, buscando aprimorá-las.

Ainda que a produção dos REA se faça de forma colaborativa, para que um produto seja considerado REA, antes precisa estar legalmente licenciado e só depois pode ser disponibilizado de forma livre, aberta e gratuita, além de configurar-se diante das seis permissões que, segundo Pinto, Silva e Mercado (2018), permitem que os recursos sejam revisados, reutilizados, remixados, redistribuídos, retidos e reiniciados dentro das especificidades da mesma licença e inseridos em plataformas de acesso híbrido.

Já para Ferreira e Carvalho (2018, p. 742) a produção dos REA caracteriza a amplitude do movimento pela EA e se concretizam pela disponibilidade de materiais de ensino e aprendizagem na internet, sob licenças abertas, métodos

de pesquisa e registros de práticas pedagógicas. Além disso, os REA surgem do intercâmbio de experiências entre os agentes conectados e seus respectivos recursos digitais, que criam ações de gestão de dados e promovem espaços para o diálogo participativo, contribuindo com o compartilhamento de ideias e a indexação dos conteúdos em repositórios *free*.

Outra perspectiva dos REA é a configuração do seu licenciamento para que seja aceito como REA. De acordo com Litto e Mattar (2017, p. 38), a prática das licenças depende do perfil autoral em CC, que não impede que um determinado recurso não seja oferecido na mesma forma dos dados que consumiu no seu processo de construção. Para Ferreira e Carvalho (2018), pode haver ainda outras formas de licenciamento no Brasil e a Educação Aberta tem sido promovida por instituições internacionais engajadas com a disseminação dos REA para a educação e suas modalidades de ensino. Na visão de Litto e Mattar (2017, p. 26), a CC é uma comunidade que organiza a criação e a disponibilização das licenças não exclusivas para o licenciamento de obras protegidas por direitos autorais, sem que os leitores precisem pagar pelo acesso, por isso é a mais indicada e utilizada no país.

Levando em consideração o uso constante das licenças em CC, destacamos os tipos de perfis autorais para o licenciamento das obras, evidenciando a segurança desse mecanismo no registro dos conteúdos e nas práticas pedagógicas evidenciadas nas pesquisas com REA, pois reúne liberdades e restrições para os títulos em domínio público ou sob atribuições livres de obras não derivativas, de uso não comercial e de compartilhamento pela mesma licença, conforme demonstra o quadro 1.

Tais perfis contribuem para a organização, triagem e manutenção dos conteúdos referenciados em REA, além de serem não revogáveis, o que segundo Litto e Mattar (2017, p. 26-27), significa dizer que o autor pode mudar o tipo da licença que utilizou no seu trabalho, embora as obras já acessadas e utilizadas sob a licença inicial permaneçam válidas em seus respectivos processos. A única desvantagem da CC é a sua inapropriação em registros de *softwares*, pois é mais indicado o licenciamento por meio de outras licenças públicas disponíveis na internet, como a *Free Software Foundation*, desde que a documentação que detalha as funcionalidades dos *softwares* seja licenciada em CC.

Quadro 1 - Combinação de perfis de autoria e os tipos de licenciamento

Logotipo	Atribuições
	<p>Obras em Domínio Público (ODP)</p> <p>Permite que as obras que não são mais restritas por direitos autorais sejam marcadas como ODP de uma maneira padrão e simples, tornando-as facilmente detectáveis e disponíveis para outras pessoas.</p>
	<p>Atribuição (by)</p> <p>É a licença mais permissiva do leque de opções. A utilização da obra é livre, podendo os utilizadores fazer dela uso comercial ou criar obras derivadas a partir da obra original. Essencial é, apenas, que seja dado o devido crédito ao seu autor.</p>
	<p>Atribuição - Uso Não Comercial (by-nc)</p> <p>O autor permite uma utilização ampla da sua obra, limitada, contudo, pela impossibilidade de se obter através dessa utilização uma vantagem comercial. É também essencial que seja dado o devido crédito ao autor da obra original.</p>
	<p>Atribuição - Partilhe nos Termos da Mesma Licença (by-sa)</p> <p>Quando um autor opta pela concessão de tal licença pretenderá, não só que lhe seja dado crédito pela criação da sua obra, como também que as obras derivadas desta sejam licenciadas nos mesmos termos em que o foi a sua própria obra. Esta licença é muitas vezes comparada com as licenças de <i>software</i> livre.</p>
	<p>Atribuição - Proibição de realização de obras derivadas (by-nd)</p> <p>Permite a redistribuição, comercial ou não comercial, desde que a sua obra seja utilizada sem alterações e na íntegra. É também essencial que seja dado o devido crédito ao autor da obra original.</p>
	<p>Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Termos da Mesma Licença (by-nc-sa)</p> <p>Permite a redistribuição, comercial ou não comercial, desde que a sua obra seja utilizada sem alterações e na íntegra. É também essencial que seja dado o devido crédito ao autor da obra original.</p>
	<p>Atribuição - Uso Não Comercial - Proibição de Realização de Obras Derivadas (by-nc-nd)</p> <p>Esta é a licença menos permissiva do leque de opções que se oferece ao autor, permitindo apenas a redistribuição. Mediante adoção desta licença, não só não é permitida a realização de um uso comercial, como é inviabilizada a realização de obras derivadas. Dada a sua natureza, esta licença é muitas vezes chamada de licença de “publicidade livre”.</p>

Fonte: Adaptado de creative commonsbr: <https://br.creativecommons.org/licencas/>

Produção e Utilização dos REA para a Promoção da e-Dialogicidade

De acordo com Ataides (2016, p. 108), o diálogo é um elemento pedagógico que possibilita a relação entre os sujeitos da educação e proporciona a formação democrática acerca das realidades distintas de cada sujeito, podendo contribuir para a construção e condução de indivíduos socialmente livres, justos e compromissados.

Seguindo essa perspectiva, trabalhar o diálogo na esfera educacional é, sobretudo, prezar pela gestão democrática do ensino, que permite a colaboração das técnicas e competências que ajudarão no desenvolvimento do espaço escolar e também no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, seja qual for a sua realidade. O diálogo também nos permite indexar fórmulas de aprendizagem fora do espaço físico, teletransportando conteúdos por meio das TDIC e fortalecendo a produção científica e a criação colaborativa do conhecimento nas esferas da comunicação virtual.

Nesse sentido, Renó, Versuti e Renó (2012, p. 55) argumentam que as diversas formas comunicacionais se modificam a partir das estruturas líquidas da pós-modernidade, e para manter essa eficácia na era digital, precisamos entender quais são os conceitos base para promover a expansão do diálogo no compartilhamento de dados em rede. E é pela busca de tais conceitos que aos poucos vai ocorrendo o desmembramento das práticas tradicionais de ensino, incorporando o uso das TDIC como fórmulas emergentes no aperfeiçoamento de tais práticas educativas.

Para tanto, utilizamos a mesma metodologia de pensamento de Pinto (2007, p. 315) quando defende que “educar é antes de tudo comunicar”, pois explicita o tipo de inter-relação entre diálogo e educação que estamos propondo. Indicamos o uso do termo *e-dialogicidade* para justificar o inter-relacionamento entre as esferas dialogais e educacionais e também para ressignificar o diálogo que emerge da relação entre os agentes conectados no ciberespaço, reforçando a ideia de Síveres e Mendes (2016, p. 77), que afirmam:

A dialogicidade é um instrumento concreto do diálogo, aquilo que os seres humanos possuem para inferir e transformar a sua realidade e que pode ser retratado no relacionamento humano entre os sujeitos e o meio, fazendo com que haja a problematização, reflexão e execução das ações em prol da superação do diálogo passivo e propondo uma comunicação mais interativa, além de democrática e colaborativa.

A *e-dialogicidade* nos permite pensar a conexão entre o conhecimento científico e a cidadania, que neste caso, contribui na produção e utilização de REA a partir das experiências compartilhadas no meio social e virtual, propiciando discussões acerca dos avanços e problemáticas dos diversos setores da sociedade (Educação, Saúde, Segurança, Política, entre outros). E convertendo essas informações em conteúdos a serem elaborados pelos agentes escolares e posteriormente disponibilizados em repositórios *free*, conforme padrões de licenciamento e das liberdades permissivas que constituem um material em REA. Mas toda proposta pedagógica, ainda que seja apenas a nomenclatura que vai identificar determinado processo educativo, tem de ser detalhada conforme as suas respectivas etapas. Neste caso, propomos que o diálogo pertinente para a produção, condução e manutenção dos REA seja aquele que priorize a sua construção democrática e colaborativa entre os sujeitos, face as discussões que ocorrem durante o processo de elaboração dos materiais educacionais abertos, a defesa do referencial teórico que valoriza as seis liberdades dos REA (revisão, reutilização, remixagem, redistribuição, retenção e reiniciação) e os perfis de licenciamento (quadro 1). E isso com vistas à proteção dos direitos autorais e o debate na perspectiva do diálogo democrático para determinar a conclusão dos REA e disponibilizá-los para o consumo na *web* em repositórios *free*.

Essas etapas – discussão, defesa e debate – inicialmente, podem dificultar a disseminação dos REA como exemplo de diálogo para a educação, uma vez que falar em processos educativos e detalhamento de etapas na educação é o mesmo que iniciar uma série de aplicações e avaliações sobre o uso de determinada ferramenta ou medição do nível de aprendizagem. Mas tal fator já está inserido na realidade dos estudantes e determina a atuação desses sujeitos nos espaços virtuais de interação, quando republicam uma imagem, uma notícia ou um vídeo, já compartilhado antes, seguido de uma opinião precisa acerca da matéria inicial daquele recurso. No entanto, a prática pedagógica denominada de *e-dialogicidade* é a oportunidade do registro das produções autônomas dos agentes escolares, que além de permitir a partilha de dados, tais como, fórmulas matemáticas, invenções científicas, paródias para memorizar regras da língua portuguesa ou qualquer outra estratégia de estudos, também classificam esses sujeitos como autores digitais no campo da Ciência.

Experiência didática envolvendo *e-Dialogia* e TDIC

No contexto da *e-dialogia* a ser trabalhado nas escolas e, antes, nos pro-

cessos formativos dos professores nas licenciaturas, é importante que sejam exploradas temáticas presentes no contexto da cultura digital dos alunos, tais como: isolamento social das pessoas; atuação de algoritmos das redes sociais que buscam filtrar os rastros via rede; reprodução de comportamentos da vida real via internet; propagação da violência contra a mulher; violação aos direitos humanos; *cyberbulling*; *cibertalking*; criação de *Troll*, que são perfis criados em redes sociais com o propósito de assediar outros usuários e espalhar discursos de ódio e que agredem sistematicamente qualquer manifestação divergente.

Nesse contexto, relataremos uma experiência didática desenvolvida numa turma do primeiro ano do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), desencadeada por uma situação envolvendo o diálogo com as tecnologias.

Numa aula do curso, um desenho de uma mulher nua com treze setas indicando partes do corpo, explicando as funções das mesmas de forma pejorativa e preconceituosa em relação à mulher, enfatizando a parte genital com termos de baixo calão, foi postada no perfil da turma por um dos estudantes, que não teve sua identidade revelada. Ao perceber o conteúdo, outro perfil, o @souufal. oficial, seguido por estudantes de diversos cursos, compartilhou o conteúdo, repudiando a postagem com a inserção das palavras Absurdo! Repúdio e nojo.

Esta mensagem repercutiu imediatamente e muitos estudantes da Universidade se revoltaram. O caso chegou ao Centro Acadêmico de Educação Física e Esporte, que emitiu nota repudiando a ação dos estudantes devido a postagem nas redes sociais difamando a imagem feminina. A nota enfatizou que essa atitude aconteceu de modo isolado e não representava os demais estudantes do curso, e repudiou “qualquer ato machista e/ou preconceituoso que venha ferir ou atingir a imagem de quaisquer que sejam as pessoas”.

O Conselho Regional de Educação Física em Alagoas foi acionado e seu presidente passou a acompanhar o caso e solicitou esclarecimentos à Universidade, pois as consequências para quem já está formado poderiam ser irreversíveis, explicou um dos fiscais do Conselho. “Se fosse profissional, ele seria denunciado à Comissão de Ética do CREF19/AL onde passaria por um processo ético disciplinar, correndo o risco de ter seu registro profissional cancelado”.

A repercussão na mídia jornalística digital foi imediata em vários veículos de comunicação do estado de Alagoas com as manchetes: “Postagem com conteúdo machista causa polêmica entre estudantes da Ufal”, “Estudantes da Ufal compartilham conteúdo machista em redes sociais”, reproduzindo as imagens que originaram a situação aqui relatada.

O curso, diante da polêmica, passou a investigar a conduta inadequada dos

estudantes em redes sociais e levou o caso para apuração pela Corregedoria da Universidade. Ao mesmo tempo, a imagem foi removida do perfil com a publicação de nota na qual “lamenta a infeliz publicação” e repudia o ocorrido e “reconhece a necessidade do debate elucidativo acerca do tema, visando abarcar a dignidade humana no cotidiano dos estudantes”.

A posição da direção da Unidade Acadêmica foi de que a postura do estudante é inadmissível e que a Universidade e a Unidade Acadêmica não toleram esse tipo de conduta afirmando: “Estamos abrindo um processo de sindicância para averiguar os fatos. Entretanto, mais que punir, o nosso papel é de educar. Nós formamos educadores para atuar na sociedade e quem não é educado, não pode ser educador [...]. A tônica das nossas aulas é sempre de respeito às pessoas. Nossa história de formação profissional fala sobre o nosso pensamento. A Universidade tem o objetivo de transformar aqueles que aqui circundam”.

O que fazer diante desse confuso cenário? Como trabalhar com os estudantes do primeiro ano recém ingressados na Universidade, ainda numa perspectiva de estudante de Ensino Médio? Como transformar essa vivência numa prática formativa? Diante dos vários cenários criados que envolvem necessidades de diálogo entre estudantes e professores, professores com gestores, professores com o Conselho Profissional e a sociedade como um todo, surgiu a necessidade de se trabalhar na perspectiva formativa, em como lidar com estas situações envolvendo redes sociais e interações sociais.

Na disciplina Técnicas de Informação e Comunicação na Educação Física, ofertada no primeiro semestre do curso, inserimos a proposta de trabalhar a autoria e o diálogo por meio de múltiplas linguagens envolvendo a assistência de vídeo, leitura de artigos de revistas *online* e produção de cartilha na forma de histórias em quadrinhos (FRANCO, 2011; KAMEL, 2006; KAWAMOTO; CAMPOS, 2014; MELO, 2013) publicadas nos blogs de cada dupla/trio de estudantes, criados para divulgar as produções da disciplina e para avaliação pelo professor.

A experiência envolveu informações disponíveis na internet, possibilidades de trocas, trabalho em dupla/trio na elaboração de histórias em quadrinhos, a forma de interação professor-estudante num ambiente de rede em que o estudante tem inúmeros caminhos a seguir, como o professor trabalharia numa sala com muitos estudantes, quais as formas de trabalhar.

Nesta sequência didática foi trabalhado o tema Educação e a Geração Digital, que envolveu o estudo da utilização das TIC na escola e a presença destas na vida cotidiana, a partir da compreensão dos desafios e riscos relacionados ao uso da internet e a análise das interdependências envolvendo o comportamento dos usuários das TIC.

Os desafios e riscos envolvidos na interação com tecnologias escolhidas para serem exploradas pelos estudantes foram: conteúdo impróprio por faixa etária; conteúdos ilegais (racismo e pornografia infantil); falta de verificação de conteúdo; incitação a prejudicar-se ou a prejudicar outros; violações de direitos humanos/difamação; anúncios impróprios e publicidade para crianças; violações de direitos autorais; recomendações perniciosas; roubo de identidade; pedofilia; *bullying*; publicação de informações particulares; extrapolação de perfil (*profiling*); perseguição na internet (*cyberstalking*). A partir da pesquisa em revistas e jornais *online*, em artigos de periódicos e assistência de vídeos relacionados ao tema e debates nos grupos, cada dupla/trio construiu uma cartilha orientadora na forma de história em quadrinhos orientando a escola, pais, professores de Educação Física e estudantes em como lidar com os perigos da internet, frente a um dos desafios listados.

A produção da cartilha envolveu duas etapas, publicadas no blog da dupla/trio: primeiramente, a construção do roteiro da cartilha na forma de história em quadrinhos contendo: descrição do tema escolhido; apresentação dos personagens; apresentação do ambiente (cenário); desenvolvimento da relação entre os personagens e o ambiente; apresentação de uma situação problema; ampliação da situação problema até chegar ao ponto alto da história; condução da história até a solução do problema e encerramento da história. A construção da cartilha na forma de histórias em quadrinhos envolveu a utilização de REA como *Pixton* (www.pixton.com), *Storybird* (www.storybird.com), *Storyboard That* (www.storyboardthat.com) e *Toondoo* (www.toondoo.com). O roteiro e a cartilha finalizada foram disponibilizados nos blogs das duplas/trios de estudantes.

Figura 1 - Produção da cartilha na forma de história em quadrinhos



Fonte: Os autores.

Apresentamos o roteiro de uma das cartilhas produzidas, enfocando o tema combate ao racismo, discriminação social baseada no conceito de que existem diferentes raças humanas e que uma é superior à outras. Consiste em uma atitude depreciativa e discriminatória não baseada em critérios científicos, mas em relação a algum grupo social ou étnico.

Personagens da História: Tereza (Tete), estudante, 11 anos (Negra); Lucas (Luc), estudante 12 anos (Branco); Roberto (Beto), estudante 11anos (Branco); Rita, Professora; Pais dos estudantes; Coordenação do Colégio.

Cenário da História: A história se passa em uma sala de aula de um colégio de ensino privado, numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental.

Relação entre os personagens e o ambiente: Tereza (Tete), Lucas (Luca) e Roberto (Beto), são estudantes da classe da professora Rita. Em uma das aulas, ela passou uma pequena atividade e os alunos resolveram criar um grupo no *WhatsApp*. Porém, Lucas começou a enviar mensagens com comentários racistas, atingido Tereza, que triste com a situação, decidiu sair do grupo e pedir a professora para fazer o trabalho sozinha, mas a professora não permitiu, dizendo que ela não se importe, pois ele deveria só estar brincando. Beto vendo a conversa com a professora, decide ir a coordenação para ajudar a colega.

Apresentação da situação problema: Racismo na escola. As crianças muitas vezes são influenciadas pelos próprios pais, e o público-alvo torna-se seus colegas de sala.

Aplicação da situação problema até chegar ao ponto alto da história: Mostrar a realidade que muitas vezes é ignorada.

Condução da história até a solução do problema e encerramento da história: Diante da situação ocorrida no *WhatsApp*, com a estudante Tereza, seu colega de classe Roberto decide ir até a coordenação do colégio, devido a professora não ter tomado nenhuma atitude em defesa da estudante. A coordenação procura os pais dos estudantes envolvidos e decide realizar uma palestra sobre o racismo e como ele afeta o convívio, com os pais, estudantes e funcionários do colégio, com o objetivo de ensinar e conscientizar o respeito ao próximo e as diferenças.

A elaboração das cartilhas orientadoras utilizando a história em quadinhos envolveu os estudantes, que dialogaram com o material estudado e os colegas, possibilitando que aprendessem o conteúdo e desenvolvessem a capacidade criativa, pois a integração entre a realidade e a fantasia foi favorecida, fazendo com que houvesse um “mergulho” dos estudantes no contexto da história, familiarizando-se e se apropriando da situação e do conhecimento disponibilizado pelo material.

Figura 2 - Cartilha explicativa sobre Conteúdos Ilegais: combate ao racismo



Esta atividade enfatizou a formação do futuro professor da educação básica apresentando grandes desafios, envolvendo mais do que prover conhecimentos TIC. É preciso atribuir sentido aos usos das TIC e promover a reflexão sobre o potencial pedagógico decorrente dessa utilização. Um dos desafios é propiciar vivências de experiências com TIC inseridas no currículo que contextualizem o conhecimento a ser construído.

Considerações finais

O diálogo está nas formas de pertencimento do ser humano, inserido nas linguagens, nas culturas e nas realidades constantes das aprendizagens, é também sinônimo de comunicação e de regras gramaticais que determinam se uma conversa é determinantemente formal ou informal, se podemos delimitar a atuação do homem conforme as suas raízes e a sua interação com os sujeitos do mesmo campo de atuação ou de outros espaços também de referência.

Esses conceitos nos permitem massificar o diálogo como um ferramenta de interação e comunicação que explica a produção científica; afinal, precisamos sempre aprender e ensinar alguma coisa para alguém, sobre algo ou sobre outro alguém, como afirmam Síveres e Mendes (2016) quando defendem as formas de diálogo de Buber (1982), Gadamer (2009) e Freire (1987), para discutir uma mediação pedagógica no âmbito da educação a distância (EaD) e assim propor métodos de ensino que levem em consideração os perfis dos sujeitos da EaD e o tipo de formação que será aplicado a esses sujeitos, face às metodologias ativas, às análises dos conteúdos e às discussões dos resultados.

Outrossim, pontuamos a usabilidade de REA como sendo um artefato pertinente ao diálogo entre o conhecimento científico e a formação em cidadania, promovendo a identificação da *e-dialogicidade* para a produção, condução e manutenção dos REA nos seus respectivos espaços livres e sob o licenciamento aplicado em CC. Este processo se dá por meio da discussão, defesa e debate, que são etapas desse método, uma linha de produção democrática para tais recursos digitais, visando o registro das estratégias de estudos que surgem no cotidiano escolar como conteúdos relevantes e que podem auxiliar professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, além de propiciar a inserção dos mesmos na iniciação científica e na tutela da autoria digital.

Referências

AMIEL, T. *Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais*. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

ATAIDES, O. Q. Diálogo, dialogicidade, ação dialógica: elementos constitutivos da práxis no processo de ensino-aprendizagem. In: SÍVERES, L. (org.). *Diálogo: um princípio pedagógico*. Brasília: Liber Livro, 2016, p. 97-109.

AYUSTE, A.; SALVAT, B. G.; GÓMEZ, S. V. Sociedad del conocimiento: perspectivas pedagógicas. In: GARCIA, A. L. (ed.). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: Uned, 2012, p. 17-40.

BARBOSA, S. D.; SILVA, B. S. *Interação humano-computador*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

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

COUTO, E. S. O pesquisador na cibercultura: nas tramas da rede, entre autorias coletivas e inovações científicas. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; ROSA, F. (orgs.). *Produção e difusão de ciência na cibercultura: narrativas em múltiplos olhares*. Ilhéus, BA: Editus, 2018, p. 21-37.

FERREIRA, G. M. S.; CARVALHO, J. S. Recursos educacionais abertos como tecnologias educacionais: considerações críticas. Campinas: *CEDES*, v. 39, n. 144, p. 738-755, jul-set 2018.

FIGUEIREDO, C. *Um coração maior que o mundo*. São Paulo: Planeta, 2017.

FRANCO, E. S. Histórias em quadrinhos e hipermídia: o processo criativo da HQtrônica “Neomaso Prometeu”. *Ars – Revista do Departamento de Artes Plásticas da USP*, São Paulo, v. 2. 2011. Disponível em: <http://www.cap.eca.usp.br/wawrwt/textos/franco2.html>. Acesso em: 10 jul. 2019.

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

GADAMER, H.-G. *Verdade e método II*. Complementos e índice. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KAMEL, C. R. *Ciências e quadrinhos: explorando as potencialidades das histórias como materiais instrucionais*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde). Rio de Janeiro: Instituto Oswaldo Cruz, 2006.

KAWAMOTO, E. M.; CAMPOS, L. M. História em quadrinhos como recursos didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do Ensino Fundamental. *Cien. Educ.* Bauru, v. 20, n. 1, p. 147-158, 2014.

LITTO, F.; MATTAR, J. (orgs.). *Educação aberta online: pesquisar, remixar e compartilhar*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MELO, R. M. Construção da quadrinhos: uso cultural na mídia impressa. In: MERCADO, L. P. (org.). *Práticas pedagógicas com mídias na escola*. Maceió: Edufal, 2013, p. 69-73.

MERCADO, L. P. Tecnologias digitais e educação a distância: letramento digital e formação de professores. In: CAVALCANTE, M. M.; SALES, J. A.; FARIAS, I. M.; LIMA, M. S. (orgs.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: EduECE, 2015, v. 4, p. 328-346.

PERES, M. F. Solidão no Facebook. *Folha de São Paulo*, Equilíbrio, São Paulo, 9 nov. 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0911201004.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PESCE, L. A potência didática dos recursos educacionais abertos para a docência na contemporaneidade. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 2, p. 195-210, 2013.

PINTO, A. C. A inter-relação dos campos e da comunicação: por uma lógica da comunicação educacional. In: PINTO, A. C.; COSTA, C. J. S.; HADDAD, L. (orgs.). *Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas*. Maceió: Edufal, 2007.

PINTO, A. C.; SILVA, J. C.; MERCADO, L. P. Diálogos pertinentes acerca da utilização de Recursos Educacionais Abertos para a educação. *REDOC: Revista Docência e Ciberultura*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 55-81, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/37803/27809>. Acesso em: 10 maio 2018.

RENÓ, D. P.; VERSUTI, A.; RENÓ, L. T. L. Transmediação e conectivismo: contemporaneidade para a educação. In: LINHARES, R. N.; LUCENA, S.; VERSUTI, A. (orgs.). *As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. (orgs.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SANTOS, A. I. *Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos*. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SILVA, J.; NUNES, S.; PINTO, A.; BRAGA, M. Recursos Educacionais Abertos e diálogos

pertinentes via um guia de recomendações. *Anais: Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologia de Informação*, 12. Lisboa, 2017. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7975790/>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SÍVERES, L. O diálogo na educação: uma relação entre o diálogo e a dialogicidade. In: SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. de (orgs.). *Diálogo: um processo educativo*. Brasília: Cidade Gráfica, 2018, p. 11-14.

SÍVERES, L.; MENDES, M. J. O diálogo e a dialogicidade como mediação pedagógica. In: SÍVERES, L. (org.). *Diálogo: um princípio pedagógico*. Brasília: Liber Livro, 2016, p. 77-95.

CAPÍTULO IX

Espiritualidade como diálogo com o transcendente

Luiz Síveres¹⁹

Daniel Luís Steinmetz²⁰

Introdução

O diálogo estabelecido direciona o entendimento da espiritualidade como uma abordagem daquela instância de profundidade do ser humano, implementando-se no conceito de Pessoa, e por consequência, da humanidade e da ação transcendental. Na intencionalidade de tematizar a espiritualidade como diálogo e, talvez, do diálogo como espiritualidade, aborda-se vários autores, como uma forma de reorganizar a dimensão do que é essencial para travar uma relação intersubjetiva, que proporciona um crescimento e um amadurecimento da pessoa. O diálogo na perspectiva antropológica acontece entre a espiritualidade e a transcendência.

Do século XIII ao século XV, em franca expansão a dimensão social, política, além do aspecto religioso, ocorreram mudanças importantes na evolução da compreensão da espiritualidade como momento histórico. A nova espiritualidade medieval tomou corpo com a fundação de ordens religiosas, como a dominicana e a franciscana.

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

20 Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília.
E-mail: daniel.steinmetz@lasalle.org.br

São Domingos, fundador da Ordem dos Dominicanos, foi inovador na sua época, fez da pregação e da imitação da vida dos Apóstolos uma atitude que assumiu as características da itinerância e da mendicância. Na verdade, a grande novidade proposta por ele foi a feliz união entre cenobitismo – vida em comunidade, na dimensão do tempo do trabalho, oração e liturgia – e vida apostólica, criando também as universidades dominicanas como grandes centros de formação espiritual. Assim, a espiritualidade tem como fundamento a pregação de confrontação da palavra com a vida.

Os Dominicanos se tornaram uma Ordem de vanguarda como instituição de ensino na sua época, pelos anos 1200. Tinham como base espiritual a harmonia do humano e do religioso, deixando Deus ser Deus e ao mesmo tempo conceder a primazia à graça. Como pregadores, distinguiram-se numa ordem dos doutores e sábios nas questões doutrinárias, destacando-se, por exemplo, Santo Tomás de Aquino, Alberto Magno. Quando iam para a missão, deveriam mendigar seu alimento e seu abrigo, como forma de praticar a mendicância na sua essência: cenobitismo e vida apostólica. Para os Dominicanos a espiritualidade é vivida na adoração ao Deus amor, na comunidade relacional e na vida afetiva, sem anular a singularidade, mas também na *fuga mundi*; é o Ser corpo que se transcende sem deixar de sê-lo.

Outra ordem mendicante de grande impacto na espiritualidade ocidental do século XIII, foi a Ordem Franciscana. São Francisco de Assis, figura querida da Igreja, formou uma milícia ativa de frades menores. Constituiu-se com vida de oração, pregação e mendicância, como um grupo de irmãos que se distinguiram por seguir um ideal de pobreza evangélica. Os Franciscanos tinham atividades pastorais que não lhes exigiam tanto conhecimento teológico como dos Dominicanos, por ser sua pregação mais moral que doutrinal, mas na organização eram semelhantes.

A criação do ramo feminino verificou-se em ambas as congregações, sendo, porém, diferentes, pelo fato de as mulheres serem obrigadas a obedecer às regras de clausura: Dominicanos, monjas Dominicanas do Rosário Perpétuo (1880). Franciscanas da Ordem de Santa Clara (1212). “Espiritualidade franciscana só se entende a partir de dentro, praticando-a e encaminhando-a”.

O crescimento da Ordem foi grande e em função da querela – lamentação, expressão de sofrimento e queixa – da pobreza, prestígios e privilégios, tornou-se necessário a realização do Concílio de Lyon (1274) para dar novamente um direcionamento de conciliação entre Dominicanos e Franciscanos, em que lhes foi dado, por vezes, o direito de pregar e confessar nas paróquias, direito esse contestado pelos Curas. A criação das universidades também foi fator de uni-

dade religiosa. Pode-se concluir que as ordens mendicantes, as universidades e a organização das Cruzadas constituíram poderoso instrumento de unificação da fé cristã sob a alçada do poder papal.

Dando um imenso salto histórico para chegar a Michel de Certeau, 1986, citado por Mori (2016), que postula a ideia do corpo como uma forma de abordar a dimensão da espiritualidade, em que o corpo se configura como um devaneio, quimera, *ficção*, viabilizador de práticas sociais ou de instâncias de autoridade, capaz de suscitar adesões, conflitos e transformações. Numa segunda visão, o corpo, na tradição cristã, foi também vivenciado como instância *mística*, isto é, enunciador, por suas manifestações, do ensaio, por ser habitado por um outro/outro.

As discussões sobre a espiritualidade vão tomando rumos muitas vezes inesperados na história, e pela necessidade, vão tomando corpo e sustentação teórica e prática, através das pesquisas e aprofundamentos a seu tempo. Atualmente, o tema é abordado com um olhar de pretensa totalidade, em que há um aperfeiçoamento de si e do cuidado com o ambiente, voltando-se para a saúde e o bem-estar físico, mental e espiritual.

As práticas de espiritualidade como as ecológicas e religiosas se entrecruzam, e no campo empírico são as práticas religiosas de grupos ecológicos e as práticas ecológicas de grupos religiosos (CARVALHO; STEIL, 2008). Aqui se faz referência à filosofia da percepção de Merleau-Ponty, à psicologia ecológica de Bateson, à antropologia fenomenológica de Thomas Csordas e à epistemologia ecológica de Tim Ingold. Na ideia de paisagem, o sujeito humano não está somente ali, mas no engajamento da cultura e sendo tematizado como mente e corpo, sujeito e ambiente, natureza e cultura como espiritualidade.

Em outra abordagem, a espiritualidade é tratada como laica e ateia, como única abordagem viável na sociedade do conhecimento. Essa abordagem é tematizada com as personalidades das duas tendências: Feuerbach, Marx, Nietzsche ou Sponville Conte, desenvolvendo um espírito crítico e de racionalidade, sem submissão, propondo libertação, um entendimento laico para além das tradições religiosas. Em suma, a espiritualidade tentando desenvolver a sabedoria humana, em que está em jogo a soberania da espécie e sobretudo a sobrevivência do planeta. (TORRADEFLOT, 2014).

Dessa forma, tratar da espiritualidade ao longo dos tempos, tem mudado a posição do objeto em discussão e pesquisa, numa dimensão de dúvidas a serem sanadas para melhor entender a função transcendental do ser humano. E esta, entendida sempre como uma instância inatacável para a vida intelectual e sobretudo da prática espiritual da humanidade.

Espiritualidade como transcendência

A espiritualidade é um tema que pode ser percebido por vários olhares, podendo despertar distintas compreensões. Visto dessa forma, a espiritualidade é uma característica singular, fazendo com que cada sujeito tenha o direito de se posicionar para desempenhar sua função, como adaptação e resolução de dúvidas e certezas pertinentes ao ser humano. Mas pode ser entendida, ainda, como um processo relacional, seja com os outros, com a natureza e o transcendente,

Em se tratando desse tema pertinente, está fundamentado em um pensador com base filosófica que, evidentemente se posiciona, não somente com o seu olhar, mas com toda sua história e linha do tempo, objetivando ser compreendido pelo seu leitor. Assim, Lima Vaz (2002), filósofo e estudioso da antropologia, dá ao tema da espiritualidade um sabor especial, como se poderá perceber ao longo do desenvolvimento do tema.

A espiritualidade, vista como uma forma de conhecer o Absoluto, perpassa pelo viés da antropologia, que estuda o homem em todas as suas dimensões, torna-se parâmetro para entender o ser humano como aquele que precisa conhecer esse Absoluto. O espírito, que é uma espécie de mediador entre a vida desse Ser e o Absoluto, é perpassado pela intersubjetividade, que se utiliza da transcendência para se efetivar no aqui e agora.

Tentando entender o que se quer com o termo transcendência, assim considera o autor: “nos propomos, em primeiro lugar, apresentar o problema da transcendência sob o ponto de vista de uma das experiências mais profundas e decisivas as quais orientaram o curso das civilizações” (LIMA VAZ, 2002, p. 193). Significa que o termo vem sendo tematizado ao longo das civilizações, persistindo até hoje, através de um olhar filosófico-antropológico, sendo tratado assim pelo autor.

Não é unicamente nessa questão que aparece a visão da transcendência como uma força argumentativa, fazendo parte da constituição dos paradigmas da época, mas “em segundo lugar, mostrar como essa experiência foi interpretada, segundo dois paradigmas verdadeiramente matriciais, o filosófico e o teológico, o ciclo de civilização heleno-cristão dos quais somos continuadores” (LIMA VAZ, 2002, p. 193). É a transcendência posta sob o crivo da filosofia e da teologia, como forma de cristalizar compreensões e definições históricas no decurso civilizatório.

Nesse olhar, o termo transcendência vem do verbo *transcendere*, da língua clássica latina, tornando-se usual na linguagem filosófica de Kant como trans-

cendental. Posteriormente, foi tematizado para entender a dimensão absoluta da espiritualidade, para entender o homem para além de si e de sua existência, deixando claro seu pertencimento ao todo do Ser humano. De acordo com Lima Vaz, a transcendência

Reúne duas metáforas, uma espacial, outra dinâmica. A primeira designa a transgressão dos limites de determinado espaço intencional, por exemplo, na acepção com que é empregado ao nos referirmos aos atributos da noção do Ser, como atributos transcendentais, ou seja, que ultrapassam, na sua extensão lógica, todo conceito limitado. A segunda exprime o movimento intencional ou lógico que leva justamente o pensamento para além (*trans*) das fronteiras dentro das quais habitualmente se move. A metáfora dinâmica inclui igualmente a indicação para o alto (*ascendere*), na qual estão presentes alguns dos problemas teóricos mais decisivos levantados pela ideia de transcendência. (2002, p. 194).

Dessa forma, transgredir os limites do espaço intencional, sendo uma metáfora espacial, para permitir o entendimento que não se limita a questões fixas, mas para situações além da física, que se prendem à intencionalidade do Ser. A segunda, a trans ou além fronteira, como uma dinâmica lógica, coloca a intencionalidade em movimento na dinâmica além do ser, isto é, o mundo fixo que se entende como transcendência.

A transcendência tem um alcance transmundo e trans-histórico, que se descobre como uma coroa que simboliza a unificação das razões com as quais a sociedade e o indivíduo se deparam, procurando dar sentido ao seu estar no mundo e no espaço-tempo. Nesse sentido, busca-se admitir a presença antropológica-cultural da transcendência como forma de explicação da sua existência e pertinência.

A hermenêutica aplicada ao termo transcendência traz um enorme lastro de possibilidades e interpretações, por ser um tema recorrente tanto na vida do Ser quanto na vida social. Aplicando a dinâmica racionalmente, percebem-se fortes influências que decorrem dessa visão na singularidade e, mais objetivamente, na história das civilizações e na vida das populações mais remotas.

A transcendência tem sempre essa dimensão de relação, exprime essa estrutura relacional do ser humano que se dá na objetividade, na intersubjetividade e na própria transcendência. A objetividade se refere ao mundo e ao ser humano, e a intersubjetividade se direciona ao outro e ao seu psiquismo. A transcendência se dá na autoafirmação do ser, que se sobrepõe ao mundo, ao sujeito e ao outro, como uma espécie de unidade Absoluta, avançando do além

do ser-no-mundo e do ser-com-o-mundo, buscando um fundamento último do eu-sou-no-mundo. Por isso, segundo o autor,

Tudo nos leva a pensar que desse excesso ou dessa superabundância ontológica do sujeito, conceptualizada filosoficamente pela ação do espírito, procede o dinamismo mais profundo da história e a inexaurível gestação de formas (religiosas, filosóficas, estéticas, e mesmo sociais e políticas) que assinalam a inquieta busca e as imperfeitas expressões de algum absoluto na longa duração dos tempos históricos; elas atestam a presença da relação de transcendência no hiato aberto entre o mundo e a história, por onde flui aquela que denominamos a superabundância ontológica do sujeito, inteligente e livre. (LIMA VAZ, 2002, p. 195).

Essa liberdade do Ser para pensar, questionar e agir no mundo, pode ser entendida como a ação do espírito, da transcendência ou do absoluto numa dimensão da suprassunção (*Aufhebung*) dialética. A oposição entre exterioridade e interioridade dá a essa visão espacial o que se entende por transcendência numa visão mais rasa, mas não menos importante, para captar a composição do Ser humano.

Dessa forma, a existência do Ser se fundamenta na liberdade do posicionamento com a alteridade, passando da objetividade e da subjetividade para um entendimento de transcendência, onde se ascende para a totalidade e a unidade do ser. Fundamentado no sentimento da fragilidade, frente às mazelas da vivência e da convivência do Ser, busca-se uma necessária unidade no transcendente, atravessando o tenebroso dilema metafísico do uno e do múltiplo.

Em suma, vemos aqui realizado, de modo paradigmático, o princípio dialético fundamental da identidade na diferença: o transcendente está além (dialeticamente, não espacialmente) do nosso espírito finito, situado e mutável; mas, exatamente enquanto transcendência, ele se mostra imanente (*in manens*, o que permanece) ao espírito que o pensa, pois, se assim não fosse, estaria sujeito à lei da irredutível exterioridade que rege as relações entre os seres finitos. (LIMA VAZ, 2002, p. 197).

O espírito finito não se adapta à infinitude da transcendência, pois ela se conecta de forma mutável às exigências do seu posicionamento. A exterioridade do ser não pode moldar por inteiro essa dinâmica transcendental, pois ela precisa da alteridade livre para se posicionar por inteiro com a tendência para as dimensões absolutas, ou ainda, para o Absoluto em definitivo e para aquilo que dá sentido e cumpre sua tematização.

A relação de transcendência é, pois, no seu sentido mais estrito, relação do sujeito com o ser. Como tal, ela faz emergir necessariamente no horizonte intencional do sujeito a figura do Absoluto que passa a reivindicar propriamente o predicado da transcendência, pois só ao Absoluto cabe verificar em todo seu rigor a dialética da identidade na diferença na qual é suprasumida a oposição entre exterioridade e interioridade ...convém então, antes de mais nada, pensá-lo na amplitude transcendental do seu conceito, seja como Absoluto formal (o Ser, a Verdade e o Bem) seja como Absoluto existencial, Deus. (LIMA VAZ, 2002, p. 198).

Há também um olhar ingênuo que, de alguma forma irracional, contradiz as pesquisas muitas vezes exaustivas, posicionando-se de forma singular e personalista. Lima Vaz se posiciona, colocando sua argumentação, desdizendo que esse olhar transcendente não é entendido como uma alienação, mas como uma busca de integração pessoal e social sobre as grandes perguntas do Ser humano. “Dessa sorte, a reflexão sobre a transcendência, longe de ser um caminho de alienação, faz-nos descer às raízes do nosso ser, onde o Absoluto está presente com seu princípio fontal.” (LIMA VAZ, 2002, p. 200).

Como uma espécie de síntese, o ser que existe-com-o-mundo e existe-no-mundo, pode ser entendido como o ser que existe para a Verdade e para o Bem. Conforme Lima Vaz, “aí, o ser que experimentamos na frágil contingência do existir-no-mundo e do existir-com-o-mundo mostra-se, primordialmente, como um existir-para-a-Verdade e um existir-para-o-Bem, em suma, um existir-para-o-absoluto que é um existir-para-a-transcendência” (2002, p. 200). Assim como pode-se fazer uma comparação, existindo para o Absoluto e, portanto, para a transcendência, como uma forma de entender que o existir no mundo, necessariamente leva o ser humano a entender e a se conduzir para o Absoluto, para a transcendência que é Deus.

Os historiadores desenvolveram, durante todo o século XIX, uma reflexão sobre a dimensão axial da história. Dentre muitos teóricos, é recomendado retomar Eric Voegelin (1901-1985), grande historiador contemporâneo, que com grande e boa erudição e profunda sensibilidade filosófica, investigou a significação da experiência espiritual extraordinária que surge simultaneamente de vários focos civilizatórios, como forma de compreender a história e dentro dela a significação da transcendência.

A grande obra de Voegelin, “Ordem e História I” (2014), pode ser, com justiça, contada entre as mais brilhantes realizações intelectuais desse século. O fio condutor da interpretação voegelianiana da história ilumina particularmente o fenômeno do tempo-eixo na sua obra. Conforme comentário de Lima Vaz

(2002), “a ordem da história emerge da história da ordem”, reformulada pela irrupção da experiência espiritual que assinala o aparecimento do tempo-eixo, tratando-se de uma experiência de transgressão como aventura intelectual do homem antigo. Esse tempo-eixo constitui-se e se institucionaliza num espaço espiritual propício para o florescimento da experiência da transcendência.

Essa existência, que posteriormente será desenvolvida pelas mais variadas visões religiosas, também foi tematizada pela filosofia. Essa tematização em duplicidade vai definir a essência do homem no decorrer da sua vida e de seu destino, sendo por esse viés que se torna preponderante a interrogação sobre a transcendência e também a visão sobre a espiritualidade e, por consequência, o Absoluto.

No decorrer do tempo-eixo essa interrogação caminhará, em dois mundos históricos que floresceram às margens do mediterrâneo oriental, para assumir a forma de dois paradigmas fundamentais que irão, por sua vez, presidir às vicissitudes da ideia de transcendência na civilização oriental: o paradigma da transcendência como Palavra Revelada em Israel e o paradigma da transcendência como ideia na Grécia. (LIMA VAZ, 2002, p. 204).

Voegelin se dedica a esses dois paradigmas, na maior parte do seu escrito, buscando o esclarecimento da transcendência como clímax histórico dessa ideia. Coloca, assim, a clareza e distinção entre o verdadeiro e o falso simbolismo, tanto do monoteísmo de Israel quanto na filosofia grega.

A hermenêutica na perspectiva de Voegelin reflete e interpreta a história da transcendência na relação do homem com a realidade, numa dimensão de imprimir direções novas à ordem da história como história da ordem. Uma das direções conduz a transcendência para uma plenitude final, como mensagem do profetismo bíblico ou o *Kêrigma* cristão. A segunda é o arquétipo ideal de transcendência, em que a razão tem lugar, do fluir à ordenação normativa da desordem do vir-a-ser na Natureza e na História, estrutura da filosofia grega. (LIMA VAZ, 2002).

Para Voegelin, a análise das duas inspirações, da *Revelação em Israel* e da *experiência da Razão na Grécia*, revela que estas se constituem em uma tensão fundamental que impele a criar um novo simbolismo de ordem em que se estabelecem dois polos fundamentais, o *cosmos* e o *ser*. Dessa forma, organiza-se uma sociedade com inúmeras visões e práticas no ordenamento único.

Na dimensão do cosmos, articulou-se a representação da ordem nas sociedades tradicionais, e ela desempenhou de centro

unificador de um simbolismo religioso e político de inspiração cósmica, que se tornou matriz de legitimação ideológica das grandes formações imperiais do primeiro milênio a.C. O segundo, na dimensão do ser, representou justamente o caminho de um êxodo que se dirigia a romper o compacto e opressivo véu do simbolismo cósmico e que não era mais do que o caminho para uma forma de transcendência. (LIMA VAZ, 2002, p. 207).

Em ambos os casos, a formação da transcendência assumiu em *Israel as feições proféticas*, na *Grécia feições noéticas*, e a diferenciação como crítica à mitologia do teor cosmológico da simbologia fundamental de representação do divino. Na transcendência da Palavra da Revelação em Israel, tem-se a frase-chave representada por Tomás de Aquino, “existir na presença de Deus”, assim como na transcendência da Ideia na Grécia, a chave é “existir na contemplação do Ser”, representada por Parmênides e Platão. Esses dois discursos são pautados na experiência de transcendência na tradição helênica.

Como assinalado acima, essa irrupção espiritual do tempo-eixo da Revelação e da Razão, prolongará pelo menos até o início dos tempos modernos a “hermenêutica da experiência histórica da transcendência que se demonstrará como a mais dinâmica forma de civilização, marcando indelevelmente o perfil espiritual do Ocidente” (LIMA VAZ, 2002, p. 208). Isso libertou a consciência humana de entraves desenroláveis pelo exercício da liberdade racional do ser humano.

Na terceira parte da argumentação, quer-se esclarecer a filosofia e a teologia da transcendência, fazendo-se necessária uma pergunta:

Quais as matrizes ou categorias intelectuais básicas que permitem, seja à tradição bíblica da Palavra revelada, seja à tradição grega do Logos demonstrativo, levar a cabo uma hermenêutica original da experiência histórica da transcendência, tornando possível, por outro lado, sua posterior codificação no discurso filosófico-teológico cristão? (LIMA VAZ, 2002, p. 209).

A resposta a essa questão designa os campos do problema da transcendência, que são o conhecimento, a ação e a crença. Antecipa Kant com as questões sobre o que podemos conhecer, sobre o que devemos fazer e sobre o que é lícito esperar. As questões sobre conhecer, agir e esperar são questões radicais, participam da universalidade do ser e não ser de Parmênides, primeira ordem da hierarquia dos saberes.

A experiência da transcendência como experiência do Ser e mo-

vendo-se no campo da sua gravitação ontológica, desdobra-se, pois, em experiência noética da Verdade, experiência ética do Bem, experiência metafísica e religiosa do Uno ou do Absoluto. (LIMA VAZ, 2002, p. 209).

Assim, a aliança na tradição bíblica e a filosofia na tradição grega se apresentarão, ao mesmo tempo, como categorias fundadoras e formas de vida nas quais e pelas quais se realiza a mediação entre o homem e o Transcendente. Na linguagem dessas mediações irão exprimir-se os estilos diferenciados de experiência ética do Bem e experiências metafísico-religiosas do Absoluto (LIMA VAZ, 2002, p. 210). A ideia do Alto e do Baixo como metáforas continuam a existir na mediação da aliança como também na filosofia.

Portanto, quer-se desenvolver uma espécie de mirada dialógica entre a espiritualidade e a transcendência sob a égide da antropologia, enfocada por várias compreensões. Em outras palavras, a antropologia como uma espécie de guarda-chuva para entender a espiritualidade e a transcendência sob o olhar do prisma dialógico da diversidade de entendimentos.

Dados empíricos

Para compreender melhor, após ter visto alguns autores, é importante perceber como os docentes percebem isso na sua prática e também na sua vida de modo geral, por terem a função e porque não dizer, vocação de mediar a aprendizagem das mais variadas dimensões da espiritualidade.

O procedimento adotado para análise de dados foi pautado na hermenêutica, em que a interpretação foi colocada como um entendimento do real para poder ser o sustentáculo da teoria proposta por vários autores, principalmente a contribuição de Lima Vaz. Por isso que a análise tem o olhar da teoria, que comparada com a realidade ou a experiência dos professores, possa contribuir com a interpretação do autor e a prática da espiritualidade no contexto do processo formativo.

Segue-se a interpretação da categoria proposta como pesquisa, para obter informações que ajudem a entender e esclarecer o que acontece na compreensão dos profissionais na sua ação rotineira, de permitir que seus pupilos compreendam, por exemplo, “o que você entende por espiritualidade”. Foi dada a questão por escrito e eles puderam escrever ao seu bel-prazer e entendimento. A pergunta feita a cinco profissionais, nomeados como P1, P2, P3, P4 e P5, tendo com isso, a intenção de preservar sua identidade.

A compreensão de espiritualidade dos professores parte, inicialmente, da

experiência que tiveram, seja na sua vivência mais pessoal ou no horizonte da sua experiência profissional. Isto pode ser percebido por P1, ao afirmar que “a espiritualidade é construída ao longo da vida, levando em consideração todas as experiências vividas”. Isto revela que a espiritualidade pode ser entendida como uma dinâmica que compreende, segundo P3, o “corpo, a alma e o espírito”. Isto denota o entendimento de que a espiritualidade é uma dimensão inerente à condição humana.

Esta condição, por sua vez, projeta o entendimento de espiritualidade para um processo de transcendência. Tal disposição pode ser compreendida como a busca pelo sobrenatural (P3), da relação do ser humano com o místico (P4), ou do processo de encontro consigo na transcendência (P5). Tais afirmativas revelam, justamente, o procedimento de transcendência que a espiritualidade proporciona ao ser humano.

Este percurso precisa ser visualizado, no entanto, com uma prática condizente com o modelo de espiritualidade. Neste sentido, P2 indica que a espiritualidade é toda prática que desenvolve os bons sentimentos, como a empatia, a esperança, a tolerância e a fé. Tais práticas, além de outras que poderiam ser enumeradas, deveriam, segundo P1, contribuir para que o ser humano pudesse tornar-se uma pessoa melhor.

Considerações Finais

O diálogo acontece sempre por meio de uma dinâmica dialógica. Os sujeitos envolvidos no diálogo precisam expressar-se por meio de uma relação interativa, na qual cada um vai colocando seu entendimento sobre o assunto em pauta, bem como, vai acolhendo a compreensão que o outro faz por meio de suas afirmações. Neste caso, a ideia da intersubjetividade é essencial, porque permite a manifestação de cada um, bem como, o respeito aos diversos pontos de vista.

Assim, como esclarecimento do tema em discussão, e concluindo pela lógica de uma relação dialógica, o entendimento é de que a espiritualidade pode ser compreendida como um diálogo entre o ser humano e o Absoluto, por meio da dimensão transcendental, considerada uma característica essencial da condição humana. Com base nisso, cada sujeito que dialoga, precisaria manter sua individualidade e autonomia, como um ser único e irrepetível e, por isso, não precisaria abdicar das suas crenças e das suas ideias, mas colocá-las em diálogo para uma complementariedade conjunta.

Na temática deste trabalho, a espiritualidade, por meio de um diálogo, foi

compreendida pelo conceito de Pessoa, em Lima Vaz, que o definiu por meio da característica de transcendência. Isto é, a Pessoa é um ser transcendente, que deveria estar em diálogo com o Absoluto, objetivando explicitar, desta forma, a essência da sua condição humana.

Portanto, a espiritualidade, para ser compreendida como expressão de profundidade do ser humano, pode ser percebida por meio de gestos e palavras, mas é na essência do Ser, isto é, na expressão de interioridade de cada ser, que na sua relação com o seu bem maior, que é a divindade, pode ser construída a espiritualidade. Ou ainda, é no diálogo da essência da condição humana com o Absoluto, que se revela a integração da intersubjetividade entre a humanidade e a divindade.

Na compreensão do diálogo com o transcendente, portanto, revela-se a possibilidade de exercitar a espiritualidade, seja na compreensão do cotidiano ou, também, na reflexão de um projeto de formação. Ou ainda, aquilo que existe e é tematizado, sem a necessidade da existência humana, como absoluto intencional ou absoluto real, destacado por Lima Vaz, é que a Pessoa deveria se tornar uma presença-presente, principalmente na presença do Absoluto.

Enfim, essa relação dialógica intersubjetiva da espiritualidade, tendo como função o crescimento e o amadurecimento do ser humano, possui a compreensão do ser humano como Pessoa, que por exigência intrínseca, relaciona-se com o transcendente. Nesse sentido, a compreensão do diálogo espiritual, configurado na relação da Pessoa com o Absoluto, por meio de um constante processo de formação, revela a especificidade da própria condição humana que, fundamentalmente, estaria num processo de espiritualidade transcendental.

Referências

CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. A sacralização da natureza e a 'naturalização' do sagrado: aportes teóricos para a compreensão dos entrecruzamentos entre saúde, ecologia e espiritualidade. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 289-305, jul.-dez. 2008.

LIMA VAZ, H. C. de. *Escritos de Filosofia III: Filosofia e Cultura*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MORI, G. B. Corpos ditos pelos outros: Uma leitura de Michel de Certeau. *Revista Horizonte*, v. 14, Belo Horizonte, 2016.

TORRADEFLOT, F. F. *Espiritualidad Laica y espiritualidad atea*. Horizonte, v. 12, 2014.

VOEGELIN, E. *Em Busca da Ordem: ordem e história*. Volume V. Rio de Janeiro: Editora Loyola, 2014.

CAPÍTULO X

O diálogo na comunicação não violenta para uma cultura de paz na escola

José Ivaldo Araújo de Lucena²¹

Vanildes Gonçalves dos Santos²²

Introdução

Tem sido recorrente nas mídias a veiculação de notícias sobre violência nas escolas, praticadas e sofridas por atores da comunidade escolar. Essa realidade afeta todo o Brasil, colocando-o no ranking dos países mais violentos no que se refere ao ambiente escolar. No Distrito Federal, uma pesquisa encomendada pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal, e realizada entre 2017 e 2018, evidencia essa preocupante realidade. Os dados revelam que 97,15% dos professores da rede pública de ensino já presenciaram algum tipo de violência e 57,17% já foram vítimas dessa violência. Sobre a violência entre estudantes, 96,36% dos professores disseram ter presenciado em algum momento. (SINPRO-DF, 2018).

A violência nas escolas é uma realidade tão complexa, quanto nos demais cenários da sociedade, uma vez que é um fato social provocado por diversas questões, ou seja, não tem um único elemento que a provoca, mas diversos. O que faz, inclusive, que não se tenha um único tipo de violência, mas vários, o que nos permite, assim como aos pesquisadores dessa temática, dizer e reconhecer o termo no plural, violências. (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

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

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

Diante dessa desafiante realidade, a questão sobre como desenvolver uma educação que promova uma cultura de paz na escola segue insistente e está posta para toda a sociedade, para o Estado e, principalmente, para a própria escola. Para isso, precisamos de projetos e estratégias que possibilitem conhecer a realidade, problematizá-la e propor alternativas de superação das violências.

Para Adriana Barbosa (2010), uma educação integral da pessoa humana, num processo que permita um deslocamento através das dúvidas, do argumento, da imaginação e autonomia por parte do estudante, compõem elementos importantes para a construção de um caminho para a paz. Partindo dos pressupostos apresentados pela autora, acreditamos que o processo a ser desenvolvido pressupõe aprender e ter espaços em que os estudantes possam, por meio do diálogo, falar de seus sentimentos, de suas dores, de seus sonhos, e resolver de modo não violento os seus conflitos.

O diálogo aqui é compreendido como inerente à condição humana, haja vista ser impossível a nossa existência sem alguma forma de diálogo consigo mesmo, com o outro e com o meio em que vivemos. Nessa perspectiva, o diálogo enquanto um dos componentes da pragmática da comunicação, seja analógica, seja digital (WATSLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1993), está presente na maneira de nos relacionarmos nas dimensões intrapessoal, interpessoal, intragrupal e intergrupal.

Este texto reflete o diálogo como sinônimo de comunicação, haja vista que um não ocorre sem o outro, pois estão inter-relacionados. Portanto, pretendemos enquanto itinerário deste capítulo discutir o diálogo na construção de uma cultura de paz na escola, a comunicação não violenta (CNV) como instrumento de escuta e de diálogo empático e humanizador na escola e, por fim, refletir as possibilidades práticas de vivência do diálogo e da CNV na perspectiva da construção de uma cultura de paz na escola.

Enquanto objetivo geral, o estudo se propôs a refletir o papel do diálogo na comunicação não violenta para uma cultura de paz na escola. Já os objetivos específicos buscaram: a) refletir o diálogo e a comunicação enquanto dimensões inerentes à condição humana; b) discutir a relevância da CNV como instrumento de escuta e de diálogo empático e humanizador na escola; c) analisar a experiência prática da CNV no cotidiano de uma escola pública de ensino médio do Distrito Federal.

A questão problema que norteia o estudo buscou elucidar “Como o diálogo pode contribuir, por meio de uma comunicação não violenta, para a construção de uma cultura de paz na escola?”

1. O Diálogo na Construção de Cultura de Paz na Escola

1.1. Uma cultura de paz na escola: desafios e perspectivas

Como vimos na introdução deste texto, as violências nas escolas constituem um fenômeno cada vez mais presente e que demanda análises e estudos mais aprofundados, haja vista suas causas não serem necessariamente produzidas no interior do ambiente educativo. A desigualdade social, o desemprego, a falta de oportunidades para os jovens e a presença insuficiente ou inadequada do Estado, relações conturbadas com a família, têm como consequência o aumento das manifestações de violência que em boa parte dos casos ecoa dentro da sala de aula e da escola.

Outros fatores também contribuem para tal situação, segundo Ferreira, Moreira e Souza (2019): a crise de representatividade, a polarização política e a cultura do ódio que parecem influenciar os sujeitos a se comportarem de modo a gerar um maior clima de rivalidade, superficialidade, intolerância e de pouca abertura ao diálogo.

Nessa perspectiva, Marcelo Guimarães (2006) afirma que a violência se constitui também em uma forma de expressão de quem de algum modo não pode dizer a sua palavra.

Se a violência constitui-se como uma forma de expressão dos que não têm acesso à palavra, como a crítica mais radical à tradição autoritária, de forma que quando a palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada, um dos primeiros caminhos para prevenção e contraposição à violência é a democratização da palavra, a oportunidade da expressão das necessidades e reivindicações dos sujeitos, a criação de espaços coletivos de discussão e a sadia busca do dissenso e da diferença, enfim, pela mudança das relações educacionais, ainda estruturadas no mandar e obedecer, para uma forma mais democrática, enfim, por aprender a dizer a sua palavra, palavra que cria consenso e diálogo. (GUIMARÃES, 2006, p. 357).

A reflexão de Guimarães (2006) pode ser correlacionada com a de Paulo Freire (1987, p. 11), quando diz que a palavra é ação. Não se trata somente da expressão de um pensamento separado da existência, mas é significação cuja práxis é quem a produz, ou seja, “é a palavra que diz e transforma o mundo”.

Por seu lado, a escola, mesmo diante das suas limitações de estrutura física e material, é um espaço de ensino, aprendizagem e de socialização indispensável para as juventudes, seja por meio das atividades esportivas, culturais,

de difusão do conhecimento, de preparação para o mercado de trabalho, de formação em valores e para o exercício da cidadania, de criar e recriar o mundo.

Nesse contexto, segundo Guimarães (2006, p. 331), a educação para a paz tem surgido como um instrumento importante para a concretização de uma cultura de paz na escola e na sociedade, “emergindo não apenas como uma nova área de pesquisa ou um campo relevante, mas como expressividade da ideia de bem, onde se joga a própria questão do sentido da humanidade e da finalidade da educação.”

Superar os paradigmas de um processo violento presentes na nossa história, nos nossos corpos e relações no Brasil é algo bem desafiador. Conforme Isnara Ivo (2010), temos uma ausência de uma cultura de paz no Brasil e esta tem suas bases nos começos do processo de colonização que se deu de forma violenta, cujas relações foram alicerçadas na subordinação e dominação. “A violência permeou as relações interpessoais no cotidiano da vida em sociedade, nas relações políticas.” (IVO, 2010, p. 69).

Essa relação baseada em dominação e subordinação, tem como consequência a formação de um país marcado por violações da dignidade de muitas pessoas. Fazer um processo de transição dessa cultura da violência para uma cultura de paz é, segundo Ivo (2010), um dos maiores desafios para o século XXI.

Mas o que é cultura de paz? E o que ela pressupõe?

Vamos tomar aqui o conceito de cultura de paz difundido pela Organização das Nações Unidas (ONU), que em 1999 lançou para o mundo uma Declaração e um Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. E conforme o seu artigo 1º, Cultura de Paz é:

[...] um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional. No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras; No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento; No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão,

opinião e informação; Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, **diálogo** e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz. (ONU, 1999, p. 2, grifo nosso).

Essa declaração e programa da ONU seguem sendo um marco muito importante para a construção de projetos e práticas tendo em vista a concretização de uma cultura de paz, que requer transformações em todas as dimensões que envolvem o ser humano (pessoal, social, econômica, cultural, ambiental...); além disso, pressupõe uma relação baseada na cooperação e na corresponsabilidade entre os sujeitos em todos os espaços em que se encontram, para relações mais justas, equilibradas, equitativas.

Para essa construção conjunta, alguns pressupostos são importantes, entre eles, destacamos o diálogo, para uma comunicação baseada no respeito, na alteridade, no reconhecimento da dignidade e da diversidade.

De acordo com Ana Claudia Andrade (2010, p. 97), para se construir uma cultura de paz é preciso que todos valorizem a vida e, para isso, é necessário: “rejeitar a violência, saber ouvir o outro, mostrar-se solidários, defender os direitos humanos, demonstrar tolerância as diferenças, equilibrar as relações de gênero, e exercitar o diálogo como atividade vital para a humanização das relações.”

A escola é, em nosso ponto de vista, o lugar da oportunidade de se educar para essa nova cultura, uma vez que nela se encontram as crianças e os jovens em sua maioria. É um espaço importante de sociabilização e onde processos educativos também são desenvolvidos. As crianças, adolescentes e jovens, atualmente passam a maior parte do seu tempo na escola, portanto, é preciso ressignificar esse espaço como um lugar do encontro, do diálogo, “do aprender a conhecer, conviver, fazer e ser” (DELORS, 1996, p. 89) uma cultura de paz.

Ressignificar a escola implica repensar e refazer as interações, dar um salto qualitativo para relações democráticas, superando a relação de dominação e subordinação, de sujeito e objeto, em todos os níveis, reconhecendo todos os participantes da comunidade escolar como sujeitos capazes de dizer sua palavra e transformar a sua realidade.

1.2. O diálogo como dimensão humanizadora do ser e estar no mundo

O diálogo é uma dimensão humanizadora, porque se dá no encontro, em

que o eu se encontra com o outro, mas também com ele mesmo e com o mundo, o que faz do diálogo, segundo Paulo Freire (1987), ser um encontro que não se esgota na relação eu-tu.

Um diálogo que se dá no encontro de existências, que são sujeitos que têm direito à sua palavra, numa relação de alteridade, solidariedade, confiança. Um diálogo que se dá num encontro de pessoas para serem mais. E, para isso, é preciso ter fé no ser humano, caso contrário, não haverá diálogo. “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recrear. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (FREIRE, 1987, p. 46).

Além da fé no poder das pessoas de criar e recrear para ser mais, o autor destaca outros dois fundamentos do diálogo humanizante: o amor e a humildade. É preciso amar o mundo para querer transformá-lo. Essa transformação que se dá por meio do diálogo, em que a humildade prevalece em detrimento da arrogância que não transforma, porque não permite a palavra do outro, mas somente a minha. Para Freire (1987), são esses fundamentos do diálogo que possibilitam relações horizontais e em que se instaura a confiança, capaz de fazer com que reconhecendo o encontro como fonte de um lugar seguro, as pessoas possam pronunciar sua palavra verdadeira que, segundo o autor, é aquela em que a palavra coincide com os atos, é a “práxis”.

Partindo dessas reflexões de Freire, que nos ajudam na compreensão do que é um diálogo humanizador, podemos afirmar que a educação é capaz de transformar, quando ela deixa de ser um lugar somente de indivíduos, para ser um lugar de encontro entre esses indivíduos, numa relação dialógica em que as pessoas se reconheçam como sujeitos capazes de ser mais, de transformar o mundo.

Ainda seguindo nesse raciocínio do diálogo que humaniza, consideramos importante apresentar também, além do que Freire (1987) nomeou como fundamentos, algumas características desse diálogo e, para isso, nos reportamos ao pensamento de Síveres (2015), para quem, o diálogo possui três características, a saber: a possibilidade de criar, pensar e conversar.

Sobre a possibilidade do diálogo ser criação, o autor ressalta que o diálogo pressupõe dizer e, assim como Freire (1987), dizer palavra que transforma, que cria. Síveres (2015), para exemplificar essa característica do diálogo, retoma um mito fundante da sociedade ocidental cristã, a criação do mundo, em que o diálogo de Deus, ao dizer sua palavra, cria todas as coisas. Logo, dialogar é criar.

Quando falamos em pensar, lembramos imediatamente da Filosofia, a ci-

ência, a disciplina que ensina a pensar. O autor faz também esse caminho ao contextualizar rapidamente a forma como o pensar foi sistematizado a partir das experiências vivenciadas pelos filósofos gregos clássicos (Sócrates, Platão e Aristóteles), os quais tinham como eixo de suas práticas o diálogo. Síveres (2015) recorda o método maiêutico utilizado por Sócrates nos seus diálogos, que consiste em perguntar, responder e perguntar. Diálogo é o encontro de pensamentos, argumentações, articulação de ideias, de conversação. Conversar também é uma característica do diálogo, e que segundo o autor, exige a capacidade de ouvir e escutar o outro. Algo bem desafiante nesses tempos de domínio das tecnologias, que fortalecem mais atitudes individualistas e menos coletivas.

Então, podemos dizer que o diálogo com esses fundamentos e características, marca uma forma de comunicar e de estar no mundo mais humanizados.

2. A Comunicação Não Violenta (CNV) como Instrumento de Escuta e de Diálogo Empático e Humanizador na Escola

2.1. Aspectos que permeiam a comunicação não violenta

A Comunicação Não Violenta (CNV) foi criada por Marshall B. Rosenberg, como resultado de sua especialização em Psicologia Social, de seus estudos de religião comparada e de suas vivências pessoais. A sua preocupação com esse tema começou na infância, quando foi morar com sua família em Detroit, em 1943, uma cidade permeada por violência e conflitos raciais que geraram reflexões e estudos sobre o papel crucial da linguagem e do uso da palavra para a aproximação das pessoas. (ROSENBERG, 2006).

O método se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos com relações mais humanizadas, mesmo em condições adversas. De acordo com Rosenberg (2006, p. 21), “embora possamos não considerar ‘violenta’ a maneira de falarmos, nossas palavras, não raro, induzem à magoa e a dor, seja para os outros, seja para nós mesmos.”

A CNV nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando. Somos levados a nos expressar com clareza, ao mesmo tempo, oferecendo aos outros uma atenção respeitosa e empática. Nesse contexto, acabamos nos conscientizando das nossas necessi-

dades e as dos outros. (ROSENBERG, 2006, p. 22).

Ao nos aprimorarmos no método podemos descobrir:

- ✓ Quais são os componentes que estão nos afetando?
- ✓ Como articularmos claramente o que de fato desejamos em determinada situação?

Para Rosenberg (2006), à medida que a CNV substitui velhos padrões de defesa, recuo e ataque diante de julgamentos e críticas, vamos percebendo a nós mesmos e aos outros, assim como nossas intenções e relacionamentos, por um enfoque novo. A resistência, a postura defensiva e as reações violentas são minimizadas. Quando nos concentramos em tornar mais claro o que o outro está observando, sentindo e necessitando em vez de diagnosticar e julgar, descobrimos a nossa própria compaixão. Pela ênfase em escutar profundamente – a nós mesmos e aos outros –, a CNV promove o respeito, a atenção, a empatia.

Para Rosenberg (2006, p. 133), a “empatia é a compreensão respeitosa do que os outros estão vivendo”. A empatia requer que se escute com todo o ser, pois ouvir somente com os ouvidos é uma coisa, com o intelecto é outra, mas ouvir com a alma não se limita a um único sentido.

A CNV propõe que estabeleçamos cada vez mais uma qualidade empática no diálogo, tanto conosco quanto com os outros, deixando de fora dos relacionamentos julgamentos, comparações, críticas, imposições, desrespeitos, rótulos, acusações e estabelecendo contato no que há de mais humano no outro com seus pontos de vista, história de vida, habilidades, dificuldades, poder, sentimentos, necessidades e com autonomia para decidir o que deseja, entre outros. (ROSENBERG, 2006).

A forma é simples, mas não é fácil de ser incorporada. Na verdade, é o início de uma caminhada que pode contribuir em muito com a qualidade da nossa vida e das nossas relações.

Os três primeiros componentes da CNV facilitam a expressão clara e honesta de como estamos; nos ajudam a entender em que uma determinada situação nos afetou e contribui para elaborarmos um pedido de qualidade, que sensibilize o outro a ter vontade de nos atender se estiver no seu alcance. Isso se contrapõe a velhas atitudes comuns na nossa cultura, como a reclamação ou a imposição para atender aos nossos desejos e necessidades, o que cria barreiras ou dificuldades no diálogo e na vontade do outro em atender ao que está sendo pedido.

Outro aspecto dessa forma de comunicação está no abrir-se para receber com inteireza as mesmas quatro informações desses componentes, vindas dos outros. Como ele/ela está observando esse fato? O que ele/ela está sentindo,

necessitando e pedindo, para melhorar sua vida? Essa escuta é importante para que o nosso pedido seja ajustado para que atenda a ambas as partes.

Quadro 1 - Os quatro componentes da Comunicação Não Violenta

<i>Os quatro componentes da Comunicação Não Violenta</i>
<ol style="list-style-type: none">1. <i>Observação:</i> É o ato de perceber o que está acontecendo em uma determinada situação que nos afeta positiva ou negativamente, sem fazer nenhum julgamento ou avaliação. É a descrição do que aconteceu.2. <i>Sentimento:</i> É a identificação de como nos sentimos ao observar o fato: magoados, assustados, alegres, divertidos, irritados, etc.3. <i>Necessidades:</i> É o reconhecimento do que precisamos para melhorar a nossa vida em relação à situação ocorrida.4. <i>Pedido:</i> É uma solicitação feita ao outro(a) que envolve uma ação específica e possível de ser realizada, para atender as nossas necessidades.

Fonte: Rosenberg (2006).

A CNV pode ser utilizada nos diálogos conosco mesmo, com outra pessoa ou com um grupo. Trata-se, portanto, de uma abordagem que pode ser aplicada de maneira eficaz em todos os níveis de comunicação e diversas situações, como relacionamentos íntimos, família, escola, organizações, terapia e aconselhamento, negociações, disputas, conflitos, e até mesmo tem sido aplicada na justiça restaurativa. No entanto, neste estudo nos restringimos a abordar essa forma de comunicação nas relações que ocorrem na escola, objetivando contribuir para uma cultura de paz.

2.2. A relação entre a CNV e os axiomas da Pragmática da Comunicação Humana

A CNV, assim como outras abordagens para o desenvolvimento de uma cultura de paz, seja na escola, seja na sociedade, está permeada por alguns aspectos da pragmática da comunicação humana, especialmente por seus axiomas, ou seja, princípios que nos ajudam a entender a comunicação enquanto dimensão dialógica complexa, mas fundamental para relações mais autênticas no cotidiano.

O primeiro axioma diz respeito à impossibilidade de não comunicar. Todo comportamento numa situação interacional tem valor de mensagem, e como o comportamento não tem oposto, não existe um não comportamento. Por isso, um indivíduo não pode não se comportar. Nessa perspectiva, a mera ausência da fala não constitui exceção a esse axioma. Da mesma forma, não podemos afirmar que a “comunicação” só acontece quando é intencional, consciente ou bem-sucedida, ou seja, quando ocorre uma compreensão mútua. (WATSLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1993).

Diante do exposto, uma imobilidade (silêncio postural) ou qualquer outra forma de renúncia ou negação é, em si, uma comunicação, e qualquer comunicação implica um compromisso que, por conseguinte, define a relação.

O segundo axioma discute o conteúdo e níveis de relação da comunicação, pois toda a comunicação tem dois níveis: o do relato (conteúdo) e o da ordem (revela a relação). O relato se refere (o que se fala) ao conteúdo, e a ordem (o como se fala) trata da forma. (WATSLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1993).

O terceiro axioma aborda a pontuação da sequência de eventos. Uma série de comunicações pode ser vista como uma sequência ininterrupta de trocas e a pontuação de uma sequência comunicacional define a natureza da relação (eu falo e o outro fala e assim por diante). Nesse sentido, o relato define a ordem e o conteúdo define a relação. As pontuações servem para organizar comuns e importantes sequências de interação. A discordância sobre como pontuar a sequência de eventos está na raiz de incontestáveis lutas em torno das relações. (WATSLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1993).

O quarto axioma afirma que a comunicação pode ser digital ou analógica. A linguagem digital (falada ou escrita) é uma sintaxe lógica complexa e poderosa, mas carente de adequada semântica no campo das relações, ao passo que a linguagem analógica (não verbal) possui uma semântica, mas não tem uma sintaxe adequada para a definição não ambígua da natureza das relações. A comunicação analógica abrange postura, gestos, expressão facial, inflexão de voz, sequência, ritmo e cadência das próprias palavras e qualquer outra manifestação não verbal de que o organismo seja capaz de emitir. Uma comunicação é coerente quando ocorre convergência entre a comunicação digital e a analógica. A linguagem digital é muito precisa, mas revela pouco no campo das relações, enquanto a analógica revela muito da natureza das relações, porém, é pouco precisa. Os dois modos de comunicação não só existem lado a lado, mas também se complementam em todas as mensagens. (WATSLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1993).

A comunicação analógica nos provoca à reflexão:

Tudo e todas as coisas, pela simples presença, estão “expressando”, “comunicando” algo que podemos compreender se estamos receptivos. Se estamos disponíveis ao diálogo, que não precisa ser constituído por palavras. Em certas ocasiões, olhares, gestos, toques e até silêncios são mais eloquentes que discursos! (DISKIN; ROISMAN, 2002, p. 25).

O quinto e último axioma afirma que a interação pode ser simétrica ou complementar. As relações são simétricas ou complementares conforme se baseiam na igualdade ou na diferença. A relação simétrica é caracterizada pela igualdade e a minimização da diferença; a interação complementar baseia-se na potencialização da diferença. O que é patológico é a rigidez, seja na interação simétrica, seja na complementar. (WATSLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1993).

A comunicação não violenta e os axiomas da pragmática da comunicação humana podem ajudar a qualificar o diálogo como forma de promoção de uma cultura de paz na escola e na sociedade. Para isso, precisamos exercitar essa abordagem no cotidiano, e um excelente ponto de partida é a sala de aula, pois ela é espelho do presente e a porta para um futuro que nos convida a fazermos a diferença.

3. Metodologia

O campo de pesquisa deste estudo foi uma escola pública de Ensino Médio de Taguatinga, Distrito Federal (DF), que apresenta 2.025 estudantes matriculados nos turnos matutino e vespertino. O grupo focal foi realizado com estudantes que participaram durante o primeiro semestre de 2019 de um projeto de formação sobre Comunicação Não Violenta, uma turma composta por 32 estudantes, que fizeram quatro oficinas, com duração de uma hora, cuja metodologia ressaltou o diálogo enquanto eixo norteador e instrumento relevante para a construção de uma cultura de paz na escola. O projeto foi coordenado e executado pela Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, da Universidade Católica de Brasília, em parceria com a escola. Teve como objetivo contribuir para transformar as relações violentas entre os estudantes, tendo em vista uma cultura de paz na escola.

Ao final do projeto, foi realizado o grupo focal com 11 estudantes, com idades entre 16 e 18 anos, sendo seis do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

De acordo com Gatti (2005), o grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que

é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. O grupo é focalizado no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva – como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões, que foi o caso deste nosso estudo.

Utilizamos a metodologia de análise de discurso para interpretar os dados coletados, haja vista a formação discursiva, o jeito de expressar verbal ou corporalmente, também se constitui na relação entre o interdiscurso e o intradiscurso. O interdiscurso significa os sentidos do que é dizível e circula na sociedade; saberes que existem antes do sujeito e que são constituídos pela construção coletiva. O intradiscurso é a materialidade expressa na fala, ou seja, a formulação do texto, o fio do discurso, a linearização do discurso. (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Nessa perspectiva, Orlandi (1999, p. 60) destaca que as palavras simples do cotidiano são carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e a linguagem serve para comunicar e para não comunicar, pois as relações de linguagens são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Vale ressaltar também que “uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva.”

Nesse sentido, a linguagem constitui um modo de estar no mundo, um caminho que conduz para as crenças ou acontecimentos reais, ou uma reflexão sobre a maneira como as coisas realmente são. Para compreender o discurso é preciso teorizar, é preciso reconhecer e aceitar que a linguagem não é propriedade privada. É social, é histórica. Não é transparente e nem muito menos homogênea. (BARRETO, 2006; GILL, 2007).

Uma maneira de testar a análise de discurso é olhar para a maneira como os participantes envolvidos respondem. Isso pode oferecer pistas analíticas valiosas, pois fala e textos são práticas sociais. Até mesmo afirmações que parecem triviais, estão implicadas em vários tipos de atividades.

4. A Prática do Diálogo e da Comunicação Não Violenta no Cotidiano da Escola: Resultados e Discussões

Conforme dissemos anteriormente, os estudantes que contribuíram com este estudo participaram de quatro oficinas, antes da etapa final da pesquisa que foi a realização do grupo focal. Os conteúdos das oficinas foram organizados da seguinte forma: 1º) a resignificação do conceito de conflitos, que é algo

inerente à existência humana; que o conflito em si não é bom e nem é ruim, mas o que fazemos a partir dele que tem consequências que podem ser prejudiciais ou não; 2º) os axiomas da pragmática da comunicação humana; 3º) os quatro componentes da CNV (observação, sentimento, necessidade e pedido) a partir de experiências vivenciais de observação, escuta e de diálogos empáticos, e 4º) os conceitos de violência e não violência, bem como a diferença entre mensagens-você (a forma como normalmente atribuímos somente aos outros as responsabilidades por nossos atos) e mensagens-eu.

As “mensagens-eu” propõem que procuremos iniciar as frases referentes aos quatro componentes da CNV, utilizando o pronome pessoal EU, como uma proposta de expressão autêntica, evitando começar essas frases com o pronome VOCÊ, pois em geral, traz em si uma possibilidade de ser entendido como acusação, rótulo, interpretação do comportamento do outro, que não propicia diálogos para uma cultura de paz na escola.

As mensagens-eu caracterizam-se, no mínimo, por três partes: 1) a expressão do sentimento: eu fico [sentimento]; 2) [o fato sem avaliações] e 3) um apelo a uma solução: que tal se... [o pedido]. Na CNV ainda incluímos a construção de um ambiente propício ao diálogo por meio de uma conexão empática antes de conversar sobre o assunto e qual foi a necessidade não atendida [necessidade] antes do pedido. (GINOTT, 1979; ROSEMBERG, 2006; SEIDEL, 2007).

A culminância das oficinas foi a prática do exercício das “mensagens-eu” no cotidiano da escola, da família e entre os amigos, não somente para dialogar sobre questões conflituosas, mas também para expressar de forma autêntica o quanto as pessoas são importantes em nossas redes de relação.

No grupo focal tivemos a oportunidade de ouvir os estudantes sobre os principais aprendizados que tiveram ao longo do estudo a partir de questões divididas em três categorias:

Experiências pessoais com o diálogo e a CNV

- ✓ Qual era ou é a principal dificuldade que você tinha/tem para falar dos seus sentimentos?
- ✓ Apresente quais as aprendizagens que você teve nos nossos encontros sobre comunicação não violenta aqui na escola?

O Diálogo

- ✓ Como você exerce o diálogo no seu cotidiano?
- ✓ Como você e seus colegas aqui na escola dialogam sobre os conflitos que vivem ou presenciam?

A Comunicação Não Violenta

- ✓ Qual o maior desafio para se ter uma comunicação não violenta com o outro(a)? Explique.
- ✓ A comunicação não violenta pode contribuir para a mediação dos seus conflitos pessoais? Como?

A seguir apresentamos os dados e a discussão quanto às afirmações do grupo sobre as reflexões desenvolvidas e aprendizagens adquiridas ao longo do projeto.

a. Experiências pessoais com o diálogo e a CNV

Em relação às experiências pessoais com o diálogo e a CNV os(as) estudantes expressaram a principal dificuldade sobre falar dos próprios sentimentos, bem como as aprendizagens a partir dos encontros realizados:

A minha dificuldade em falar dos meus sentimentos está no **medo de ser julgado**.

As vezes não falamos dos sentimentos por orgulho. **A gente não quer mostrar o que a gente realmente é por dentro**. A gente tem **medo** também. (grifos nossos)

A fala dos estudantes evidencia uma tendência cultural da sociedade brasileira permeada por julgamento ou preconceito em relação às pessoas que expressam seus sentimentos. Os adolescentes e jovens, por exemplo, são culturalmente reprimidos desde a infância com afirmações como “chorar não é coisa de menino”, ou que os homens não podem expressar seus sentimentos, pois isso pode revelar fraqueza ou vulnerabilidade.

No contexto da CNV, a identificação e expressão dos sentimentos é o caminho para uma relação mais autêntica consigo mesmo e com as outras pessoas. A forma de expressar os sentimentos é que deve ser cuidada, especialmente

quando *nos perguntamos qual a necessidade não atendida por traz do sentimento expresso* (da raiva, do medo). Normalmente, após essa pergunta o sentimento se transforma, abrindo espaço para um diálogo mais aberto e autêntico em uma situação de conflito.

As falas dos jovens sobre o medo de expressar os sentimentos ou mostrar quem realmente são, tem origem na cultura patriarcal, autoritária e machista que permeia o contexto subjetivo da sociedade de um modo geral.

A abertura para a expressão dos sentimentos de forma empática e a escuta ao que a outra pessoa também tem a dizer, nos ajuda a superar a mágoa ou o ressentimento e abre um campo de conexão em que o diálogo pode ser a expressão de um novo horizonte relacional, em que há a compreensão de que as pessoas são muito mais importantes do que o conflito pontual vivenciado.

Eu acho que a parte mais difícil de tudo é você ceder. **Quando a gente está magoado, a gente se fecha para tudo.** A gente não quer nem falar com a pessoa, mas, tipo, ser o primeiro a pedir desculpas. É difícil ceder para você ser o primeiro a pedir desculpas. **As vezes a outra pessoa está só esperando você fazer isso para poder ter um diálogo.** É difícil você ir atrás, tirar isso de dentro de você e saber lidar com isso.

Quando a gente é magoado a gente se fecha. Se fecha para tudo. Tipo ficar magoado em relacionamentos e não querer mais namorar. Briga com a mãe, enfim... **A gente aprendeu um pouco em relação a isso.** Que precisamos deixar um pouco o orgulho de lado. **No que adianta a pessoa ficar insistindo e a gente continuar a mesma pessoa.** A gente precisa deixar isso de lado, senão nada muda. Acho que é isso que a gente aprendeu também. (grifos nossos)

Quando estamos magoados com alguma coisa ou alguém, por mais que tentemos disfarçar, o nosso corpo expressa esse sentimento, como muito bem ilustrado pelo quarto axioma da pragmática da comunicação humana, que trata da comunicação analógica (WATSLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1993). Portanto, retomando a fala da estudante que expressou: “Quando a gente está magoado, a gente se fecha para tudo”, entendemos que esse comportamento não resolve o problema e amplia o sofrimento, pois o que está vivo em nós precisa ser expressado de uma forma não violenta, para que possamos abrir espaço para o diálogo e a busca de soluções mútuas.

Sobre as aprendizagens ao longo dos encontros de CNV na escola pesquisada, os estudantes disseram:

Eu aprendi que não sou eu que estou certo e você está errado. **Eu preciso saber te escutar e você precisa saber me ouvir.** Nem sempre eu tenho razão e nem a outra pessoa tem. Isso ajudou bastante.

Eu acho que depois da intervenção, tudo ficou mais fácil. As pessoas ficaram mais amigas e **começaram a resolver os problemas internos da turma de uma outra forma**, pois havia muita briga dentro da turma. Depois disso as pessoas viraram amigas e começaram a ficar mais juntas e melhorou muita coisa. **Agora quando há um problema na turma todo mundo senta e conversa.** (grifos nossos)

Já dizia Rubem Alves (1999) que devemos exercitar a escutatória, pois vivemos em um tempo de muita fala e pouca escuta, muito barulho e pouco silêncio, especialmente na escola. Saber escutar é uma competência indispensável para conseguirmos entrar em contato conosco mesmos e com os outros, pois nem sempre temos razão em nossa percepção em relação aos fenômenos que nos cercam. Essa escuta exige alteridade, empatia e respeito entre estudantes, professores, pais e mães, e outros.

Eu acho que a gente tem que **entender o lado do outro**. Uma coisa que aprendi é que **ninguém é só bom e ninguém é só ruim**, pois todo mundo tem um lado dentro de si sabe. Tivemos um entendimento melhor sobre isso depois das oficinas. De entender o lado do outro. Que existe algo além da sua bolha, da sua vida. (grifos nossos)

Para Carbonari (2007), a compreensão da juventude como sujeito de direitos não é uma abstração formal. Diz respeito a uma construção relacional e intersubjetiva que se efetiva na presença do outro e tendo a alteridade como presença.

A alteridade tem na diferença, na pluralidade, na participação, no reconhecimento seu conteúdo e sua forma. O compromisso com o mundo como contexto de relações é, portanto, marca fundamental da subjetividade que se faz, fazendo-se, com os outros, no mundo, com o mundo. (CARBONARI, 2007, p. 177).

Os jovens que participaram das oficinas de CNV representam o segmento da sociedade cada vez mais permeado por expectativas. Eles são objeto de expectativas de si mesmos, da família, da escola, da sociedade, do Estado e, principalmente, do mercado de consumo e de trabalho. Muitos adultos cobram que eles devem se preparar para assumir uma posição que dê conta de um futuro

melhor para o país, pois serão eles que assumirão os postos de trabalho e de liderança dos adultos da atualidade; outros afirmam que são despretensiosos e sem qualquer ambição, projetos ou perspectivas de futuro.

Entender que não existe ninguém totalmente bom ou totalmente ruim é importante para que não negligenciem a sua capacidade de protagonismo e de superação de suas crenças limitantes. Os jovens, assim como qualquer outro sujeito sócio-histórico, têm potencial para se superar e se autodeterminar na busca de seus sonhos e projetos de vida, ou seja, têm capacidade para ser mais. (FREIRE, 1987).

Nessa perspectiva, saber respeitar, escutar e entender o(a) outro(a), faz toda a diferença para um bom diálogo, como referido a seguir, quando os estudantes falam sobre as aprendizagens que tiveram nas oficinas sobre as “mensagens-eu”:

Saber respeitar a opinião do outro sempre. Eu acho que isso já diminui muito a violência. Porque se a pessoa tem uma opinião e você vai discordar de qualquer jeito, vai acabar gerando um atrito, vai gerar discussão, vai piorar a situação. **Se você sabe escutar e entender o lado da pessoa vai gerar um diálogo bom.**

Quando você chega de uma forma agressiva com a outra pessoa a primeira reação dela é também ser violenta. Se você está sendo violenta a outra pessoa vai querer ser violenta também. Acho que isso é muito automático do ser humano. Se eu chegar xingando fulano ele vai xingar também. **Agora se chegar e sentar com calma para conversar, aí sim vai existir uma outra possibilidade de resolver aquele problema.** Eu sou muito agressiva, extremamente agressiva, sou explosiva. **Agora quando eu comecei a colocar as coisas de outra forma, tipo, eu vou pensar, comecei a fazer de outro jeito.** (grifos nossos)

A “mensagem-eu” é uma forma de expressar o que nos afeta ou o que está vivo em nós, começando pelos sentimentos, passando pelas observações, necessidades [atendidas ou não] e por fim, pelos pedidos (GINOTT, 1979; ROSENBERG, 2006; SEIDEL, 2007). Essa forma de comunicação serve para dialogar de uma forma diferente sobre os conflitos, mas também para demonstrar o quanto as pessoas são importantes nas relações do cotidiano, seja na escola, seja na família ou em outros âmbitos da vida pessoal ou profissional.

b. O Diálogo

O diálogo é a interação entre pessoas na qual é possível concordar ou discordar. Nesse contexto, “o ato de encontrar as palavras adequadas no momento certo, independentemente da informação ou comunicação que transmitem, constitui uma ação” (ARENDT, 1999, p. 35). Essa ação pode ter êxito na forma como as palavras são ditas e os sentimentos são evidenciados.

Para os estudantes, o diálogo no cotidiano depende do nível de intimidade com a outra pessoa:

Eu acho as vezes que o diálogo depende muito de quem está falando e quem está ouvindo. Todas as pessoas têm uma relação de comunicação diferente. Por exemplo, se o filho estiver falando com os pais, ele vai privar algumas palavras, vai falar de um jeito mais gentil. Com os amigos mais próximos pode usar um linguajar diferente. Eu acho que as vezes **o diálogo depende muito do nível de intimidade das pessoas.** (grifos nossos)

Eu acho que isso vai muito de acordo com o que o colega falou. Depende da intimidade que temos com a pessoa sabe. **As vezes a gente é mais agressivo ou não tão agressivo, dependendo da nossa intimidade com a pessoa.** As vezes a gente chega na pessoa e diz “olha eu fiquei chateada” ou, as vezes, a gente chega logo xingando. Depende muito. (grifos nossos)

Consideramos, no contexto da mediação de conflitos, a agressividade como uma energia ou força vital e necessária para a existência humana, pois sem agressividade não teríamos como dar conta dos desafios do cotidiano (SEIDEL, 2007). No entanto, a agressividade pode ser sinônimo de violência quando canalizamos essa energia para agredir o outro.

c. A Comunicação Não Violenta

A comunicação vai muito além das palavras, pois o tom da voz, a postura corporal, os gestos e as expressões evidenciam que é impossível não comunicar, haja vista que alguma mensagem é sempre transmitida. No grupo focal percebemos que, mesmo em silêncio, uma boa parte dos estudantes concordava com as falas dos colegas. O silêncio e a inteireza da presença demonstraram certa sinergia do grupo em torno da discussão do tema da CNV.

Em relação ao maior desafio de se ter uma comunicação não violenta no cotidiano da escola, um participante ressalta:

Saber controlar a nossa ideia. Muitas vezes quando a gente vai conversar com os outros a gente vai simplesmente com a nossa ideia na mente e a gente se priva totalmente de pensar na ideia dos outros. Talvez a ideia dele esteja certa. **Muitas vezes as pessoas vão dialogar e acabam indo com a intenção de provar para aquela pessoa que estão certas.** Elas nunca vão na intenção de pegar as duas ideias e comparar para ver qual a solução para as duas e não só para uma. (grifos nossos)

Na fala do estudante evidencia-se o desafio da escuta enquanto uma “presença presente” e atenta ao outro e isso deve ocorrer também entre os educadores, pois nem sempre há tempo para essa escuta entre uma aula e outra. Talvez essa falta de inteireza na comunicação seja um dos aspectos que potencializam tantas violências no cotidiano da escola e da sociedade, pois nem sempre os atores do processo educativo conseguem se escutar, sejam eles educadores, equipes gestoras, estudantes, pais e mães.

Nessa perspectiva, promover uma cultura de paz na escola requer adesão, como sugerido pela ONU (1999), aos princípios de liberdade, democracia, tolerância, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade animados por uma atmosfera que favoreça a paz. A escola sozinha não dará conta de contribuir com a superação da violência presente na sociedade, mas pode ser um território de cultura de paz que irradie entre os estudantes um novo modo de ser e estar no mundo.

Sobre a comunicação não violenta contribuir para a mediação dos seus conflitos pessoais, os estudantes expressaram:

Eu parei para pensar que os problemas familiares eram decorrentes do fato de que eu não conversava mais. Eu aprendi que tinha que procurar a pessoa e pedir desculpas para ela, mesmo que o erro não tenha sido somente meu. **A gente tem que dar a oportunidade para essa pessoa reconhecer o que ela fez com você.** Mesmo o erro não tendo sido somente seu tem que parar e dizer para ela “desculpa”. Em uma das oficinas eu falei de uma situação que tive com o meu ex-namorado, que tinha feito uma grande “merda”. Eu procurei ele, mesmo morando em Minas Gerais, falei abertamente o que eu tinha achado daquilo tudo e ele acabou pedindo desculpas. Assim eu me senti melhor a respeito disso. Melhorou bastante em relação ao que eu estava sentindo. (grifos nossos)

Os conflitos em si, não são positivos ou negativos, mas é o que fazemos a partir deles que pode ter consequências diversas. Os estudantes compreenderam a importância de uma comunicação não violenta, pautada pelo diálogo, que

já começou a surtir alguns efeitos, a exemplo do que foi citado na relação com a família e com os colegas de turma.

Eu mesmo tinha muitos problemas em casa com a minha mãe. Brigava com ela. Ia embora para fora de casa e não queria mais conversar com ela. Antes eu não ouvia ela. **Depois das oficinas eu passei a ouvir ela. A gente nem briga mais.** Na raiva eu queria ir embora de casa. **Agora ao parar para pensar, sei como pedir desculpas para ela, para desatar os nós... isso ajudou bastante.** Diminuiu muito os conflitos. Hoje ao invés de só rebater o que a pessoa fala é bom a gente escutar, repensar e não agredir, pois briga com briga não resolve nada. Com certeza as oficinas ajudaram muito nesse sentido. (grifos nossos)

Diante do feedback dos estudantes que participaram do grupo focal, é possível inferir que o diálogo e a comunicação não violenta podem contribuir para a promoção de uma cultura de paz na escola. Para isso, é fundamental a criação de espaços de fala e de escuta para a socialização de sonhos, angústias, conflitos, desejos e aspirações que permeiam os projetos de vida dos estudantes, aspectos que dialogam com a missão da escola e da educação.

Considerações finais

Este texto foi o resultado de um projeto de extensão iniciado em 2019 pela equipe da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB, que tem como propósito contribuir para a construção de uma cultura de paz na escola, por meio de experiências vivenciais de comunicação não violenta e de mediação de conflitos com estudantes.

A experiência realizada não teve como propósito produzir um estudo conclusivo, mas um ponto de partida para outras iniciativas, bem como outras intervenções previstas para os próximos semestres na mesma escola pública de Ensino Médio do DF, com turmas ditas “indisciplinadas” por alguns educadores. Normalmente a indisciplina é a expressão não dita de questões não resolvidas no interior da sala de aula e da escola. Contribuir para que os estudantes possam expressar a sua palavra por meio do diálogo pode ser uma boa alternativa para ressignificar o processo de ensino e de aprendizagem, pois nem sempre turma silenciosa é sinal de que a aprendizagem está ocorrendo de forma satisfatória. Portanto, proporcionar espaços de diálogo na escola pode ser um caminho para alinhar melhor o currículo da escola aos projetos de vida dos estudantes e assim potencializar as aprendizagens.

O projeto desenvolvido na escola e a pesquisa permitiram perceber a importância de a instituição investir em uma proposta baseada em uma relação de confiança entre a gestão e os estudantes, apostando na capacidade que os estudantes têm de construir novas alternativas para resolver os seus conflitos. No caso, a alternativa apresentada foi a metodologia da CNV, que tem como elemento fundamental o diálogo, característica intrínseca ao ser humano, uma vez que somos seres comunicadores, portadores de diversas linguagens e é através dessas que a realidade pode ser transformada. Para isso é importante reconhecer todos os sujeitos da comunidade escolar como agentes capazes de transformar a realidade.

Na observação do que expressaram os estudantes no grupo focal e seus comportamentos ao final da realização das oficinas, bem como a avaliação da orientadora pedagógica da escola, é possível afirmar que a metodologia trabalhada com foco no diálogo e na Comunicação Não Violenta (CNV), é uma estratégia significativa e eficaz para a construção de novas relações entre os estudantes, entre estudantes e professores, entre estudantes e a família, contribuindo assim para a alteração de uma cultura de violência e construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

A pesquisa e o trabalho realizados deixam evidente que é imprescindível buscar alternativas que favoreçam o cuidado entre os atores do processo educativo, especialmente educadores e educandos, para que por meio do diálogo e da comunicação não violenta possam se conectar em um novo projeto de escola e de educação permeado por uma cultura de paz que não negligencia os conflitos, mas aprende com eles a tornar o ato educativo mais humano e humanizador.

Referências

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125791>. Acesso em: 22 jun. 2019.

ALVES, Rubem. *O amor que acende a lua*. 8. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

ANDRADE, Ana Claudia Pacheco. Os pressupostos da comunicação da educação para uma cultura de paz. In: ALMEIDA, Jorge Miranda (org.). *Pressupostos da educação para uma cultura de paz*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2010. p. 97-106.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

BARBOSA, Adriana de Abreu. Educação e desenvolvimento integral da pessoa humana: um caminho para a paz. In: ALMEIDA, Jorge Miranda (org.). *Pressupostos da educação para uma cultura de paz*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2010. p. 165-175.

BARRETO, Raquel Goulart. Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan/dez. 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24623/17602>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.169-186. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2006. Out-Dez; 15(4): 679-84. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-07072006000400017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 jun. 2019.

DELORS, Jacques (coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 89-102.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. *Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas*. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

FERREIRA, Aline Gonçalves; MOREIRA, Eliane Silva; SOUZA, Jonathan Félix de (orgs.). *Almanaque Juvenil de Educação: práticas pedagógicas de educação para a paz*. Belo Horizonte: Promove, 2019.

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

GATTI, Angelina Bernadete. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 244-270.

GINOTT, Haim G. *Pais e Filhos: novas soluções para velhos problemas*. Rio de Janeiro: Bloch, 1979.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. *Educação*. Porto Alegre, RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 329-368, Maio/Ago. 2006. Disponível em: file:///C:/Users/Jos%C3%A9%20Ivaldo/Downloads/447-1662-2-PB.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

IVO, Isnara Pereira. Considerações históricas sobre a ausência de uma cultura de paz no Brasil. In: ALMEIDA, Jorge Miranda (org.). *Pressupostos da educação para uma cultura de paz*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2010. p. 69-82.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*, 1999. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declaração%20e%20Programa%20de%20Ação%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.

SEIDEL, Daniel (org.). *Mediação de conflitos: a solução de muitos problemas pode estar em suas mãos*. Brasília: Vida e Juventude, 2007.

SÍVERES, Luiz. *Encontros e Diálogos: Pedagogia da Presença, Proximidade e Partida*. Brasília: Liber Livro, 2015.

SINPRO - Distrito Federal. *Pesquisa sobre violência nas escolas*. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/pesquisa-sobre-violencia-nas-escolas-realizada-pelo-sinprodf-aponta-que-9715-dos-professores-ja-presenciaram-algum-tipo-de-violencia-nas-escolas-do-df/>. Acesso em: 23 jun. 2019.

WATSLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. *Pragmática da Comunicação Humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Cultrix, 1993.

CAPÍTULO XI

O sentido e a importância do diálogo em rodas de conversa na prevenção da automutilação entre adolescentes: um relato de experiência

Raquel Lima Alves²³

Marli Dias Ribeiro²⁴

Introdução

A automutilação é uma prática que vem crescendo no cenário atual (GUERREIRO, 2014) e por este motivo tem despertado o interesse de pesquisadores, professores, profissionais da saúde, pais, psicólogos, orientadores educacionais e outros. Parte desse interesse está voltado para a busca das razões que justifiquem este ato, bem como formas de ajudar as vítimas a evitarem este comportamento, que pode levá-las a óbito pelo grau elevado da autoagressão e/ou pelo uso de materiais perigosos. (GIUSTI, 2013; SILVA; BOTTI, 2017).

Rissanen, Kylma e Laukkanen (2011), numa revisão sistemática da literatura, levantaram 128 estudos sobre o tema os quais confirmam que em termos de prevalência mundial, 13,2% dos adolescentes já realizaram pelo menos um episódio de automutilação, o que faz com que esta prática seja considerada um problema de saúde pública, uma vez que apresenta índices de ocorrência

23 Mestranda em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília.

E-mail: raryan.raquel@gmail.com

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

expressivos em diferentes países. Este comportamento acontece em diversas faixas etárias, no entanto, revela-se mais frequente entre adolescentes, especialmente nas meninas, e é uma prática utilizada como um escape para aliviar a tensão, uma espécie de remédio para a dor emocional. (CARDOSO, 2016).

Os adolescentes demonstram dificuldade de se expressar verbalmente e podem usar a automutilação como uma forma substitutiva de mostrar seus sentimentos, acreditando que esta prática lhes transmitirá a sensação de controle sobre si mesmos. (FORTES; KOTHER, 2017; GUERREIRO, 2013; HICKS; HINCK, 2008; SILVA, 2014).

Uma pesquisa realizada por Pumpa e Martin (2015), nos Estados Unidos, revela que os jovens têm dificuldade em reconhecer a automutilação como um problema e procurar ajuda profissional. Dos 220 estudantes que preencheram questionários on-line anônimos medindo o comportamento autolesivo, problemas relacionados à saúde mental e atitudes em relação à busca de ajuda profissional com autonomia, 107 já haviam praticado algum tipo de autolesão, e destes, apenas 20% admitiram ter procurado algum tipo de ajuda.

Os autores desta pesquisa apresentam evidências que demonstram a necessidade de intervenções, no sentido de incentivar estes adolescentes a buscarem ajuda profissional e tratamento adequado, uma vez que eles não têm procurado auxílio sozinhos. A maioria deles têm a consciência que esta prática não é aceita na sociedade, por esta razão, ao invés de procurar uma solução, preferem se isolar com sentimento de culpa e vergonha, aumentando ainda mais o comportamento autolesivo.

Garreto (2015) pesquisou o desempenho executivo de 33 pacientes que apresentavam automutilação e comparou a capacidade deles na resolução de problemas com um grupo de 33 pacientes sem nenhum transtorno psiquiátrico, denominado controle, atendidos no Ambulatório Integrado dos Transtornos do Impulso (PRO-AMITI), do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de São Paulo (IPq- HC-FMUSP). Todos os participantes foram submetidos a uma avaliação psiquiátrica e a vários testes.

A autora concluiu que as pessoas que iniciam com o comportamento de automutilação na adolescência e persistem até a fase adulta, demonstram certa imaturidade cognitiva, possivelmente devido a alterações no córtex pré-frontal, impactando no comportamento, nas emoções e nos pensamentos, além de apresentarem a automutilação com maior gravidade associada a outros transtornos psiquiátricos. A autora sugere que é preciso pensar em formas de intervenção para prevenir estas práticas, evitando que os jovens cheguem à fase adulta com tantos problemas. (GARRETO, 2015).

De acordo com Síveres (2018), o diálogo pode proporcionar um ato comunicativo com o outro, possibilita a problematização da realidade servindo como indicador da possibilidade de mudanças e transformações sociais que precisam ser promovidas. O autor também defende que o diálogo ocorra dentro de uma perspectiva pedagógica, que objetiva promover a recuperação de uma dimensão essencial da própria condição humana, consistindo num processo pedagógico que esteve presente em quase todos os períodos da história. Ele afirma que a educação deveria valorizar sempre o diálogo principalmente numa dimensão pedagógica.

Nesta perspectiva o diálogo assume, também, um percurso de interiorização porque o ser humano tem a necessidade de se comunicar com a sua intimidade, mas ao mesmo tempo tem uma expressão comunitária porque a condição humana é essencialmente relacional, buscando se vincular com os agrupamentos sociais, com os sistemas ambientais e com as expressões transcendentais.

O diálogo no processo pedagógico é essencialmente criativo porque gera novas palavras, é reflexivo porque formula novas perguntas, e é propositivo porque encaminha novas respostas. Neste sentido o diálogo é uma paideia, isto é, um processo de formação integral e um procedimento de formação integrador, que educa perguntando e pergunta pelo sentido da educação. (SÍVERES, 2018, p. 23).

O relato de experiência entende o diálogo como uma forma de intervir para a mudança da realidade. Desta forma, foram realizadas rodas de conversa entre adolescentes abordando essa temática específica, comprovando o quanto o diálogo pode contribuir para a reflexão, prevenção e busca de solução para este problema.

O diálogo na roda de conversa

A roda de conversa parece ter sido iniciada por Sócrates, filósofo famoso que viveu nos anos de 469 a 399 a.C. Ele foi um dos primeiros a promover a troca de ideias com seus interlocutores, estimulando-os a criarem o hábito de refletir e caracterizar algumas qualidades e virtudes, tais como: justiça, moderação, dever, amizade, coragem e outras. Em seu método, ele comparava as respostas obtidas com noções adequadas e usava esse método baseado na dúvida e

na conversação, pois iniciava com o desconhecimento do tema focalizado, partindo de uma primeira opinião, que, submetida à crítica, fazia emergir outros significados até que as concepções mais aceitáveis pudessem ser apresentadas. (MELO et al., 2016).

Neste contexto, o diálogo já aparecia como um recurso didático importante e também como um instrumento real para fazer aflorar opiniões divergentes. O debate realizado entre os participantes demonstrava que as noções fornecidas necessitavam de revisão constante, para desconstruir crenças falsas na intenção de obter consensos, novas verdades, ou seja, em busca de um saber prático fundamentado na criticidade. O aspecto positivo e pedagógico da roda consistia na conversação problematizada da realidade para que a conscientização pudesse ocorrer. (MELO et al., 2016).

Apesar de reconhecer que Sócrates possa ter sido o precursor da roda de conversa, a forma como ela acontece na escola pesquisada é respaldada na Terapia Comunitária (TC), criada no ano de 1987, pelo Professor Dr. Adalberto de Paula Barreto. Esta terapia consiste numa prática terapêutica 100% brasileira, idealizada por este nordestino, que se tornou médico, filósofo, psiquiatra e que revelou preocupação em ajudar na cura das doenças emocionais dos menos favorecidos. Juntamente com seu irmão, Aírton Barreto, ele acompanhou de perto os problemas das pessoas que moravam na favela de Pirambu, em Fortaleza, no Ceará, e sistematizou uma técnica própria para a realização dos atendimentos a fim de amenizar problemas psicológicos e de relacionamento familiar. O método utilizado era coletivo, estimulava a participação de todos e contribuía para o fortalecimento da rede social daquele grupo de pessoas.

Desta forma, a Terapia Comunitária nasceu como instrumento de trabalho capaz de construir redes sociais de promoção de saúde, partindo da tentativa de diálogo entre a sabedoria popular e os conhecimentos científicos – pensamento sistêmico, teoria da comunicação, Antropologia Cultural, Pedagogia de Paulo Freire, Psicanálise, dentre outros. É, portanto, uma terapia inovadora que busca soluções para conflitos e sofrimentos humanos. Uma técnica que pode ser utilizada nas comunidades de bairro, equipes de trabalho, empresas, escolas e em qualquer outro espaço em que seja possível fazer uma roda de conversa. (BARRETO, 2008).

Todo período de duração desta roda revela o sentido e a importância do diálogo, pois é através dele que as pessoas têm a oportunidade de falar sobre a sua história de vida, dor e conflitos de forma horizontal e circular. Através do diálogo, os participantes experimentam a ajuda do grupo que oferece suporte e apoio. Desta forma, cada participante, além de tornar-se terapeuta de si mes-

mo compartilhando experiências de vida e sabedoria, ainda se torna corresponsável na busca de superações e soluções dos problemas cotidianos dos demais. (BARRETO, 2008).

Os participantes das rodas de conversa têm a oportunidade de falar suas histórias de vida sabendo que podem contar com uma escuta respeitosa e empática. Isso os torna mais transparentes e possibilita a descoberta de um novo olhar para si em busca das verdades que revolucionam suas vidas. Boff (2008) sugere que é a partir do cuidado com o outro que o ser humano desenvolve a dimensão da alteridade, do respeito e dos valores fundamentais da experiência humana.

O diálogo que se promove nas rodas de conversa possibilita que ideias, emoções e valores sejam transmitidos por meio de um sistema de símbolos produzidos e que funciona como um veículo de transmissão de cultura ou como fomentadora cultural de cada indivíduo, pois, sem ele a cultura humana seria totalmente impossível. Um exemplo dessa divulgação cultural é o fato de nos encontros de Terapia Comunitária o terapeuta comunitário utilizar ditados populares que estimulam os participantes a falar sobre suas dificuldades, conflitos, sofrimentos psíquicos, angústias, medos e temores, como por exemplo: “quando a boca cala, os órgãos falam. E quando a boca fala, os órgãos saíram”, assim ocorre a valorização da comunicação no grupo associada à cura. (BARRETO, 2008, p. 30).

Para Barreto (2008) a palavra é remédio. Em rodas de conversa voltadas para trabalhar o tema da automutilação na adolescência, o diálogo que se estabelece entre os participantes propicia que a palavra seja expressa, liberada, funcionando como bálsamo e como bússola, tanto para quem fala quanto para quem escuta. Barreto (2008) mostra que é através do diálogo, da partilha de experiência entre as pessoas que sofrimentos e dores são aliviados, abrindo-se caminhos para a superação de problemas. Em rodas como essas é possível encontrar apoio, empatia, amizade e a certeza de que independentemente da situação que provoca angústia, medo ou perturbação mental, ela não é eterna e pode ser amenizada e até dissipada através do diálogo.

Metodologia

A investigação qualitativa de cunho descritivo foi realizada numa escola pública do Gama, no Distrito Federal, vencedora da segunda edição do Prêmio Escola de Atitude promovido pela Controladoria Geral do DF, no ano de 2018.

A escola foi premiada por desenvolver o Projeto Saber Cuidar e Criar o Espaço Com Vida, ornamentado para ser convidativo e propício ao diálogo com os estudantes. Além disso, no espaço também são realizadas Práticas Integrativas de Saúde, tais como reiki, automassagem, meditação, e em especial, as rodas de conversa, com o objetivo de amenizar problemas emocionais dos estudantes.

O estudo teve como local uma escola localizada numa área periférica de Brasília, atendendo atualmente 1.400 alunos nos três turnos, sendo que no matutino são acolhidos 500, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 500, do 6º ao 9º ano no vespertino e 400 alunos no noturno, turno no qual é oferecida a EJA – Educação de Jovens e Adultos. São 56 professores distribuídos nos três turnos e que colaboram com a equipe gestora na realização dos projetos que a escola desenvolve. A clientela atendida é composta, em 60%, de moradores dos bairros periféricos de Goiás que se localizam nos arredores da instituição. Em 2017, a escola atingiu a meta nacional de 6,0 pontos nos anos iniciais e 4,0 nos anos finais na avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

O lapso temporal do trabalho vai de 2014 a 2018, quando professores e a equipe do SOE (Serviço de Orientação Educacional) da escola perceberam que alguns alunos estavam se cortando, e iniciaram o projeto.

Os dados para este relato foram coletados no período de 27 de fevereiro a 30 de abril de 2019, através da entrevista semiestruturada com a orientadora educacional da unidade escolar (OE), bem como pela participação em duas rodas de conversa específicas. Além disso, durante este período também foram feitos cinco registros no diário de campo, relacionados ao que foi observado.

A pesquisa foi autorizada pela Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional, do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPPE). Submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Brasília²⁵.

A utilização do diário de campo na pesquisa aproxima-se de Melo et al. (2016), quando sugere que o investigador observe diretamente a realidade da pesquisa, sendo possível perceber comportamentos não intencionais e permitir o registro dos fatos em um contexto que leva em consideração os tempos e os espaços.

Para nortear a observação participante, algumas questões foram elaboradas. São elas: Como os adolescentes reagem diante da temática em questão? De que forma eles são motivados a participar? Houve debate espontâneo ou apenas após estímulo? Todos os participantes expuseram alguma coisa ou só

25 Processo CEP n. 3.244.069 e CAAE: 06873218.4.0000.0029.

alguns? Quais foram as falas mais significativas? Houve respeito à opinião de cada participante e resgate da autoestima das pessoas? O espaço foi adequado para que todos pudessem ver uns aos outros? Aconteceram interrupções ou interferências durante a prática? O que aconteceu de mais relevante na roda?

A observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada nas pesquisas qualitativas. Já em relação ao diário de campo é válido ressaltar que este instrumento pode proporcionar reflexões de questões que contribuam para a construção teórica, além de favorecer uma possível intervenção. O diário de campo nada mais é do que uma forma de registro de observações do pesquisador sobre o ocorrido em um determinado momento da coleta de dados. “O diário de campo, mais do que apenas guardar informações, pode conter reflexões cotidianas que, quando relidas teoricamente, são portadoras de avanços tanto no âmbito da intervenção, quanto da teoria.” (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007, p. 93).

A análise dos dados coletados via entrevista semiestruturada com a orientadora educacional e os registros realizados durante as rodas de conversa por meio do diário de campo foi feita através da técnica sugerida por Bardin (2011), conhecida como análise de conteúdo. Adita-se que as falas da entrevista foram gravadas e transcritas seguindo o recomendado por Sampieri, Collado e Lucio (2013), através da transcrição literal, ou seja, fiel ao que foi dito pelo participante, incluindo regionalismos e até “erros” de fala.

Partindo destas transcrições e de todo material coletado e registrado no diário de campo, foram identificadas três categorias que definem o sentido do diálogo nas rodas de conversa e que foram apresentadas na discussão dos dados. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.” (BARDIN, 2011, p. 147).

Seguindo o recomendado por Bardin (2011), houve o momento da pré-análise dos resultados, com a escolha dos dados a serem analisados e considerando o objetivo deste relato foi dado o devido tratamento aos dados, contando com a inferência e interpretação dos mesmos por parte das autoras.

Relatando a Experiência das Rodas de Conversa

De acordo com a orientadora educacional da unidade escolar, em 2014 foram detectados vários casos de automutilação entre os adolescentes. Para bus-

car solucionar o problema, a equipe do SOE (Serviço de Orientação Educacional) elaborou um projeto interventivo para atender este público crescente de estudantes na unidade. A princípio, o projeto foi chamado de ASA: Automutilação-Salvação-Amor. Este nome foi dado porque os adolescentes eram incentivados a desenhar asas nos braços, ao invés de se cortarem. Eles participavam de rodas de conversa quinzenais, algumas vezes com a presença de familiares para abordar a temática da automutilação. Além disso, também tinham aulas de canto, teatro e balé oferecidos por grupos parceiros externos que a equipe conseguiu trazer para a escola.

Em 2016, o projeto passou a fazer parte do Projeto Político e Pedagógico da instituição, e em 2018 foi incorporado ao Projeto Saber Cuidar que, com a parceria da Secretaria de Saúde, conseguiu levar as Práticas Integrativas para a escola e ampliar os atendimentos aos adolescentes, e esses dados também serviram de base para a pesquisa.

Atualmente as rodas de conversa são realizadas às terças-feiras, no período matutino, de 9h às 11h, e no período vespertino, de 14h às 16h, com no máximo 25 participantes, incluindo as mediadoras e convidados, se houver. De acordo com Barreto (2008), é importante a regularidade semanal ou quinzenal para a realização das rodas de Terapia Comunitária com a prévia combinação entre os participantes.

A orientadora educacional junto com a terapeuta comunitária da Secretaria de Saúde, que é médica e trabalha no Unidade Básica de Saúde do bairro, são as responsáveis por realizar as rodas de conversa. Ambas possuem o curso de Terapeuta Comunitário. Em cada roda, uma exerce o papel de mediadora/moderadora e a outra fica com a função de observadora. Elas alternam os papéis a cada novo encontro. O papel da mediadora da conversa é de facilitadora, motivando que os adolescentes apresentem suas opiniões.

De acordo com Barreto (2008), o mediador deve conduzir a prática de modo que as conversas e os diálogos ocorram principalmente entre os integrantes, servindo de catalisador e tornando-se também um participante, que aparece menos que os adolescentes. Já o observador tem a função de escrever, registrar, relatar elaborando um relatório do tudo o que foi abordado, ao final de cada roda.

Nas duas rodas acompanhadas, havia 25 participantes ao todo, sendo as duas mediadoras, cinco ex-alunos da escola, que segundo a orientadora educacional foram convidados especialmente para relatarem suas experiências no Projeto ASA, uma vez que conseguiram deixar a prática da automutilação; 17 alunos que se inscreveram para participar destas rodas sobre esta temática e

uma das autoras deste relato, que foi apresentada como pesquisadora. Os alunos foram informados que a pesquisadora faria anotações durante as sessões, deixando claro que não haveria a identificação de nenhum participante. A orientadora educacional informou que os cinco ex-alunos convidados se posicionam como divulgadores do trabalho desenvolvido com eles nas rodas de conversa e ajudam outros adolescentes a vencer a automutilação. Em suas falas, estes alunos reforçaram o quanto o diálogo realizado nas rodas foi importante para esse resultado. Pelas falas dos demais alunos da escola presentes nas rodas, foi possível perceber que alguns deles praticam a automutilação e estão buscando evitar esse comportamento.

As rodas de conversa seguem um roteiro semelhante ao proposto por Barreto (2008). No entanto, de acordo com a orientadora educacional, foram feitas algumas adaptações neste modelo a fim de melhor abordar a temática da automutilação. No modelo original a terapia ocorre em seis momentos, sendo eles: acolhimento, escolha do tema, contextualização, problematização, encerramento e, por último, a avaliação. Nos tópicos abaixo, seguem descritos como aconteceram os momentos durante as rodas de conversa acompanhadas na escola em questão.

Momento 1 – Acolhimento/reflexão sobre o tema

Todas as rodas de conversa foram realizadas no Espaço Com Vida, que possui uma boa estrutura e, segundo a orientadora educacional, foi criado para ser um espaço propício ao diálogo, garantindo aos participantes um ambiente acolhedor e motivador. As mandalas desenhadas na parede, a cortina feita com material reciclado em formato de corrente, as almofadas, os puffs, o tapete e os móveis ajudam neste sentido. É válido ressaltar que toda esta estrutura foi planejada e executada pelos próprios alunos e professores, como desafio do Projeto Escola de Atitude, em 2018. Isso faz o lugar ser ainda mais significativo e promove o sentimento de pertencimento nos participantes de cada roda. Este sentimento mobiliza as pessoas a cuidar e valorizar o lugar em que estão inseridas, principalmente quando elas auxiliam na manutenção deste local. (LESTINGE, 2004).

Ao chegarem no espaço, os participantes formam uma roda sentados lado a lado, nos puffs ou no tapete, da maneira mais confortável que puderem. O importante é que todos consigam se ver. Isso facilita o sentimento de igualdade e inclusão, uma vez que neste formato, não se sabe qual é o primeiro nem o úl-

timo integrante da roda. (BARRETO, 2008).

Neste primeiro momento, a orientadora educacional e a terapeuta comunitária dão as boas-vindas ao grupo e promovem dinâmicas divertidas com o objetivo de integração e relaxamento dos participantes. Os aniversariantes da semana são lembrados como maneira de valorização das histórias de vida. Esta é uma etapa importante, pois favorece o aquecimento do grupo e sua participação.

Antes de passar para o próximo momento, uma das duas condutoras da roda apresenta as regras para o funcionamento do encontro, deixando claro que elas devem ser seguidas para garantir o sucesso da atividade. As regras são:

- Manter o silêncio, enquanto um participante estiver falando, demonstrando respeito e atenção à fala do sujeito que estiver expondo sua história de vida.
- Falar sempre na primeira pessoa do singular (eu) sobre a própria experiência e sentimentos. Ninguém pode falar pelos outros.
- Não julgar nenhuma história ouvida. Evitar dar conselhos ou sermões.
- Sentir-se livre para sugerir uma música, um provérbio, um poema ou uma frase que ilustre a situação que tenha sido narrada por alguém. No entanto, apresentar essa sugestão apenas ao término da fala de quem estiver expondo.

A orientadora relembrou aos participantes que o tema desta roda de conversa já havia sido escolhido anteriormente, fez a apresentação da pesquisadora e dos alunos convidados, dando em seguida a oportunidade para que cada um deles relatasse como foi seu período de convivência com a automutilação e como conseguiu se livrar desta prática. Depois ela falou um pouco sobre os riscos da automutilação e reforçou a importância do adolescente que enfrenta este problema verbalizar o que o angustia, o que está sentindo, lembrando o que o professor Adalberto costuma dizer: “quando a boca cala, os órgãos falam, adoecendo. Quando a boca fala, os órgãos saram”. Em seguida, ela abriu o espaço para quem quisesse falar. Vários alunos se manifestaram, alguns bem emocionados relataram suas angústias.

Momento 2 – Contextualização

Durante a contextualização, os alunos convidados explicaram as dificuldades que já sofreram com a automutilação. Nesse momento os participantes

fizeram perguntas para compreender melhor o problema e como foi resolvido. Os alunos convidados se mostraram à vontade, respondendo todas as perguntas. De acordo com Barreto (2008), o objetivo dessa fase é fazer com que os participantes reflitam sobre sua própria vida, valorizando o potencial que os mesmos têm para resolver suas questões.

Momento 3 – Problematização

Nessa etapa, a coordenadora educacional fez a pergunta-chave para motivar mais ainda a participação dos demais. “Quem está vivendo uma situação parecida e se sentiu animado ao ouvir os relatos de superação dos colegas?”. Esta pergunta motivou muitas participações, pois 10 alunos admitiram estar passando pelo problema e que se sentiram mais aliviados em saber que não são os únicos e que é possível se livrar desta prática. De acordo com Barreto (2018), a pergunta-chave é importante, pois ela promove a reflexão coletiva sobre o tema e auxilia na identificação dos participantes que estão sofrendo do mesmo mal, além de oportunizar a troca de experiências relacionadas com a maneira de superá-las.

Momento 4 – Encerramento

No final de cada encontro a orientadora ou a terapeuta comunitária encerram os trabalhos do dia sempre com uma conotação positiva reconhecendo a importância de tudo o que foi conversado na roda. É neste momento que elas agradecem o esforço, a coragem, a determinação e a sensibilidade com que cada pessoa apresenta suas dificuldades para o grupo. Elas deixam claro que a vontade de superar as dificuldades que cada participante demonstra na roda merece reconhecimento e garante bons resultados.

Para encerrar, o grupo forma um círculo, todos de pé e abraçados respondem o que aprenderam na roda de conversa e o que levam deste encontro. As respostas são sempre bem motivadoras, demonstrando o quanto este momento é relevante pois todos declaram ter aprendido muitas coisas boas e estar levando, por exemplo, mais coragem, determinação e motivação para vencer os problemas. Esta parte é sempre muito especial e emocionante, pois os participantes se confraternizam com músicas, poesias, orações e falam do que aprenderam referindo-se aos seus valores e crenças, é um momento de reflexão so-

bre o vivenciado. Assim os participantes vão embora num clima de alegria e contentamento.

Momento 5 – Avaliação

Esta última parte não envolve os alunos, apenas as condutoras da roda. As duas utilizam este momento para preencher fichas, registros e informações sobre os participantes, avaliando quem participou e os impactos em suas vidas. Também são feitas anotações sobre o como cada um descreveu o problema que está enfrentando e se houve superação das dificuldades apresentadas. Elas também avaliam a condução da terapia. Nas duas rodas acompanhadas, este momento foi marcado por um diálogo construtivo sobre a importância de uma boa condução durante a realização da roda de conversa, pois se o terapeuta não conduzir harmoniosamente esse momento, ele estará fadado a não produzir afetamentos aos participantes. O sentido e a importância do diálogo neste contexto ficaram em evidência, concluindo-se que para o sucesso de uma roda, ela precisa produzir espaço de fala, escuta e reflexão.

Carício (2010) acredita que a Terapia Comunitária é uma prática de cuidado e necessita ter objetivos claros e fortes, tais como: reforçar a dinâmica interna de cada indivíduo para descobrir seus valores, potencialidades e tornar-se mais autônomo; redescobrir a confiança em cada indivíduo, diante de sua capacidade de evoluir e de se desenvolver como sujeito; acender em cada indivíduo, família e grupo social, o sentimento de união e identificação com seus valores culturais; proporcionar o desenvolvimento comunitário por meio da restauração e fortalecimento de laços sociais; promover e valorizar as instituições sociais e práticas culturais tradicionais locais; favorecer a comunicação entre as diferentes formas do “saber popular” e “saber científico”; estimular a participação das pessoas no grupo como requisito fundamental para dinamizar as relações sociais, a partir do diálogo e da reflexão para que possa ser sujeito de sua própria transformação.

Nas rodas de conversa observadas estes objetivos foram alcançados, pois em todas as etapas foi garantido aos participantes o direito à fala, bem como escuta e reflexão, além de uma problematização instigante e motivadora da participação dos estudantes. De acordo com Paulo Freire (2005), é preciso que a relação entre educador e educando seja horizontal, dentro de uma concepção de educação problematizada e libertadora, em que o diálogo seja libertador e acredite no homem, possibilitando o crescimento coletivo de todos.

Durante a realização das rodas de conversa observou-se essa relação horizontal entre a mediadora e os participantes, pois todos foram motivados a criar e recriar, fazer e refazer através da ação e reflexão. Essa ação coletiva ocorre com ênfase na reflexão das histórias contadas pelos participantes, em que relatam seus problemas, seus medos e como cada um os superou. Desta forma, eles vão descobrindo novos conhecimentos e novas formas de intervir na realidade. Agindo assim, eles se transformam em sujeitos da própria história e não meros objetos ou espectadores. (BARRETO, 2008).

Resultados e Discussão

Este relato objetivava destacar o sentido e a importância do diálogo em rodas de conversa organizadas como uma forma de prevenir as práticas de automutilação na adolescência. Durante esta análise privilegiou-se o que foi dito pela orientadora educacional (OE), participante da pesquisa, a respeito desta temática. Sua fala revela que é significativo inserir o diálogo como premissa nos processos de prevenção a automutilação: “o diálogo é a forma mais eficaz para que o adolescente se entenda e se faça entender. Suas dores, dificuldades, anseios e dúvidas são sanados através do falar”. (OE)

Por meio de entrevista semiestruturada realizada e dos registros no diário de campo, feitos durante a participação de uma das pesquisadoras nas rodas de conversa, foi possível perceber que o diálogo aparece como fundamental no trabalho de prevenção à automutilação com vistas a ajudar os jovens. A partir dos dados coletados e o registro da experiência, três categorias específicas emergiram do estudo e resumem o sentido e importância do diálogo em rodas de conversa com esta temática. São elas: 1. Diálogo como promotor de reflexão e mudança de comportamento; 2. Diálogo como garantidor de acolhimento, empatia e ganhos para todos; 3. Diálogo como incentivador de uma cultura de paz e mediador de conflitos.

Diálogo como promotor de reflexão e mudança de comportamento

A orientadora educacional relata que em 2014 o número de casos de alunos que estavam se mutilando era tão elevado que ela se viu obrigada a pensar em alguma estratégia para amenizar a situação. Os pais dos adolescentes foram chamados e envolvidos nas rodas de conversa realizadas a princípio no projeto

ASA: Automutilação-Salvação-Amor, e com o tempo ela foi observando resultados positivos.

No ano de 2014 tínhamos vários casos graves de automutilação, a maioria eram meninas. Com as rodas, as aulas de canto, teatro e balé, todos os adolescentes participantes do projeto abandonaram a prática. Hoje eles nem são mais alunos da escola, mas alguns se posicionaram como multiplicadores contra a automutilação, eles contam suas experiências para outros adolescentes e também para as crianças e mostram os riscos que correram, suas experiências e principalmente como superou. (OE)

O grupo de ex-alunos convidados para falar como o projeto os ajudou a parar com a automutilação era composto por quatro meninas e um menino. Em suas falas, eles demonstraram alegria em serem vistos como exemplos de superação desta prática. Por conhecerem bem como é o sofrimento de quem passa por isso, hoje eles se propõem a motivar outros adolescentes a refletir sobre o problema e promoveram mudança em seu comportamento também. Uma dessas alunas disse que se cortava porque sentia uma dor tão grande e inexplicável que precisava justificá-la com os cortes nos pulsos. Quando olhava seu sangue escorrendo atribuía sua dor àquele ferimento. Esta mesma aluna afirmou que foi depois de participar das rodas de conversa que começou a refletir sobre seu ato e concluiu que precisava de ajuda e que após compartilhar seu problema com a orientadora, com colegas e com sua mãe, percebeu que só ela poderia decidir a hora de acabar com aquilo e mesmo já estando viciada na prática, conseguiu parar. Segundo a aluna, o processo não foi imediato, foi lento e gradativo. Através do apoio recebido na roda, da reflexão sobre o ato, a vontade de se cortar foi diminuindo até a total extinção do comportamento.

As falas destes cinco adolescentes revelam a necessidade que o ser humano tem de se comunicar, de dialogar com alguém sobre temas polêmicos como esse e o quanto o simples fato de falar sobre isso os ajuda na reflexão sobre suas atitudes e consequente mudança de comportamento. Uma ex-aluna disse que achava que só ela sofria com esse problema. Afirmou ter buscado ajuda na internet, mas encontrou sites que ao invés de convencê-la a parar com esta prática, motivaram-na a continuar e ainda divulgar seus cortes a fim de chocar outros com sua coragem. Para ela, o espaço de fala que teve nas rodas foi fundamental para sua cura definitiva.

O único garoto do grupo de ex-alunos explicou que começou a se cortar motivado por colegas e redes sociais. Ouviu dizer que estava na moda fazer isso e quis saber como era. Ele afirmou que mesmo sabendo que isso era errado,

achava interessante fazer parte dos grupos de automutiladores, era como ter uma espécie de status elevado. Para ele, as reflexões e os diálogos promovidos nas rodas de conversa ajudaram-no a perceber que não valia a pena continuar com aquele comportamento.

Estudos realizados na Grã-Bretanha revelam que aproximadamente 10% dos jovens de 11 a 25 anos de idade estão se automutilando influenciados pelas divulgações de autolesão na internet (ROWE et al., 2014). A conclusão deste estudo sugere que é impossível controlar e monitorar tudo o que os jovens acessam nas redes sociais. No entanto, é recomendável que os adultos procurem acompanhar e orientar os adolescentes em relação ao que podem ou não acessar, especialmente os adolescentes vulneráveis.

Uma das adolescentes disse que sentia vergonha e medo de alguém descobrir que ela se cortava, por esta razão escondia os cortes usando blusas de frio até nos dias de intenso calor. Mesmo com toda esta preocupação, foi descoberta por uma colega e encaminhada ao SOE por uma professora. Esta aluna relatou que nas primeiras rodas de conversa das quais participou se mantinha calada durante toda sessão. No entanto, mesmo sem desabafar verbalmente o que estava sentindo ou passando, refletia sobre sua própria experiência, através dos relatos dos outros colegas. Segundo esta aluna, numa determinada roda, ela começou a lembrar como fazia para se automutilar. Usava suas unhas, pregos, a caneta, arames e até mesmo a lâmina do apontador para se ferir. Contou que compartilhava estes objetos com outras meninas no banheiro da escola sem se preocuparem com os riscos que corriam. Esta aluna relatou ainda sua tentativa de suicídio feita antes de receber atendimento na escola. Reconheceu que agiu muito errado e aconselhou os demais participantes a não fazer isso, mas buscar ajuda para se livrar deste problema.

A orientadora educacional também relatou o trabalho que precisou desenvolver ao descobrir que as meninas também se cortavam na escola. As parcerias com a Secretaria de Saúde e o envolvimento das famílias nas rodas de conversa foram estratégias usadas por esta profissional.

Quando eu descobri que as meninas estavam se cortando na escola usando objetos que traziam risco de contaminação e doenças, eu procurei ajuda na Secretaria de Saúde. A equipe do postinho veio na escola e deram palestra sobre os riscos desta prática. Houve uma ação no sentido de atualizarem os cartões de vacina de muitos alunos que não haviam tomado a vacina antitetânica. Estes temas foram discutidos nas rodas levando os alunos à reflexão da necessidade de mudança. Em rodas com a participação dos pais, a gente mostrava para eles o quanto seus

filhos se sentiam abandonados por eles e o quanto era importante acompanharem mais de perto a criação deles. Eu percebi que o fato de ver o pai ou a mãe na roda, na maioria das vezes era a mãe que vinha, fazia as meninas e meninos se sentirem melhor, pois era uma forma de mostrar preocupação da família. A roda foi boa para todo mundo, porque foi a oportunidade para o desabafo e mudança de atitudes. (OE)

Nessa perspectiva, Paulo Freire indica o diálogo como condição do modo humano de agir e não há diálogo sem um profundo amor ao mundo e aos homens. Para ele, “o diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum.” (FREIRE, 1983, p. 15).

O diálogo propicia o encontro, constitui-se como componente fundante das relações sociais. 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.

Pelas falas destes alunos, é possível perceber que com o diálogo eles tiveram uma mudança de atitude, pois refletiram sobre o problema. Os homens, no ato da comunicação entre si, ganham consciência do seu próprio eu e passam a fazer parte viva de sua própria realidade, apropriando-se das experiências ofertadas na roda e ampliando as possibilidades de ressignificação e de transformação do seu eu. (CAMAROTTI et al., 2003).

Através do diálogo que tiveram com seus pares nas rodas de conversa, estes jovens conseguiram decifrar verdades. Compreenderam o que gerou seu sofrimento, o que motivou suas crises, fazendo assim suas próprias descobertas. Para Deleuze (1987), dentro de cada ser humano existe um herói ativo, que diferente das histórias das fábulas, é o herói que modifica, participa ativamente e está guardado dentro de cada pessoa. Para ele, cada ser humano é sujeito de sua própria vida e com isso responsável por suas mudanças, e isso ocorre na medida em que cada um encontra novas verdades, novos significados. O diálogo contribui para estas descobertas.

Diálogo como garantidor de acolhimento, empatia e ganhos para todos

Acompanhando as rodas de conversa também foi possível perceber que o

diálogo contribui para que haja um melhor acolhimento dos participantes entre si, pois cada um se mostra capaz de compreender e se colocar no lugar do outro, compartilhando do sofrimento descrito pelos participantes. Por outro lado, aquele que se expõe, que consegue verbalizar toda sua dor, frustração, medo, angústia, revolta e/ou outros sentimentos ruins acaba se sentindo bem melhor depois, pelo simples fato de ter desabafado. Isso fica explícito em falas como a que segue:

Ao ver o sofrimento de tantos alunos, eu me coloquei no lugar deles e percebi que eu precisava fazer alguma coisa. Até aquele ano de 2014 eu ainda não tinha ouvido falar sobre a automutilação, mas depois que recebi o pedido de ajuda da primeira aluna e através dela eu fiquei sabendo que existiam várias outras meninas e meninos se cortando até mesmo coletivamente dentro do banheiro da escola, eu iniciei uma pesquisa na internet sobre o assunto. Confesso que fiquei horrorizada com tudo o que descobri. Até sites incentivando a prática deste comportamento eu encontrei, bem como grupos no Facebook e WhatsApp. Por exemplo, existe um grupo chamado “Querida lâmina” cujo slogan é: Está triste? Se corte e seja feliz! Foi aí que eu busquei ajuda para ajudar estes jovens. Além de recorrer à Secretaria de Saúde que deu a palestra sobre riscos de contaminação com compartilhamento de lâminas, recorri ao Conselho Tutelar e à polícia para conseguir iniciar uma investigação destes grupos que incentivam esta prática. Fiz vários encaminhamentos de alunos para psicólogos, psiquiatras, pois alguns precisaram até tomar remédios para controlar a ansiedade e as alucinações que estavam tendo. Reuni os pais para mostrar os riscos que os filhos estavam correndo com o acesso a estas informações pela internet e os convidei para as rodas de conversa. O resultado foi muito bom, pois através dos diálogos promovidos nas rodas os alunos começaram a desabafar e melhorar, relatando o quanto nosso trabalho foi importante. (OE)

Luz (2005) afirma que em grupos de Terapia Comunitária bem como em rodas de conversa que seguem este formato há a criação de uma rede de “solidariedades focais”, que resultam em maior cuidado, empatia, colaboração, cordialidade, de forma que cada participante consegue entender o lugar do outro sem pré-julgamentos ou desrespeito, sentindo-se motivado a acolher e respeitar a individualidade de cada um.

Uma das alunas disse que se inscreveu para participar da roda de conversa só por curiosidade. Explicou que nunca se automutilou e queria entender por que alguns adolescentes fazem isso. Após ouvir os relatos dos colegas, ela afir-

mou ter ficado sensibilizada com as histórias e conseguiu se colocar no lugar de cada um buscando entender o que os move a tal prática. Concluiu que julgar ou acusar estes jovens de quererem apenas chamar a atenção, não é a melhor forma de ajudá-los. Emocionada, a aluna acrescentou que sai desta roda levando mais um conhecimento importante e isso faz todo tempo que destinou a esta atividade valer a pena.

A atuação do mediador nas rodas de conversa mostra a importância da proximidade, da troca de valores e saberes, da força das palavras e gestos, espontâneos ou não intencionais, para a promoção individual e coletiva do bem-estar de cada participante. Nas rodas, isso costuma ser feito de maneira leve, alegre, e ampliada no sentido de estender a atenção além da metragem limitada de um consultório, de uma sala de aula ou de qualquer espaço onde o diálogo possa ocorrer. (UCHÔA, 2009).

Os espaços de diálogo, seja na Terapia Comunitária ou nas rodas de conversa, podem acolher as pessoas e permitir que compartilhem sofrimento, exclusão, preocupações. Ajudam a integrar saberes, vindos dos mais diferentes contextos socioculturais e unir todas as forças vivas dos participantes de cada contexto em busca de soluções e superação das dificuldades.

Nessa lógica, de acordo com Nunes (2018), diálogo serve como troca de entendimento e quem o inicia deverá procurar o retorno da outra pessoa para saber se a mensagem foi recebida e compreendida. Além das palavras, fazem parte do diálogo: os gestos, as emoções, o olhar, o sorriso e outros itens, que em alguns casos são mais importantes que as próprias palavras. Muitas vezes, um simples abraço dispensa milhões de palavras e estabelece um diálogo empático significativo.

Ainda segundo este autor, a construção de diálogos significativos é a principal base para as práticas restaurativas, uma vez que o diálogo é o promotor da colaboração, da compreensão do problema e da humanização das relações. O diálogo tem a lógica do “ganha-ganha”, nele não há vencedores e sim ideias vencedoras, ao contrário do debate e da discussão. Por isso, no diálogo é preciso estar aberto para acolher os diversos pontos de vista dos demais participantes, se colocando no lugar do outro, de forma a estabelecer a empatia.

É o que nos ensina Bohm (2005, p. 34-35), considerando que no diálogo ninguém tenta vencer e se alguém ganha, todos ganham: “Não há tentativas de ganhar pontos ou de fazer prevalecer visões de mundos individuais. Em lugar disso, sempre que um erro é descoberto por alguém, todo mundo ganha [...]”. E continua afirmando: “o diálogo é mais uma participação, na qual não jogamos uns contra os outros, mas com cada um deles. No diálogo, todos vencem”.

Diálogo como incentivador de uma cultura de paz e mediador de conflitos

Numa roda de conversa composta por um grupo de 25 pessoas houve momentos de conflito, em virtude da exposição de ideias contraditórias e opiniões discordantes. No entanto, em virtude das regras serem bem reforçadas durante o acolhimento, o respeito às opiniões prevaleceu. Isso não significa que todos concordavam com tudo o que foi dito, mas o diálogo reforçou a mediação de conflitos e a construção de uma cultura de paz.

Por meio do diálogo é possível prevenir conflitos, resolver controvérsias, gerar ideias e alcançar ótimas soluções compartilhadas. O diálogo é uma ferramenta eficiente, econômica e construtiva para as organizações superarem os obstáculos mais difíceis, para proporcionar ações colaborativas entre as pessoas e, sobretudo, para resolver os conflitos de forma simples e fácil. Ele é essencial para a transformação das pessoas e da sociedade! (NUNES, 2018, p. 46).

Durante a realização das atividades na roda, observou-se que todos respeitaram a regra que consistia em manter o silêncio enquanto um participante estivesse falando, demonstrando respeito e atenção à fala do colega. Entretanto, pelas expressões corporais de alguns adolescentes, era possível perceber quando alguma fala não agradava algum integrante da roda. Através dos movimentos no puff, da forma de balançar a cabeça negativamente, ou pelo fato de algum deles iniciar uma fala e parar colocando a mão na boca ao perceber que o colega ainda não havia concluído seu relato, ficava explícita a discordância. Apesar destes pequenos “deslizes”, era perceptível que eles tentavam controlar até mesmo estas manifestações quase involuntárias.

Um dos registros realizados no diário de campo destaca uma fala que gerou expressões discordantes e muita polêmica, que foi a manifestação de uma adolescente ao dizer que todos os jovens que se mutilam precisam aprender a se amar de verdade, uma vez que quem se ama não se machuca. Além disso, essa jovem também disse que por trás desta prática o interesse maior deste jovem é o de chamar a atenção das pessoas. Nesta ocasião específica, a mediadora da roda, que era a médica terapeuta comunitária, deixou claro que a opinião desta aluna também precisava ser respeitada, uma vez que ela expôs o que pensava usando a primeira pessoa, mas explicou que ninguém deveria se sentir obrigado a concordar e pediu que alguém que discordasse dessa fala se posicionasse.

Em diversas respostas alguns contrapontos foram respondidos com marcas de emoção em que as atitudes destes jovens, em um primeiro momento, podem parecer sem lógica, mas por vezes moralizadas pelo prazer ou pelo alívio decorrente da compreensão sobre a prática da mutilação. Conforme relato de uma jovem que se cortava, ela o fazia não era para chamar a atenção de ninguém, ela queria apenas se esconder, mas inexplicavelmente sentia prazer em ver seu sangue escorrendo. Relata que, depois de um tempo a sensação de bem-estar passava e ela só sentia tristeza e vontade de morrer, recomeçando o ciclo vicioso e silencioso dos cortes. Justamente para não chamar a atenção de ninguém, essa jovem disse que se cortava até entre as coxas, sem saber ao certo o porquê de sua ação. Preciso ser encaminhada para atendimento psicológico com melhora gradual, algumas recaídas, mas está em busca de não permanecer no isolamento e em silêncio.

Quanto à necessidade do falar, do dialogar, conforme sinalizado acima, é oportuno trazer presente Freire (1981, p. 75) quando afirma: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na reflexão-ação”. Nessa perspectiva, o diálogo, somente se torna possível entre pensamentos que divergem, que convergem e que busca estabelecer um pacto para solução dos conflitos, sobretudo na escola. Com isso, fica evidente o importante papel do diálogo na mediação de conflitos.

Nunes (2018) afirma que a construção de um bom diálogo é a principal ferramenta para se lidar com os conflitos. O diálogo possibilita a aceitação das experiências dos outros como válidas e por isso o diálogo exige humildade, ou no dizer de Paulo Freire (1981, p. 95), “o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?”. O diálogo observado nestas rodas de conversa possibilita uma cultura de paz, o respeito, a empatia e a vontade de ajudar o outro na resolução de seus conflitos e dilemas.

No prefácio do livro *Diálogo: Um processo educativo*, há um texto de Leonard Swidler no qual ele afirma que toda verdade é limitada, pois depende da perspectiva de quem olha. Ele conta a situação de uma porta que de um lado é verde e do outro é marrom. Quem está em cada lado da porta tem sua própria verdade sobre ela. No entanto, a beleza do diálogo ocorre quando eles conversam sobre isso e expandem seu campo de visão. Ao trocar de lugar, ambos perceberam que o outro também estava correto em sua forma de ver a porta. Se em todas as situações de conflito e ideias contraditórias as pessoas se lembrassem desta ilustração, perceberiam que através do diálogo torna-se possível colocar-

-se no lugar do outro, enxergar sua verdade, melhorar as relações e construir coletivamente ações de ajuda ao próximo.

Resultado da observação participante

As questões norteadoras da observação participante serviram para direcionar o olhar e focar em aspectos relevantes para a temática abordada neste relato. São elas: 1. Como os adolescentes reagem diante da temática em questão? 2. De que forma eles são motivados a participar? 3. Houve debate espontâneo ou apenas após estímulo? 4. Todos os participantes expuseram alguma coisa ou só alguns? 5. Quais foram as falas mais significativas? 6. Houve respeito à opinião de cada participante e resgate da autoestima das pessoas? 7. O espaço foi adequado para que todos pudessem ver uns aos outros? 8. Aconteceram interrupções ou interferências durante a prática? 9. O que aconteceu de mais relevante na roda?

Em resposta às questões durante as rodas observou-se que os adolescentes reagiram com interesse em dialogar sobre a automutilação na adolescência. Enquanto os cinco alunos convidados expuseram suas histórias houve muita atenção e demonstração de respeito com cada relato. O tema, por ser polêmico e permeado de dúvidas por parte dos adolescentes, já servia como motivação à participação deles. Em vários momentos mais de um participante queria falar ao mesmo tempo e foi necessário a interferência da mediadora da roda. Desta forma, os debates ocorreram de maneira espontânea, mas em algumas situações também houve estímulo e provocação da mediadora apresentando algum fato novo para que os adolescentes dialogassem entre si.

Dos 22 alunos presentes, 10 se mantiveram calados o tempo todo, já uns três queriam monopolizar a fala e precisaram ser interrompidos pela mediadora. As falas mais significativas foram dos cinco alunos convidados pela orientadora e que venceram a automutilação e hoje incentivam outros adolescentes a buscar ajuda para este problema. Houve momentos de emoção geral em alguns depoimentos como o da jovem que disse ter começado a se cortar depois de ter sofrido abuso sexual por parte do próprio pai. Ela está sendo acompanhada pela equipe médica e psicológica da Unidade Básica de Saúde e espera superar este trauma o mais breve possível.

Durante todo o tempo de duração destas rodas houve total respeito à opinião de cada participante e resgate da autoestima das pessoas, que por algum motivo estavam se sentindo inferiores. Numa das falas, uma das adolescentes

disse que se achava muito feia e que se cortava porque acreditava que merecia sofrer por não ser tão bonita quanto deveria. Neste momento, a orientadora educacional começou a cantar para ela a canção “Aos olhos do Pai, você é uma obra prima, que Ele planejou, com suas próprias mãos pintou. A cor de sua pele, o seu cabelo desenhou, cada detalhe, um toque de amor. Você é linda demais, perfeita aos olhos do Pai, alguém igual a você não vi jamais...”. Os que conheciam esta canção cantaram fazendo um lindo e emocionante coro. Ocorreram choros em alguns momentos, os quais foram amparados por abraços de diversos participantes. Esse registro revela a importância da empatia, do cuidado e do afeto, do diálogo promovido nos encontros.

Considerações finais

Os relatos das experiências vivenciadas confirmam o quanto o diálogo é imprescindível em rodas de conversa e como é possível ajudar adolescentes a evitarem práticas de automutilação, por meio da reflexão sobre o problema. Parece ser possível contribuir ou prevenir para a mudança de comportamento; funciona como garantidor de acolhimento, empatia, bem-estar e ganhos aos participantes da roda, e promove uma cultura de paz ao auxiliar na mediação e resolução de conflitos.

Revela-se na investigação o sentido e a importância do diálogo em rodas de conversa organizadas como uma das formas em acolher, buscar ajudar, e prevenir as práticas de automutilação na adolescência, baseadas no diálogo como premissa nos processos.

Quando se consideram as relações escolares e pedagógicas, a construção de diálogos significativos ainda é um desafio no fazer educativo e nas relações entre os pares. Desta forma, cabe destacar a necessidade de criar nas escolas uma cultura dos espaços de diálogo, do fortalecimento dos relacionamentos e das práticas de democracia.

As rodas de conversa são importantes ferramentas nestes ambientes. Com base nesta pesquisa é possível recomendar ações sistematizadas e contínuas nas escolas que atendem adolescentes. Pode-se ouvi-los, dialogar, conversar, propor e construir possibilidades, seja em Terapia Comunitária, em que estes adolescentes possam desabafar num ambiente ausente de julgamentos, em que se valorizam as diferenças individuais e as experiências de vida de cada um, favorecendo a prevenção, o tratamento e o bem-estar das pessoas dentro da sociedade (BARRETO, 2008), ou outros formatos.

É imprescindível compreender o outro a partir da sua própria experiência de vida e de suas descobertas. O diálogo empático e solidário que ocorre nas rodas de conversa favorece a ampliação da escuta, da participação, fortalecendo relações mais estreitas entre os participantes.

Por fim, recomenda-se debater essa temática, romper o silêncio, ampliar espaços de participação dos jovens, explicitar a importância da empatia, do cuidado, do afeto e do diálogo promovido em encontros sistematizados.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70 Almedina, 2011.

BARRETO, A. de P. *Terapia Comunitária passo a passo*. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

BOFF, L. *Saber cuidar: Ética do humano. Compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BOHM, D. *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athena Editora, 2005.

CAMAROTTI, M. H. et al. Terapia Comunitária: relato da experiência de implantação em Brasília. In: BARRETO, A.; CAMAROTTI, H. *Terapia Comunitária no Brasil. Anais do I Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária*. Brasília. 2003. p. 54-57.

CARDOSO, G. T. *Comportamentos autolesivos e ideação suicida nos jovens*. Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Portugal, 2016.

CARÍCIO, M. R. *Terapia comunitária: um encontro que transforma o jeito de ver e conduzir a vida*. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCS, João Pessoa. 2010.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Tradução: Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1987.

FORTES, I.; KOTHER, M. M. Automutilação na adolescência - rasuras na experiência de alteridade. *Psicogente*, 20(38), 353-367, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.17081/psico.20.38.2556>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARRETO, A. K. R. *O desempenho executivo em pacientes que apresentam automutilação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Doi: 10.11606/D.5.2015.tde-06082015-124601. Disponível em: www.teses.usp.br. Acesso em: 2 set. 2018.

GIUSTI, J. S. *Automutilação: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo*. Tese (Doutorado) Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Programa de Psiquiatria. São Paulo: SP, 2013.

GUERREIRO, D. F.; SAMPAIO, D. Comportamentos autolesivos em adolescentes: uma revisão da literatura um foco na investigação em língua portuguesa. *Revista portuguesa de saúde pública*, 13(2), 204-213. 2013, jul/dez.

GUERREIRO, D. F. *Comportamentos autolesivos em adolescentes: Características epidemiológicas e análise de fatores psicopatológicos, temperamento afetivo e estratégias de doping*. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina de Lisboa, Universidade de Lisboa, Portugal, 2014.

HICKS, K. M.; HINCK, S. M. Concept analysis of self-mutilation. *Journal of Advanced Nursing*, 64(4), 408-413, 2008.

LESTINGE, S. R. *Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento*. Dissertação (Doutorado em Recursos Florestais). Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba. 2004.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T.; DAL PRÁ, K. R. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. *Revista Textos & Contextos*, 6(1), 93-104, 2007.

LUZ, M. T. Novas práticas em saúde coletiva. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Críticas e atuantes: ciências humanas e sociais em saúde na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MELO, R. H. V. de et al. Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. *Rev. Bras. Educ. Med.*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 301-309, junho/2016.

NUNES, A. C. O. *Diálogos e práticas restaurativas nas escolas*. Guia Prático para Educadores. Ministério Público do Estado de São Paulo, SP. 2018.

PUMPA, M.; MARTIN, G. The impact of attitudes as a mediator between sense of autonomy and help-seeking intentions for self-injury. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9(1), 1-9, 2015.

RISSANEN, M.; KYLMA, J.; LAUKKANEN, E. A systematic literature review: Self-mutilation among adolescents as a phenomenon and help for it-what kind of knowledge is lacking? *Issues in Mental Health Nursing*, 32(9), 575-583. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022016000200301&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2019.

ROWE, S. L.; FRENCH, R. S.; HENDERSON, C.; OUGRIN, D.; SLADE, M.; MORAN, P. Help-seeking behaviour and adolescent self-harm: A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(12), 1083-1095, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0004867414555718>. Acesso em: 9 abr. 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, M. P. *Automutilação na adolescência: o acesso a tratamento médico como direito fundamental*. Rio de Janeiro, RJ, 2014.

SILVA, A. C.; BOTTI, N. C. L. Comportamento autolesivo ao longo do ciclo vital: Revisão integrativa da literatura. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 18, 67-76, 2017.

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

UCHÔA, A. C. Experiências inovadoras de cuidado no Programa Saúde da Família (PSF): potencialidades e limites. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v. 13, n. 29, p. 299-311, abr./jun. 2009.

CAPÍTULO XII

Diálogo de saberes: caminhos e travessias

Idalberto José das Neves Júnior²⁶

Rosa Jussara Bonfim²⁷

Luiz Síveres²⁸

Dialogando

*O diálogo é uma tessitura que ora costura, ora mistura
Nesta mistura dialógica, meio arretada, meio arrumada
Mas, sempre humanizada.*

*No diálogo, o ouvir é uma arte e a complexidade dá o tom da dialogicidade
Na família, no trabalho, na sociedade
Se não houver diálogo, como sentir o outro e suas necessidades?*

*Viver sem dialogar é como não
Falar uai em Minas Gerais
Sentir a neve no Canadá
Tomar chimarrão na solidão.*

*Diálogo é a interação:
Do ser e do saber
Do viver com o conviver
Da ciência com consciência.*

(Rosa Jussara Bonfim, outono de 2019)

²⁶ Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília.
E-mail: idalbertoneves@gmail.com

²⁷ Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília.
E-mail: rosajussarabonfim@gmail.com

²⁸ Pós-Doutorado em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
E-mail: luiz.siveres@gmail.com

Introdução

Este trabalho nasceu da experiência de organizar e oferecer o I Simpósio Diálogo Educacional: caminhos e travessias, para educadores da rede pública municipal da cidade de João Pinheiro, localizada no noroeste de Minas Gerais, em maio de 2019.

Esse evento teve o objetivo de proporcionar um espaço de divulgação, reflexão e interação entre seus participantes, educadores e pesquisadores, com a realização de duas oficinas e três palestras, assim intituladas: 1. Diálogo dos saberes: a travessia educacional; 2. A complexidade na educação e o diálogo nas práticas educativas: é possível ser um professor exemplar; 3. O Sentido e Significado no processo educativo.

Em essência, a concepção do Simpósio buscava a formação continuada de educadores no aprimoramento dos saberes docentes e do ser discente, presentes na formação profissional, nas disciplinas, nos currículos e nas experiências, tendo relação íntima com o trabalho na escola e na sala de aula.

O contato com os educadores por meio das palestras e oficinas pedagógicas possibilitou a construção das reflexões aqui propostas, as quais permitirão oferecer oportunidades para a comunidade acadêmica, suprimindo-a com informações que lhe permitam novas reflexões sobre o assunto, tendo informações pertinentes acerca da influência docente na trajetória discente.

1. O percurso metodológico da pesquisa

Este estudo é caracterizado como relato de experiência, de forma a contribuir para o exercício da docência de educadores da rede pública municipal da cidade de João Pinheiro, localizada no noroeste de Minas Gerais, a partir do I Simpósio Diálogo Educacional: caminhos e travessias, realizado no período de 20 a 22 de maio de 2019.

A missão deste relato de experiência foi a de trazer a experiência do I Simpósio Diálogo Educacional: caminhos e travessias como uma possibilidade de relacionar a importância da interação entre o professor e seus estudantes, tendo como mola propulsora o diálogo. Para sequenciar esta pesquisa, se fez necessário ter consciência que houve uma estruturação de métodos sequenciados pelos organizadores do projeto e orquestrados por todos os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, a abordagem do estudo foi de natureza qualitativa e pode ser

classificada como pesquisa participante, pois descreve as vivências e reflexões das práticas educativas realizadas no evento, a partir do olhar dos palestrantes, autores deste texto, em uma visão da prática docente pautada pela interatividade, afetividade e diálogo nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, partimos da premissa que a formação docente requer uma tríade de saberes: interação, afetividade e diálogo. Tendo como eixo norteador a pesquisa qualitativa e o método utilizado, a observação participante, que é uma combinatória da participação das pessoas, a observação e a escuta acerca do objeto da pesquisa, que neste caso, foram as atividades ocorridas durante todo o evento. Conforme Demo (2011), o pesquisador precisa ter noção de que durante a execução da pesquisa, a prática precisa ser aliada à teoria, isto é, ambas andam sempre juntas, lado a lado.

Para o autor, a prática do pesquisador é algo sublime, uma vez que a teoria funde-se com a prática, permitindo ao pesquisador uma boa noção do que ele irá expor durante os momentos do apanhado dos dados, pelos quais poderá fundamentar suas ideias, ou seja, “a pesquisa se justifica a partir de uma fundamentação” (DEMO, 2011, p. 7). Enfim, a pesquisa desvelou a liquidez e a fluidez necessárias a este trabalho, em que o observador atuou como participante ativo durante o processo de análise, que se fundamentou em Freire, Vygotsky, Buber, Síveres, entre outros, para desenvolver a dinâmica entre diálogo e dialogicidade.

A coleta de dados ocorreu a partir da observação dos palestrantes, em um processo interativo de suas palestras. Na palestra A complexidade na educação e o diálogo nas práticas educativas: é possível ser um professor exemplar, através de três enquetes, foram coletados dados sobre as memórias dos educadores participantes do evento, em resgatar um professor inesquecível (exemplar) que marcou, de forma positiva, sua vivência em sala de aula. A partir dessas memórias, ao final da palestra, efetuou-se a última enquete, permitindo uma autoavaliação dos educadores sobre as possibilidades de melhorias em suas práticas docentes.

Os dados foram organizados por meio de nuvens de palavras construídas de forma instantânea no momento de realização das enquetes. A análise dos dados foi realizada a partir das observações dos palestrantes realizadas em suas atividades no Simpósio e os autores do marco teórico sobre a tríade: interatividade, afetividade e diálogo nos processos de ensino e aprendizagem.

O pressuposto deste estudo foi que o Simpósio pôde possibilitar o exercício dessa tríade, sobre os preceitos da humanização e da dialogicidade.

O objetivo do evento foi o de proporcionar aos leitores a oportunidade de

conhecimentos relacionados aos benefícios de um diálogo integrador entre os professores e os educandos, reforçando, assim, a compreensão de que a interação entre professor e estudantes durante os momentos em sala de aula é permeada por emoções. E, a partir deste viés interacionista, identificar quando há interesse por parte do professor em promover a afetividade entre ele e o estudante. A foto 1 mostra um número expressivo de educadores que, durante três dias, se dispuseram a participar da experiência do diálogo, da interação e da afetividade, numa dinâmica holística entre o falar, o ouvir, o ser e o conviver.

Foto 1

Abertura do Simpósio com a participação dos professores



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Durante todo o percurso do Simpósio, o diálogo se manifestou das mais variadas formas, seja pela reflexão, pelo olhar, pelos depoimentos. Outra questão presente foi a de perceber se na atualidade a escola promove momentos reflexivos sobre as características que marcam educadores e educandos, e se as escolas estão se preocupando com o processo interativo que evolve as emoções ou apenas se ocupando com as ações mecanizadas do fazer.

Vale ressaltar que o I Simpósio Diálogo Educacional: caminhos e travessias faz parte de um projeto maior que relaciona pesquisa, extensão e produção,

financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAP-DF). Portanto, o principal objetivo deste trabalho é ter conhecimento da prática pedagógica em suas mais variadas faces, e oferecer informações que levem ao público o saber sobre a importância da conduta docente que agregue na acolhida o diálogo como propulsor de uma proximidade educativa com sentido e significado.

2. Iniciando o diálogo dos saberes: a travessia educacional

Quando buscamos entender as possibilidades que o diálogo oportuniza aos professores e estudantes, logo aprendemos quanto é valioso e gratificante trabalhar a educação integrada entre o ser e o saber. Rica a lógica desenvolvida na palestra Diálogo dos saberes: a travessia educacional. Por meio da letra grega *alpha*, foi possível verificar na simbologia da imagem do α , um fenômeno que retrata uma conjugação de situações que ocorrem no dia a dia nas salas de aula. O α foi apresentado pelo palestrante de uma maneira dialogal, em que o círculo representa a presença docente, o entrelaçamento das linhas representa a proximidade, ou seja, o encontro. E a abertura das linhas simboliza a partida.

A foto 2 apresenta o palestrante Luiz Síveres desenvolvendo a tese de que o processo de ensino e aprendizagem se organiza por meio de um movimento de presença, proximidade e partida. Síveres (2019), ao trabalhar a metáfora do α , argumenta que nessa dinâmica é indispensável integrar educador, processo educacional e finalidade do projeto educativo. Em toda a apresentação, o autor demonstra que a integração é construída e se revela por meio da competência técnica, mediante uma experiência ética e a partir de uma expressão estética.

Essa palestra, pautada no exercício do diálogo como viabilizador de práticas educativas, apresenta reflexões sobre as perspectivas ontológica (ser), epistemológica (saber) e metodológica (pedagogia), em busca de um fazer pedagógico que permita a abertura de um campo de possibilidades. Com esse propósito tem-se a prática do diálogo, que nem sempre é tão simples, pois as opiniões divergem, principalmente quando somos envolvidos por questionamentos, tais como: Eu sou? Posso ser? Por que devo me expressar? Com esses questionamentos, faz-se oportuno e necessário a compreensão do real sentido e significado que o diálogo tem entre se fazer presente, ser próximo e quais marcas deixaremos na partida. Observa-se que, sem a devida interpretação, não será possível desfrutar de um diálogo verdadeiro sem uma escuta cuidadosa.

Foto 2

Palestra Pedagogia Alpha - presença, proximidade e partida



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Na sua fala, o professor Luiz Síveres apresenta a presença como um exercício da condição humana, a proximidade como ato dialógico, social e pessoal entre professores e estudantes. E a partida, um movimento constante entre todos os sujeitos. Sempre em algum momento, deixamos alguma coisa. Assim, por se tratar da convivência na escola, é notório que os momentos de aproximação de um profissional exemplar, no caso, da figura do educador, isto traz confiança ao educando, além de reforçar a ideia de um aprendizado satisfatório de maneira a atender os anseios dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Entende-se, portanto, que ser dialógico é ter motivos para ser feliz naquilo que faz.

Neste interim, observamos que, de certo modo, há motivos para darmos o devido valor à interação, principalmente quando existe a necessidade de trazê-la para o ambiente escolar. Depois de considerarmos como um delimitador da interação educador e educando, sabe-se que sua valorização é inevitável, pois, uma convivência agradável entre todos permite o entendimento de que podemos defini-la como o resultado da união entre o saber (epistemologia), o ser (ontologia) e o agir (pedagogia).

3. Os lances e as nuances de um projeto interativo

A trajetória de coleta dos dados durante a pesquisa garantiu uma oportunidade ímpar. Os momentos das palestras, dinâmicas, musicalidade e depoimentos dos professores participantes foram suficientes para que pudéssemos ter inúmeras reflexões acerca da realização deste trabalho. Observamos que a escola e o modelo educacional adotado na atualidade é mais moderno, mais exigente, e cobra do profissional algumas habilidades que só ocorrem na profissão de professor. Porém, continua necessitando de uma visão humanista e particularizada do ser e do conviver. Ou seja, as relações precisam estreitar-se por meio do diálogo.

Conforme afirma Síveres (2017, p. 116), “essas possibilidades relacionais precisam, no entanto, levar em conta as características da sociedade contemporânea, que privilegia uma conduta humana baseada nos contatos e nas interações”, ou seja, no exercício da profissão de docente são impostas algumas condições que merecem um olhar crítico a esse respeito. Nota-se que, ao exercer a profissão de educador, assim como na realização de outros trabalhos em uma unidade de ensino, o professor precisa ter algum afeto com suas turmas. cremos que é neste momento que se fundamenta a relevância do diálogo interativo, conforme sugerido pelo professor Idalberto (foto 3), quando em sua fala destaca a relevância do professor exemplar, e quais características e complexidades permeiam o processo de tornar-se educador.

Foto 3 _ Palestra Interativa: A complexidade na educação: o diálogo nas práticas educativas



Fonte: Acervo
dos autores
(2019).

Figura 1
Reflexão sobre as marcas que os educadores lembram enquanto estudantes



A figura 1 evidencia, por frequência de palavras (as mais nítidas), as que reforçam a questão da afetividade, que segundo Vygotsky, são momentos emotivos, que geram estímulos, que proporcionam a socialização entre os indivíduos. Entende-se que o autor reforça a ideia de que a afetividade está ligada aos princípios da vida, “vindos através dos estímulos ocorridos em uma pessoa” (2001, p. 23). Ou seja, que por meio da interação, da socialização e da afetividade, as pessoas se socializam e formam grupos que se identificam.

Especialmente no meio em que o indivíduo está convivendo, isto é, depois de ter seus estímulos aflorados, passa a ter interesses em algumas situações que podem chamar atenção, fato que sugere, então, a afeição e a necessidade de compartilhar situações do cotidiano, que implicam na interatividade. Numa oficina dialógica, a interação entre os professores, conforme é apresentado na foto 4, oportunizou ao segundo dia do Simpósio, trocas de saberes e sabores sobre a prática pedagógica.

Foto 4 - Oficina pedagógica: Interação matemática



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Segundo a educadora Fernanda Salla, houve uma inovação para definir o termo afetividade, argumentando a mesma que Wallon inovou o conceito, tratando a afetividade como aspecto central do desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento é considerado o centro da qualificação do afetivo. “A reação humana é o que define seu estado” (SALLA, 2011, p. 3). Seja este ou aquele indivíduo, qualquer um deles tem suas características e em função disso se comporta diante de seus interlocutores.

Há um fator determinante para a definição do que a autora refere; de acordo com seu pensamento, o ser humano precisa estar apto a se posicionar, principalmente nos momentos em que ele procura entender se tudo o que está acontecendo ao seu redor é algo positivo ou negativo. Conforme Salla (2011), o desenvolvimento da mente solidária de uma pessoa ocorre sempre que ela é

afetada pelos estímulos ocasionados pelos gestos afetivos.

As marcas que deixamos em nossos estudantes ocorrem enquanto respondemos aos estímulos que estão ao nosso redor. Situação que pode ser observada na foto 5 da oficina de dobraduras e criação de histórias. Ali, cada educador teve a oportunidade de expressar seus sentimentos, seus dons e sua criatividade de maneira simples e com sutileza. E ao mesmo tempo dialogar com outras formas de aprender.

Foto 5 - Oficina pedagógica: As dobraduras e o conto



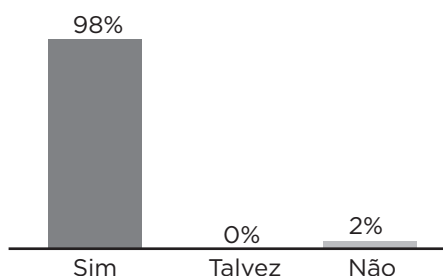
Fonte: Acervo dos autores (2019).

Essa dimensão relacional pode ser ampliada na medida em que os seres humanos são estimulados para o exercício de práticas educativas que envolvem a criatividade, a empatia e interação dentro do processo de ensino e aprendizagem. Para Síveres, “a dimensão relacional mais personalizada necessita, no entanto, ser ampliada com o objetivo de abranger o conjunto da comunidade escolar e o contexto sociocultural” (2017, p. 117). Portanto, a afeição é o resultado dos estímulos que afetaram o ser humano.

A respeito do processo de interação, pela foto 5, é possível perceber a sua ocorrência nas mais singelas situações de aprendizagem, desde que haja predisposição em abrir-se e socializar-se uns com os outros. Em decorrência dessa situação, para Vygotsky (1998), através de processos de interação e mediação, o desenvolvimento humano é materializado pelas trocas de saberes entre as pessoas.

O todo o tempo, foram observadas situações que evidenciaram a necessidade de maior aproximação entre o ser e o conviver. As discussões trouxeram a necessidade de pensar sobre a prática educacional e quais sentidos e significados as mesmas agregam, tanto para os educadores quanto para os educandos. Neste contexto, surgiu o lembrar do professor exemplar, que em forma de uma segunda *enquete online*, perguntou-se aos educadores se eles lembravam de pelo menos um professor inesquecível (exemplar). Essa enquete teve a participação de 41 educadores e seus resultados são apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1 - Lembranças dos docentes



Fonte: Elaboração com os dados coletados da pesquisa (2019).

Os resultados apresentados na figura 2 confirmam os pressupostos trabalhados pelo professor Idalberto, em que a aproximação entre os estudantes e seus educadores deve acontecer sempre, fato que, consequentemente, forma o conceito que chamamos de comunidade educativa. Ela, de forma direta, participa, mostrando a todos o quanto é essencial uma prática pedagógica permeada pelo diálogo, para que os projetos no âmbito do ensino e da aprendizagem sejam também para a vida. Com certeza, estabelecerá a afetividade entre todos, e, consequentemente, todos se lembrarão de um professor exemplar que passou em suas vidas.

4. A dinâmica relacional entre educadores e educandos

Todo processo ocorrido durante os três dias do evento pautou-se na empatia necessária para que todos se respeitem e tornem o ambiente mais salutar, podendo, assim, todos participar da mesma linha de pensamento, desde carregada de singularidades e particularidades que, neste viés reflexivo, se

traduzem nas marcas que temos e que deixamos. A educadora e autora Gizele Parreira (2016) indica Martin Buber (1979), filósofo judeu, nascido em 1878 e falecido em 1965, como um grande pensador, porque ele traz para nossa reflexão o verdadeiro sentido da educação, compreendida como relação e encontro.

É neste sentido que é possível traçar uma análise relacionada aos questionamentos e pensamentos pertinentes ao sentido da educação e a afetividade entre as pessoas, principalmente nos tempos atuais. O sentido da educação, segundo Parreira, referencia-se na relação do ser humano que passa “[...] por processo de formação intelectual ou de aprendizado desde seus primeiros dias de sua vida.” (2016, p. 17).

Para Vygotsky (1998), a fala é uma das formas de linguagem através da qual os significados sociais são compreendidos e acordados; nela encontram-se expressões afetivas que se tornam igualmente alvo das interações: preferências, antagonismos, formas de expressar, pensar e agir. Ou seja, todo ser humano só descobre a vocação pela predisposição a uma vocação.

Acredita-se que a partir do crescimento é que nasce o entendimento de sua existência. Seria como se fizesse a pergunta para si mesmo: Por que eu existo neste mundo? “Depois de sua interação com seu próximo é que ele entende, minha existência é para ser um ser social, para isto que nasci” (PARREIRA, 2016, p. 17). No entanto, não restam dúvidas de que a nossa existência está ligada ao nosso entendimento, porque vimos que todo ser humano só percebe que ele é fruto de sua existência depois que for informado disso; esta ideia até poderia permitir em pensar que toda pessoa antes de ser ensinada é considerada como inocente.

Parreira (2016), ao trazer o pensamento de Buber sobre a questão, enfatiza sobre a dupla estrutura da própria existência humana, porque entende-se que o comportamento de um indivíduo é moldado quando ele ainda é criança, no entanto, quando adulto, ela apresentará ou não a sua capacidade de definir se deve ou não ser uma pessoa afetiva, e isto depende muito da sua interação com o seu eu e com o outro.

Dentro dos aspectos colocados no parágrafo anterior, as atividades executadas durante o Simpósio vislumbraram a importância de trabalhar pelo viés interativo entre ouvir, dialogar e agir. E estas situações interativas e dialógicas são confirmadas por Emiliano (2015), ao propor que o processo de formação da personalidade se estrutura através das interações afetivas, sociais, cognitivas e dialógicas. Esta afirmação deixa bem claro o conceito de Vygotsky (1998), que enfatiza que é no processo de formação da personalidade que se adquire a afetividade por meio da interação. Para Buber (1979), a necessidade da presença

da palavra e do diálogo é tratada como fator mediador das relações humanas. O diálogo é a presença viva das manifestações sociais no processo de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, fator relevante para a formação plena do ser humano.

5. O sentido e o significado das interações

No último dia do Simpósio, a palestra da professora Rosa Jussara enfatizou que é preciso entender que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos passam a significar e a ter sentido tanto para os educadores quanto para os educandos, e os gráficos de desempenho, por si só, não são capazes de explicar as particularidades de cada instituição educativa, dos seus valores educacionais, e por fim, não poderão resolver os problemas de aprendizagem.

Para Vygotsky (1998), a compreensão das situações em que ocorre a aprendizagem, o processo de mediação e interação individual e coletiva são características que precisam ser observadas para que se tracem estratégias de aprendizagem.

Conforme evidencia a palestrante Rosa Jussara, foto 6, cabe às políticas de verificação da aprendizagem conciliar vários fatores inerentes à condição humana, ou seja, reunir os diversos aspectos: social, cultural, cognitivo e afetivo, para que haja funcionalidade nas estratégias de ensino, com o objetivo de sanar não apenas os problemas da aprendizagem, mas os variados fatores que influenciam também para a sua ineficácia.

Por outro lado, a sala de aula e a escola, enquanto instituições possuem seus contornos, não apenas físicos, mas culturais, sociais e econômicos que abrangem um universo subjetivo de relação entre os sujeitos que ensinam e que aprendem mutuamente. E essas particularidades devem ser levadas em consideração, pois o objetivo da educação não é conceber ou repetir verdade acabadas, mas inserir um processo de investigação e de descoberta entre ensino e aprendizagem.

Vygotsky, Luria e Leontiev (1998) afirmam que o conhecimento relacionado à interação social se dá a partir de um grande processo de aperfeiçoamento cultural proporcionado ao ser humano quando ainda criança, isto porque ela vai se desenvolvendo de acordo com “[...] a capacidade de seus genitores em repassar informações e ensinamentos que levem a criança a crescer tendo a capacidade de se tornar um ser afetivo.” (EMILIANO, 2015, p. 61).

Foto 6

Palestra: O sentido e o significado no processo educativo



Fonte: Acervo dos autores (2019).

A autora traz mais uma abordagem bem significativa, quando trata da possibilidade de uma pessoa se sentir bem no ambiente em que ela está. Entendemos que todo sujeito ao ter interação social, ele está em um processo da construção do conhecimento, isto é, ele está aprendendo a se socializar para, a partir de então, descobrir ou emplacar os momentos afetivos, e nesta oportunidade podemos traduzir essas informações para os nossos dias. Diante dessas considerações, em uma última enquete *online*, o professor Idalberto solicitou aos educadores uma reflexão sobre elementos que poderiam ser trabalhados para o aprimoramento de suas práticas docentes. Os resultados dessa autoavaliação, com a participação de 34 educadores, são apresentados na figura 3, na forma de uma nuvem de palavras.

Os resultados da figura 3 evidenciam, entre outros fatores, as palavras dinamismo, interação, prática pedagógica, paciência, amor e tempo, como os itens recorrentes a serem trabalhados nas aulas dos educadores.

A partir desses resultados, pôde-se fazer uma leitura de que levamos em consideração a importância da interação na relação do professor e seus estudantes, e sabe-se que qualquer pessoa em seus primeiros passos de aprendizado na educação formal, terá o primeiro contato com um professor. Sendo assim, há a oportunidade para o começo do processo das interações sociais, e

neste caso, as marcas iniciam no eu e no outro. De acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (1998, p. 117), “o aprendizado não acontece somente quando existe interesse por parte do mestre em repassar conhecimento, mas sim quando o aprendiz está a observar e muito disposto a aprender.”

Figura 3 - O que eu posso melhorar em minhas aulas



Fonte: Elaboração com os dados coletados da pesquisa (2019).

Na linha de pensamento de Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), o desenvolvimento mútuo é tido com um certo diferencial, ou seja, todos nós desenvolvemos sentimentos e habilidades independente da pré-disposição de alguém para nos ensinar. Mas durante o processo de ensino e aprendizagem escolar, as habilidades já adquiridas tomam maiores ou menores dimensões, dependendo da maneira como o educador interage com o educando.

No processo de ensino-aprendizagem há um caminho a ser trilhado, o qual consideramos bem significativo. De um lado está a demanda por uma educação equilibrada e de qualidade, do outro estão os professores se preocupando com o desafio da oferta de uma prestação de serviço de qualidade; enquanto isto, os estudantes são os protagonistas do processo ensino-aprendizagem, e aguardam a resposta dos professores e, assim por diante. Certo é que, individualmente, todos esperam uma reação de sentimentos vinda do outro.

Em relação à afetividade, Emiliano (2015), em sua performance para compreender Wallon, traz informações pelas quais deixa claro que o homem, sendo um ser único, é capaz de influenciar o meio em que vive. Neste sentido, o professor é o protagonista, ele consegue influenciar um grande grupo quando ele está executando o ofício do ensino e aprendizagem com sentido e com significado.

Para Emiliano (2015), somos o sujeito da singularidade, isto é, cada vez que interagimos com os estudantes, permitindo a eles um momento de reflexão, naturalmente nós estamos ofertando a eles a oportunidade para socializar-se e, por isso, crê-se que é nesse momento que surge a construção da afetividade entre os grupos. A autora mostra que o homem tem entendimento único, ou seja, só pensa em estar bem onde quer que esteja.

Durante os trabalhos realizados neste Simpósio, foi possível observar que há pessoas com os mais variados tipos comportamentais; sendo assim, tais comportamentos promovem momentos reflexivos, a fim de que todos se engajem no processo da busca pela sua razão de ser, haja vista que, afinal de contas, ser afetivo é ser feliz com o trabalho que se predispõe a fazer. Dentro do contexto das marcas que os professores exemplares deixam em nós, tivemos também o relato da professora Maria Célia da Silva Gonçalves, foto 7, que, de forma simples e afetuosa, relatou como os professores que passaram na vida dela contribuíram para o seu crescimento pessoal, social e profissional. Ela era uma trabalhadora do campo e atualmente tem pós-doutorado e atua como professora, mesmo já estando aposentada.

Foto 7 - Relato: Como me tornei professora



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Contribuindo com o relato da professora, Bonfim (2013) evidencia que é preciso transformar a prática pedagógica, priorizando o ser humano e sua bagagem social e cultural na busca da dignidade humana. A transformação social ocorre por meio de uma educação embasada na ética humana, no diálogo de saberes e em uma prática que trabalha todo o contexto do educando e suas perspectivas no aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser frente ao seu desenvolvimento intelectual, social, cultural e humano.

Ao observarmos todo o contexto da acolhida do Simpósio oferecido aos educadores, e analisarmos as dinâmicas trazidas pelos palestrantes, é possível perceber que a afetividade permeia todo o processo, tornando-se essencial durante a mediação pedagógica nas interações dos professores com os palestrantes e profissionais que ofertaram as oficinas pedagógicas. Ou seja, a interação discutida aconteceu a partir das tarefas executadas no ambiente, e que as mesmas tiveram como propósitos a geração da afetividade entre os sujeitos, utilizando o diálogo como meio de interação.

Por que o diálogo, a interação e a afetividade são tão importantes no processo de ensino e aprendizagem? Esta é mais uma questão interessante que acreditamos ser necessário responder. É provável que tudo começa a partir do convívio dos estudantes e seus professores. Como já foi abordado, quando o estudante chega à escola, seu primeiro contato é com um(a) professor(a), isto reforça a ideia que a ligação entre estes três conceitos inicia ali.

Conforme Basso (1998), o trabalho docente é sempre acompanhado por intervenções, e os resultados são sempre vistos quando o estudante se empenha, cumprindo com o solicitado pelo professor. Entende-se que esta oportunidade é que gera a reciprocidade como consequência da afetividade em relação à atitude do professor. Nesse sentido, a elaboração do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, pelo teórico Vygotsky (1998), demonstra a relevância de aproximar o abstrato do real, utilizando-se para essa aproximação os sujeitos e suas experiências.

Diante de tantas complexidades no processo de ser educador, o diálogo deve permear todos os espaços, ou seja, todo professor tem grande capacidade de proporcionar boas práticas pedagógicas. Para o trabalho docente é gratificante ver os estudantes serem formados, o professor tendo ciência que isto é o resultado dos momentos de diálogo e interação entre as partes. (BASSO, 1998).

6. A interação como mediadora do conhecimento

As estratégias de ensino podem contribuir para a motivação dos discentes em práticas educativas que os instigam para a interação em torno do aprendizado. Para Neves Júnior et al. (2015, p. 20), “outro fator importante é o de que as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes devem ser capazes de sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos ao ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhe cabe”. Dentro dessa proposta, a prática pedagógica é ação sublime, pois ela nos dá a oportunidade para entender que o trabalho docente tem, sim, uma finalidade importante, de fazer a mediação do conhecimento.

As diversas intervenções realizadas no Simpósio referem-se ao momento em que o professor instiga o estudante ao aprendizado, de forma a valorizar a ligação que deve haver entre ambos. Dessa forma, o diálogo é inevitável. Como afirma Síveres (2017, p. 119), “[...] o diálogo é um princípio existencial da condição humana, mas também uma dinâmica transversal da trajetória civilizacional, e se revela, essencialmente, no processo epistemológico e pedagógico.”

Sobre a questão de ser ou não ser afetivo, o educador para atuar na formação de um educando afetivo, segundo Lopes (2015), necessita de um espaço mais propício para se desenvolver a afetividade, podendo mesmo ser o espaço escolar pela razão de que inúmeras pessoas estão compartilhando esse mesmo espaço. A escola é um espaço dedicado à prática do conhecimento, de aprendizagem de conceitos e conteúdos das distintas disciplinas, e, ao mesmo tempo, um espaço de socialização e de interação das pessoas. “O interessante é que os conhecimentos e as boas práticas afetivas não estão ligadas somente aos estudantes, mas, entre os professores.” (LOPES, 2015, p. 6).

Entendemos que, se o professor estiver preocupado com o espaço da aprendizagem e interessado em promover estratégias de ensino que tornem o ambiente escolar mais prazeroso para o estudante, ele acaba aprendendo juntamente com seus alunos. “As práticas pedagógicas devem ser baseadas na qualidade para que se desenvolva uma avaliação diagnóstica que interfira em uma política educacional que questione o papel da escola e que o foco seja o real aprendizado dos alunos.” (BONFIM, 2019, p. 4).

Cada educador ou educadora precisa estar em comunhão com a comunidade escolar em que ele atua, mas ao mesmo tempo não poderá romper as boas relações com seus alunos. É preciso cultivar a reciprocidade. Conforme Emiliano, estudante e professor devem viver em comunidade, ou seja, participando de todos os eventos da educação, tendo entre si a mesma alegria. Conforme a au-

tora, “a relação aluno-professor pertinente à afetividade é a possibilidade de o professor viver em comunidade [...]” (2015, p. 69). No entanto, fica claro que sem contrapartida, ou seja, sem a participação de todos, não se gerará a tão necessária afetividade, haja vista que ela é muito importante na relação do professor e o estudante.

O conjunto de toda a interação permeada pelo diálogo contribui para o processo de ensino e aprendizagem, como corroboram Neves Júnior et al. (2015, p. 27), “[...] o relacionamento interpessoal, [...], é a habilidade do professor em comunicar-se com os estudantes de modo a aumentar a motivação, o prazer, e o aprendizado autônomo”. Portanto, não há neutralidade no ensino e aprendizagem, mas sim um diálogo entre o ser, o conhecer e o agir. Ser, no sentido de vivenciar sua cultura, seus valores, suas raízes. Conhecer, como investigação científica sobre o processo de aprendizagem, e agir enquanto fidelidade aos princípios norteadores da educação, que alicerçam a interação entre o ser aprendente e o ser ensinante.

Durante os três dias do Simpósio, notamos que o diálogo, a interação e a afetividade delinearam e deram o tom para cada acontecimento. Observamos que a realidade das pessoas em seus ambientes é o que dita as normas da vivência harmônica. Vimos que os educadores estão carentes de uma escuta ativa, de um olhar cuidadoso e de oportunidades de formação que tragam conteúdos, e se valorize a harmonia entre o ser e o saber, conforme evidencia a figura 4 a seguir, em que se elenca as palavras mais utilizadas pelos participantes do Simpósio para definir a condição de ser educador.

O estágio de desenvolvimento da pessoa influencia o gostar ou deixar de gostar do seu próximo. Para Kobal, nem sempre uma pessoa que se relaciona em harmonia no seu ambiente de trabalho é necessariamente afetiva. “Aquilo que a autora chamou de desenvolvimento, é nada mais, nada menos, do que o entrosamento e a colaboração mútua sem exigir reciprocidade” (2017, p. 8). E estas singularidades devem ser respeitadas. Pois, pelo pensar interativo, o doar e o receber não precisam necessariamente ter o mesmo peso, mas, sim, ter sentido e significado.

Quando se discute a questão do comportamento humano, muitas vezes nos perguntamos sobre a vantagem de ser cortês um para com o outro. Se fizéssemos a mesma pergunta a todos que estão em nossa volta, sem dúvida que a resposta seria a mesma. A forma como eu trato a pessoa, é dessa forma que gostaria de ser tratado, ou seja, não faça comigo aquilo que não fiz a você. Neste caso, poderemos traduzir este pensamento com a frase: “[...] os bons modos cabem em qualquer lugar.” (FREITAS, 2018, p. 17).

[illegible]

Fonte: Elaboração com os dados coletados da pesquisa (2019).

Assim, a ação educativa tem fundamental importância quando se conecta ao contexto social dos estudantes. Conforme Freitas (2018), os bons modos e a educação devem ser usados em qualquer circunstância, isto é, cabem em “qualquer lugar”. Esta proposição poderia ser complementada com a sugestão de Freire (2006, p. 389): “Assim, nesse seu discurso Paulo diz, sobretudo de sua crença na educação e nos seres humanos, que deve começar pela conscientização dos problemas que, nós mesmos, antieticamente instalamos na convivência social”. Ou seja, que os seres humanos possam aprender e reaprender desenvolvendo sua capacidade de pensar e de fazer a crítica no conjunto da realidade social partilhada. Estes foram os objetivos principais do I Simpósio Diálogo Educacional: caminhos e travessias: partilhar saberes, reaprender a ouvir e dialogar sem julgar.

Considerações finais

O mundo da educação parece complexo, porém, quando sonhamos com um processo educacional mais humano, e quando participamos da trajetória da

educação, aí percebemos que somos complexos. O presente relato buscou compreender o que diz respeito ao processo de educar com qualidade, valorizando os modos de interação entre educadores e educandos.

O resumo do conceito de afetividade expresso por Vygotsky (2001) refere-se ao estágio emocional de cada indivíduo, ou seja, um professor pode ser afetivo com seu educando, e este pode ser afetivo com seu professor, a depender do estado emocional de cada um. Sendo assim, a pesquisa buscou analisar a formação continuada de professores oportunizada pelo I Simpósio Diálogo Educacional: caminhos e travessias, no qual o peso da relação de cada envolvido no processo educacional foi evidenciado por meio das diversas formas de atividades interativas realizadas.

A pesquisa auxiliou, de maneira exitosa, o entendimento de como é importante a articulação entre interação, diálogo e afetividade na relação entre os educadores e em todo processo de ensino-aprendizagem. Este relato é um exercício sobre as várias formas de interação ao longo do processo educacional, trazendo a empatia necessária para que todos se respeitem, dialoguem e partilhem o ser, o saber e o agir em um ambiente aberto para o conhecimento e para o reconhecimento do ser.

Concluindo este breve estudo, dizemos que este relato de experiência, a partir do evento do Simpósio, resultou, como na Grécia Antiga, numa grande festa repleta de alegrias e reflexões, em que o exercício do diálogo, sempre carregado de sentido e significado, se fez intensamente presente, abrindo um campo de possibilidades para o exercício da prática docente pautada pela interatividade, afetividade e diálogo, como condições para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 26 maio 2019.

BONFIM, R. J. *Saberes da prática pedagógica que favorecem o pleno desenvolvimento do educando*. [Dissertação de Mestrado]. Brasília. DF: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. 2013.

BONFIM, R. J. Educação inclusiva: reflexões sobre a avaliação, performance e complexidades. *Revista Observatório*, v. 5, n. 1, p. 528-548, 14 jan. 2019.

BUBER, M. *EU-TU*. 2. ed. Tradução: Newton Aquiles Von Zuber. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. Coleção Educação Contemporânea. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

EMILIANO, J. M. *Vygotsky: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente*. 72 fls. Dissertação. (Mestrado em Pedagogia). Centro Universitário UNIFAFIBE - Bebedouro, SP, 2015.

FREIRE, A. M. A. Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Educação*, Porto Alegre, RS, ano XXIX, n. 2(59), p. 387-393, maio/ago. 2006.

FREITAS, E. de. Boas Maneiras na Escola. *Brasil Escola*. 2018. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/comportamento/boas-maneiras-na-escola.htm>. Acesso em: 26 maio 2019.

KOBAL, K. *A afetividade no processo de ensino-aprendizagem*. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/vital-brazil/a-afetividade-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 26 maio 2019.

LOPES, R. de C. S. *A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem*. Paraná, 2015, p. 28. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

NEVES JÚNIOR, I. J. das; MOREIRA, S. A.; COSTA, L. B.; NUNES, M. L. da S. As características do professor exemplar segundo os discentes do curso de ciências contábeis da Universidade Católica de Brasília (UCB). *CONTABILOMETRIA - Brazilian Journal of Quantitative Methods Applied to Accounting*, Monte Carmelo, v. 2, n. 1, p. 15-37, 1º sem./ 2015.

PARREIRA, G. G. *Martin Buber e o sentido da educação*. Goiânia: IFG, 2016.

SALLA, F. *O conceito de afetividade de Henri Wallon*. 2011. Disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri wallon](https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon). Acesso em: 4 maio 2019.

SÍVERES, L. Os processos pedagógicos no exercício da docência. *Rev. Educ.*, Brasília, ano 40, n. 153, p. 114-128, jan./jun. 2017.

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

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1998.

CAPÍTULO XIII

A virtude do “Diálogo Profundo” no coração da educação

Leonard Swidler²⁹

É oportuno que, periodicamente, possamos refletir sobre o que é exatamente a novidade do diálogo. Nesse caso, a própria palavra fornece algumas dicas. Em grego, *dia* significa “através” ou “juntos” e *logos* significa, primordialmente, “pensamento” (como na “lógica”, pensamento sistemático), e secundariamente, significa “palavra” como ferramenta necessária para transferir o meu “pensamento” da minha mente para sua). Portanto, literalmente, diálogo significa “conversar / pensar juntos”.

Nos últimos cem anos, mais ou menos, o termo diálogo tem sido usado cada vez mais para dizer que “eu quero conversar contigo, porque você pensa diferente de mim, e para que eu possa aprender contigo”, e não para ensinar a você a verdade porque eu a tenho e você não a tem. Este tem sido, no entanto, o modo normal quando pessoas de diferentes religiões e culturas se encontram.

Como essa mudança dramática aconteceu? A resposta fundamental estaria na consciência crescente de que no Ocidente e, depois pelo mundo todo, o conhecimento é, de fato, “relacional”. Relacional? Tudo o que eu aprendo vem da minha percepção e da minha reflexão, porque tudo que entra no meu mundo mental já foi moldado pela minha experiência anterior. Por um lado, é necessariamente similar, mas ao mesmo tempo, diferente da percepção do outro. Cada vez mais os seres humanos perceberam que o receptáculo da minha mente for-

29 Professor da Temple University, criador do Instituto do Diálogo e conferencista internacional. E-mail: dialogue@temple.edu
O texto foi encaminhado em inglês e traduzido, de forma livre, por Luiz Siveres e Yasmin Gurgel Santos.

nece a “tigela”, na qual todas as percepções e ideias são derramadas – e, portanto, elas necessariamente tomam o formato da minha “tigela” – como gelatina líquida derramada em uma tigela toma o formato do recipiente quando o líquido endurece.

Na medida em que esse entendimento “relacional” da “verdade” se espalhava, cada vez mais crescia o número de pessoas que começavam a perceber que nós não podíamos saber tudo sobre um determinado assunto, mas que poderíamos observar e entender as várias dimensões da realidade, a partir de nossa perspectiva. Eu tentei comprimir essa visão difundida e aprofundada em dois breves Mantras ou Haikus, isto é, *insights* expressos em frases que capturam a imaginação e a memória. A primeira é: “Ninguém sabe tudo sobre qualquer assunto – portanto, diálogo!”

Pense sobre isso. Nenhum químico acordaria pela manhã e diria: “Eu não preciso mais ir para o laboratório, eu sei tudo sobre química!” Nenhum historiador sairia da cama pela manhã e refletiria: “não preciso mais fazer pesquisas, eu já sei tudo sobre história!” O mesmo vale para um astrônomo, um engenheiro... isto é, para qualquer disciplina – exceto, possivelmente, um estudioso da religião “tradicionalista”. Nenhum pensador afirmaria que sabe tudo sobre algum assunto. (De novo, ironicamente e de muitas maneiras, foram os pensadores religiosos criativos – especialmente após o revolucionário Concílio Católico do Vaticano II, em 1962-1965 – que lideraram essa descoberta).

Todo o nosso conhecimento é, necessariamente, limitado porque é sempre do meu ponto de vista, ou no máximo, da minha perspectiva. Por exemplo, não há como eu, enquanto homem branco, entender profundamente a realidade terrível de viver na sociedade americana, profundamente racista, tanto quanto um amigo afro-americano conheceria esta realidade do seu cotidiano. O mais próximo que posso chegar, na compreensão dessa realidade, é através de vários tipos de “diálogo” com ele. Consequentemente, devemos aumentar, constantemente, e corrigir frequentemente nossa percepção e compreensão, necessariamente míope e egoísta da realidade. Isso quer dizer que nós devemos estar sempre em diálogo com aqueles que percebem a realidade que estamos focando, de uma posição diferente da nossa – para que possamos ver melhor a realidade – através dos olhos deles. Aqui está um segundo Mantra/Haiku relacionado, mas de uma perspectiva ligeiramente diferente da anterior: “Todo conhecimento é conhecimento interpretado!”

Portanto, será que as coisas que percebemos e aprendemos são verdadeiras? Evidentemente que são. No entanto, elas são, necessariamente, verdades limitadas – porque foram apenas percebidas a partir da minha perspectiva. Por

exemplo, se estou de pé de um lado da porta e percebo e declaro que ela é marrom, e depois de jogar uma luz brilhante na minha percepção afirmo que minha descrição está correta, diríamos que minha afirmação sobre a porta é “verdade”. Porém, se você estiver em pé do outro lado da porta, perceber e afirmar que ela é verde, e depois verificar e confirmar que é verde, concluiremos que a porta é marrom e verde; portanto, nós dois expandimos nosso conhecimento – por meio do diálogo uns com os outros. Nossas percepções/afirmações “verdadeiras” foram de fato verdade –, mas necessariamente de maneira limitada, conforme percebidas/interpretadas por mim e por você, porque cada um viu a partir do seu lugar no mundo. Nós dois não apenas aprendemos “mais” sobre a realidade, mas também aprendemos que nossa compreensão da realidade é sempre limitada – porque percebida do meu ponto de vista – portanto, diálogo!

Por isso, para enfatizar, diálogo significa: “Eu quero conversar com você, que percebe e/ou pensa diferente de mim para que eu possa aprender contigo”. Assim, posso aprender como é o “outro lado da porta” através do olhar do outro – e vice-versa! Este é um simples exemplo de como o diálogo faz sentido. No entanto, precisamos ir além do diálogo cotidiano, em sentido “óbvio”. Precisamos exercitar o diálogo profundo, ou seja, o diálogo precisa se tornar tão difuso em nossa vida ao ponto de se tornar “autotransformador”. Ele precisa se tornar um Diálogo Profundo, isto é, uma atitude e prática permanente do diálogo (escutar e aprender com “o outro”) o tempo todo! O diálogo precisa se tornar um Diálogo Profundo, isto é, precisa se tornar uma virtude.

Uma virtude é uma ação positiva habitual que se tornou uma “postura padrão”. Sempre que, e onde quer que surja de repente uma crise, a pessoa com a virtude da coragem, “automaticamente”, reage corajosamente. Quando se fala em Diálogo Profundo, que é necessário para se tornar uma pessoa humana madura e plena, é por meio do pensamento, da reflexão e de práticas reais que tornam o Diálogo Profundo regular e autotransformador. A virtude do Diálogo Profundo deveria se tornar uma disposição de “referência”.

Repetir (lembre-se – *repetitio est mater studiorum* – “Repetição é a Mãe dos Estudos”!): alcançar uma virtude – qualquer virtude, seja de coragem, prudência, empatia... – requer estudo, pensamento e prática constante. Que lugar mais apropriado para ensinar e praticar a virtude do Diálogo Profundo do que em nossas instituições de ensino – do berço ao túmulo? Aqui precisamos não só ensinar o Diálogo Profundo para nossos estudantes, mas precisamos exemplificar, incorporá-lo! O antigo ditado, “ações falam mais alto que palavras”, é sem dúvida o mais verdadeiro em nossas escolas e universidades e outras instituições de ensino-aprendizagem. Nosso objetivo final, como educadores, deveria

ser o de enviar nossos estudantes ao mundo, como pessoas humanas plenas e capazes de assim se tornar. Na finalidade desses jovens deve estar o hábito de praticar a virtude do Diálogo Profundo.

**Coleção Juventude, Educação e Sociedade da Cátedra
UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da
Universidade Católica de Brasília**

1. CALIMAN, G. (Org.). *Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação*, 2013.
2. SIVERES, L. (Org.). *A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem*, 2013.
3. MACHADO, M. *A Escola e seus Processos de Humanização*, 2013.
4. BRITO, R. O. *Gestão e Comunidade Escolar*, 2013.
5. GOMES, C. A. (Org.). *Juventudes: Possibilidades e Limites*, 2013.
6. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A. *Pedagogia da Alteridade*, 2014.
7. RIBEIRO, O.; MORAES, M. C. *Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar*, 2014.
8. CUNHA, C.; JESUS, W. F.; GUIMARÃES-IOSIF, R. *A Educação em Novas Arenas*, 2014.
9. CALIMAN, G. (Org.). *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*, 2014.
10. MANICA, L.; CALIMAN, G. (Orgs.). *Educação Profissional para Pessoas com Deficiência*, 2014.
11. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (Orgs.). *Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida*, 2014.
12. SÍVERES, L. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*, 2015.
13. SOUSA, C. A. M. (Org.). *Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens*, 2015.
14. GALVÃO, A.; SÍVERES, L. (Orgs.). *A formação psicossocial do professor: As representações sociais no contexto educacional*, 2015.
15. GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. dos (Orgs.). *Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas*, 2015.
16. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. *Violência e Escola*, 2015.
17. MANICA, L.; CALIMAN, G. *Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho*, 2015.

18. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*, 2015.
19. CUNHA, C. (Org.). *O MEC pós-Constituição*, 2016.
20. BRASIL, K. T.; DRIEU, D. (Orgs.). *Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis*, 2016.
21. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos*, 2016.
22. SIVERES, L. (Org.). *Diálogo: Um princípio pedagógico*, 2016.
23. CUNHA, C.; JESUS, W. F.; SOUSA, M. F. M. (Orgs.). *Políticas de Educação*, 2016.
24. SOUSA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.). *Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República*, 2016.
25. JESUS, W. F.; CUNHA, C. (Orgs.). *A Pesquisa em Educação no Brasil: novos cenários e novos olhares*, 2016.
26. CUNHA, C.; RIBEIRO, O. L. C. (Orgs.). *Educação Nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes*, 2017.
27. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Diálogo: um processo educativo*, 2018.
28. BRASIL, K. T.; ALMEIDA, S. F. C.. *Proteção à Infância e à Adolescência: intervenções clínicas, educativas, socioculturais*, 2018.
29. MACHADO, M. F. E.; CUNHA, C. (Orgs.). *Magistério: formação, avaliação e identidade docente*, 2018.
30. FERREIRA, V. A. (Org.). *Políticas e Avaliação da Pós-Graduação stricto sensu*, 2018.
31. CUNHA, C.; MACHADO, M. E.; NEVES JUNIOR, I. (Orgs.). *Pensamento Pedagógico: Textos e Contextos*, 2018.
32. CALIMAN, G. (Org.). *Cátedras UNESCO e os desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, 2019.
33. BRITO, R. O. *Escolas sustentáveis: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro*, 2019.
34. CUNHA, C.; FRANÇA, C. C. (Orgs.). *Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado*, 2019.
35. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Jovens universitários: entre a inclusão e a exclusão*, 2019.



Luiz Síveres

Pós-doutorado em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília.



José Ivaldo Araújo de Lucena

Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Secretário Executivo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB. Consultor da Studo Consultoria Educacional Ltda.

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade completou 10 anos em 2018. Foi aprovada pela UNESCO aos 13 de maio de 2008, e inaugurada aos 14 de agosto de 2008. Constitui-se em um nó central de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão, voltando-se para a investigação de temas focalizados no problema da violência nas escolas, bem como na difusão da cultura de paz, educação social, inclusão social e direitos humanos. Já publicou inúmeros artigos científicos, e chegando à quantidade de 40 livros, tendo presença ativa em eventos, tais como congressos e seminários, o que enriquece a literatura científica no seu campo temático. Dessa rede de estudos, participam 20 professores, dentre coordenador e leitores, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional. E, dentre seus parceiros institucionais, estão cerca de 25 universidades e/ou centros de pesquisa. Ao comemorar seus 10 anos de funcionamento, a Cátedra Unesco/UCB promoveu uma pesquisa que fundamenta a presente publicação, sendo replicada na Rede IUS internacional, que é formada por cinco universidades: a Universidad Politécnica Salesiana (UPS), do Equador; a Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), do Chile; a Universidad Don Bosco (UDB), de El Salvador; a Universidad Salesiana de Bolivia (USB) e a Universidade Católica de Brasília (UCB). Essa pesquisa se encaminha para estudos da UCB sobre inclusão e exclusão juvenil realizados no âmbito brasileiro.

Geraldo Caliman,

Coordenador da Cátedra UNESCO de
Juventude, Educação e Sociedade

[...] o processo de globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações.

Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas as suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL DA UNESCO



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília