

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - CÂMPUS DE BOTUCATU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Vinícius Nunes Alves

**A dimensão dialógica e a prática educativa:
Reflexões a partir de Paulo Freire e Humberto Maturana**

Botucatu - SP

2014

Vinícius Nunes Alves

**A dimensão dialógica e a prática educativa:
Reflexões a partir de Paulo Freire e Humberto Maturana**

Trabalho de Conclusão de Curso (optativo)
da Licenciatura em Ciências Biológicas
junto ao Departamento de Educação,
pertencente ao Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista “Julio de
Mesquita Filho”, Campus de Botucatu.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisabete Cardieri

Botucatu - SP
2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA SEÇÃO TÉC. AQUIS. TRATAMENTO DA INFORM.
DIVISÃO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO - CAMPUS DE BOTUCATU - UNESP
BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: ROSEMEIRE APARECIDA VICENTE - CRB 8/5651

Alves, Vinícius Nunes.

A dimensão dialógica e a prática educativa : reflexões a partir de Paulo Freire e Humberto Maturana / Vinícius Nunes Alves. - Botucatu, 2014

Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Ciências Biológicas Licenciatura) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Botucatu

Orientador: Elisabete Cardieri

Capes: 70801002

1. Professores e alunos. 2. Diálogo. 3. Análise de interação em educação. 4. Maturana, Humberto R. - 1928. 5. Freire, Paulo - Método de educação. 6. Conversação.

Palavras-chave: Conversação; Diálogo; Linguagem; Relação educativa.

AGRADECIMENTOS

Aos seres superiores ou divindades, por acreditar que existem e que me ajudam energeticamente em quaisquer atividades, na proporção que eu os invoco e os mereço.

Aos meus pais, irmã e avós, por serem aqueles com os quais troco de forma ainda mais arraigada um amor incondicional, independente das nossas dificuldades (transponíveis ou não) de sermos ainda melhores uns para os outros.

À professora Elisabete (Bete), por ter me incentivado a participar deste projeto; e, ainda, por toda a confiança e disposição que mostrou ter comigo por meio de trocas como: escutas e falas atenciosas de desabaços e de leituras sobre as percepções e relações humanas. Além, é claro, da cuidadosa e enriquecedora orientação no desenvolvimento deste trabalho.

À professora Luciana, pela compreensão e atenção despendidas para com a leitura e (segunda) avaliação deste manuscrito.

Dedico, de forma especial, a todos os meus colegas de curso - Licenciandos e recém licenciados em Ciências Biológicas pela UNESP de Botucatu - e a todos os educadores que já conheci que amam, acreditam e contribuem o/no devir de uma Educação de qualidade e democrática para o Brasil, especialmente, a do ensino regular público.

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão (FREIRE, 1996, p. 42).

A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de *amor* - ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a *aceitação do outro ao nosso lado* na convivência (MATURANA e VARELA, 2010, p. 263).

SUMÁRIO

RESUMO	06
1. INTRODUÇÃO	07
2. DIÁLOGO – RELAÇÕES – EDUCAÇÃO: algumas reflexões	09
2.1. Paulo Freire: reflexões sobre diálogo e educação	10
2.1.1. Diálogo e relação humana para Paulo Freire	12
2.1.2. Linguagem para Paulo Freire	14
2.2. Humberto Maturana: reflexões sobre a conversação	16
2.2.1. Autopoiese e relação humana - Humberto Maturana	18
2.2.2. Linguagem para Humberto Maturana	20
2.3. Relações e formação humana - algumas articulações	21
2.3.1. Relações e formação humana: aproximações entre Freire e Maturana	22
2.3.2. Educação e a formação ética: aspectos dos documentos oficiais	29
3. METODOLOGIA	33
3.1. Caracterização da escola e dos sujeitos	33
3.2. Roteiro para entrevista semiestruturada	34
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	37
4.1. Concepção de diálogo	37
4.2. Possibilidades de diálogo	38
4.3. Impasses para a formação ética e cidadã	41
4.4. Prática dialógica no cotidiano escolar	43
4.5. Reconhecimento da singularidade dos sujeitos	45
4.6. Contribuições para a formação ética e cidadã	47
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	55

RESUMO

Ao observarmos o cotidiano nas escolas é possível constatar que nem sempre se reconhece e se valoriza a diferença e a singularidade que caracteriza cada sujeito envolvido, pois ocorrem situações de negação mútua entre alunos, entre alunos e professores e entre outras relações do espaço escolar que ferem a dignidade humana. Uma alternativa a essa realidade é a promoção de vivências dialógicas. Nesse sentido, objetivamos com este trabalho: Refletir sobre as contribuições teórico-conceituais desenvolvidas por Paulo Freire e por Humberto Maturana acerca da vivência do diálogo, suas possibilidades e impasses nas relações sociais e na relação educativa; e identificar, a partir de um estudo de caso realizado em uma escola da Rede Pública Estadual, as concepções dos educadores sobre a prática dialógica no cotidiano escolar. Para Freire, o diálogo é o encontro e a partilha de concepções de A com B e não de A sobre B ou vice versa, sendo que nesta relação é importante que ambos se disponham à escuta mútua reconhecendo a diversidade de concepções que estimula a curiosidade epistemológica. Para Maturana, a partir da Biologia, cada ser vivo se constitui como uma organização autopoietica, ou seja, tem a tarefa de produzir-se a si próprio, estabelecendo relações com o meio. Na existência humana, essas interações com o meio e entre os humanos se estabelecem num entrelaçamento de emoções e ações, que ele nomeia de conversação. A partir das reflexões pelos autores e o diálogo estabelecido com sujeitos da pesquisa destacamos: 1) As relações sociais se mantêm quando há aceitação do outro como legítimo outro na convivência, o que implica a aceitação de si próprio; 2) O diálogo cria um clima de aceitação para com a história e a diferença do outro, o que favorece relações de partilha de ideias e de releitura coletiva do mundo. Tanto Maturana e Freire, quanto os entrevistados valorizam o reconhecimento da alteridade e a assunção cultural de cada sujeito, e destacam o papel da linguagem para que a prática educativa se faça crítica a partir de uma convivência criativa e menos competitiva.

Palavras chave: diálogo - conversação - linguagem - relação educativa

1. INTRODUÇÃO

As práticas educativas se realizam a partir de encontros interpessoais, manifestando riquezas e dificuldades próprias ao convívio entre pessoas diferentes. Nessas vivências cotidianas podem ocorrer impasses e conflitos entre alunos, professores e gestores que se materializam em gestos de desrespeito, indiferença e intolerância, e tais situações tem sido pauta de discussões em pesquisas e estão presentes no próprio ambiente escolar.

Dados coletados em pesquisa recente realizada pela APEOESP (2013, p.11) revelam que, na concepção dos professores, dentre as situações de conflitos e violência vivenciadas na escola se destacam: Agressão verbal, xingamento: 63%; Violência física: 43%; Falta de educação, respeito e valores: 33%.

Além disso, nas atividades de estágio que realizamos em escolas, houve momentos em que observamos inúmeras situações que revelam um certo mal estar: alunos com autoestima e perspectiva de vida rebaixadas, indiferença dos alunos para com o conhecimento sistematizado, descrença de professores sobre o desenvolvimento dos alunos, troca de ofensas e intolerância entre alunos, entre alunos e professores que geravam ambiente tenso durante as aulas. Esse "clima escolar" de tensão e desrespeito é inapropriado às aulas, prejudicando a qualidade de ensino e a autoestima institucional (ABRAMOVAY *et al.*, 2003).

Para compreender esse contexto, inúmeros fatores estão implicados e dentre eles podemos citar: sociedade da abundância e do hiperconsumo em informação e produtos tecnológicos ou mesmo, sociedade do *Homo consumericus*, conforme expressa o filósofo Gilles Lipovetsky configurando dispersão de atenção e a lógica do *ter mais é ser mais*); novas configurações nas relações sociais (com efeitos na estruturação da família, nos modos de produção e do trabalho, com aumento da competitividade) e fragilização das relações afetivas pela modernidade líquida na qual o estabelecimento de compromissos profissionais consistentes e de vínculos afetivos duradouros são cada vez mais difíceis, como aponta o sociólogo Zygmunt Bauman (2002)

gerando autoestima rebaixada e/ou necessidade de autoafirmação e negação do outro, dentre outros aspectos. No âmbito das relações escolares, ainda podemos indicar: o acesso às incessantes tecnologias de informação suscita um novo perfil de alunos, dispersos e líquidos em suas atenções, curiosidades e interesses; a proletarização e alienação da profissão docente; o desinteresse dos alunos pelo conhecimento oferecido pela escola; a competitividade e agressividade manifestadas em gestos de intolerância e negação do outro.

Diante desses aspectos, algumas indagações se apresentam: em que medida as práticas educativas valorizam espaços de diálogo entre os integrantes da comunidade escolar? As relações cotidianas escolares favorecem (ou dificultam) a participação autêntica de cada um (alunos, professores, equipe gestora, funcionários)? Nesse espaço de relações sociais reconhece-se a importância dos encontros interpessoais para a percepção de si e dos outros em suas diferenças e semelhanças?

Tais indagações e reflexões, desencadeadas durante o curso de Licenciatura e as atividades realizadas (de estágios e de projetos de extensão) nas escolas, despertaram o interesse por compreender alguns aspectos relativos às relações na escola, em especial, a vivência do diálogo, explicitando contribuições teóricas, mas também buscando identificar o que pensam os professores sobre as relações no processo educativo e no cotidiano escolar.

Os objetivos deste trabalho são: a) Investigar e dialogar com as contribuições teóricas da educação (propostas por Paulo Freire) e da biologia (apresentadas por Humberto Maturana) que explicitem concepções sobre a formação e relação humanas, a vivência do diálogo nas práticas educativas e as articulações com a formação ética e cidadã; b) A partir de um estudo de caso, em uma escola pública estadual do município de Botucatu, caracterizar as concepções de dois docentes e um gestor da escola sobre prática dialógica no cotidiano escolar como espaço de reconhecimento da singularidade dos sujeitos e contribuição para a formação ética e cidadã de jovens.

2. DIÁLOGO – RELAÇÕES – EDUCAÇÃO: algumas reflexões

A simples menção de palavras como “diálogo” e “conversação” pode provocar uma verborragia incontinente, ou seja, suscitar uma diversidade de idéias, concepções e percepções sem reflexão ou fundamentação, e isto ocorre pois os conceitos não são rigidamente estabelecidos e determinados pelos dicionários, mas circulam através da cultura, das vivências sociais e individuais. Soma-se a essa trama as significações que cada pessoa atribui a palavras iguais serão tão singulares quanto as suas experiências.

O diálogo, por exemplo, pode ser caracterizado como a conversa entre duas ou mais pessoas, sem a intenção de rebater os argumentos expostos pelos interlocutores e sim com a propósito de refletí-los, num espaço de troca e partilha, ou simplesmente somar as ideias distintas (CARDIERI et al., 2012). Bohm (1989) enfatiza que o diálogo é um momento de conversação no qual nos dispomos a suspender as opiniões próprias e ouvir as dos outros, refletindo mutuamente acerca do que estas significam.

Neste capítulo, a proposta é apresentar algumas reflexões sobre o significado de “diálogo” a partir das concepções teóricas do educador e filósofo Paulo Freire, e também sobre o significado de “conversação” segundo as concepções teóricas do biólogo e neurocientista Humberto Maturana. Dentre as contribuições apresentadas por esses autores, e as inúmeras possibilidades de recortes, optamos por selecionar reflexões que colaborem para pensarmos aspectos sutis que sustentam a vida humana em sua trama cotidiana, como ser de relações e de linguagem, e as implicações para as práticas educativas.

2.1. Paulo Freire: reflexões sobre diálogo e educação

Paulo Freire (1921-1997) nasceu em Recife, numa família simples, em sua infância teve contato com a pobreza e com as condições de vida de trabalhadores do campo. Estudou, formou-se em Direito, e ainda como estudante atuou como professor. A sensibilidade e o contato com a vida camponesa, bem como o reconhecimento da importância do acesso ao conhecimento o levaram, anos mais tarde, a desenvolver uma proposta de alfabetização para adultos das classes populares. Desde o início de sua prática pedagógica, Freire apresentava clareza sobre a dimensão política inerente à prática educativa, e de que a leitura a palavra (alfabetização) deveria estar articulada à leitura do mundo (conscientização). Ou seja, era fundamental conscientizar grupos sociais, que historicamente estiveram excluídos da sociedade, do acesso à escola e ao saber sistematizado, levando-os a entender sua situação de oprimidos e agir em favor da própria libertação. Esse processo de conscientização e alfabetização foi realizado a partir de práticas que valorizavam as vivências culturais e a realidade concreta de cada grupo de modo a favorecer a discussão, a reflexão partilhada, o diálogo gerador de problematização, debate crítico e compreensão ampliada do contexto.

Em seus textos, Freire sempre articulou suas reflexões a uma perspectiva antropológica, discutindo aspectos sutis sobre a vivência humana e os efeitos de sua atuação no mundo, na cultura, na convivência social. Nessas reflexões, e também em sua proposta educativa, destacam-se as relações interpessoais, a linguagem, a palavra e o diálogo como aspectos fundamentais presentes no processo de transformação da natureza, na produção das culturas e na organização social e política das comunidades.

Já em sua primeira obra, *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967) apresenta uma reflexão interessante sobre as relações entre as pessoas e caracteriza o diálogo como uma relação horizontal de A com B na qual instala-se uma simpatia entre ambos. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) aprofunda a discussão sobre ações dialógicas e antidialógicas e explicita ainda mais que o diálogo não é só um encontro entre os homens, mas

também destes com o mundo, constituído por inúmeros fatos e vivências, objetos de discussão, ou seja, elementos de mediação para a pronúncia do mundo através da linguagem.

No contexto de tais discussões, Paulo Freire caracteriza dois modelos de práticas educativas: educação bancária e educação problematizadora. A educação bancária organiza-se centrada no saber do educador que transmite (transfere) ao educando o conhecimento já estabelecido e, muitas vezes, desvinculado de sua vida. Cumpre ao educando, assimilar e memorizar o conteúdo para reproduzi-lo de forma similar no momento da avaliação. Nesse modelo, a relação dialógica é rompida, pois os educandos são os depositários e o educador o depositante de informações, de comunicados.

Ao criticar tais procedimentos, Freire (1987) apresenta a proposta de uma educação problematizadora, que começa por superar a contradição educador-educando, e assume uma postura dialógica como fundamento e condicionante da cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes em torno do mesmo objeto cognoscível¹.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p. 39)

Em *Pedagogia da Autonomia*, por várias vezes, retoma a reflexão sobre o diálogo, incluindo nessa discussão a exigência da escuta como condição para que a vivência dialógica se efetive, afirmando que só dialoga quem escuta:

¹ Cognoscível: que se pode conhecer (FERREIRA, 2001)

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 1997, p. 45).

Além da escuta atenta do outro, outra condição que destacamos para que o diálogo ocorra é a convicção sobre a vocação para ser mais, inerente ao ser humano (vocação ontológica), que se faz mais humano a partir do exercício da reflexão, de uma ação consciente individual e coletiva (FREIRE, 1979).

No âmbito da educação problematizadora (e não mais bancária), isso se evidencia com o educador que respeita e busca conhecer o possível saber ingênuo do educando para, com ele, incitar sua curiosidade epistemológica, relendo o mundo com os educandos e co-construindo com eles o conhecimento elaborado (FREIRE, 1997). É, pois, somente pela crença no homem e nas suas possibilidades de ser mais que o diálogo encontra estímulo e significação (FREIRE, 1967).

2.1.1. Diálogo e relação humana para Paulo Freire

Para Freire (1996, p. 19), o diálogo e a formação humana dos sujeitos se fundam na convicção de que "[...] é a "outredade" do "não eu", ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*". Em outras palavras, a convivência com o outro, que é diferente de mim, desencadeia e amplia a percepção da minha individualidade, sendo que o diálogo favorece este processo, uma vez que é um ato de criação e recriação entre sujeitos.

O diálogo que condiciona essa invenção e reinvenção entre os homens requer humildade, conforme Freire (1987, p. 47) indica:

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço *outros eu*?

Tal crença e humildade não tem significação se aceitarmos a condição desumanizante como possibilidade ou destino do homem (ou de alguns deles), pois, ao contrário, a vocação do homem é *ser mais* no sentido de conhecer e interferir na realidade por meio do diálogo, o qual é movido pela pronúncia do mundo. Sobre isso, Freire (1967, p. 112) traz a afirmação de um analfabeto paulista: "Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo".

É preciso, porém, lembrar que quem aprende algo e tem o que dizer, não seja o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada (FREIRE, 1996). O encontro dos homens pelo diálogo, pois, implica em reconhecer que não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, mas sim há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987).

Cabe reiterar, ainda, que a confiança no poder do homem em fazer-se, refazer-se e tornar-se mais humano não depende da classe a qual pertence, não é privilégio de uma elite, mas o direito que nasce com todos os homens (FREIRE, 1979). É preciso, por exemplo, deixar de tratar os alunos socioeconomicamente carentes como sendo incapazes de transcender os saberes do senso comum, mas sim compreender que foram e estão numa condição desfavorecida e que podem aprender efetivamente.

Com relação a isso, Freire (1996) afirma que o educador deve respeitar os saberes que os educandos trazem, sobretudo os das classes populares, que são saberes socialmente construídos na prática comunitária, para, assim, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Por fim, é fundamental que o professor e os alunos sejam estimulados a assumir uma prática dialógica, curiosa e não apassivada, seja enquanto falam ou enquanto ouvem.

2.1.2. Linguagem para Paulo Freire

Os homens não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação (FREIRE, 1987). A comunicação se dá pela linguagem como uma construção cultural que se faz historicamente, estabelecendo concepções comuns e diversas, e também delineando ideologias. Na intersecção de tais elementos, cada sujeito expressa a sua leitura de mundo que, por sua vez, foi tecida/construída em suas múltiplas vivências e relações.

Freire (1996) enfatiza ao educador que é respeitando a leitura de mundo do educando que se torna possível superarem juntos a maneira original e mais ingênua que o educando tem de compreender o mundo, superando percepção inicial e transformando-a em outra mais crítica. Sobre isso, temos em suas próprias palavras:

A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento (FREIRE, 1996, p. 46).

A leitura do mundo se constitui e vai sendo construída a partir das vivências e experiências que cada um estabelece, ou seja, se faz na história concreta porque os homens são seres históricos. A educação bancária ignora essa dimensão humana ao compreender os educandos a partir de concepções pré-estabelecidas e fixistas, geradoras de práticas fundadas na repetição e simples memorização. Por sua vez, a educação problematizadora parte exatamente da historicidade dos homens e, por isso, reconhecendo-os como seres que *estão sendo*, como seres inconclusos que se comunicam *na* e *com* uma realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada (FREIRE, 1987).

Não existe uma comunicação eficiente entre educador e educando se a linguagem de ambos não estiver fundada num pensar que se atenta a uma

realidade a qual se encontrem referidos (FREIRE, 1987). Travar relações permanentes com o mundo é criar e recriar representações de uma cultura, que é expressa pela linguagem (FREIRE, 1967). Segundo Freire (1979), a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e re-criador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória, que não se incorporam ao ser e à vida cotidiana.

Nesse processo criador e recriador da cultura, é preciso estar atento ao papel que a linguagem exerce na circulação das concepções e das ideologias. Nesse sentido, Freire (1996) sempre enfatizou a necessidade de conhecer a linguagem e as concepções presentes nas comunidades nas quais seria desenvolvido o processo de alfabetização: quais palavras prevalecem? Como compreender a situação em que estão? Como se relacionam: entre si, entre homens e mulheres, nas relações de trabalho, na comunidade? Quais elementos da ideologia dominante se manifestavam como ‘naturais’ na fala dos alfabetizandos? É interessante perceber que nesses espaços de conversa podem-se constatar os limites sutis que articulam as palavras, a linguagem e a ideologia. Enquanto a linguagem se estabelece como forma de se dar nome e atribuir significado às coisas (FREIRE, 1996), a ideologia configura a realidade que passa a ser “constituída” em ideias e representações, pelas quais os homens procuram explicar e compreender sua própria vida individual e social sem, no entanto, valorizar o modo e as origens vigentes em que se produzem as relações e formas sociais de exploração econômica e de dominação política (CHAUI, 1997).

Nesse contexto, Freire (1967) fez uso de palavras geradoras, de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiência vivida e, por isso, incisivas para o alfabetizando descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma. No entanto, as palavras geradoras eram selecionadas para suscitar o processo de reflexão e problematização diante das condições e contradições que sustentam a vida. O reconhecimento das características de cada comunidade e respeito à fala de cada sujeito, a promoção do diálogo como espaço de pronúncia e partilha das concepções, num espaço reflexivo e crítico, suscitava a passagem da consciência ingênua

para a consciência crítica e ampliava a percepção sobre a vocação para o ser mais que cada ser humano é chamado a realizar.

2.2. Humberto Maturana: reflexões sobre a conversação

Humberto Maturana nasceu em Santiago (Chile), no ano 1928. É um biólogo e neurocientista chileno, criador da teoria da autopoiese e da biologia do conhecer. As grandes perguntas que instigam e movem as suas pesquisas são: *qual é a organização da vida?* e *o que ocorre no fenômeno da percepção?* Ainda é vivo e atualmente trabalha como docente na Escola Matriztica de Santiago, onde dedica-se à temática da Matriz Biológico-cultural da Existência Humana.

O conceito que mais se aproxima de diálogo, sob a ótica de Humberto Maturana, é a conversação. Esta é, segundo Maturana (2001), toda atividade humana que ocorre num entrelaçamento da linguagem (coordenações comportamentais consensuais) com o emocional. Em outras palavras, o autor explica que “[...] nossas ações e o fluxo de nossas ações mudam ao mudarem nossas emoções, e nossas emoções e o fluxo de nosso emocional mudam ao mudarem nossas coordenações de ações na linguagem.” (MATURANA, 2001, p. 131). De modo simplificado podemos exemplificar isso por dias de fechamento de semestre em que alunos fazem provas finais e difíceis sob a emoção da tensão, fazendo com que ajam introspectivamente e concentradamente para resolvê-las, após terminarem, entretanto, esses alunos vão para uma confraternização, na qual agem descontraidamente trocando palavras e gestos simpáticos, o que configura a emoção de aceitação mútua.

Não somente os homens, mas os demais mamíferos são animais que aprendem a coordenar o fluxo de suas emoções e seus comportamentos consensualmente, ao viverem juntos (MATURANA, 2001). Provavelmente tal coordenação está presente nos mamíferos porque são animais com cérebro altamente sofisticado. Neurocientistas associam emoções com áreas

específicas do cérebro, sobretudo com o sistema límbico, onde está a maior concentração de peptídios, que são a manifestação bioquímica das emoções alterando o comportamento e os estados de humor (CAPRA, 2006).

Segundo Maturana e Varela (2010), todo ser vivo, independente de estabelecer conversação ou não, tem a sua conduta não exclusivamente ligada ao sistema nervoso, mas também ao ambiente e à história de acoplamento estrutural. Os autores explicam que a unidade (cada ser vivo) e o meio (ou ambiente) atuam como fontes de perturbações mútuas desencadeando mudanças de estado um no outro. A esse processo continuado, Maturana e Varela (2010) nomeiam de *acoplamento estrutural*, o qual explicam a seguir:

Ocorre uma congruência estrutural entre o ser vivo e o meio. Nesta congruência, uma perturbação do meio não contém em si uma especificação de seus efeitos sobre o ser vivo. Este, por meio de sua estrutura, é que determina quais as mudanças que ocorrerão em resposta. Essa interação não é instrutiva, porque não determina quais serão seus efeitos. Por isso, usamos a expressão *desencadear* um efeito, e com ela queremos dizer que as mudanças que resultam da interação entre o ser vivo e o meio são desencadeadas pelo agente perturbador e *determinadas pela estrutura do sistema perturbado* (MATURANA e VARELA, 2010, p. 108, grifos dos autores).

Para explicitar que na interação do ser vivo com o meio é a estrutura do primeiro que determina o efeito da perturbação, trazemos o seguinte exemplo de Maturana (2002, p. 64):

Quando convidamos o prefeito da cidade para visitar uma obra, se não queremos que ele morra caso lhe caia um tijolo na cabeça, pedimos que use um capacete. E fazemos isto não porque seja o tijolo o que mataria o prefeito, mas porque sabemos que o crânio do prefeito tem uma estrutura tal que seu encontro com o tijolo que cai de uma grande altura desencadeia nele uma mudança estrutural destrutiva. Em outras palavras, a morte do prefeito depende do tijolo? Não! Depende da cabeça do prefeito!

Para ampliar a reflexão sobre essas interações, outros conceitos são propostos por Maturana, como veremos a seguir.

2.2.1. Autopoiese e relação humana em Humberto Maturana

Capra (2006, p. 88) traz a definição etimológica de *autopoiese* - teoria que Humberto Maturana formulou com a colaboração de Francisco Varela - como sendo "autocriação", uma vez que *auto* significa "si mesmo" e *poiese* que compartilha da mesma raiz grega com a palavra "poesia", significa "criação".

Uma característica compartilhada por todos os seres vivos é a *organização autopoietica*, esta, conforme definem Maturana e Varela (2010), é a capacidade e a busca de produzir-se continuamente a si próprio. A noção de autopoiese ressalta a dimensão da trama singular que sustenta cada um, como organismo, em nossas relações com os outros e com o ambiente que nos envolve. Cada ser vivo, pois, tem a sua própria estrutura (por exemplo: corpo e mente humanos) que interage com o meio (por exemplo: ambiente físico e outras pessoas) e a partir dessas relações estabelece seu modo específico de organização. Estrutura e organização são dois conceitos propostos por Maturana e Varela (2010, p. 87) para explicitar a constituição de cada ser vivo e seu processo de autopoiese.

Entende-se por *organização* as relações que devem ocorrer entre os componentes de algo, para que seja possível reconhecê-lo como membro de uma classe específica. Entende-se por *estrutura todos os componentes, aspectos e dimensões* de algo os componentes que constituem cada ser como uma unidade particular.

A finalidade de cada ser vivo ao interagir com o meio é a mesma: manter-se vivo, criar e recriar o seu próprio funcionamento. Intrinsecamente a esse processo autopoiético, temos a *ontogenia que* é a história da mudança estrutural de uma unidade sem que esta perca sua organização. A autopoiese se conserva frente as mudanças do meio e isso pode ser observado desde os organismos mais simples como os mixomicetos - animais unicelulares - que quando germinam, produzem um esporo que origina uma célula. Se o ambiente for úmido, a ontogenia dessa célula resulta no crescimento de um flagelo e na capacidade de movimento. Se o ambiente for seco, a ontogenia produz células do tipo amebóide. O acoplamento estrutural dessas células com o meio faz com que se fundam e formem um plasmódio que, por sua vez, leva à formação de um corpo frutífero macroscópico que produz mais esporos, de modo que os genes são perpetuados ao longo das gerações (MATURANA e VARELA, 2010).

Nas vivências humanas, soma-se a essa organização autopoiética, uma dimensão cultural afetiva, a fim de manter o reconhecimento individual e coletivo para o fato de ser um membro integrante e dinâmico de um sistema (por exemplo: família, comunidade). Em toda interação humana (de singularidades que convivem) há um processo contínuo de co-adaptação entre seus membros que se criam, se transformam, se associam e instituem situações e artefatos que são produtos e produtores da dinâmica cultural, na qual é estabelecida uma recursividade que tende a manter a existência de todos.

Uma cultura é uma rede fechada de conversações que é tanto aprendida como conservada por seus membros (MATURANA, 2001). Em qualquer conversação, há a presença das emoções e estas, segundo Maturana (1988), são disposições corporais que especificam em cada instante o domínio de ações em que se encontra um animal, seja humano ou não. Nem toda conversação dentro de uma cultura humana, contudo, possibilita a socialização, pois esta só ocorre quando há *amor* ou *aceitação do outro junto a nós na convivência*, sendo isto o fundamento biológico do fenômeno social (MATURANA e VARELA, 2010).

Segundo Maturana e Rezepka (2001), a emoção que funda as relações sociais é o amor. Desse modo, quando aceitamos o outro como um legítimo outro na convivência é porque tal coordenação de ações está fundada no amor. Essa aceitação é fundamental para o processo de alteridade, pois a simples observação sobre a conduta de uma pessoa pode desencadear reflexões e percepções sobre si e sobre o outro, ou seja, "descobre-se que se aprende a ser de uma ou outra maneira na convivência com outros seres humanos" (MATURANA, 2001, p. 123).

O amor, na concepção de Maturana (2001), é deflagrado numa situação em que uma pessoa se dispõe intencionalmente (sem passividade) e recorrentemente a interagir com outra pessoa, a fim de ampliar um domínio de comportamentos consensuais. Essas interações recorrentes tendem a se estabilizar e não a se romper justamente porque o amor constitui-se como um espaço de abertura ao outro, sem exigências (MATURANA, 2002).

2.2.2. Linguagem para Humberto Maturana

Maturana (2001) caracteriza a linguagem como domínio de coordenações consensuais de conduta que surge e se estabelece na convivência entre pessoas (e entre estas e o meio). Para que a linguagem ocorra é necessária uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua com a qual os homens estão abertos para trocarem coordenações de ações (MATURANA, 2001). Ademais, a linguagem é nossa forma particular de sermos humanos e estarmos no fazer humano, considera-se que ela permeia toda a nossa ontogenia como indivíduos, desde o modo de andar e a postura até a política (MATURANA e VARELA, 2010).

Segundo Maturana (2002), uma linguagem entre pessoas não consiste somente em falar e ouvir verbalizações, mas, além disso, consiste no fluir de coordenações de conduta de coordenações de conduta. Para ilustrar isso, vejamos o exemplo abaixo:

Se estamos de um lado da rua e queremos pegar um táxi, e vemos um táxi vazio que segue na direção contrária à que estamos, fazemos um gesto com a mão que nos coordena com o motorista, que então para. Tal interação é uma coordenação de conduta simples e não é, vista como tal, nada além disso. Mas, se depois de fazer o gesto que coordena nossa conduta com o motorista em seu parar, fazemos outro que resulta em que este dê a volta e pare do nosso lado, orientado na direção contrária à que seguia antes, há uma coordenação de coordenação de ação (MATURANA, 2002, p. 59).

Outra concepção que o autor traz sobre a linguagem é que esta se funda tanto na dimensão racional, quanto na emocional do ser humano. Acerca disso, temos que:

Todo raciocinar se dá como um operar das coerências da linguagem a partir de um conjunto primário de coordenações de ações tomado como premissas fundamentais aceitas ou adotadas, explícita ou implicitamente, a priori. Mas ocorre que todo aceite a priori se dá desde um domínio emocional particular no qual queremos o que aceitamos, e aceitamos o que queremos sem outro fundamento que nosso desejo que se constitui e se expressa em nosso aceitar (MATURANA, 1988).

As reflexões propostas por Maturana, sempre articuladas às contribuições da Biologia, colaboram para compreendermos aspectos sutis da vivência do 'animal humano', em especial, com o estabelecimento de atuações que culminam na formação da linguagem e da cultura.

2.3. RELAÇÕES E FORMAÇÃO HUMANA: algumas articulações

As reflexões até aqui apresentadas, a partir de recortes destacando alguns aspectos das obras de Paulo Freire e Humberto Maturana, nos possibilitam pensar possíveis articulações de tais contribuições para compreendermos as relações, em especial no cotidiano escolar, e a formação

humana, posto que se constitui tarefa primordial de qualquer processo educativo.

Partimos então de algumas indagações: Com o que percebemos o outro? E o mundo? Reconhecemos as nossas limitações no processo do conhecer? Reconhecemos também que ampliamos a nossa percepção de mundo a partir da convivência histórica com o outro? O que nos possibilita compreender e aceitar as diferenças e/ou discórdias que o outro apresenta em relação a nós? Esses questionamentos, que permeiam as relações sociais e a formação humana, são discutidos por Paulo Freire e por Humberto Maturana. Dentre as ideias que os autores utilizam para tal discussão, destacamos algumas como cognição, generosidade, amor e práxis que se constituem como uma rede capaz de contribuir efetivamente para a educação democrática e problematizadora, ou seja, para uma formação ética.

2.3.1. Relações e formação humana: aproximações entre Freire e Maturana

Iniciamos esse percurso apresentando concepções propostas por Maturana, a partir da Biologia, que nos permitem compreender a complexidade e a sutileza que fundam o processo de conhecimento. Toda experiência cognitiva envolve aquele que conhece de uma maneira pessoal, enraizada em sua estrutura biológica. Como exemplo disso, temos a experiência do ponto cego, na qual há uma oscilação da nossa percepção humana que inicialmente enxerga a imagem de um ponto numa figura e depois deixa de enxergá-la, devido a essa imagem cair na zona da retina de onde parte o nervo óptico, sendo, portanto, insensível à luz e à percepção. Com essa experiência, ou melhor, com esse fato, concluímos que *não vemos que não vemos* (MATURANA e VARELA, 2010).

Se relacionarmos tal fato ao processo de conhecimento (fundado em experiências de percepção da realidade), podemos indagar o que também “não enxergamos” ao construir nossas percepções e concepções sobre o mundo,

sobre os outros, sobre nós mesmos. Nesse sentido, ao tratarmos da cognição, cabe ressaltar a nossa incoerente tentação de certeza com a qual tendemos a julgar o mundo que conhecemos como o mesmo mundo (ou o único mundo existente) pressupondo que o outro o conhece da mesma forma. Segundo Maturana e Varela (2010), toda experiência de certeza é um fenômeno individual, cego ao ato cognitivo do outro, em uma solidão que é transcendida somente no mundo criado com esse outro, *pela* e *na* linguagem. Para ilustrar isso, podemos considerar uma situação fictícia proposta pelos autores:

Imaginemos uma pessoa que passou toda a sua vida dentro de um submarino. Nunca saiu dele, mas recebeu um treinamento perfeito de como operá-lo. Estamos na praia e vemos que o submarino se aproxima e emerge graciosamente à superfície. Então, pegamos o rádio e dizemos ao piloto: "Parabéns, você evitou os recifes e emergiu com muita elegância. As manobras do submarino foram perfeitas." Mas nosso amigo no interior do submarino fica perplexo: "Que negócio é esse de recifes e emergir? Tudo o que fiz foi mover alavancas, girar botões e estabelecer certas relações entre indicadores, numa sequência prescrita à qual me acostumei. Não fiz manobra alguma e não sei de que submarino está falando. Deve estar brincando" (MATURANA e VARELA, 2010, p. 166)

Nesse caso, um mundo novo poderia ser concebido pelo piloto se este viesse a conhecer as pessoas e a superfície da praia.

Ainda no que concerne ao processo cognitivo humano, Maturana (2001) relata a nossa incapacidade de distinguirmos entre ilusão e percepção na experiência. Para explicar isso, o autor faz uso das palavras *erro* e *mentira*:

Quando se diz a outra pessoa: "Você mente", o que se diz é: "No momento em que dizia o que dizia, você sabia que o que dizia não era válido." Mas quando alguém diz: "Eu me equivoquei", o que se diz é: "No momento em que disse o que disse, eu tinha todos os motivos para pensar que o que dizia era válido", quer dizer, não sabia que o que dizia não era válido, mas o sei a posteriori; Quando alguém se equivoca na experiência, não se equivoca. Mas quando alguém mente, mente na experiência. Interessante, o equívoco é sempre a posteriori (MATURANA, 2001, p. 26).

Diante das limitações perceptivas e cognitivas que o homem carrega, reitera-se o sentido da afirmação de Freire (1996, p. 14): “uma das condições necessárias para pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas”. Nesse contexto, é possível também recordar Morin (2000) ao afirmar a exigência fundamental do exercício da *racionalidade*, como um pensar aberto ao diálogo (e também ao reconhecimento das possibilidades de erro e ilusão) que favorece a ampliação e revisão de concepções construídas e condicionadas a tempo e espaço determinados, tanto social quanto individualmente. O apego “cego” e acrítico a tais concepções (pessoais, culturais, religiosas, científicas, filosóficas, etc) é nomeado por Morin como processos de racionalização, que são herméticos e não estimulam a reflexão sobre as riquezas e limites que fundam toda e qualquer concepção e/ou construção humanas.

Tais reflexões e posturas são imprescindíveis para a ação docente, na qual o educador e o educando entendem de antemão que seus discursos não são constituídos de verdades absolutas, mas sim compostos de proveitosas reflexões e de leituras de mundo que, independente de agradarem ou não um ao outro, se fundam em histórias de vida distintas que as significam assim (FREIRE, 1967). Além disso, o professor que se dispõe a ter uma convivência amorosa com seus educandos, abrindo-se às suas concepções é aquele que assume junto com eles a conduta e as tarefas de sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer (FREIRE, 1996). Essa educação que considera a vocação ontológica do homem - a de ser sujeito - leva em conta as condições em que cada um vive: o lugar, o momento e o contexto (FREIRE, 1979).

O pensar certo do educador inclui o gosto pela generosidade, que não nega o seu educando por ter concepções divergentes da sua (FREIRE, 1996), ademais, inclui a compreensão de que a concepção de mundo que o outro traz não está equivocada num sentido absoluto, mas é distinta. Maturana (2002) ressalta: diante de concepções diferentes, que não nos agradem, quando arraigadas à tentação da verdade, podem suscitar emoções de negação do outro e de intolerância. Paulo Freire amplia essa reflexão ao afirmar:

O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância (FREIRE, 1996, p. 16)

A autêntica generosidade do educador está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor (FREIRE, 1979) e para que haja um envolvimento verdadeiro com os educandos a partir de gestos que trazem confiança para estes produzirem e superarem as suas dificuldades pessoais e sociais (FREIRE, 1996).

Um educador que atua na generosidade não recai na falsa suposição de que sabe tudo, de que é “maior”, reconhece, ao contrário, que é escutando, que se aprende a fazer e, nem por isso, deixa de poder testemunhar aos educandos a segurança com que se comporta ao discutir um tema, ao analisar um fato ou ao expor sua posição frente a uma decisão governamental (FREIRE, 1996).

Tão importante quanto a generosidade para a prática educativa, o é a convicção de que a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 1996). Paulo Freire destaca dois termos para refletir sobre posicionamentos antagônicos nas relações: o radical e o sectário. Ao radical, associa-se o compromisso de reconhecimento de si e do outro, de concepções distintas diante das quais se dispõe a refletir, analisar, dialogar diante da diferença que se apresenta, ou seja, sempre busca ir à raiz (por isso, radical) para compreender os fatos. Por outro lado, o sectário é aquele que secciona, e diante da diferença, divide e destaca aqueles que estão certos e os que estão errados, sendo estes últimos os que divergem de suas concepções. Nesse sentido, quem exclui é o sectário que não ama, que não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua concepção, que não é opção, mas fanatismo e, assim, exerce um ativismo, que é ação sem reflexão (FREIRE, 1967). Um professor sectário desconhece e/ou não considera que toda reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de nos voltarmos sobre

nós mesmos que se dá necessariamente na linguagem - a nossa forma particular de sermos humanos e estarmos no fazer humano, como afirma Maturana (2010). Esse processo reflexivo é sempre vinculado à história singular que cada sujeito estabelece a partir de sua inserção no mundo, como organismo vivo (numa perspectiva autopoietica) e situado num tempo (história) e num espaço (cultura) específicos.

Um docente sectário se comporta como *Homo sapiens arrogans*, termo proposto por Maturana (2001), que se fecha a pontos de vista distintos ou contrários aos dele e, só pelo fato de ter o poder de aprovar ou não um discente, impõe o objetivo, o conteúdo e a avaliação da sua disciplina que podem estar numa forma contestável para os alunos, porém, incontestável para ele, sem que se disponha a escutar e ponderar outras opiniões.

Tais aspectos podem configurar relações de poder, que se estabelecem fundadas somente na obediência. Para Maturana, relações dessa ordem implicam sempre uma negação dos sujeitos nelas envolvidos, negação do outro e de si mesmo (MATURANA, 2001).

Essa contradição educador-educando fundamentada na lógica da educação bancária (FREIRE, 1987) se traduz sempre numa negação mútua, ou em outras palavras, o aluno que obedece se nega porque nega o professor, pois o que o aluno faz é obedecer forçosamente ao mando, sem aceitar espontaneamente a validade do que o professor lhe pede; o professor que manda, por sua vez, nega ao que obedece porque exige que o aluno faça algo que não conseguiu ver significado, e nega juntamente a si mesmo porque se crê ingênuo merecedor da obediência do outro (MATURANA, 2002).

Para Maturana (2001, 2002), as relações sociais, por sua vez, são aquelas que se fundam no oposto da negação, ou seja, na aceitação mútua. A emoção que sustenta a coexistência social é o amor, a partir do qual o outro é aceito como um legítimo outro na convivência, de modo que há respeito por si e pelo outro (MATURANA e REZEPKA, 2001). É importante destacar que a aceitação do outro é a aceitação do outro no presente (MATURANA, 2001). Por exemplo, se um aluno está na sala de aula ouvindo a fala do professor, mas está pensando na festa de ontem ou na namorada que verá amanhã ou no jogo

do seu time que ocorrerá mais tarde, ele não está com o professor, tampouco o está aceitando.

Conforme Maturana (2001, p. 105) afirma: “Se honestamente meu propósito é ampliar o espaço de aceitação na convivência, então minhas condutas terão a ver com isso, porque será essa a relação que manterei invariante”. A aceitação de conviver com o outro implica em cooperar com o outro e a cooperação, por sua vez, é (ou deveria ser) uma característica da vida diária em que a coexistência se baseia numa confiança mútua que descansa no amor (MATURANA e REZEPKA, 2001). Nesse mesmo sentido, Freire (1967) contribui quando reflete que não é temendo a convivência autêntica, nem duvidando de sua possibilidade, que se cria um vínculo crítico e amoroso, capaz de configurar um ambiente de cooperação.

Vale considerar que tal ambiente, muitas vezes, é difícil de se alcançar, mas que já foi possível observar numa aula de estágio. Para discutir uma temática relativa à biotecnologia, preparamos três grandes círculos de cadeiras e mesas para que a turma se organizasse em três grupos. Cada grupo ficou responsável pela leitura, discussão e formulação de opiniões (pontos positivos e negativos) sobre um tópico da matéria "Como fazer super bebês" (2012), publicado na revista “Super Interessante”. No início, os alunos estranharam a disposição das carteiras e vários deles só aceitaram sentar-se em outro lugar e com colegas que não costumavam conversar após pedirmos várias vezes. Ao se acomodarem, os alunos de cada grupo, se interessaram pelo caráter ético do texto e, ao perceberem que tinha um número menor de cópias da matéria comparado ao número de membros dos grupos, começaram a se ajudar: alguns leram mais rapidamente para passar aos colegas, assim como outros começaram a explicar pacientemente o que entenderam para os que ainda não tinham lido. Acreditamos que essa cooperação que os alunos criaram com a aceitação mútua e com a mediação docente foi contundente para a reflexão e aprendizado sobre o conteúdo proposto no texto.

Todo educador que preza uma educação democrática deve se manter vigilante para o fato de reconhecer os educandos como sujeitos, com vocação a *ser mais*, que interferem na realidade conhecida e não apenas se adaptam a

ela, sendo que tal interferência inclui a práxis (ação-reflexão-ação) sobre os aspectos que caracterizam a sua escola, a sua cidade, o seu país e o seu mundo (FREIRE, 1979).

Segundo Freire (1987), práxis é a forma como validamos a nossa palavra e a forma como transformamos a nossa realidade. O autor também cita o *verbalismo* e o *ativismo* como uma práxis falseada. Para compreendermos isso, podemos imaginar certas pessoas que leem Paulo Freire e concordam com uma educação democrática, se afinam com as ideias expostas, reproduzem essas ideias verbalizando aos outros, mas não as colocam em prática (tem uma postura antireflexiva e autoritária em seu cotidiano), assim, não estão exercendo a práxis verdadeira e sim o verbalismo. Do modo inverso, mas também sem a práxis verdadeira, podemos imaginar pessoas que se posicionam em questões políticas e tomam atitudes que influenciam a dimensão coletiva sem refletirem sobre as origens dos problemas, sem se basearem em uma teoria concreta e sem avistarem as consequências dos seus atos, condutas estas que não passam de ativismo.

Tais percepções e concepções nem sempre se fazem presentes nas discussões realizadas no cotidiano escolar, o que não significa que situações de negação e exclusão não sejam praticadas, e também ações de reconhecimento e acolhimento sejam estimuladas nas relações e vivências educativas. No entanto, reconhece-se que, nas últimas décadas, a partir da Constituição de 1988, muitas dessas questões foram propostas em documentos oficiais (sobretudo na LDBEN e nos PCNs) como forma de expressar e valorizar a efetivação de uma educação que superasse o projeto anterior de cunho autoritário, e contribuísse com a construção e solidificação de uma sociedade democrática.

2.3.2. Educação e a formação ética: aspectos dos documentos oficiais

Todo ato humano, ao construir um mundo na linguagem, tem um caráter ético porque ocorre no domínio social (MATURANA e VARELA, 2010). Para a

escola, que é um espaço de relações sociais, torna-se imprescindível prezar e contribuir efetivamente para a formação ética e cidadã.

Na legislação educacional podem ser destacados vários pontos que enfatizam a importância de atuações efetivas de formação ética. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) afirma, em seu artigo 2º, que a educação deve dedicar-se à “formação do educando tendo em vista seu desenvolvimento pleno e a preparação para o exercício da cidadania e atuação profissional”. Ainda na mesma Lei, cabe ressaltar que uma das finalidades tanto para o Ensino Fundamental (artigo 32), quanto para o Ensino Médio (artigo 35) é a formação ampla do cidadão fundada em princípios éticos.

Nesse contexto, podemos indagar: O que é ética? No Dicionário FERREIRA (2001, p. 300) encontramos que “É o estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal”. O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) traz que ética é um conjunto de princípios ou padrões de conduta, que é legitimado por cada pessoa quando torna-se parte integrante do seu respeito próprio.

Nesse contexto, o respeito próprio carrega a emoção de aceitação de si e direciona o sujeito a tomar ações de sociabilidade, de influência no coletivo. Mas a aceitação de si não necessariamente leva à aceitação do outro. Trazemos um exemplo a partir das reflexões de Maturana (2002): um professor pode julgar-se merecedor de apreciação e de respeito, mas pode entender que socializar (ou estabelecer relações mais sociáveis, de vínculos afetivos) não tem procedência na escola, ao pronunciar que “*aqui eu não socializo, aqui eu trabalho*”, isso significa dizer que, socializar e trabalhar são atividades distintas, e são distintas porque acontecem sob emoções diferentes.

Na relação educativa, é importante que o educador esteja atento às emoções que se manifestam através das ações dos educandos, e também considere que muitas das atitudes que estes exercem na escola são trazidas de experiências com o grupo social ao qual pertencem (BRASIL, 1997). Nesse sentido, Freire (1996, p. 15) aponta para a importância do olhar para o educando como sujeito social e histórico:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Ademais, como reforço a esse dever, o documento *Introdução aos PCNs* (1997) reconhece como papel da escola a promoção da formação e do exercício da cidadania, através não apenas do acesso de qualidade aos saberes culturais e científicos, mas também por meio da sua organização enquanto espaço de vivência democrática e de respeito à dignidade humana.

Pensar a formação para a cidadania implica valorizar práticas educativas que estimulem a participação efetiva dos sujeitos através de ações fundadas no direito a expressar suas concepções, respeitar concepções distintas na busca de construção de consensos que levem em conta o direito, a justiça e a convivência para o bem comum. Nesse sentido, cidadania tem estreito vínculo com a autonomia, que é a faculdade de se governar por si mesmo (FERREIRA, 2001), assim, implica o exercício real de pensar e agir por si próprio, e não 'condicionado' à consciência ou determinação de outros, ou seja, qualquer indivíduo que busque ser autônomo não pode pensar e agir sob governo de outrem.

Tomando o espaço escolar como exemplo, podemos presenciar o rompimento da autonomia dos indivíduos pela relação de poder, muitas vezes expressa nas ações do professor que minimizam a curiosidade e a linguagem dos educandos dizendo que apenas o que ele explica e a forma como explica tem importância, conduta esta que furta ao dever de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando (FREIRE, 1996). Nesse processo, o diálogo assume um papel fundamental, pois se faz através da partilha de concepções cultivadas por cada um, educadores e educandos, a partir de suas vivências singulares e histórias de vida. A negação ou sobreposição de um sobre o outro, sob qualquer alegação, é sempre injustificada.

A postura dialógica nega o autoritarismo e afirma a autoridade (FREIRE, 1987). O autoritarismo se apresenta como a negação da liberdade do outro que, no caso da escola, está presente na ação do educador bancário que desrespeita a expressão dos educandos quanto as suas curiosidades, os seus gostos estéticos e as suas linguagens, valorizando, no lugar disso, a imposição de informações e atitudes sobre os educandos, independente de terem significação ou não para as suas vidas (FREIRE, 1996).

Já a autoridade se constitui na difícil tarefa do educador que é a de conquistar a adesão simpática dos educandos em *querer ser mais* (FREIRE, 1987). Tal autoridade consentida é construída pouco a pouco pelo educador que estabelece o respeito mútuo com seus alunos, que tem firmeza em explicar, em decidir, em cobrar, em discutir e em rever suas teorias, posições e propostas.

Segundo Freire (1996), é corrente a confusão que se faz entre autoridade e autoritarismo e, na relação educativa, o autor explicita o que seriam ações de autoridade:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 1996, p. 25)

Na contramão da liberdade e do respeito mútuo que são estimulados pela autoridade, tem-se o autoritarismo que se traduz numa relação de poder caracterizada pela instabilidade e pela negação mútua. Conforme Maturana (2001), a submissão de um pelo outro tende a suprimir-se com a pressão e esta tolerância do subordinado às ordens inquestionáveis de quem ordena, não passa de uma negação postergada. Já quanto à negação mútua que o autor atribui às relações de poder, explicitamos:

[...] o que obedece se nega ao obedecer, e nega ao que manda porque não aceita espontaneamente a validade do que este pede. Por sua vez, o que manda nega ao que obedece porque lhe exige que faça o que não quer fazer, e nega a si mesmo porque se crê merecedor da obediência do outro. De modo que as relações hierárquicas não se fundam na aceitação mútua e, sim, na negação mútua. (MATURANA, 2002, p. 96)

As reflexões até aqui apresentadas provocam inúmeras inquietações, em especial, quando pensamos nos processos de formação que se realizam nas escolas de educação básica e também na educação superior, em especial, nas licenciaturas. Em que medida tais contribuições são apresentadas e refletidas nesses espaços? Sendo a relação educativa sempre encontro entre sujeitos, marcados por diferenças inegáveis (de vida, de geração, de formação, etc), questões sobre diálogo e escuta são problematizadas? Que concepções os educadores trazem sobre a prática educativa e dialógica? Buscando compreender melhor esses (e tantos) aspectos, optamos por dialogar com docentes e gestores que vivem o cotidiano escolar acerca de algumas dessas questões.

3. METODOLOGIA

Considerando os objetivos propostos, a presente pesquisa classifica-se como exploratória (GIL, 2002) e assumiu como procedimento técnico um estudo de caso, realizado de junto a uma escola pública do município de Botucatu, buscando caracterizar as concepções de dois docentes e um gestor da escola sobre prática dialógica no cotidiano escolar, em especial, se se constituem como espaço de reconhecimento da singularidade dos sujeitos e contribuição para a formação ética e cidadã de jovens.

Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas que foram gravadas com consentimento dos sujeitos (mediante aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa). As entrevistas foram realizadas durante o mês de novembro de 2013, nas dependências da própria escola, e todos foram muito acessíveis e disponíveis para esse momento.

3.1. Caracterização da escola e dos sujeitos

A escola onde realizamos a coleta de dados foi escolhida por duas razões: um conhecimento anterior da instituição em virtude da participação em um projeto de extensão ali realizado e, por essa inserção, perceber que os gestores e docentes esforçam-se para desenvolver um trabalho diferenciado de colaboração e respeito aos alunos.

Trata-se de uma escola da rede pública estadual, que está localizada num bairro periférico do município de Botucatu, constituído predominantemente por famílias de baixo poder aquisitivo. Em 2013, a escola atendeu, no período da tarde, dez turmas de Ensino Fundamental II (de 6º a 9º ano) e, no período noturno, quatro turmas de Ensino Médio, acolhendo uma média de 420 alunos.

A equipe gestora é formada por três membros e o corpo docente é constituído por 20 professores efetivos e 15 professores eventuais.

Para coleta de dados, convidamos um integrante da equipe gestora e dois docentes para contribuírem com suas reflexões. Para preservar a identidade, adotamos nomes fictícios para nos referirmos aos três entrevistados, sendo "André" para o docente de ciências exatas, "Bruna" para a docente de ciências biológicas, "Carlos". Subsequentemente, sistematizamos e relacionamos as informações da literatura pesquisada e os dados das entrevistas.

- André – docente com formação na área de Ciências Exatas,
- Bruna – docente com formação na área de Ciências Biológicas,
- Carlos – gestor com formação na área em Ciências Humanas.

3.2. Roteiro para entrevista semiestruturada

As questões propostas foram elaboradas a partir das reflexões suscitadas pelas leituras e sistematização das contribuições de Freire e Maturana, e considerando o que pudemos observar com a presença na escola no período de desenvolvimento do Projeto de Extensão, vivenciado durante o ano de 2012.

1. Para você, o que é diálogo? O que é importante para que haja o diálogo? O que dificulta o diálogo? Quando o diálogo não acontece?

2. Já ocorreram situações em que um aluno esperava um confronto entre ele e você, mas você usou o diálogo? Se sim, como foi a relação entre vocês após "essa conversa"?

3. Na sua opinião, quais concepções os professores tem sobre os alunos da escola pública? E sobre os alunos desta escola, o que dizem os professores? Pode apontar cinco aspectos que caracterizam os alunos?
4. Em sua opinião, quais atitudes prevalecem na relação dos alunos com os professores? E a sua relação com os alunos, como você classifica? O que para você é uma atitude de desrespeito?
5. Quais fatores você considera como fontes do desrespeito? Relações humanas – raízes.
6. Há espaços e oportunidades na escola que possibilitam aos alunos expressarem e discutirem sobre suas opiniões? Nas suas aulas existe essa possibilidade?
7. Para você, escutar atentamente a fala do aluno lhe favorece o que?
8. Durante as aulas e na avaliação, como você corrige as respostas incorretas dos alunos? E como você valoriza as participações corretas?
9. Sabemos que as pessoas tem experiências de vida diferentes (gírias, costumes) quando vem de culturas diferentes, você tem exemplos de situações em que essas diferenças dificultaram as relações na escola?
10. Para você, qual a importância das regras e combinados na escola para os alunos? E para os professores?

11. Você acha que a escola contribui para que os alunos desenvolvam melhor sua autoestima? Você acha que é importante?

12. Você acha que ter autoestima e aceitação de si próprio influencia no respeito e aceitação do outro? Você acha que isso é trabalhado ou pode ser trabalhado na escola? Comente.

13. Trabalhando na escola pública, é possível acreditar que os alunos tenham perspectivas? O que é possível fazer para que eles acreditem em suas possibilidades de aprender qualquer conhecimento elaborado, de ter a profissão que sonham?

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

A realização das entrevistas possibilitou a vivência gratificante do diálogo e da partilha de reflexões com os sujeitos que, mais uma vez registramos, foram muito gentis e disponíveis. Ao concluir cada entrevista, o material gravado foi transcrito e possibilitou uma nova escuta, mais atenta, ao que foi partilhado por cada um deles. Tal experiência confirmou, como enfatizam Ludke e André (1986), que as informações que os sujeitos tem sobre os temas propostos são a verdadeira razão da entrevista semiestruturada, principalmente, quando ocorre um clima de estímulo e de aceitação mútua, no qual as informações fluem de maneira autêntica.

Diante de todo material disponível e em consonância com os objetivos desse trabalho, optamos por destacar seis categorias para organizar as reflexões suscitadas nesse trajeto: Concepção de diálogo, Possibilidades de diálogo, Impasses para a formação ética e cidadã; Prática dialógica no cotidiano escolar; Reconhecimento da singularidade dos sujeitos e Contribuições para a formação ética e cidadã.

4.1. Concepção de diálogo

André: *“Diálogo é uma relação entre pessoas necessária para viver em sociedade. Sem diálogo não conseguimos resolver problemas que são gerados pela falta dele. Diálogo é também escutar e não só falar”.*

Bruna: *“O diálogo é a possibilidade de expressar o que eu penso e o que o outro pensa, seja para concordar ou discordar de algo”.*

Carlos: *“Diálogo seria a conversa entre dois, um com o outro. Para que ele aconteça deve ter a interação do ouvir e do falar”.*

André e Carlos relataram que, para dialogar, é necessário saber tanto ouvir, quanto falar. Tais concepções se aproximam das reflexões propostas de Freire (1987, p. 48) quando afirma: “[...] não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito”. Ou seja, os membros da conversa devem desejar a própria pronúncia, assim como devem acolher, através da pronúncia do outro, as concepções distintas que este apresenta, num movimento que implica a fala e a escuta mútua, respeitosamente vivenciadas.

Já a concepção de Bruna sobre o diálogo vem de encontro com o seguinte excerto: “A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar” (FREIRE, 1996, p. 45).

4.2. Possibilidades de diálogo

André: *“Eu já evitei confronto com aluno através da conversa. Eu arranho tempo para escutar e conversar com os alunos de acordo com a necessidade deles. Tento trazer eles para o meu lado. A escola dá espaço para os alunos se expressarem” (A1);*

“Tem que falar aos alunos que eles tem condições, que eles podem ser algo desde que eles queiram” (A2).

Bruna: *“Nos dias que os alunos estão vivendo problemas pessoais talvez seja melhor nem conversar, nem dialogar com eles, mas sim deixar para outro dia que eles estejam mais dispostos” (B1);*

“Na sala há tempo para dialogar com os alunos, na aula a gente sempre pode dar um espaço para eles falarem. E também há outras formas de diálogo na escola como formação do grêmio estudantil em que expressam, discutem em grupo e repassam para a direção suas vontades.” (B2).

Carlos: *“Brincar em situações delicadas no sentido de despertar no outro um lado melhor, o sorrir diante da dificuldade faz a pessoa enxergar o problema como um obstáculo transponível. Este brincar não é humilhar ou deixar o outro numa situação constrangedora, mas um humor no sentido de desarmar o espírito”.*

“Os nossos professores conhecem o aluno, sabem quem é a família do aluno, procuram interpretar essas necessidades, gostam de travar o diálogo como forma de superar os obstáculos que aparecem.” (C2);

“Se hoje estamos mediando uma situação de conflito entre eles, amanhã eles estão juntos de novo, já esqueceram, já passou... e mesmo quando acontecem situações de conflito com os professores, com a gestão, a gente sabe que quando os ânimos acalmarem, a gente poderá conversar, nós vamos ser recebidos com um sorriso, isso é um dos aspectos mais positivos deles.” (C3);

“Com a autoestima fortalecida, o aluno se enxerga melhor no quadro em que está. Então, esse aluno aumenta o nível de participação dele, melhora o nível de compreensão com os professores, com os colegas. Então ele consegue se colocar melhor, de forma mais adequada, e o amadurecimento vem, mas é um processo contínuo.” (C4);

“Se o aluno tiver uma relação agradável com o ambiente, ele cuida melhor do lugar onde está, ele cuida melhor das pessoas que estão em volta dele, então criando um ambiente agradável de diálogo é o principal passo para você chegar a outras coisas que você espera dos alunos. A gente tem um convívio que tem que ser social, respeitoso e que preserve as diferenças que eles trazem e isso que enriquece a cultura.” (C5).

Os relatos de André (A1) e Carlos (C2) reiteram a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ética quanto a valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas (BRASIL, 1997).

A fala de André (A2) que estimula o aluno a pensar em sua possibilidade de *ser mais* estabelece relação com a afirmação de Freire (1996, p. 35):

Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais.

O relato de Bruna (C1) mostra que ela 'decide' ou não dialogar com o aluno a depender da emoção que ela percebe no aluno, após algumas experiências que este teve. Assim também, a fala de Carlos (C1) que propõe uma ação que aparentemente estimula a mudança de emoção do aluno se aproximam aos aspectos fundantes da conversação, tal como propõe Maturana (2001, p. 109). "[...] nossas ações e o fluxo de nossas ações na linguagem mudam ao mudarem nossas emoções, e nossas emoções e o fluxo de nosso emocionar mudam ao mudarem nossas coordenações de ações na linguagem"

A questão da autoestima fortalecida expressa na fala (C4) de Carlos estabelece relação com o que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ética:

[...] para que as regras morais sejam efetivamente legitimadas, é preciso que sejam partes integrantes do respeito próprio, ou seja, que o auto-respeito dependa, além dos diversos êxitos na realização dos projetos de vida, do respeito pelos valores e regras morais (BRASIL, 1997, p. 55)

[...] o medo de perder a estima dos outros, perder o respeito dos outros, e perder o respeito próprio, moralmente falando." (IDEM, p. 58)

Carlos em sua fala (C5) mostrou julgar pertinente para o espaço escolar que se promova um convívio social que valorize as diferenças culturais, nesse sentido, mencionamos um risco que, segundo Maturana (2001), podemos cometer ao contatar uma cultura diferente:

[...] se eu visito uma cultura diferente, posso me encontrar nela de duas maneiras. Posso dizer: "Caramba, como estão atrasados! Ainda não fazem isso, ainda não fazem aquilo". Quer dizer, eu me encontro nesse âmbito fazendo uma avaliação em função de algo que considero ser intrinsecamente mais valioso, ou válido, e este outro, não. Nesse caso, não tenho um espaço de convivência. Se não o tenho, estou em um espaço de negação. Melhor dizendo, tenho um espaço de convivência que não é social porque é um espaço de negação. (MATURANA, 2001, p. 120)

4.3. Impasses para a formação ética e cidadã

André: *“Eu digo aos alunos: vocês falam ‘vai tomar no cu’ como se estivessem falando ‘bom dia, boa tarde e boa noite’. Eu, por exemplo, não é que eu nunca fale, eu posso vir a falar num momento de estresse, de briga. Aqui entre os alunos se um pega o lápis do outro ou se um pisa sem querer no pé do outro, já são motivos para ‘vai tomar no cú’. Cruzar os braços na minha aula também é uma falta de respeito. Se de vez em quando à noite, ele chega e faz isso, me explica que está cansado porque trabalhou muito, tudo bem eu deixo, mas se todo dia ele cruzar os braços na minha aula e não fazer nada, daí isso é uma falta de respeito. Outra falta de respeito é eu falar com alguém e esse alguém não me olhar, olhar para fora, o colega que passou é mais importante do que o que eu estou falando” (A1);*

“Famílias sem estrutura nenhuma. Pais que não se importam com o rendimento escolar dos filhos” (A2).

Bruna: *“Na escola, deveríamos ter mais tempo para dialogar, conversar sobre mais assuntos, até mesmo na convivência entre os colegas professores. Às vezes acontece algo e nós, professores, não conversamos e sim deixamos passar. O entra e sai da sala de aula também dificulta, mesmo na sala dos professores há certos assuntos que não dá para conversar, nela damos mais recados gerais e às vezes acontecem coisas que deveriam ser conversadas e não são” (B1);*

“Ocorrem vários confrontos com alunos, alguns ficam provocando e querem que você entre na deles” (B2);

“Na escola acho que as fontes do desrespeito são a família desestruturada e o desemprego” (B3).

Carlos: *“O diálogo não acontece quando as pessoas se calam, elas podem se calar quando estão em uma situação na qual não se sentem à vontade para expressar, para participar, para se colocar. Ou então as coisas estão de uma maneira que as pessoas ficam inibidas. O que mais atrapalha o diálogo é a postura da pessoa de que ela sabe tudo, eu conheço tudo, eu percebo tudo” (C1);*

“Dentre os fatores que considero como fontes de desrespeito, um é a questão do bullying, é comprovado que o sujeito que pratica o bullying é tão vítima quanto a própria vítima do bullying, pois o primeiro transfere para o outro os defeitos que ele tem” (C2).

André em sua fala (A1) julga como desrespeitosas as ações de alunos que não olham para ele durante uma conversa e que cruzam os braços frequentemente em suas aulas. Relacionado a isso, temos a concepção de Maturana (2001) de que não adianta a pessoa estar fisicamente em dado local com alguém e não estar com a mente ali, pois a aceitação do outro é a aceitação do outro no presente.

Tanto André (A2) quanto Bruna (B3) apontam que muitos de seus alunos vêm de famílias desestruturadas e que isso é um dos fatores que mais dificulta a formação ética dos alunos na escola. Diante disso e na posição de professor, cabe a atenção à seguinte concepção de Freire (1996, p. 26):

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.

A fala (C1) de Carlos, por sua vez, acusa que a postura arrogante de pessoas que se julgam donas do saber maior é o que mais afasta a possibilidade de diálogo. Acerca disso, Freire (1987) caracteriza que a postura antidialógica é justamente realizada por aqueles que se sentem donos da verdade e do saber. No mesmo sentido, Maturana e Varela (2010) defendem que os homens devem repensar a sua solidez perceptiva, que é um modo habitual do ser humano – ter a tentação da certeza.

4.4. Prática dialógica no cotidiano escolar

André: *“Quando os alunos tem problemas, a direção escuta eles. A direção tenta evitar atritos, conflitos” (A1);*

“O combinado deve ser feito em períodos e períodos. Por exemplo, no começo do ano colocamos regras ditas por eles e por nós (professores), depois de três meses, precisamos rever essas regras, fazer ajustes” (A2).

Bruna: *“O aluno falando vai passar como você deve montar a aula, porque várias vezes você fala sobre um assunto e ele fala que não entendeu, então você tem que parar e ver outra forma de trabalhar aquele assunto” (B).*

Carlos: *“Não pode haver diálogo em situações de imposição, que pode ocorrer tanto do lado dos alunos como dos professores ou mesmo dos gestores com os professores” (C1).*

“Dentro da gestão também é importante escutar o silêncio, às vezes o silêncio revela muito mais do status quo da escola do que as palavras ditas. Devemos aprender a ler gestos, movimentos,...” (C2).

“Os nossos alunos são muito receptivos, parece que eles sabem aqueles que estão do lado deles, mesmo quando eles tem que levar uma bronca, punição, eles conseguem perceber que é para o bem deles, que é um ajuste de comportamento, que é uma situação que ele tinha que repensar. E outra coisa que gosto muito aqui na comunidade é que os alunos não tem rancor, não guardam mágoa, eles zeram sempre a situação” (C3);

“Eu sempre digo que na escola tem conflitos de curto, médio e longo prazo. Os de curto são esses do dia a dia, os de médio e longo prazo são aquelas construções que temos de fazer sobre nós mesmos” (C4);

“As regras devem ser produto do diálogo” (C5).

A fala (A2) de André, quanto à necessidade de rever e mudar combinados na escola ao longo do ano, inclui entre outros fatores, a divergência pessoal e cultural que se faz e se refaz continuamente entre os

agentes escolares. Nesse sentido, estabelece relação com a seguinte contribuição de Maturana e Varela (2010, p. 24):

Se diante da diferença com o outro geralmente reagimos selando o valor, o significado de tal diferença, com o estigma de uma divergência cultural (ou pessoal) que revela uma incompatibilidade de fundo que não estamos dispostos a rever, nunca atingiremos uma convivência criativa e sempre estaremos generalizando o rancor, que se transforma num agressivo controle ou numa submissão hipócrita.

A Bruna relatou a importância de escutar o aluno para saber a melhor forma ou apenas uma diferente forma de ensinar e discutir um conteúdo com os alunos. Em consonância com isso, Freire (1996, p. 43) afirma “[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *ferir com eles*”.

Na fala (C1) de Carlos, há a menção da imposição como uma conduta que impede o diálogo. Tal postura configura a postura do sectário que, segundo Freire (1967, p. 50), “[...] nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão”. Já em sua fala (C2), Carlos traz dois dados interessantes: a importância de fazer uma leitura acerca do silêncio e dos gestos dos outros. Nesse contexto, Freire (1996) afirma que a dignidade do silêncio de alguém pode transmitir um protesto possível e o gesto de alguém pode trazer uma confiança ainda obviamente desconfiada de que é possível trabalhar e produzir. Em outro fragmento (C3), Carlos defende as regras como produto do diálogo, podemos supor que essas regras expressam alguns valores morais embutidos que são pensados e refletidos entre gestores, professores e alunos, e não impostos por alguns e cumpridos por alguns (BRASIL, 1997).

4.5. Reconhecimento da singularidade dos sujeitos

André: *“Tiro o aluno da sala e converso com ele, ele fala sobre problemas pessoais, às vezes é esperando eles falarem e escutando-os, que acabo conhecendo o perfil dos meus alunos” (A1);*

[No desenvolvimento de exercícios] *“Se eles acertarem as respostas, pergunto a eles como chegaram na resposta: ele me explica e eu falo perfeito, pensamento e raciocínio perfeitos, está correto. Às vezes eles mostram formas diferentes de resolver a mesma questão” (A2).*

Bruna: *“Tenho um exemplo de maquete com galhos secos que uma menina fez, eu nunca mais esqueci... ficou linda. A cor que ela pintou o isopor mostrou uma criatividade enorme, tenho foto da maquete até hoje” (B1);*

“Nós ensinamos uma aluna a tratar de piolhos, ela aprendeu mas tem recaídas. Fizemos um kit para ela (shampoo, sabonete, pente), ela não mora com os pais, as amigas estão colaborando com ela. Antes ela foi vítima de bullying e tem autoestima baixa. Nós tivemos que trabalhar muito a questão do bullying com a turma” (B2);

“Alguns escrevem muito, outros escrevem bem pouco, corrijo com toda a sala na lousa a prova, pergunto se eles concordam que está correta a resposta. Eu tenho dois filhos adolescentes: meu filho escreve muito pouco e minha filha escreve muito, a qualidade está no meio. Ele tem que desenvolver melhor as ideias e ela tem que aprender a sintetizar melhor” (B3);

“Os baianos chegam e chamam nós de donas, já os alunos daqui chamam nós de professoras” (B4);

“Um aluno baiano me disse ‘lá na minha terra a gente chama abóbora por um outro nome’ e eu escrevo na lousa o nome que ele usa” (B5).

Carlos: *“É lógico que nem todos pensam da mesma forma e tem o mesmo proceder, mas é importante que com essas diferenças de pensar e agir, as pessoas tenham um bem comum, uma ação que sempre vai decorrer da troca de experiências e impressões” (C1);*

“A percepção do que é escola varia muito entre professores e alunos” (C2);

“É lógico que temos que ressaltar que a questão do respeito é cada um dentro do seu jeito, não podemos conceber uma escola em que todos agem de forma idêntica” (C3);

“Muitos professores tiveram seu processo de amadurecimento mais lento do que os alunos de hoje. Eu digo que o bom professor é aquele que não se esquece de quando foi criança, de quando foi estudante, de quando foi aluno” (C4);

“Uma auto estima fortalecida só vai acontecer na medida em que todos tiverem consciência de qual é sua importância no processo” (C5);

“A gente costuma trabalhar muito em grupo porque é assim que eles percebem que suas dificuldades ficam mais diluídas, e que se ele não sabe pintar ele sabe escrever muito bem, ou se outro não tem habilidade para escrever, mas sabe desenhar bem” (C6).

A fala (A2) de André no que concerne em valorizar o raciocínio e a resposta corretos do aluno faz relação com o trecho do PCN Ética que indica a importância de se estimular a capacidade afetiva do outro que está vinculada, entre outras coisas, à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. (BRASIL, 1997).

Tanto Bruna (B1), quanto Carlos (C6) valorizam as singularidades entre os adolescentes, que são expressas em atividades que fazem. Nesse sentido, cabe a ênfase que o PCN Ética atribui ao reconhecimento de que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender (BRASIL, 1997).

A partir das falas (B4 e B5) de Bruna em que demonstra valorizar a diversidade de vocabulário entre alunos paulistanos e baianos, podemos relacionar com a seguinte proposição do PCN Ética de que há sabedoria em conviver com o diferente, com a diversidade, seja do ponto de vista de valores, como de costumes (BRASIL, 1997).

A concepção de Carlos (C4), por sua vez, quanto a ser um bom professor está diretamente relacionada a seguinte afirmação de Freire (1996, p. 35): “É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental

para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela”.

4.6. Contribuições para a formação ética e cidadã

André: *“Se trouxer um ex aluno da escola para a sala que conseguiu sucesso profissional nós mexemos com o brio dos alunos” (A1);*

“Se o aluno se aceitar primeiro, se sentir capaz de ser mais, ele vai aceitar o outro e a sociedade como um todo” (A2).

Bruna: *“Agora se você formar um aluno crítico que saiba entender a realidade brasileira, que saiba lutar pelos seus direitos, isso é uma forma de esperança” (B1);*

“Se você trabalhar na base, no ensino fundamental (6º e 7º ano) eles repassam melhor para os familiares a opinião que você passou. Se, por exemplo, pedimos para eles lerem as propostas dos políticos, eles fazem e pedem para os pais também lerem, assim somos formadores de opiniões” (B2);

“Há alunos que não trazem de casa noções básicas de higiene. Temos um caso de aluna com piolhos, nós ensinamos ela a cuidar disso” (B3);

- *“Um dia no 6º ano eles estavam falando muito palavrão, daí eu peguei e comecei a escrever na lousa o que os alunos falavam e eles me perguntaram ‘o que é isso professora, por que você está escrevendo isso?’. E eu respondi: ‘ah! eu não posso escrever, mas posso ouvir?’, ‘se vocês não pararem, vocês vão ler palavrões pesados’. E eles: ‘mas nós vamos copiar isso professora?’ E eu ‘mãe nenhuma vai querer ler isso no caderno de vocês né’. E eles: ‘professor não pode falar isso’. E eu: ‘ah tá, mas ouvir o professor pode?’ (B4)”;*

“Eles entendem o conceito quando falam que relacionaram algo com o cotidiano deles” (B5);

“Quando os alunos acertam, eles querem falar mais, e os que erraram querem ver porque erraram” (B6);

“Alguns combinados: colaborar com professores, com a limpeza, com os colegas. Se eles não cumprirem, podemos cobrar deles. Outros combinados: não podem sair para ir ao banheiro, não podem chegar atrasados, não acho

justo quando professores acabam flexibilizando as regras porque "uma sai de bruxa e outra de boazinha", regras são para todos" (B7);

"Os alunos podem melhorar sua auto estima desenvolvendo e apresentando para os outros trabalhos legais. Eles mesmos não sabem que conseguem fazer certas coisas" (B8);

"Quem se aceita passa a respeitar os outros. Conheci um aluno que não aceitava sua orientação sexual e ele jogava isso em cima dos outros. A partir do momento que ele começou a se aceitar ele passou a respeitar os outros colegas e nós professores. Esses casos de sexualidade são evidentes" (B9).

Carlos: *"A gente vive hoje num modelo de sociedade que implica em você perceber, conceber e aceitar as diferenças que a escola vai oferecer. Outra questão é da própria sociedade, você tem diferentes maneiras de se expressar, de se comportar e esse processo de inclusão que está na escola implica também em você saber ouvir as diferentes percepções dos alunos. Se não tiver uma boa conversa, a escola vai se fechando e quando ela se fecha você não consegue a participação adequada dos alunos. À medida que essa conversa vai amadurecendo, esses grupos vão ficando mais à vontade para conviver. Não existe diálogo sem o respeito" (C1);*

"O aluno com dificuldades, quando ele é estimulado de forma correta, ele consegue construir um auto respeito maior, uma auto estima fortalecida e assim se enxergar melhor no quadro em que ele está" (C2);

"Como você vai trabalhar valores em uma geração que já cristalizou outros valores? Então a gente luta e tem conseguido ver bastantes resultados, hoje uma boa parte dos pais vem para a escola tentar entender qual a proposta da escola" (C3);

"Os professores é que convidam a gente para assistir aulas, ou para participar, perceber como o aluno evoluiu. Isso é agradável, pois se o professor abrir a porta e te convidar para entrar é porque não está acontecendo nada muito diferente daquilo que foi acordado" (C4);

"A conquista do aluno é a conquista de toda a equipe, inclusive da gestão e do professor. É uma conquista dele mas também de todo o grupo: o material que foi colocado na mão dele, o estímulo que a gente deu, o sorriso no corredor, tudo isso faz parte do processo" (C5);

"Os combinados que só os alunos tem que cumprir não funcionam, tanto o professor quanto os alunos devem cumprir. Por exemplo, hoje há uma compulsão pelo uso do celular por muitos alunos, mas se os alunos não podem ficar sem este recurso, os professores também não podem" (C6);

“A auto estima fortalecida é aquela quando temos consciência do nosso potencial, mas também temos a consciência de que para desenvolver meu potencial eu preciso dos outros, preciso de pré conhecimentos, de trocas de situações que me favoreçam, de questionamentos. A auto estima tem que estar fortalecida no sentido de sentir-se uma pessoa fundamental no processo todo, no conjunto” (C7);

“Vale destacar as parcerias que temos feito, como oferecer primeiros estágios, excursões, hoje eles fazem uma excursão por mês: Piracicaba, museu do café, teatro,... Essa dimensão de que há um mundo externo pulsante é muito bom para eles. Os alunos vão com lanche, ônibus confortável e quando eles veem que podem ter acesso a alguns recursos e conquistas, isso para a auto estima é fundamental”(C8).

As concepções de André (A2) e Carlos (C2) quanto à auto estima fortalecida faz relação com o cuidado que cada um tem em conservar a estima dos outros e para tal conservação, cada um tende a respeitar os valores morais (BRASIL, 1997). Tal conduta não pode se dar na competição que nega o outro para benefício próprio, mas sim na responsabilidade ética com que realizo minhas ações (MATURANA, 2001).

A interação sobre os “palavrões” que Bruna (B4) relatou ter com seus alunos configura-se como uma problematização, uma vez que estes passaram a questionar o seu modo de agir no mundo (FREIRE, 1987). A Bruna também abordou a questão da aceitação de si e do outro como um processo que se valida mutuamente ao trazer o exemplo do aluno que não aceitava a priori sua orientação sexual (B9), mas que posteriormente passou a se aceitar e a respeitar as diferenças que tinha em relação aos outros alunos, que por sua vez, também deixaram de oprimí-lo. Sobre isso, vale citar que a escola tem o dever ético de promover reflexões sobre a diversidade sexual e o preconceito sexual (COELHO e CAMPOS, 2011).

Carlos, que é um dos gestores da escola, traz um dado interessante que é o reconhecimento (C1) de que na escola as pessoas tem diferentes formas de se expressar e de se comportar e, ao mesmo tempo, diferentes funções, sendo que estas não devem ser misturadas, nem sobrepostas. Acerca disso, podemos relacionar com a seguinte concepção de Freire (1979, p. 27): "O

coordenador não exerce as funções de professor, a condição essencial da tarefa é o diálogo: Coordenar, jamais impor sua influência".

Carlos também menciona (C5) que a conquista do aluno advém do seu esforço e do seu amadurecimento, sendo estes, porém, estimulados pelos professores e outros agentes escolares com os quais o aluno atua. Podemos dizer em outras palavras, que o aluno constrói sua autonomia e com relação a esta, Freire (1996) afirma que ninguém pode ser sujeito da autonomia de ninguém, mas que uma educação para autonomia só se dá através de experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade, o que envolve uma participação coletiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho, muitos aspectos podem ser destacados a respeito do processo desenvolvido durante realização das leituras, no estabelecimento de um diálogo inquietante e agradável com as ideias e concepções propostas, sobretudo, por Freire e Maturana. Também o diálogo vivenciado com os sujeitos parceiros nesta pesquisa oportunizou a percepção mais acurada da importância da escuta aos educadores – docentes e gestores – e suas concepções e emoções sobre a realidade que vivenciam na escola pública.

Dentre tantos questionamentos e ponderações suscitados, apresentamos alguns que, neste momento de conclusão, se destacam como reflexão, fruto de um intenso processo de formação que permitiu reconhecer a importância do diálogo e da conversação, com suas riquezas e impasses veiculados na e pela linguagem, e, sobremaneira, refletir sobre a complexidade fundante da experiência vital do ‘animal humano’ em seu processo de conhecimento, com suas riquezas, possibilidades e limites.

Refletir sobre a aventura humana de conviver e conhecer revela-nos vários meandros sutis. Não conseguimos ser coerentes o tempo todo no sentido de lembrarmos, antes de apontarmos as deficiências no outro, das nossas limitações individuais e sociais para ensinar e para aprender com nossas experiências. Escutamos (e possivelmente falamos) com grande frequência das insuficiências e dos incômodos que o outro nos aparenta ter e causar. Na Universidade onde convivemos e nos relatos dos entrevistados da escola básica, essa dimensão de crítica a-reflexiva se manifestou (e se manifesta) de modo que, muitas vezes, parece furtar-se aos seguintes questionamentos: ‘Se criticou, é importante propor alternativa’; ‘Já procurou entender ou conhecer as razões daquela pessoa ser assim?’, ‘Por que não discute a sua visão e a do outro para que, se distintas, haja uma aproximação de um consenso?’, ‘Ideologias que parecem contraditórias sempre serão

contraditórias ou já tecem pontos em comum?’, ‘Cadê as qualidades na pessoa que **você** só critica?’, ‘O que nós e os outros ganhamos ao impor alguma concepção ou leitura de realidade?’. Como uma possibilidade de compreendermos essas práticas foi de grande contribuição refletir sobre o diálogo (e a falta dele) como um encontro de abertura ao outro e reconhecimento entre sujeitos como seres culturais, inconclusos e transformantes, que Paulo Freire defende. Além disso, pudemos explicitar, a partir de Humberto Maturana, que nossas ações com o outro e as relações dos outros se fundam em emoções de aceitação ou de negação de si e do outro, e, também em tentações de certeza diante de nossas percepções.

Acreditamos que esta pesquisa contribuiu para nosso processo de formação docente, pois possibilitou conhecer e discutir aspectos fundantes do modo *ser humano* de ler e de interagir com o mundo. Além disso, termos conhecido de forma mais próxima, as concepções e experiências de integrantes da equipe de uma escola pública quanto às vivências (ou impasses) do diálogo e, por fim, ter refletido as possibilidades da formação ética no processo educativo. Tais possibilidades se articularam em sua dinâmica com concepções de Paulo Freire e Humberto Maturana, principalmente no que concerne aos mundos e ao processo cognitivo de cada um. Com relação a isso, Freire (1987) afirma que a consciência das pessoas tem um lugar de encontro necessário que é o mundo, sem este não há comunicação, ou seja, duas pessoas precisam se encontrar num mesmo ambiente para que uma pessoa diga à outra o que é o mundo e, assim, ambas comecem a discutir sobre ele e seus elementos. Já quanto à cognição, Maturana (2001) destaca que nós, humanos, conhecemos o outro e o mundo na condição de seres culturais, sendo que a experiência que temos no/com o mundo não é fixa, mas sim tecida em cada gesto, ação e emoção.

As experiências dos entrevistados no ambiente escolar, por sua vez, nos pareceram subsidiar as concepções que guardam em relação às perspectivas dos alunos, e estas apontam os procedimentos que podem ser assumidos com relação à formação ética e cidadã dos alunos. Isso é ilustrado com as respostas referentes à questão 13:

- André: “Outro dia um aluno me disse: professor eu quero ser coletor de lixo, e eu: por que você quer ser? Aluno: porque meu pai ganha 600 reais por mês. Para este aluno a perspectiva é essa, porque o exemplo que ele tem é só esse, mas 600 reais por mês é um salário mínimo. Eu, como professor, tenho que mostrar para ele que ele pode ganhar mais: 2, 4, 10 mil por mês. Pedi a ele para que pergunte ao seu pai se ele quer que você ganhe o mesmo que ele ganha, com certeza não, pai nenhum quer que você seja igual ele, quer que você seja melhor do que ele, tenha uma vida mais confortável, por isso seus pais colocam você para estudar”;

- Bruna: “Quando eu entrei aqui era triste, eles não tinham perspectiva nenhuma, os meninos queriam fazer parte do tráfico e as meninas queriam fazer programa. Hoje eu me sinto melhor, não feliz porque boa parte ainda não conseguiu . Fico muito realizada com alunos que querem fazer vestibular, acho muito importante mostrar para eles que tem um outro mundo ali fora”;

- Carlos: “Sei que há falta de perspectiva dos alunos e professores, falta de amparo das autoridades,... mas nada substitui o prazer de uma conquista de sorriso de uma criança nos corredores da escola pública porque a gente sabe a carga de dificuldade que ela teve por trás dela para chegar àquele momento. Estamos tentando trazer ex alunos que estão bem sucedidos para estimular a auto estima dos alunos, para eles virem que é possível. Nós temos potencialidades latentes na escola, você já pensou o que é viver sem sonhos? Uma escola em que os alunos e os professores têm um marasmo tão grande que eles não se permitem acreditar na possibilidade de?”.

Tais concepções estão em consonância com a afirmação de Freire (1996, p. 11, grifos do autor): “Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável”. Ademais, a expressão e partilha dessas concepções vinculam-se ao diálogo que tem se mostrado como fundamento para práticas inovadoras que superam o contexto de violência nas escolas (ABRAMOVAY, 2003), de modo que se considera o encontro permanente e incessante com o outro uma possibilidade de reconhecer a pluralidade do que se é e do que se pode vir a ser (ZANELLA, 2005).

Vale reiterar que nas problematizações trazidas pelas concepções dos autores e dos entrevistados há uma oscilação entre negação e aceitação do outro na convivência escolar, sendo que o amor é o fundamento desta aceitação (MATURANA, 2001). Na escola, o amor parece ser uma emoção negada quando se valoriza uma cultura que busca uniformizar as pessoas

negando-lhes sua individualidade e instrumentalizando-as para os propósitos produtivos, levando, especialmente os alunos, a olharem o seu ser como algo externo nas opiniões dos demais e a terem, assim, uma autoestima vulnerável (MATURANA e REZEPKA, 2001).

Concluimos julgando que todas essas articulações entre as visões dos educadores e as concepções dos autores são experiências consistentes de relações educativas, mas são também meias verdades com as quais podemos aprender e dialogar. É importante que valorizemos para a promoção de uma educação democrática os ensejos que Carlos Drummond de Andrade atribui ao seu poema *Verdade*, os quais são: a concepção de cada um se traduz em uma meia verdade e não há meia verdade que possa se tornar completa ou mais bela que outras, pois cada uma é pronunciada por um indivíduo singular que opta conforme sua experiência de vida, a qual ainda que valorosa, tem seus caprichos e suas miopias. E com o poema, concluimos...

Verdade

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas inovadoras: Experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO - Ministério da Educação, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Verdade*. Poema. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MzlwNTQ4/>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

APEOESP. *Violência nas escolas: O olhar dos professores*. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *La Società individualizzata*. Bologna: Il Mulino, 2002.

BOHM, David. *Sobre o diálogo*. Disponível em: <<http://www.fiepr.org.br/valores/di%e1logo%20-%20David%20Bohm.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPRA, Fritjof. *Teia da vida: uma nova compreensão científica dos seres vivos*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARDIERI, Elisabete; CARDOSO, Eliza Oliveira; LUNARDI, Juliana Sartori; ALMEIDA, Talita Roberto Aleixo; ALVES, Vinícius Nunes. *Diálogo e escuta no cotidiano escolar: Caminhos para a formação ética*. In: Pinho, S. Z.; Spazziani, M. L.; Mendonça, S. G. L.; Rubo, E. A. A. e Villareal, D. M.. (Org.). *Ser e tornar-se Professor: práticas educativas no contexto escolar*. 1ed. São Paulo: Editora da UNESP/Cultura Acadêmica, 2012, p. 210-221.

CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. 42ª ed. Editora brasiliensis, 1997.

COELHO, Leandro Jorge; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi (orientadora). *Diversidade sexual e licenciandos em Ciências Biológicas: que professor formamos?* Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Ciências Biológicas), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Botucatu, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 4ª ed., 2001.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 25ª ed., 1996.

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

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIPOVETSKY, Gilles. *A Felicidade Paradoxal: Ensaio sobre a Sociedade do Hiperconsumo*. Editora 70, 2007. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABvPAAH/a-felicidade-paradoxal-ensaio-sobre-a-sociedade-hiperconsumo?part=7>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Palas Athena Editora, 8ª ed., 2010.

MATURANA, Humberto. *Cognição, Ciência e Vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Editora UFMG, 3ª ed., 2002.

MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e Capacitação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2ª ed., 2001.

MATURANA, Humberto. *Ontología del conversar*. Revista Terapia Psicológica, ano 7, n. 10, 1988.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/ Brasília: UNESCO, 2000.

BRASIL. Lei Nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural*. Psicologia & Sociedade. 17(2), p. 99-104, 2005.