

O DIÁLOGO NAS RELAÇÕES ESCOLARES E NA ATUAÇÃO DOCENTE: UMA DIMENSÃO NEGLIGENCIADA NA PRÁTICA EDUCATIVA?

Elisabete **Cardieri** – UNESP/IBB

Resumo

As práticas educativas se realizam a partir de encontros entre pessoas. Mesmo óbvia tal afirmação destaca uma trama complexa nem sempre refletida nos processos de formação e na prática docente. O cotidiano escolar tem revelado um viés dessa trama: situações de mal estar, indiferença, violência, indisciplina e intolerância, vivenciados entre alunos e professores. Ao focarmos atuação docente, a dimensão do encontro e do diálogo, fundantes da prática educativa, nem sempre recebe atenção formativa e reflexiva. O objetivo deste trabalho é apresentar resultados uma pesquisa sobre as relações na escola, em especial, sobre o diálogo na prática docente e nas vivências escolares. Nesse sentido, apresenta reflexões sobre: a) o diálogo como experiência humana, a partir das contribuições de Buber e Freire, e articulações com as práticas educativas; e b) as vivências de diálogo nas relações cotidianas escolares, a partir de entrevista com educadores de uma escola pública. A pesquisa contribuiu para compreender a importância da experiência dialógica nos processos de formação como vivência formativa, reflexiva e política.

Palavras-chave: práticas educativas – diálogo – prática docente

O DIÁLOGO NAS RELAÇÕES ESCOLARES E NA ATUAÇÃO DOCENTE: UMA DIMENSÃO NEGLIGENCIADA NA PRÁTICA EDUCATIVA?

1. INTRODUÇÃO

As práticas educativas estão fundadas e se realizam a partir de encontros entre pessoas. Por mais óbvia que possa parecer, essa afirmação guarda em si aspectos de uma trama complexa nem sempre percebida, refletida e discutida entre os próprios sujeitos. E indagamos: O que pode significar para cada pessoa os momentos de encontro-confronto com alguém que é diferente e, ao mesmo tempo, humanamente tão

semelhante? O que, em cada encontro, favorece (ou dificulta) a abertura ao outro e ao diálogo?

Quando acompanhamos as atividades no cotidiano escolar (sobretudo, em muitas escolas públicas) é possível observar situações de mal estar nas relações, revelando baixa autoestima, indiferença, ceticismo de professores sobre o progresso dos alunos, troca de insultos e intolerância entre alunos, entre alunos e professores, etc. Pesquisas revelam como esse "clima escolar" de desrespeito e tensão prejudica a qualidade de ensino e não favorece o processo de aprendizagem (ABRAMOVAY *et al.*, 2003).

Se levarmos em conta a atuação docente, as práticas de ensino cotidianamente vivenciadas realizam-se a partir do encontro interpessoal (ou desencontros) entre educador e educando(s) tendo em vista a formação das novas gerações. No entanto, essa dimensão tão fundante da prática educativa e escolar nem sempre recebe atenção formativa e reflexiva, mas se expande manifesta nas queixas e desentendimentos também cotidianos.

Diante desse quadro, várias indagações retornam: em que medida as práticas educativas valorizam espaços de convivência e 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)? E, em especial, aos professores: Quais são as situações de diálogo, escuta e reflexão promovidas no ambiente escolar para e entre os docentes?

Tais indagações motivaram uma pesquisa com o intuito de compreender as relações na escola, em especial, refletir sobre o diálogo, suas possibilidades e limites nas relações humanas e, de modo particular, nas vivências escolares. Neste trabalho apresentamos pontos fundamentais suscitados na pesquisa, a saber: a) reflexões sobre o diálogo como experiência humana, a partir das contribuições de Buber e Freire, e as articulações com as práticas educativas; e b) relatos colhidos em entrevista com educadores de uma escola pública estadual, de um município do interior paulista, sobre as vivências de diálogo no cotidiano escolar e nas relações entre professores, alunos e gestores.

2. DIÁLOGO E AS RELAÇÕES HUMANAS: Dimensões da formação

As vivências humanas são marcadas por aspectos que ultrapassam a ordem natural dos instintos. A comunidade humana inventou modos de ser e conviver que implicam atuações e procedimentos específicos e, dentre eles, a linguagem é invenção mais sofisticada. A convivência social e a linguagem estabeleceram inúmeros instrumentos, expressões, artifícios, comportamentos que, ao mesmo tempo, promoveram a integração entre os membros do grupo e a comunicação a partir da nomeação de objetos, fatos e sentimentos, num processo sofisticado de constituição das culturas.

Essa construção se faz a partir da instituição de significados compartilhados pelos integrantes de uma comunidade, e se constituem posteriormente num código, que também será elemento que marca a identidade de um grupo. Por ser arbitrário, por ser uma invenção de um grupo, o acesso a esse código, sua compreensão e utilização, só se realizarão num processo de transmissão, ou seja, num processo educativo.

Linguagem, relação, educação são três palavras que se articulam e se integram intrinsecamente à existência humana e que foram objeto das reflexões desenvolvidas por Buber e Freire, mesmo considerando suas origens distintas de formação: Martin Buber (1878-1965) foi um filósofo e teólogo judeu, que assumiu a reflexão sobre o encontro interhumano e o diálogo numa perspectiva da antropologia filosófica; Paulo Freire (1921-1996) desenvolveu suas reflexões e contribuições para a prática educativa fundamentando-a na vivência dialógica. Apresentamos a seguir algumas dessas contribuições.

2.1. MARTIN BUBER: O encontro inter-humano e o diálogo

Em uma de suas principais obras (*Eu e Tu*, 1979), Buber afirma: no princípio é a relação. Sua filosofia, de cunho essencialmente antropológico, assume a reflexão sobre o ser humano, não como indivíduo, sujeito pensante, como sujeito psicológico ou sociológico, mas como ser de relação. Nesse sentido, o sujeito, a partir de sua existência corporal física, se constitui como EU na relação com um outro (Tu) ou com coisas (Isso). O termo *relação* implica sempre um *entre* que estabelece o instante de encontro *entre* alguém que pronuncia Eu e que, a partir de sua pronúncia, constituirá uma relação ou um vínculo. A relação se faz no encontro entre *Eu-Tu*; o vínculo se constitui entre *Eu-Isso*: palavras-princípio que fundamentam todo existir humano. (BUBER, 1979, p.3)

A palavra princípio Eu-Tu se realiza no encontro entre dois parceiros, entre um EU que se apresenta e permite ser acolhido por um TU, que se faz presença e também é acolhido pelo EU, em sua diferença. Por sua vez, a palavra princípio Eu-Isso é utilizada para caracterizar uma atuação em que prevalecem gestos e palavras associados a procedimentos de observação objetivante, experimentação e uso, ou seja, nos utilizamos dos objetos, ideias, pessoas de forma objetiva. Enquanto a primeira traz uma dimensão ontológica, a segunda refere-se a uma atitude cognitiva. Nesse contexto, pode-se reconhecer também que a palavra princípio Eu-Isso pode também delinear vivências entre os humanos.

Para Buber, relação Eu-Tu é um acontecimento, um evento, a partir do qual o encontro é vivenciado revelando a graça, a surpresa, o imprevisto, e a dimensão incompreensível diante do outro. No encontro autêntico, o diálogo se realiza *entre* as pessoas envolvidas, pois o sentido do diálogo está nesta “inter-ação”, no intercâmbio, no intervalo das duas palavras.

O movimento básico dialógico consiste no voltar-se-para-o-outro. Aparentemente trata-se de algo que acontece a toda hora, algo banal; quando olhamos para alguém, quando lhe dirigimos a palavra, é com um movimento natural do corpo que a ele nos voltamos; porém, na medida do necessário, quando a ele dirigimos nossa atenção, fazemo-lo também com a alma". (BUBER, 2009, p. 56)

O dialógico é o desdobramento do inter-humano que se dá no face a face e na aceitação mútua. No entanto, as relações inter-humanas não acontecem sem dificuldades. Para que o diálogo autêntico ocorra é necessário que cada pessoa reconheça o outro em sua singularidade. Esta percepção implica o reconhecimento atento ao fato de que o outro é singularmente outro, diferente de mim. Segundo Zuben (2003), não se trata de uma compreensão objetiva de algo, mas sim um conhecimento íntimo, uma compreensão "transjetiva" de alguém. Esse movimento só se realiza quando os sujeitos tornam-se presentes no encontro. É no tornar-se presença e confirmar o outro em sua alteridade, numa aceitação mútua, que se sustenta a possibilidade e responsabilidade do diálogo. A responsabilidade (como resposta

diante do outro) fará com que a relação deixe de ser mero jogo ou ilusão, fundados na aparência para transformar-se em diálogo autêntico, espaço onde a palavra circula no respeito e na escuta mútuos, gerando ações que promovem a vida e vida em comunidade.

Para Buber (1979, p. 32), “o homem se torna Eu na relação com o Tu”. Sua identidade se constitui nessa relação com o *outro* e, nessa vivência, movemo-nos pelo “desejo de que o mundo se torne para nós pessoa presente [...] que nos acolhe, nos reconhece assim como nós a ela, que se confirma em nós, assim como nós nela.” (BUBER, 1993, p. 292 apud SANTIAGO, 2012, p. 4). Esse ato originário de confirmação mútua, que decorre do entrar em relação, é constitutivo do humano e fundamento do processo educativo.

Nesse sentido, a tarefa educativa contribui para favorecer a vivência autêntica, que implica tanto a percepção da dimensão pessoal quanto da exigência comunitária da ação educativa. Como ação que envolve sujeitos, com suas características singulares, étárias, culturais, existenciais, e diante da tarefa específica de formação, o processo educativo não pode prescindir do reconhecimento do encontro entre EU-TU que se tece em cada vivência inter-humana. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como uma atitude essencial, que solicita o vínculo de *confiança* entre pessoas, e como assinala Santiago (2012, p.3) “ela é uma responsabilidade pessoal que assumimos com o mundo.”

2.2. PAULO FREIRE: reflexões sobre diálogo e educação

Já em seus primeiros escritos, Freire assume uma reflexão de cunho socioantropológico e político que explicita a dimensão relacional da experiência humana, que se faz como abertura e possibilidade e não como condicionamento ou determinação. Nesse sentido, a condição de ser sujeito (e não assujeitado a processos de exploração que negam a dignidade que lhe é inerente) deve ser reconhecida e efetivamente vivenciada. Em sociedades onde a negação se institui em suas diversas formas, deve buscar modos e processos de transformação que sempre implicarão a participação efetiva dos sujeitos.

Sendo assim, 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). Esse processo de conscientização e alfabetização foi construído e realizado a partir de práticas dialógicas que valorizavam as vivências culturais e a realidade concreta de cada grupo, de modo a favorecer a discussão, a reflexão partilhada, processo de problematização, debate crítico e compreensão ampliada do contexto. Nesse sentido, relações interpessoais e sociais, linguagem, palavra, conscientização, diálogo, aspectos fundantes do existir humano, no processo de transformação da natureza, na produção das culturas e na organização social e política das comunidades, serão assumidos como questões centrais nas propostas freirianas.

De modo especial, a questão do diálogo é essencial não apenas nas reflexões sobre a dimensão cognoscitiva e epistemológica, mas se efetiva nas práticas propostas para alfabetização e demais práticas educativas. Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967) dedica uma atenção particular para reflexão sobre as relações entre as pessoas e caracteriza o diálogo como uma relação horizontal de A com B na qual se instala uma simpatia entre ambos.

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) aprofunda a discussão sobre ações dialógicas e antidialógicas e explicita que o diálogo não é apenas encontro entre os homens, mas destes com o mundo, constituído por inúmeros fatos e vivências, objetos de discussão como elementos de mediação para a pronúncia do mundo através da linguagem.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Se é dizendo a palavra com que, "*pronunciando*" o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p.54, grifos do autor)

E afirma também que o diálogo pressupõe um profundo amor aos homens e ao mundo: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda.” (Ibidem, p. 55).

Ao situar tais discussões no âmbito educativo, Freire assinala que numa relação em que o diálogo é valorizado, o encontro entre professor e aluno se faz como intercomunicação, por que há abertura ao encontro, ao respeito e a circulação da palavra e percepções que cada qual apresenta, ou seja, a relação se faz numa dimensão de horizontalidade. Por outro lado, quando este tipo de prática não se realiza, a interação professor-aluno estará fundada em uma relação vertical e antidialógica.

Nesse contexto situa-se a caracterização de dois modelos de práticas educativas destacados por Freire: educação bancária e educação problematizadora. A educação bancária organiza-se centrada no saber do professor que transmite (transfere) o conhecimento já estabelecido ao aluno. Nesse modelo, a relação dialógica é rompida, pois os alunos são os depositários e o professor o depositante de informações, de comunicados. Ao criticar tais procedimentos, Freire (1987) propõe uma educação fundada no encontro entre educandos e educadores que problematizam a realidade na qual estão inseridos e, em diálogo, constroem conhecimento contextualizado e rigoroso.

Em *Pedagogia da Autonomia*, retoma a reflexão sobre o diálogo, incluindo nessa discussão a exigência da escuta como condição para que a vivência dialógica se efetive:

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 dirigida ao outro, para que o diálogo ocorra é fundamental 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).

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*”. Ou seja, a convivência com o outro, que é diferente de mim, desencadeia e amplia a percepção da minha individualidade, e o diálogo favorece este

processo, uma vez que é um ato de criação e recriação entre sujeitos. No entanto, esse movimento dialógico, de invenção e reinvenção solicita humildade:

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

Para Freire (1996), é fundamental o respeito aos saberes que os educandos apresentam para que discutindo-os possa articulá-los ao conteúdo de forma contextualizada, crítica e reflexiva. A educação problematizadora parte exatamente da historicidade dos homens e, por isso, reconhece-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).

Como seres inconclusos, Freire (1996, p. 14) também nos ajuda a refletir que “uma das condições necessárias para pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas”. Nesse sentido, o professor que se dispõe a ter uma convivência com seus educandos, abrindo-se às suas concepções é aquele que assume junto com eles a conduta e as tarefas de sujeitos histórico-culturais do ato de conhecer (FREIRE, 1996).

O pensar certo do educador inclui o gosto pela generosidade, que reconhece que seu educando constituiu, em sua trajetória de vida, concepções diferentes da sua (FREIRE, 1996).

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)

Para Freire (1996), a generosidade é característica fundamental do educador, pois o faz reconhecer que não sabe tudo, ou que é “maior”, mas ao contrário, testemunha que na abertura ao outro, ao escutar, aprende dialogar e ensina a importância de partilha de concepções e o respeito na discussão de ideias.

Nesse contexto, recordamos também Buber ao enfatizar o *encontro*, fundado na pronúncia da palavra princípio EU-TU, como evento em que ambos reconhecem-se em sua existência como pessoas (e não coisas), em que cada qual é aceito em sua totalidade e não como ‘recorte’ da compreensão previamente estabelecida.

As reflexões até aqui apresentadas provocam inúmeras inquietações, em especial, quando pensamos nos processos de formação escolar e acadêmica. 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? Quais concepções os educadores trazem sobre a prática educativa e dialógica? Buscando compreender melhor esses 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 pesquisa caracterizou-se como exploratória (GIL, 2004), sendo realizada a partir de uma abordagem qualitativa. Como procedimento técnico, optamos pelo Estudo de Caso assumindo como unidade-caso uma escola pública de um município (de médio porte) do interior do Estado de São Paulo. Trata-se de uma escola da Rede Pública Estadual, localizada num bairro periférico, que atende também alunos de outros oito bairros que concentram população de baixa renda. Em nossa pesquisa, dedicamos atenção às ações desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), atendendo anualmente a média de 420 alunos. A escola conta com: a equipe gestora composta por três educadores (diretoria, vice-diretoria e coordenação pedagógica); o corpo docente formado por 17 professores efetivos e 19 OFA (Ocupante de Função Atividade, denominação para não concursados), cinco funcionários administrativos e três de serviços gerais.

A coleta de dados realizada na pesquisa contemplou: a) *Observação sistemática*, realizada em todos os momentos de presença na escola, em especial, durante a participação nas reuniões (ATPC e outras); e b) realização de *entrevistas* com docentes e integrantes da equipe gestora. Neste texto apresentamos as reflexões suscitadas através das entrevistas realizadas.

3.1. Entrevistas semiestruturadas

Participaram como sujeitos da pesquisa: três integrantes da equipe gestora e cinco docentes. As entrevistas foram realizadas na própria escola, no período de outubro a dezembro de 2013, e todos participantes aceitaram que fossem gravadas em áudio (o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa). O roteiro de entrevista foi o mesmo para a equipe gestora e docentes, e dentre eles, convidamos professores efetivos que atuam na escola há alguns anos, e conhecem a dinâmica da comunidade.

3.2. Sujeitos

Para garantir o sigilo e a preservação da identidade dos sujeitos, optamos por identificá-los de modo amplo, e nomeamos todos de *educadores*, sem apontar quem atua como professor ou integrante da equipe gestora.

Nome fictício	Faixa etária	Área de formação	Tempo de magistério
Vitoria	45-50	Biológicas	22 anos
Liz	45-50	Humanas	16 anos
Milton	45-50	Humanas	23 anos
Sara	45-50	Humanas	14 anos
João	50-55	Exatas	8 anos
Clara	55-60	Humanas	27 anos
Rebeca	60-65	Artes/Exatas	44 anos
Miriam	60-65	Humanas	20 anos

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para discussão e reflexão do material selecionado, assumimos a perspectiva da análise de conteúdo, na medida em que traz como pressuposto o tratamento e o respeito à linguagem, à mensagem que é sempre enunciada por um sujeito (com sua história),

inserido num determinado contexto cultural, histórico, político, dirigida a outro(s) sujeito(s). Para o tratamento dos dados, a análise foi conduzida considerando-se a perspectiva da temática (FRANCO, 2003).

Considerando-se que a temática central é o diálogo, destacamos como temas decorrentes nas *entrevistas* as reflexões oferecidas por cada sujeito acerca da: a) concepção de diálogo, b) possibilidades e impasses no diálogo, c) vivência do diálogo na escola, com os alunos e com os professores, d) possibilidade de aprender e ensinar a dialogar.

As entrevistas realizadas possibilitaram momentos muito interessantes e gratificantes de vivência do diálogo. Todos os educadores-sujeitos (equipe gestora e docentes) dispuseram-se e estiveram *presentes* efetivamente ao *encontro*, como nomeia Buber.

a) Concepção de diálogo

Ao refletir sobre o que é diálogo, todos os entrevistados associaram a troca e partilha de ideias entre duas pessoas, num espaço em que é necessário que os envolvidos estejam dispostos a falar e também a ouvir.

Diálogo implica em saber falar e saber ouvir... e tentar entrar em acordo – mas, principalmente, ter a troca, mas nem sempre as pessoas estão dispostas, especialmente a ouvir. (Sara)

Diálogo é uma conversa entre pessoas a fim de aparar arestas, para entrar num acordo.... trocando informações, acertando diferenças entre pessoas com quem você conversa. (João)

Diálogo é sempre uma troca, você tem uma coisa pra oferecer e reconhece que o outro também algo e através da conversa, se chega consenso, e sempre enriquece, sempre passamos e recebemos algo novo. A vida em sociedade pede, e sempre precisamos dessa troca. (Milton)

Essas manifestações ilustram as concepções também dos demais sujeitos no tocante ao reconhecimento da dimensão de troca e partilha mútua sempre presente nas vivências dialógicas. No entanto, Liz agregou a essas dimensões, um aspecto interessante, ao enfatizar a necessidade de ser sensível ao outro.

Diálogo só se estabelece quando você consegue ser totalmente sensível ao outro... não é só você ouvir e falar, mas principalmente ouvir... E isso não é fácil de acontecer, pois todos nós, pela própria bagagem, cada um tenta se impor... e aí você não estabelece diálogo, mas você tenta se impor... e não é sensível ao outro. (Liz)

Tal reflexão se aproxima das contribuições propostas, em especial, por Buber quando enfatiza a necessidade de estar 'inteiro' diante do outro, não apenas numa dimensão da racionalidade, mas com a sensibilidade, com a alma:

O movimento básico dialógico consiste no voltar-se-para-o-outro. Aparentemente trata-se de algo que acontece a toda hora, algo banal; quando olhamos para alguém, quando lhe dirigimos a palavra, é com um movimento natural do corpo que a ele nos voltamos; porém, na medida do necessário, quando a ele dirigimos nossa atenção, fazemo-lo também com a alma". (BUBER, 2009, p. 56)

b) As possibilidades e impasses para que o diálogo ocorra

De forma muito próxima às concepções sobre diálogo, os entrevistados articulavam as reflexões sobre suas possibilidades e limites. Todos afirmaram que o diálogo só acontece quando os dois sujeitos envolvidos estão dispostos a falar e ouvir, mas reconhecem que as duas ações podem revelar seus entraves.

Em especial, a maior dificuldade assinalada foi para ouvir, para a abertura às concepções distintas, numa postura de acolhimento e reflexão. Mas também foi destacada a dificuldade de falar, de expressar suas concepções, seja por receio do outro com quem se conversa, ou mesmo por reconhecer que esse outro não o respeita em suas concepções, então se desiste de falar. Destaco dois fragmentos significativos:

Diálogo é possível quando você pode expressar e quando há alguém que ouve as suas opiniões, mas é importante que a outra pessoa também exponha sua opinião, pois se não for assim é monólogo... Eu vivi em família uma relação em que o outro não falava nada... e é muito difícil. [...] Eu precisei insistir muito, conversar muito [risos]. (Vitória)

O diálogo é difícil quando uma das partes não aceita, resiste – mas, mesmo assim é preciso dar explicar, dar embasamento sobre seu ponto de vista, explicando que o diálogo é importante... é preciso insistir. (Clara)

Diálogo não ocorre se não houver disponibilidade e humildade. Se houver preconceito, quer dizer, se a pessoa já vier com suas concepções tidas como certas, e negar o que o outro apresenta, não há conversa, não há diálogo. É preciso estar preparado para essa escuta... (Miriam)

É interessante perceber que, mesmo diante das dificuldades encontradas, apenas pelo diálogo se consegue superá-las, ou seja, com a disponibilidade de falar e ouvir no encontro o outro, de partilhar concepções reconhecendo a diferença que caracteriza cada um, a partir de sua história de vida, percepções e concepções singularmente tecidas.

A percepção da singularidade que constitui cada pessoa nem sempre se faz presente nas relações cotidianas, mas se afirma nos momentos de confronto de ideias distintas, que podem conduzir a abertura ao outro, ou ao fechamento em si mesmo, negando o outro em sua diferença. Quando a convivência se vincula a gestos e atitudes de negação, a relação se fragiliza, ou como afirma Buber, deixa de ser uma relação entre Eu-Tu, para se constituir num vínculo Eu-Isso.

Também Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, retoma conceitos preciosos sobre a relação dialógica e a exigência da abertura ao outro:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente

escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. 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. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 2003, p.119, grifos do autor)

c) Vivências de diálogo na escola

Quando nos reportamos às concepções sobre as vivências de diálogo na escola foi possível destacar três dimensões distintas nas falas dos entrevistados: relação com os alunos; relação com os colegas; trabalho coletivo.

Todos afirmaram que é mais fácil dialogar com os alunos, pois eles ouvem. Alguns afirmaram que o diálogo é necessário para que se possa desenvolver um trabalho melhor, com o envolvimento dos alunos. Sendo assim, é preciso um tempo para gerar confiança, para que eles percebam que o conteúdo é interessante e participem. Rebeca enfatizou muito essa postura, inclusive destacando atuações em sua disciplina que favoreceram o vínculo mais próximo e maior participação dos alunos. João e Clara também compartilharam que a abertura e disponibilidade para ouvir os alunos favorecem o diálogo tanto sobre o conteúdo disciplinar, quanto sobre situações que inquietam os adolescentes e jovens. A mesma postura de acolhimento se reconhece na atuação de outros educadores entrevistados

Acompanhando a atuação dos educadores entrevistados no cotidiano escolar, percebemos que são pessoas que efetivamente se dispõem a ser presença (como afirma Buber) e, em razão disso, oferecem a possibilidade de que os alunos se aproximem e compartilhem inclusive situações delicadas vivenciadas em família.

Por outro lado, todos os entrevistados reconheceram que a mesma vivência de abertura não ocorre entre os professores. Eles constatam que nem sempre as pessoas (os adultos) estão dispostas a escutar outro ponto de vista e reagem de forma a negar

qualquer possibilidade de conversa. Outras vezes estão tão certas de suas convicções que também rejeitam qualquer posicionamento distinto.

Quando indagados sobre a possibilidade de um trabalho coletivo, todos afirmaram que ele ocorre entre aqueles que estão interessados, ou com quem se tem afinidade. Essa fragilidade para um trabalho integrado pode ser constatada, como já afirmamos, na preparação da Feira Científico Cultural. E, considerando-se o contexto escolar, mais uma vez Paulo Freire (2003) contribui com nossa reflexão:

[...] Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, 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 *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. Mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (FREIRE, 2003, p.113, grifos do autor)

Essas reflexões nos levam a questionar: onde aprenderemos a dialogar? É possível aprender e ensinar o diálogo?

d) É possível aprender e ensinar a dialogar?

Para essa questão, apresentada em cada entrevista, seis afirmaram que sim, que é possível aprender a dialogar. Vitória e Sara compartilharam que aprenderam, efetivamente com as experiências de vida, que dialogar é uma exigência para a convivência em sentido mais amplo, mas especialmente na escola. Nesse processo constataram a importância de uma postura mais tolerante, de verdadeira escuta e abertura ao outro, de ponderar pontos de vista e também o cuidado necessário para falar de forma que o outro entenda.

Todas as vezes que eu falei de forma mais enérgica, eu reconheço que perdi uma oportunidade de saber mais sobre o que outro está pensando, o que está acontecendo com ele, especialmente com os alunos. [...] é importante saber como falar... os adolescentes não admitem mais falta de respeito... dificilmente o professor terá êxito se for mal educador, se xingar se tratar

de forma preconceituosa... o diálogo tem que ser no nível que o aluno entenda e depois de forma educada mesmo. (Sara)

Dois entrevistados entendem que não é possível aprender a dialogar, pois a exigência de uma postura de abertura implica uma disposição pessoal, um traço de personalidade que, talvez (segundo eles), alguns não tenham ou não querem assumir.

Diante das colocações, indagamos a cada um se as vivências escolares não são um espaço privilegiado desse aprendizado na relação que os alunos estabelecem entre si, tanto em situações de amizade (de “muita conversa”, inclusive em aula), quanto em situações de conflito em que são chamados a conversar e resolver a situação. Todos concordaram e uma delas afirmou que nossa pesquisa (e as atividades de extensão desenvolvidas com os alunos) tem contribuído para essa percepção e reflexão. Nesse sentido, trazemos uma reflexão proposta por Maturana (s/d)

O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A *educação* como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação.

Diante disso, a pergunta que se nos impõe é: que opções temos feito (conscientes e/ou inconscientes) que favorecem a vivência e aprendizagem do diálogo? Essa vivência fundante, de encontro-presença com o outro, tem sido contemplado como conteúdo atitudinal em nossas ações educativas?

Essas e outras indagações suscitadas articulam-se a questões fundantes da tarefa educativa: que perfil de pessoas queremos formar? Para viver em qual sociedade? Qual a contribuição da educação formal, em especial, a educação básica, na promoção de uma formação que tenha como centro de suas ações o educando, sua história, sua realidade, mas também seus sonhos e novas perspectivas de atuação como pessoa e cidadão? Entendemos que tais questões são respondidas diariamente, em cada gesto, em cada aula, mas podem ser ‘planejadas’ quando assumidas coletivamente, num processo

em que se vivencia o diálogo, assumindo suas possibilidades e seus limites, nossas possibilidades e nossos limites.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS ou... INCONCLUSÕES

As reflexões vivenciadas nesse processo de investigação possibilitaram ampliar a compreensão sobre a experiência dialógica como vivência humana, fundamental para a constituição de cada sujeito em sua singularidade.

Como nos recorda Buber, o encontro interpessoal se estabelece desde antes de nosso nascimento, a partir do que nomeou de Tu inato, e se manifesta no desejo de contato, acolhimento, presença, e que inspirará nossas atuações posteriores no encontro com outras pessoas. No entanto, há que se estar atento ao modo como esse ‘estar diante do outro’ acontece: pode-se estabelecer uma relação Eu-Tu, ou transforma-se em relação Eu-Isso, em que o outro é coisificado.

O encontro com o outro sempre surpreende, por sua diferença, por suas percepções e concepções manifestas, por seus gestos que sempre revelam inúmeros aspectos diferentes, ou melhor, singulares (ou ainda, como preferem outros, idiossincráticos) de suas concepções sobre a realidade, sobre a vida, sobre os fatos. Talvez, a utilização da linguagem, o uso de palavras comuns, nos deem a impressão de que ‘falamos’ das mesmas coisas, mas há nuances que não podem ser descartadas. O que o outro nos apresenta com sua diferença é expressão de suas vivências particulares e, se estivermos atentos e abertos a acolher, aprenderemos e poderemos ampliar nossa percepção sobre as situações e fatos.

Reconhecer a diferença, ou melhor, a singularidade que nos caracteriza é o ponto de partida e a condição para a vivência de diálogo. Esse reconhecimento implica a percepção de si e a percepção do outro, que nos conduzem a sair de si para encontrar o outro, como diria Buber. São aspectos sutis que se estabelecem no cotidiano da vida, na família, na escola, no trabalho. Em que medida estamos dispostos a isso?

Essa questão nos remete a outras, propostas no início do trabalho: em que medida as práticas educativas valorizam espaços de convivência e diálogo entre os integrantes da comunidade escolar? E, em especial, quando focamos nosso olhar aos professores: Há, no cotidiano escolar, vivências a partir das quais os educadores encontram espaços de interlocução e parcerias que favoreçam um trabalho de

colaboração? Qual é o espaço, no universo educacional, para o reconhecimento da singularidade que apresentamos necessariamente em cada aula e em cada relação vivenciada com outras singularidades?

O desenvolvimento da pesquisa nos conduz a reconhecer que as escolas são efetivamente espaços de convivência, porém, nem sempre o processo de formação dedica tempo e espaço específicos para a reflexão e percepção da riqueza suscitada no encontro com o outro, seja nos momentos de amizade, seja nas situações de conflito. As relações mais próximas são estabelecidas por interesses e afinidades pessoais, e muitas vezes ficam vinculadas a preconceitos e percepções restritas sobre os outros. As demais ocorrem na ordem do contato, mas não necessariamente como encontro (no sentido buberiano).

Ampliar as possibilidades de vivência e partilha de concepções, de estabelecimento de objetivos comuns, de desenvolvimento de projetos, fundados na colaboração, a nosso ver, podem ser ações educativas assumidas pela escola e pelos educadores. Da mesma forma, vivenciar a tarefa (por vezes, difícil) de dialogar com quem apresenta concepções tão distintas das que trazemos é um exercício de formação (auto formação) e de testemunho aos educandos de que é possível a conversa franca, a partir dos fundamentos e da reflexão compartilhada. Em *Pedagogia da Autonomia*, encontramos a seguinte reflexão:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 2003, p.115, grifos do autor)

A pesquisa nos possibilitou ampliar a reflexão sobre a necessidade de ações que favoreçam e estimulem o diálogo no processo de formação. Em alguns momentos, conversando com outros professores da escola, ouvimos que “essa é uma coisa que se aprende em casa”. Considerando as leituras realizadas, é certo que vivências primárias fundadas no diálogo podem favorecer seu exercício nos demais espaços sociais. No

entanto, por sua própria organização, a escola é um espaço privilegiado de convivência, agrega muitas pessoas com idades e experiências diferentes. Reconhecer essa diversidade, valorizando as expressões, a partilha de ideias e o trabalho coletivo podem contribuir efetivamente com a formação de crianças e jovens para constituírem uma sociedade em que o respeito ao outro e a vivência democrática sejam valores comuns.

Onde aprenderemos a dialogar, se não dialogando? Como ensinaremos dialogar a não ser dialogando? As exigências internas (aceitação de si e do outro) também poderão ser objeto de reflexão partilhada nos espaços de diálogo, que pressupõem abertura ao outro e disponibilidade para escutar e para falar. O que não podemos negar é que essa abertura e disponibilidade constituem-se uma opção de cada um.

REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, Marli E.D.A. *Estudo de caso em pesquisa e Avaliação Educacional*. Série Pesquisa, 15. Brasília: Liber Livro, 2005.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

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

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise do conteúdo*. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Plano editora, 2003

FREIRE, Paulo. *À sombra dessa mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

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

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

_____. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

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

MATURANA, Humberto. *O que é educar*. (s/d). Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/paradigmas/maturana/oqueeducar.html>.

Acesso em 27.ago.2010.

SANTIAGO, Maria Betânia N., *Diálogo, confiança e amizade na formação humana: aproximações entre Martin Buber e Aristóteles*. 2012. Disponível em <http://www.ruef.net.br/uploads/biblioteca/6cf4c9a6bbb5e0fb25bacffb222e47d6.pdf>

SANTIAGO, Maria Betânia e RÖHR, Ferdinand. Formação e diálogo nos *Discursos* de Martin Buber. *29ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2672--Int.pdf>

ZUBEN, Newton A. von. *Martin Buber: cumplicidade e diálogo*. Bauru: EDUSC, 2003.

_____. Diálogo e existência no pensamento de Martin Buber. In: ZUBEN, Newton A. *Martin Buber: cumplicidade e diálogo*. Bauru: EDUSC, 2003.

_____. Introdução. In: BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979