

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE ENERGIA E AMBIENTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA AMBIENTAL**

**RAFAEL DE ARAUJO AROSA MONTEIRO**

**APRENDER O DIÁLOGO: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA TEÓRICA  
E METODOLÓGICA APLICADA COM PESQUISADORES DE UM  
PROJETO TEMÁTICO DE CIÊNCIA AMBIENTAL**

**SÃO PAULO**

**2023**

RAFAEL DE ARAUJO AROSA MONTEIRO

APRENDER O DIÁLOGO: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA TEÓRICA E  
METODOLÓGICA APLICADA COM PESQUISADORES DE UM PROJETO TEMÁTICO  
DE CIÊNCIA AMBIENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental do Instituto de Energia e Ambiente da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi

Coorientadora: Prof. Dra. Renata Ferraz de Toledo

Versão Corrigida

SÃO PAULO  
2023

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES  
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA  
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.**

### FICHA CATALOGRÁFICA

Monteiro, Rafael de Araujo Arosa.

Aprender o diálogo: análise de uma proposta teórica e metodológica aplicada com pesquisadores de um projeto temático de ciência ambiental. /

Rafael de Araujo Arosa Monteiro; orientador: Pedro Roberto Jacobi;  
co-orientadora: Renata Ferraz de Toledo. – São Paulo, 2023.

173 f.: il., 30 cm.

Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Pós-  
Graduação em Ciência Ambiental – Instituto de Energia e Ambiente da  
Universidade de São Paulo.

1. Educação ambiental. 2. Aprendizagem. 3. Ações colaborativas. I.  
Título.

Elaborado por Maria Penha da Silva Oliveira CRB-8/6961

Nome: MONTEIRO, Rafael de Araujo Arosa

Título: Aprender o diálogo: análise de uma proposta teórica e metodológica aplicada com pesquisadores de um projeto temático de ciência ambiental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Ciência Ambiental do Instituto de Energia e Ambiente  
da Universidade de São Paulo para a obtenção do título  
de Doutor em Ciência Ambiental.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

À minha família amada.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha esposa por todo amor, apoio e compreensão, fundamentais para a conclusão da pesquisa.

Ao meu pai, à minha mãe e à minha irmã por serem meu porto seguro.

Ao meu orientador, Pedro Jacobi, e à minha coorientadora, Renata Toledo, por todo o trabalho atencioso e paciente.

Aos participantes da pesquisa, sem os quais não seria possível a realizar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de financiamento concedida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental e a todos que dele fazem parte, em especial à equipe da secretaria por sua disposição em ajudar sempre que precisei.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa com uma palavra amiga, uma reflexão, uma crítica ou qualquer outra colaboração.

## RESUMO

MONTEIRO, R. A. A. **Aprender o diálogo**: análise de uma proposta teórica e metodológica aplicada com pesquisadores de um projeto temático de ciência ambiental. 2023. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Instituto de Energia e Ambiente, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta pesquisa buscou contribuir para o aprofundamento de conhecimentos sobre metodologias que estimulem a aprendizagem do diálogo e a emergência de ações colaborativas em instâncias coletivas com foco em temática socioambiental. Para isso, foi desenvolvida uma compreensão teórica do diálogo, entendendo-o enquanto uma forma de pensar mais aberta, coerente e crítica; uma forma de conversar mais compreensiva; uma forma de agir mais humanizadora; e uma forma de aprender mais colaborativa. Tal compreensão teórica embasa um método de diálogo composto por dois grandes ciclos: um compreensivo e outro deliberativo, que se retroalimentam. Com isso, adotou-se como contexto de aplicação do método o Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*, financiado pela FAPESP e com período de vigência de 2017 a 2023, visando responder à seguinte pergunta de pesquisa: o método de diálogo proposto favorece a aprendizagem de princípios e práticas dialógicas e a emergência de ações colaborativas entre pesquisadores do Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*? Se sim, de que forma? Foi adotada a abordagem qualitativa, tendo a pesquisa do tipo intervenção como inspiração epistemológica. Assim, o teste do método de diálogo deu-se ao longo de um curso (intervenção) para averiguar seus resultados e sua capacidade de promover a emergência de novas ações colaborativas e o incremento daquelas preexistentes. Os dados foram coletados por meio de questionários, de observação participante, de documentos escritos pelo Projeto Temático, de gravações transcritas do curso e de diários de bordo produzidos pelos participantes, sendo analisados a partir de seis categorias: 1. Características necessárias para a emergência e manutenção do diálogo; 2. Princípios teóricos do diálogo e do não diálogo; 3. Práticas do diálogo; 4. Práticas antidialógicas; 5. Mudanças cognitivas e relacionais; 6. Ações colaborativas em prol da transição para Sociedades Sustentáveis. Os resultados encontrados demonstraram que os participantes da pesquisa conseguiram exercitar as práticas dialógicas do método ao longo do curso, encontrando algumas dificuldades ligadas aos hábitos antidialógicos que foram culturalmente aprendidos, e puderam refletir sobre o processo de aprendizagem, sobre os princípios e a aplicação do método, sobre as relações pessoais e profissionais e sobre aspectos culturais. Tal processo de aprendizagem estimulou a ocorrência de mudanças cognitivas sobre si, sobre o outro, sobre crenças, sobre aspectos culturais e sobre o próprio conceito de diálogo nos participantes; a ocorrência de mudanças relacionais entre os participantes da pesquisa e com outras pessoas de seus círculos sociais; e a ocorrência do aprimoramento de ações colaborativas preexistentes. Por outro lado, não foram encontrados indícios de que o processo de aprendizagem estimulou a emergência de novas ações colaborativas entre os participantes. Sendo assim, foi possível verificar que o método desenvolvido e testado estimulou um processo de aprendizagem do diálogo junto aos pesquisadores do Projeto Temático, fomentando mudanças cognitivas e relacionais, bem como a melhora na condução de ações preexistentes.

Palavras-chave: Diálogo. Método. Aprendizagem. Ações Colaborativas.

## ABSTRACT

MONTEIRO, R. A. A. **Learning dialogue**: analysis of a theoretical and methodological proposal applied with researchers of a thematic project of environmental science. 2023. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Instituto de Energia e Ambiente, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This research sought to contribute to the deepening of knowledge about methodologies that stimulate the learning of dialogue and the emergence of collaborative actions in collective instances focused on socio-environmental issues. For this, a theoretical understanding of dialog was developed, understanding it as a more open, coherent, and critical way of thinking; a more comprehensive way of talking; a more humanizing way of acting; and a more collaborative way of learning. This theoretical understanding underlies a dialog method composed of two great cycles: a comprehensive one and a deliberative one that feed each other. Thus, the Thematic Project *Environmental Governance of the Macrometropolis of São Paulo in the Face of Climate Variability* was adopted as the context of application of the method, funded by FAPESP and with a period of validity from 2017 to 2023, aiming to answer the following research question: does the proposed dialogue method favor the learning of dialogic principles and practices and the emergence of collaborative actions among researchers of the Thematic Project *Environmental Governance of the Macrometropolis of São Paulo in the Face of Climate Variability*? If yes, in what way? A qualitative approach was adopted, with the intervention research type as epistemological inspiration. Thus, the dialog method was tested throughout a course (intervention) to verify its results and its capacity to promote the emergence of new collaborative actions and the enhancement of preexisting ones. The data were collected through questionnaires, participant observation, documents written by the Thematic Project, transcribed recordings of the course, and logbooks produced by the participants, and analyzed from six categories: 1. Required characteristics for the emergence and maintenance of dialogue; 2. Theoretical principles of dialogue and non-dialogue; 3. Dialogue practices; 4. Anti-dialogical practices; 5. Cognitive and relational changes; 6. Collaborative actions towards the transition to Sustainable Societies. The results found showed that the research participants were able to exercise the dialogical practices of the method throughout the course, encountering some difficulties linked to anti-dialogical habits that were culturally learned, and could reflect on the learning process, on the principles and application of the method, on personal and professional relationships, and on cultural aspects. Such a learning process stimulated the occurrence of cognitive changes about the self, about the other, about beliefs, about cultural aspects and about the very concept of dialogue in the participants; the occurrence of relational changes among the research participants and with other people in their social circles; the occurrence of the improvement of preexisting collaborative actions. On the other hand, no evidence was found that the learning process stimulated the emergence of new collaborative actions among the participants. Thus, it was possible to verify that the method developed and tested stimulated a dialog learning process among the Thematic Project's researchers, fostering cognitive and relational changes, as well as the improvement in the conduction of preexisting actions.

Keywords: Dialogue. Method. Learning. Collaborative Actions.



## SUMÁRIO

i. APRESENTAÇÃO .....	9
1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, APRENDIZAGEM SOCIAL PARA A SUSTENTABILIDADE E DIÁLOGO.....	20
2. DIÁLOGO: CONCEITO, PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E IMPLICAÇÕES ÉTICAS .....	23
2. 1. Aproximação conceitual.....	23
2. 2. Uma compreensão da constituição epistemológica e ética do ser humano .....	26
2. 3. Antidialogicidade — princípios epistemológicos e éticos na contemporaneidade.....	40
2. 4. Dialogicidade: princípios epistemológicos e éticos .....	46
3. MÉTODO DE DIÁLOGO: UMA PROPOSTA PARA PROMOVER COMPREENSÃO E COLABORAÇÃO ENTRE PESSOAS E GRUPOS .....	59
3. 1. Ciclo do Diálogo Reflexivo .....	61
3. 2. Ciclo do Diálogo Deliberativo .....	80
3. 3. Contextos possíveis de aplicação .....	82
4. METODOLOGIA .....	100
5. APLICAÇÃO DO MÉTODO DE DIÁLOGO COM PESQUISADORES DE UM PROJETO TEMÁTICO DE CIÊNCIA AMBIENTAL (RESULTADOS E DISCUSSÃO) .....	111
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS .....	137
APÊNDICE A .....	148
DIÁLOGO E APRENDIZAGEM SOCIAL: ANÁLISE DOS DESAFIOS PARA INTEGRAR DIFERENTES SABERES .....	148
APÊNDICE B .....	167
QUESTIONÁRIO PARA FASE 1.....	167
APÊNDICE C .....	168
QUESTIONÁRIO PARA FASE 2.....	168
APÊNDICE D .....	169
QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO .....	169
APÊNDICE E.....	171
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	171
APÊNDICE F.....	173
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	173

## **i. APRESENTAÇÃO**

O que quero ser quando crescer? Essa típica pergunta com que muitas pessoas se confrontam me incomodou durante os anos finais de minha educação básica. Nunca tive o desejo de trabalhar com algo específico. Ao contrário de muitas crianças, eu não dizia que queria ser bombeiro, médico, jogador de futebol ou qualquer outra coisa. Eu não tinha qualquer desejo profissional latente em mim.

Chegado o momento de escolha de que graduação fazer a indecisão imperou. Gostava de ajudar as pessoas e de estudar biologia. Assim, busquei encontrar cursos de graduação que tivessem alguma relação com esses meus gostos. Prestei vestibular para medicina, ecologia, psicologia e gestão ambiental. Passei nos dois últimos, optando por cursar Gestão Ambiental na Universidade de São Paulo.

Durante meu primeiro ano de graduação, em 2008, pude entrar em contato com uma série de desafios da área, encantando-me com a possibilidade de dedicar-me a eles. No ano seguinte, passava noites em claro tentando dar conta dos muitos textos que tinha que ler para cada disciplina. Em alguns deles, eu não saía dos primeiros parágrafos. Lia e relia sem conseguir entender o que o autor(a) estava querendo dizer. Lembro-me de ler textos do filósofo da ciência, Karl Popper, e de sentir-me como uma pessoa quase analfabeta. Eu sabia ler as palavras, mas não as entendia. Em textos de outros autores apareciam palavras como “Epistemologia” e “Ontologia” que não faziam sentido para mim mesmo quando lia suas definições. Hoje penso que o contexto de tais palavras me era totalmente estranho. Parecia não haver conexão com algo já aprendido por mim. Que difícil!

Essa dificuldade não me permitia dar conta das leituras que seriam avaliadas por meio de provas. Precisava ler e entender os textos para ser aprovado nas disciplinas, mas minha dedicação parecia insuficiente. Conseguia absorver muito pouco. Era como se eu estivesse nadando com muito esforço, mas uma correnteza muito forte não me deixava avançar. Isso foi me frustrando. O curso passou a ser um peso diário. Cheguei a pensar em desistir.

Sabendo disso, meu querido tio, chamado Jorge, que trabalhava na Praia do Forte, Bahia, e conhecia algumas pessoas do Projeto Tamar, convidou-me a passar as férias de

verão em sua casa. Conversou com seus conhecidos do Projeto que me permitiram acompanhar o trabalho desenvolvido pela equipe de campo durante uma semana.

Que emoção! Pude ver pessoas agindo para a proteção do meio ambiente. Aquilo reacendeu dentro de mim algo que havia se apagado, um desejo de enfrentar os problemas ambientais e contribuir para um mundo melhor. Ao longo dessa intensa semana de acompanhamento das atividades do Projeto Tamar, pude auxiliar os integrantes da equipe de campo naquilo que me era permitido. Minha disposição e interesse rendeu o feliz convite de integrar a equipe na temporada reprodutiva do ano seguinte, 2010.

Retornei animado para a faculdade. Realizei mais um semestre e tranquei minha matrícula para poder trabalhar sete meses na Bahia. O trabalho era puxado. Trabalhávamos de doze a quinze horas por dia em turnos para realizar, durante o dia, o monitoramento das praias, verificando os ninhos *in situ* e, durante a noite, o monitoramento das desovas.

Em paralelo, cada integrante da equipe era estimulado a desenvolver um projeto próprio, com o propósito de incrementar sua formação e experiência. Escolhi dar sequência a um que havia sido iniciado na temporada anterior, mas que havia perdido fôlego, a Campanha Nossa Praia é a Vida. O objetivo era o de sensibilizar turistas e moradores das praias de desova sobre a importância da conservação das tartarugas e o enfrentamento das ameaças humanas que elas sofrem, como a iluminação noturna que desorienta os filhotes e a utilização de quadriciclos nas praias que compacta os ninhos, dificultando/impedindo os filhotes de sair e caminhar até o mar. Essa foi minha primeira experiência no campo da Educação Ambiental.

Para cumprir tal objetivo, realizávamos a montagem de uma tenda com réplicas de tartarugas e *banners* nas praias aos finais de semana de verão, para poder conversar com as pessoas. Além disso, realizávamos palestras e reuniões com moradores dos condomínios localizados à beira mar. Muitas foram as conversas que tive com diferentes pessoas. Repetia tantas vezes as mesmas ideias que me lembro de perceber, em certas ocasiões, as palavras saírem da minha boca sem eu ter de pensar sobre elas. Recordo de conversar com pessoas que pareciam concordar com a importância da preservação das tartarugas e outras que nem tanto.

Certa vez, encontrei-me com um homem de uns quarenta e tantos anos e compartilhei com ele as ideias sobre a conservação ambiental. Lembro-me nitidamente de ele me responder com a seguinte pergunta: “por que vocês perdem tempo cuidando de tartaruga quando tem tanta gente passando fome?”. E continuou: “Não acho que seja importante gastar tempo e dinheiro com isso. Vocês deviam estar cuidando de gente”.

Reproduzir fielmente a conversa que tivemos seria uma tarefa impossível. A memória não me é tão nítida. No entanto, lembro-me de ter dito a ele que um problema não anulava o outro; que havia outros projetos e iniciativas para tratar exclusivamente de problemas sociais. Além disso, tentei mostrar a ele como tais problemas possuem ligações e afetam nossa forma de viver a vida. Não sei o impacto que minhas considerações tiveram. No entanto, lembro-me de sair com a sensação de que não o havia convencido. Aquilo me marcou e uma pergunta sem resposta ficou comigo desde então: como ele não conseguia ver a importância do trabalho que nós fazíamos?

Findada essa experiência, retornei a São Paulo para finalizar a faculdade. De ânimo renovado, algo havia mudado em mim. Aqueles textos já não eram mais tão desafiadores quanto antes ou pelo menos não me frustravam da mesma maneira.

No último semestre da faculdade (ano 2012), em que tinha somente o TCC para me dedicar, pude realizar um trabalho voluntário no Projeto Albatroz, uma organização não governamental (ONG) sediada na cidade de Santos-SP, com o intuito de promover a conservação de albatrozes e petréis, aves marinhas.

Ali trabalhei, exclusivamente, no Programa Albatroz na Escola, caracterizado pela realização de atividades de sensibilização ambiental nas escolas municipais da cidade. Pude exercitar um pouco mais minha experiência com processos de educação ambiental. No entanto, o tempo que ficávamos com cada turma me parecia muito pouco. Em apenas cinquenta minutos, realizávamos uma pequena palestra e brincadeiras, como jogo de tabuleiro, jogos da memória e desenhos para colorir. Não conseguia saber o quanto as crianças e adolescentes compreendiam as ideias que compartilhávamos. Mas, enfim, terminei a graduação e era hora de pensar o que gostaria de focar na minha carreira.

Gostava da educação, mas o retorno financeiro parecia-me baixo. Isso me fez pensar na possibilidade de abrir uma consultoria própria de gestão ambiental, fornecendo diversos serviços técnicos. Mas, antes disso, precisava de experiência.

Logo que me formei, consegui um trabalho no ramo da construção civil para ser o responsável pela área ambiental de uma obra. Apesar da animação natural de um primeiro emprego depois de formado, essa experiência durou apenas uma semana. Isso porque, no meu terceiro dia de trabalho, participei de uma reunião em que foram expostas todas as ilegalidades que eu teria que cometer (descarte de resíduos perigosos na via pública, suborno de empresas contratadas para alteração de notas fiscais, e por aí vai). Frente à minha posição contrária a tal tipo de conduta, recebi ameaças e xingamentos.

Perdi o chão. Minhas esperanças de fazer algo significativo pelas questões ambientais foram dissolvidas, deixando em mim um vazio. Eu sabia que esse tipo de situação existia na área ambiental. Meus professores haviam alertado-me. Mas não esperava que acontecesse em meu primeiro emprego. Isso fez com que eu passasse a acreditar que qualquer trabalho na área seria assim.

Retornei à casa de meus pais e lá fiquei pensando o que fazer da vida. Não encontrava outro caminho que me interessasse. Alguns meses passaram, e uma amiga de minha mãe, que estava abrindo um espaço de reforço escolar, convidou-me para dar aulas de biologia, história e geografia.

Nesse espaço escolar, a proposta era tentar usar estratégias de ensino diferentes das que os alunos tinham em suas escolas, afinal, se chegaram até ali, era porque tais estratégias não estavam funcionando para eles. Para isso, cada novo aluno passava por uma espécie de entrevista, em que o professor designado podia conhecê-lo melhor, identificando seus interesses, suas dificuldades e facilidades para construir um processo educador que fizesse sentido para ele.

Ao longo dos sete meses que lá trabalhei, pude ensinar e aprender. Usava minha imaginação para tornar os conteúdos maçantes das disciplinas em algo interessante e estimulante. Era gratificante ver (re)surgir o interesse dos estudantes, a partir da compreensão daquilo que antes era incompreensível. No entanto, tenho para mim que eu fui o maior beneficiado dessas relações. Foram meus alunos e alunas quem fizeram

reascender em mim a esperança que havia perdido. Por causa deles, foi ficando claro que a educação era um caminho interessante pelo qual eu poderia seguir, tendo em vista meu desejo de contribuir com mudanças socioambientais. Por isso, abandonei aquela ideia de consultoria ambiental técnica.

Passei a pensar seriamente sobre a possibilidade de cursar algum curso de licenciatura. Mas, antes que pudesse tomar qualquer decisão, recebi um convite para trabalhar com educação ambiental no Instituto Biopesca, uma ONG que estava iniciando um trabalho com pescadores artesanais. Ali tive a oportunidade de vivenciar todas as etapas do projeto, desde seu planejamento até sua conclusão, o que trouxe grandes aprendizados.

A cada dia que passava nesse novo trabalho, crescia meu desejo de compartilhar com as pessoas aquilo que sabia a respeito dos problemas ambientais, sensibilizando-as e estimulando-as a colaborar com a causa socioambiental. Para isso, realizava, junto com meus colegas, palestras, exposições de materiais biológicos e jogos de curta duração. Encontrávamos com muitas pessoas nos diferentes espaços que nos convidavam a estar. Trabalhávamos muito. No entanto, apesar de todo o esforço e estratégias educacionais e comunicacionais empreendidas, aquele meu desejo de inspirar e envolver mais pessoas na causa parecia não se concretizar da maneira que eu esperava. Por mais que apresentássemos os resultados mais recentes de nossas pesquisas, com os dados científicos, isso não parecia fomentar uma compreensão profunda da situação, inspirando as pessoas a colaborar conosco. Aquelas que fugiam a essa regra, pareciam já ter “ouvido o passarinho verde cantar”, como dizia meu orientador de mestrado, ou seja, já compreendiam a importância daquilo que apresentávamos. De outro lado, havia pessoas que pareciam nos ouvir sem muito interesse e outras que não viam tanta importância naquilo que fazíamos, acreditando haver problemas mais sérios e urgentes de serem enfrentados do que aqueles que propúnhamos. Por que isso acontecia? Aquela pergunta sem resposta, que ficou comigo desde a conversa com aquele rapaz que encontrei na Bahia, voltou a rondar minha mente. Por que algumas pessoas não conseguiam ver a importância no trabalho que nós fazíamos? O que fazer frente a isso? Onde encontrar tais respostas?

Ingressei, em 2014, em uma especialização em educação ambiental pelo Senac e pude entrar em contato com os princípios teóricos e metodológicos da educação e da educação ambiental, até então quase desconhecidos por mim. Percebi o quanto nossas estratégias, por mais bem intencionadas que fossem, caracterizavam-se por posturas educacionais que são muito pouco eficazes para atingir aquele meu desejo. Para que as pessoas compreendam o que faz sentido para nós e se animem a colaborar conosco, é preciso ouvi-las e construir junto as estratégias de ação. Fazíamos o oposto disso. Falávamos muito e ouvíamos pouco. Trazíamos estratégias prontas que pensávamos sem a ajuda das pessoas.

Findado esse trabalho em agosto de 2015, e a especialização no final do mesmo ano, decidi ingressar no mestrado para tentar dar continuidade, de alguma forma, ao trabalho que vinha realizando no Instituto Biopisca. Entrei no Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental do Instituto de Energia e Ambiente da Universidade de São Paulo, sob a orientação do professor Marcos Sorrentino.

O projeto que pretendia realizar era uma pesquisa-ação com os pescadores artesanais com que trabalhava. Queria construir com eles ações colaborativas a partir das quais pudéssemos, juntos, construir conhecimentos. Fazer aquilo que acreditava não termos feito ao longo dos anos anteriores. No entanto, no decorrer de meu primeiro ano de mestrado fui me dando conta, a partir das inúmeras conversas com meu orientador, professores e colegas de laboratório, o quão pouco tempo eu teria para realizar todos os objetivos pretendidos. O que fazer então?

Conversando com Marcos, decidimos investigar o processo de dois anos vivenciado entre a equipe da ONG e os pescadores artesanais. Para isso, adotei como objeto de pesquisa o *diálogo*, um dos cinco pilares da Educação Ambiental, de acordo com a Oca — Laboratório de Política e Educação Ambiental da ESALQ-USP, coordenado por meu orientador. Portanto, investiguei como o diálogo se fez presente nas relações entre educadores ambientais da ONG e pescadores, bem como os efeitos disso em relação aos objetivos pretendidos pela organização.

A partir da Tese de Daniel Andrade, ex-orientando do Marcos, encontrei importantes teóricos do diálogo: Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire (esse último foi um reencontro, pois já havia entrado em contato com suas ideias

em minha especialização). Li seus livros, buscando entender suas definições de diálogo, suas semelhanças e divergências e como colocar o diálogo em prática.

Esse contato com a teoria me fez a viver em meu dia a dia. Passei a buscar empregá-la em minhas relações pessoais e profissionais, de modo que fui praticando aquilo que aprendia com as leituras teóricas. Com isso, pude construir uma síntese teórica com aspectos relevantes que fomentam a emergência do diálogo, auxiliando minhas análises na dissertação. Os resultados encontrados mostraram a incipiência do diálogo na relação entre nós, integrantes da ONG, e os pescadores artesanais. Tal cenário parece ter constituído-se enquanto um obstáculo para atingir os objetivos de conservação marinha e promoção de um novo modelo pesca, pretendido por nós com a realização do projeto.

Em paralelo, a partir de minhas vivências, pude perceber o quão pouco dialógicas eram as várias situações que vivia. Uma que me chamou muito a atenção era a maneira como as diversas pessoas integrantes da Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista, apesar de compartilharem o desejo de proteger o meio ambiente, divergiam sobremaneira quanto aos caminhos para atendê-lo. Eu notava que tais divergências promoviam confrontos que causavam rachaduras dentro da própria Rede. Pessoas distanciavam-se e não trabalhavam juntas.

Tendo em vista que o diálogo é um princípio-base da Educação Ambiental, isso me chamou muito a atenção. Parecia-me uma incoerência bastante grande e pouco reconhecida pelas pessoas a incapacidade de exercitar os princípios e práticas dialógicas com o outro que pensa diferente, apesar de assumir-se o diálogo como um valor fundamental de sua prática profissional.

Lembro-me de ter sido convidado para falar em dois eventos sobre meio ambiente, um realizado na UNIFESP, campus Baixada Santista, e outro na UNESP, campus do litoral paulista e, ao apresentar a importância do diálogo, ouvir respostas do tipo: “o diálogo não funciona. Já tentamos!” ou “o tempo do diálogo já passou”. Claro que tais depoimentos não refletiam, necessariamente, a visão de todas as pessoas presentes, mas ainda assim me intrigavam. Que diálogo foi tentado e não funcionou? Será que o que eu entendia por diálogo era o que essas pessoas estavam defendendo não funcionar? Não me parecia fazer sentido.



Sendo assim, no final do mestrado, a partir de todas as minhas leituras e vivências, construí uma proposta metodológica que permitisse às pessoas, em especial do campo da educação ambiental, o exercício do diálogo. No entanto, era ainda uma proposição teórica. Queria testá-la cientificamente. Para isso, decidi elaborar um novo projeto de pesquisa, tendo como contexto de aplicação a própria Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista. De posse desse novo projeto, candidatei-me ao processo seletivo de doutorado do mesmo programa de pós-graduação em que realizei o mestrado, agora sob orientação do professor Pedro Roberto Jacobi.

Entrei no doutorado em 2019. Na época, morava na cidade de Santos–SP, minha cidade natal. Isso me proporcionava um contato constante com as pessoas da Rede de Educação Ambiental, uma vez que dela fazia parte. No entanto, três meses após o início dessa nova fase da minha vida, casei-me e mudei-me para Campinas–SP, cidade natal de minha esposa.

Tal situação tornou um pouco mais difícil a realização de minha pesquisa, mas não impossível. Teria que realizar viagens periódicas a Santos para fazer os testes do procedimento metodológico. No entanto, o tempo foi passando. Nesse começo de doutorado, dediquei-me à realização das disciplinas e acabei me distanciando da Rede. Longe e agora com pouco contato com as pessoas de Santos, havia grandes chances de não conseguir realizar a pesquisa, uma vez que os laços de confiança, fruto da convivência, não estavam tão fortalecidos. O que fazer então?

Precisava encontrar algum outro grande coletivo que agregasse diversas pessoas de diferentes grupos ambientais com diferentes visões, crenças e valores coexistentes. Que grupo próximo de Campinas atenderia às condições? Conversei com Marcos para saber se conhecia algum em Piracicaba–SP, território em que trabalha, por ser mais próximo de Campinas do que de Santos. Levantamos algumas possibilidades. Eram grupos que Marcos conhecia, mas dos quais não fazia parte. Isso me trouxe insegurança, pois eu teria que iniciar uma aproximação do zero com esse novo grupo para construir uma relação de confiança e, assim, ter maiores chances de sucesso para realização da pesquisa. No entanto, não sabia se teria tempo para isso.

Conversando com meu orientador sobre essa falta de um grupo para aplicar a pesquisa, sugeri-me considerar o grande grupo de pesquisadores do Projeto Temático

*Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*, coordenado por ele. Esse grande grupo era composto por diferentes pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, que se propunham a realizar pesquisas integradas em prol de uma nova governança ambiental. Logo, tal cenário apresentava-se como uma ótima oportunidade de aplicação da proposta metodológica que construí. Então, decidi, em fevereiro de 2020, adotar o Projeto Temático como contexto de aplicação, e essa foi uma primeira alteração do projeto original.

Pouco tempo depois de tais mudanças e ajustes, explodiu, em março de 2020, a pandemia de covid-19. Entre todas as preocupações, inseguranças e tensões do momento, estava a incerteza de poder realizar meu trabalho de campo (aplicar um curso na cidade de São Paulo–SP com os pesquisadores do Projeto Temático), previsto para o segundo semestre daquele ano. Frente a isso, decidi realizar um teste no ambiente virtual. Formei três grupos virtuais, com um total de dezessete pessoas conhecidas (não ligadas ao Projeto Temático), para aplicar o procedimento metodológico de diálogo<sup>1</sup>.

Frente à grata surpresa da potencialidade do ambiente virtual, alterei a ideia original de aplicação presencial do curso para realizá-la via Google Meet. Eis a segunda alteração importante do projeto inicial. Além disso, outras alterações foram feitas nos objetivos, hipóteses e metodologia com o propósito de refinamento com base no aprofundamento das reflexões teóricas e metodológicas que realizei.

Sendo assim, apresento a seguir os objetivos, a pergunta e as hipóteses que orientaram a condução desta pesquisa de doutorado.

### **Objetivo Geral**

Contribuir para o aprofundamento de conhecimentos sobre metodologias que estimulem a aprendizagem e a prática do diálogo e a emergência de ações colaborativas em instâncias coletivas com foco em temática socioambiental.

---

<sup>1</sup> Esse processo foi descrito e analisado em um artigo publicado no *Journal of Dialogue Studies* (MONTEIRO, R. A. A.; TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Virtual Dialogues: A Method to Deal with Polarisation in a Time of Social Isolation Caused by COVID-19. **Journal of Dialogue Studies**, v. 8, p. 113-133, 2020).

### **Objetivos Específicos**

1. Construir uma compreensão teórica sobre diálogo.
2. Propor um método que permita a aprendizagem e a prática do diálogo, a partir da compreensão teórica desenvolvida.
3. Identificar as concepções prévias de diálogo de pesquisadores participantes da pesquisa e como percebem sua presença dentro do Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*.
4. Identificar as potencialidades e os desafios do método proposto no fomento da aprendizagem dos princípios e práticas dialógicas com pesquisadores do Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*.
5. Identificar a ocorrência de mudanças cognitivas e relacionais nos pesquisadores, fruto do processo de aprendizagem dos princípios e práticas dialógicas.
6. Identificar a emergência de ações colaborativas entre os participantes e a melhora na condução de ações existentes dentro do Projeto Temático, fruto do processo de aprendizagem dos princípios e das práticas dialógicas.

### **Pergunta de pesquisa**

O método de diálogo proposto favorece a aprendizagem de princípios e práticas dialógicas e a emergência de ações colaborativas entre pesquisadores do Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*? Se sim, de que forma?

### **Hipóteses**

*Hipótese 1:* o método estimula a aprendizagem do diálogo ao favorecer que cada indivíduo compreenda os princípios dialógicos e realize o exercício das quatro práticas dialógicas: ouvir; identificar emoções e sentimentos; falar; readmirar.

*Hipótese 2:* a aprendizagem do diálogo fomenta a emergência de mudanças cognitivas e/ou relacionais nos pesquisadores.

*Hipótese 3*: a aprendizagem do diálogo e as mudanças cognitivas e/ou relacionais fomentam a emergência de novas ações colaborativas e a melhora na condução de ações existentes dentro do Projeto Temático.

### **Estrutura do documento**

A presente Tese está dividida, a partir desta apresentação, em cinco capítulos mais as considerações finais. No capítulo 1 (*Educação Ambiental, Aprendizagem Social para a Sustentabilidade e Diálogo*), apresento brevemente a relação entre educação ambiental, aprendizagem social para sustentabilidade e diálogo, bem como a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre esse último. No capítulo 2 (*Diálogo: conceito, princípios epistemológicos e implicações éticas*), apresento uma compreensão teórica a respeito do diálogo, a partir das dimensões epistemológica e ética do ser humano, enunciando as noções de antialogicidade e dialogicidade, cada qual caracterizada por uma forma particular de pensar, conversar, agir e aprender, como caminhos orientadores possíveis de nossas relações interpessoais. No capítulo 3 (*Método de Diálogo: uma proposta para promover compreensão e colaboração entre pessoas e grupos*), apresento o método de diálogo que desenvolvi, inspirado pelas ideias metodológicas de David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire, bem como pelas minhas experiências pessoais e profissionais no campo da educação ambiental. No capítulo 4 (*Metodologia*), descrevo todo o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. No capítulo 5 (*Aplicação do método com pesquisadores de um projeto temático de ciência ambiental*), apresento os resultados, discutindo-os à luz da teoria construída nos capítulos 1 e 2 e de outros referenciais teóricos adotados. Por fim, encerro o documento com as considerações finais. Além disso, optei por escrever grande parte do texto em primeira pessoa e conversando com quem lê, com o intuito de buscar a coerência com o objeto de estudo desta Tese, ou seja, de exercitar os princípios do diálogo na escrita.

## **1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, APRENDIZAGEM SOCIAL PARA A SUSTENTABILIDADE E DIÁLOGO**

Frente aos inúmeros desafios socioambientais de nosso tempo, a Educação Ambiental (EA) apresenta-se como um dos caminhos possíveis para promover movimentos de transição para sociedades mais sustentáveis (FÓRUM GLOBAL DAS ONGs, 1992; SORRENTINO *et al.*, 2020). Dentre seus princípios e objetivos, está o diálogo enquanto um elemento vital dos processos educadores, como enunciado em seus principais documentos nacionais e internacionais (FÓRUM GLOBAL DAS ONGs, 1992; ÓRGÃO GESTOR DA PNEA, 2006; 2014).

Em consonância, Portugal e Sorrentino (2020, p. 106) afirmam que “a educação que promova o aprendizado de corpo e alma do diálogo, desde a realidade cotidiana, é um grande desafio, mas um caminho efetivo e promissor de transformações sociais em direção a sociedades sustentáveis”. Gonzalez *et al.* (2020) defendem o aprendizado e a vivência do diálogo enquanto política do cotidiano, sugerindo quatro ações orientadoras a serem adotadas nos processos de educação ambiental que podem auxiliar na transição para sociedades sustentáveis: conhecer-se; conhecer o outro; construir utopias coletivas; e agir no mundo. Monteiro e Sorrentino (2020a), por sua vez, enunciam os princípios teóricos e metodológicos de uma educação ambiental dialógica, a partir das ideias de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire.

Soma-se, a esse contexto, um modo de organizar a aprendizagem e as pessoas aprendentes, chamado de Aprendizagem Social para a Sustentabilidade (AS) (WALS, 2007). Aqui, a AS não está ligada às concepções de sua origem, fruto das ideias de Albert Bandura, caracterizada pelos processos individuais de aprendizagem que ocorrem dentro do contexto social e influenciado por normas sociais, mas, sim, à sua apropriação e adaptação para o contexto da governança ambiental (REED *et al.*, 2010). Em tal contexto, também vigora uma diversidade de concepções (MURO; JEFFREY, 2008), de forma que me aproximei aqui da perspectiva transformadora, a qual se caracteriza por processos que fomentam a interação entre atores com diferentes crenças e interpretações da realidade, mas com determinados interesses comuns, em busca da construção de novos valores culturais e conhecimentos, a partir dos quais se constroem ações colaborativas para implantá-los (WALS; HOEVEN; BLANKEN, 2009; WALS, 2007; 2011).

Para a vivência de tal aprendizagem, alguns aspectos relevantes devem estar presentes, como: o estímulo de uma nova forma de pensar; o reconhecimento da interdependência entre os atores; a cocriação coletiva de significado; o acolhimento da diversidade; o fomento da confiança e coesão social; o estímulo de mudanças cognitivas, relacionais e contextuais; a construção de possíveis soluções para os problemas identificados; o estabelecimento de acordos; e a realização de ações colaborativas (WALS; HOEVEN; BLANKEN, 2009; WALS, 2011; HARMONICOP, 2005; MURO, 2008; REED *et al.*, 2010; SCHOLZ; DEWULF; PAHL-WOSTL, 2014).

Nesse contexto, o diálogo tem assumido certa centralidade, já que uma série de estudos, teóricos e práticos, vem adotando preceitos dialógicos enquanto base dos processos de aprendizagem. Monteiro (2009) sugere o diálogo na concepção de David Bohm, estimulador de interações entre diferentes perspectivas, como uma das principais dimensões conceituais da AS. Na mesma linha, Selby (2009) desenvolve a ideia de uma Aprendizagem Social Dialógica, a partir dos preceitos bohmianos de diálogo, como a suspensão de pressupostos, o compartilhamento de significados, a atenção à forma como o pensamento opera, entre outros. Souza, Wals e Jacobi (2019) propõem a interação dialógica, a partir das ideias de Paulo Freire e Humberto Maturana, como um princípio-chave de processos de AS, uma vez que estimula a criação de um clima de aceitação mútua e respeito entre as pessoas, possibilitando a reflexão em torno de crenças e a emergência de novos sentidos.

Wals e Schwarzin (2012), por sua vez, construíram um quadro conceitual sobre diálogo, elucidando o potencial que esse pode ter para fomentar a aprendizagem comunitária e organizacional rumo à sustentabilidade. Para isso, sugeriram uma série de qualidades que indivíduos (esfera pessoal), organizações e comunidades (esfera interpessoal e contextual) devem possuir, como: escuta empática; suspensão dos pressupostos; diminuição do ritmo das conversas; assertividade; análise crítica; conflito, disrupção e dissonância; *gestaltswitching* (ir e vir entre diferentes perspectivas); e pensamento antecipado.

Em paralelo, há pesquisas aplicadas que foram realizadas com o propósito de analisar as relações interpessoais em processos de AS, a partir de diferentes teorias do diálogo. Por exemplo, Kerkhof (2006) apresenta uma experiência holandesa de diálogo

sobre mudanças climáticas, evidenciando dois métodos que foram utilizados para fomentar processos argumentativos (“*interactive backcasting*” e “*repertory grid analysis*”), em consonância com as ideias de Jürgen Habermas.

Bentley Brymer, Wulfhorst e Brunson (2018) analisaram o diálogo, entendido por eles como os depoimentos e trocas de perguntas e respostas feitas por participantes de um workshop deliberativo, em busca de evidências de um aspecto da AS: a mudança cognitiva, relacional e epistêmica nos e entre os indivíduos. Com base nos resultados, sugerem que é necessário prestar maior atenção à forma como as pessoas participantes de processos de AS conversam.

Souza, Jacobi e Wals (2020) analisaram a presença do diálogo, a partir das ideias de Paulo Freire e, em menor medida, de David Bohm, em uma experiência de AS voltada para a recuperação de um córrego degradado em Porto Alegre/RS por um grupo de trabalho formado por diferentes atores sociais. Os resultados encontrados “(...) sugerem que o diálogo realizado em um clima de confiança mútua (...) foi fundamental para integrar a diversidade de visões e equalizar as diferentes linguagens de um grupo altamente diversificado, facilitando, assim, a integração de conhecimentos e a co-criação de ações” (p. 193).

Sendo assim, é possível notar uma necessidade dentro do campo da educação ambiental, baseada em aprendizagens colaborativas, de pesquisas que aprofundem os conhecimentos sobre a vivência do diálogo entre as pessoas envolvidas.

Tendo evidenciado para quem lê de qual base teórica parti para chegar ao diálogo, no próximo capítulo apresento a construção teórica que fiz de tal conceito e que embasa a criação do método testado nesta Tese.

## 2. DIÁLOGO: CONCEITO, PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E IMPLICAÇÕES ÉTICAS<sup>2</sup>

### 2. 1. Aproximação conceitual

Para iniciar uma primeira aproximação ao conceito de diálogo começo pela apresentação do que ele *não* é, em relação à proposta conceitual que apresentarei ao longo do texto. Tal exercício justifica-se pela existência de diversas interpretações a respeito do diálogo, o que pode gerar mal-entendidos.

#### 2. 1. 1. *Não é conversa amigável*

Diálogo não é uma forma de conversa em que todas as pessoas envolvidas concordam e em que não haja conflito, como se costuma acreditar no senso comum.

#### 2. 1. 2. *Não é simples trocas de turnos*

Diálogo não é sinônimo de trocas na fala entre pessoas como se entende no campo literário, como quando os personagens de um livro estão conversando. Exemplo:

— Bom dia Maria, disse João.

— Como vai, João? — respondeu Maria.

#### 2. 1. 3. *Não é Debate*

Diálogo não é o mesmo que debate. Neste, as pessoas envolvidas querem apenas fazer suas opiniões prevalecerem (BOHM, 2005). Não há espaço para o questionamento das próprias ideias. O foco é sempre no outro. O outro está sempre errado e precisa ser corrigido. É o inimigo a ser vencido.

No debate, podemos assumir duas posturas: a de participante, como quando estamos diretamente envolvidos em uma briga argumentativa, ou a de espectador, quando

---

<sup>2</sup> As ideias centrais desta seção da Tese foram publicadas na revista *Vozes & Diálogo* em formato de ensaio, adotando a revisão narrativa da literatura (CASARIN *et al.*, 2020) como estratégia metodológica, por permitir a confrontação e costura das ideias de diferentes autores de forma mais livre (MONTEIRO, R. A. A; TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Diálogo: conceito, princípios epistemológicos e implicações éticas. *Vozes & Diálogo*, Itajaí, v. 20, n. 2, pp. 19-32, 2021a). Sendo assim, tal seção expande e aprofunda o artigo.



assumimos a postura de juízes, responsáveis por proferir uma sentença final a respeito de quem venceu e quem perdeu, como quando assistimos a um debate político, por exemplo.

#### ***2. 1. 4. Não é Discussão***

Diálogo também não é discussão, entendida aqui enquanto uma conversa para tentar encontrar a melhor ideia ou solução para determinada situação, e não como sinônimo de briga, como pode aparecer no senso comum. Sobre a discussão, Bohm (2005) traz uma metáfora interessante. Afirma que se assemelha a um jogo de tênis de mesa em que cada pessoa busca rebater a afirmação do outro, também com o propósito de vencer.

#### ***2. 1. 5. Não é Negociação***

Diálogo não é negociação. Nesta, as pessoas envolvidas precisam renunciar a algo importante para si para poder receber algo em troca. Bohm (2005) afirma que a negociação pode ser entendida enquanto uma fase anterior ao diálogo, podendo evoluir para ele. No entanto, no diálogo não há concessão do que é importante para cada pessoa.

#### ***2. 1. 6. Não é Terapia***

Diálogo não é terapia. No diálogo não queremos resolver ou ajudar a resolver problemas e traumas de ninguém em particular. Não há intenção de realizarmos sugestões, darmos conselhos e opiniões sobre o que o outro deve ou não fazer sobre determinado assunto. Isso pode acontecer, mas não é o objetivo. Além disso, não se nega que possa haver um componente terapêutico no diálogo, mas, ainda assim, não é terapia.

#### ***2. 1. 7. Mas afinal, o que é diálogo?***

Para construir minha compreensão sobre o diálogo, aproximando-me de uma conceituação, inspirei-me, principalmente, nas ideias de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire. Construí meu entendimento com eles, em um exercício colaborativo, de forma que os leitores poderão perceber a presença das ideias dos autores atravessando meu pensamento, ao relacionar ideias, agregar elementos e contrapor outros.

Tal exercício teórico não se deu, porém, de forma descolada da vivência dos princípios dialógicos em minhas relações pessoais com familiares, amigos e até desconhecidos e da minha prática enquanto educador. Com elas pude vivenciar situações

de potencialização e obstaculização do diálogo, fornecendo valiosas compreensões e *insights* sobre o assunto.

Assim, entendo o diálogo como algo maior do que apenas uma forma particular de conversa. Entendo-o como *uma forma de pensar* que busca readmirar crenças ao invés de reafirmá-las, *uma forma de conversar* que acolhe e compreende as diversas significações sobre a vida ao invés de julgá-las e excluí-las, *uma forma de agir* que reconhece a alteridade ao invés de desconsiderá-la e *uma forma de aprender* em colaboração, ao invés de uma forma individual e solitária.

Se o diálogo é uma forma de pensar, conversar, agir e aprender, para compreendê-lo, é preciso entender os processos que subsidiam a construção do pensamento, da conversa, da ação e da aprendizagem. Ou seja, é preciso entender a base por trás de nossa forma de compreender o mundo e nele agir, entendendo como e por que pensamos e agimos da maneira que pensamos e agimos.

Para isso, busquei me apropriar e, de alguma forma, atualizar as ideias do físico estadunidense, David Bohm, a respeito do funcionamento epistemológico do pensamento, desenvolvidas a cerca de trinta anos atrás, agregando ideias de autores contemporâneos de diferentes áreas do saber — em particular da biologia, psicologia, neurociência, filosofia, sociologia e história da ciência —, com os quais tive contato ao longo de minha jornada acadêmica. Dentre esses autores, estão o neurocientista português Antônio Damásio, o psicólogo israelense Daniel Kahneman, o psicólogo canadense James Alcock, o sociólogo francês Edgar Morin, o neurobiólogo Humberto Maturana, dentre outros.

Além disso, busquei associar a tal compreensão epistemológica uma perspectiva ética para evidenciar a relação entre elas, ou seja, como tal epistemologia alimenta e é alimentada por um sistema de valores que orientam as ações humanas.

Parto das ideias de Bohm por ser um dos principais autores que inspiram e embasam minhas ideias a respeito do diálogo. Suas concepções, aliadas às atualizações que propus, constituem um entendimento teórico da constituição humana, a qual o método de diálogo que apresento nesta Tese deve permitir, em hipótese, a cada pessoa, grupos e comunidades a compreensão sobre como a constituição epistemológica e ética orienta suas vidas, produzindo coerências e incoerências, bem-estar e mal-estar.

A seguir, apresento o que é o problema fundamental abordado por Bohm — a fragmentação do pensamento. Na sequência, abordo o funcionamento do pensamento, relacionando-o com uma perspectiva ética e, por fim, uma síntese das ideias expostas, a partir da qual elaboro as noções de antialogicidade e dialogicidade.

## **2. 2. Uma compreensão da constituição epistemológica e ética do ser humano**

### ***2. 2. 1. O problema da fragmentação do pensamento***

Bohm (1980; 2007) sugere a fragmentação do pensamento como um problema essencial de nosso tempo a ser superado. Tal problema caracteriza-se pela noção de que tudo está separado. Essa noção moderna começou a ser construída, de acordo com Fourez (1995) e Harari (2018), em oposição às tradições de pensamento da Idade Média, como o cristianismo, o islamismo e o budismo, que defendiam uma compreensão da vida marcada pela aceitação da realidade, não havendo a crença no progresso, nem a tentativa de dominar o mundo. As transgressões da ordem vigente eram vistas como uma afronta ao sagrado e acreditava-se que tudo que havia para conhecer já era sabido.

Com a emergência da burguesia, esses valores foram se transformando. As viagens comerciais realizadas para diferentes lugares pelos burgueses possibilitaram a esses o contato com costumes diferentes das aldeias que habitavam, desenvolvendo uma forma de observar o mundo cada vez mais distanciada, o que fez nascer o conceito de objetividade (FOUREZ, 1995).

É, então, nesse período de expansão imperial europeia que nasce a ciência moderna, que se distingue das tradições que a antecederam por uma série de características: a admissão da ignorância sobre quase tudo do que há para conhecer; a fragmentação da realidade, haja vista que o mundo é complicado demais para ser compreendido em sua totalidade e complexidade; a valorização da matemática, de forma que, para conhecer, é preciso quantificar; a separação entre humano e natureza, vista como um amontoado passivo de elementos que podem ser compreendidos e descritos por leis mecanicistas; o desenvolvimento de novas capacidades por meio de novas tecnologias (HARARI, 2018; SANTOS, 2008).

O vínculo entre ciência e imperialismo, forjado pela crença da ignorância para a construção do conhecimento, foi o grande diferencial do imperialismo europeu, de

maneira que, nas expedições militares, oficiais e cientistas navegavam juntos, movidos pelo desejo de realizarem novas descobertas em lugares desconhecidos e de dominar diferentes povos e territórios (HARARI, 2018).

Em decorrência das descobertas científicas deflagradas, nasce o ideal de progresso, a partir do qual se passou a acreditar que todo e qualquer problema enfrentado pela humanidade poderia ser superado com o desenvolvimento de novos conhecimentos. Esse ideal foi logo apropriado pela economia capitalista, acreditando-se que as novas descobertas poderiam aumentar a produção e o lucro indefinidamente, de forma que, ao o fazer, todos usufruiriam dos benefícios advindos do crescimento econômico. Essa lógica, defendida por Adam Smith, trazia em si a ideia de que “(...) a ganância é algo bom e que ao ficar rico eu benefício a todos, e não só a mim mesmo. *Egoísmo é altruísmo*” (HARARI, 2018, p. 417-418, itálico do autor).

Como resultado da trajetória histórica supracitada, consolida-se uma forma de pensar e viver a vida caracterizada pelos valores da tríade ciência-imperialismo-capitalismo, quais sejam: a fragmentação da realidade, a separação sujeito-objeto, o ideal de progresso, a dominação do outro, a invasão cultural, a busca incessante pelo lucro, a superprodução, o superconsumo, o individualismo e a competição (HARARI, 2018; SANTOS, 2008).

Assim, apesar dos reconhecidos avanços científicos e tecnológicos que nos auxiliaram a melhorar diversos aspectos de nossas vidas, a cultura moderna fez emergir, em paralelo, uma forma de pensar e, portanto, de organizar a vida social fragmentada, na qual as sociedades foram divididas em nações, a natureza percebida enquanto um amontoado de recursos a ser explorado e os indivíduos segmentados de acordo com suas preferências, ambições, características físicas e psicológicas (BOHM, 1980; MORIN, 2003).

Essa generalização do processo de fragmentação trouxe sérias consequências, promovendo um ciclo vicioso e infundável de “(...) conflitos caóticos e sem sentido, onde as energias de todos tendem a se perder em movimentos antagônicos ou em desentendimentos” (BOHM, 1980, p. 38), o que tem contribuído para a eclosão de uma série de crises de ordem social, cultural, econômica, política, ambiental etc.

De fato, a tentativa de viver de acordo com a noção de que os fragmentos estão realmente separados é, em essência, o que tem levado à série crescente de crises extremamente urgentes, com as quais, hoje, nos defrontamos. Assim, como bem se sabe agora, esse modo de vida é o que vem ocasionando a poluição, a destruição do equilíbrio da natureza, a superpopulação, a desordem política e econômica em escala mundial, e a criação de um ambiente global que não é saudável, seja física ou mentalmente, para a maioria das pessoas que nele têm de viver. Individualmente, desenvolveu-se um sentimento muito difundido de impotência e desespero em face do que parece ser uma massa avassaladora de forças sociais desiguais, que está além do controle, e mesmo da compreensão, dos seres humanos por ela envolvidos (BOHM, 1980, p. 20).

Disso, depreende-se um ponto-chave defendido por Bohm (1980; 2007) e Morin (2003): o de que tal forma de pensamento não pode encontrar os meios para lidar com os problemas que gerou. Ao o fazer, estará apenas reforçando os diversos problemas, uma vez que as causas residem em seus princípios básicos de funcionamento que sustentam a fragmentação. Portanto, a própria noção de fragmentação deve ser transformada. Para isso, é preciso reconhecer os componentes da base epistemológica que a sustentam. Vamos a eles.

### **2. 2. 2. O que é e como funciona o pensamento?**

Para Bohm (2007), o pensamento é mais do que comumente parece ser, pois vai além daquela noção de que se trata de uma capacidade intelectual em oposição às emoções. Na perspectiva bohmiana, o pensamento é um *grande sistema de reflexos* composto por *intelecto, memórias, emoções, sentimentos, reações físico-químicas* do corpo e *cultura*. Esses componentes funcionam conjuntamente, retroalimentando-se. Portanto, é uma concepção que visa resgatar a noção de totalidade que foi fragmentada dentro de cada um de nós, superando a separação de nossos diversos processos internos, bem como da separação entre o eu e o outro, seja ele/ela vivo ou não vivo, humano ou não humano.

Para entender esse grande sistema, é relevante compreender o significado de *reflexo*, o qual pode ser entendido como uma extensa cadeia automática de causa e efeito que une os diversos processos internos de nossos corpos (BOHM, 2007). A título de exemplo,

quando temos um *pensamento*, ele é registrado na *memória*. Ele é registrado na forma de um *reflexo*. As memórias, na maioria das vezes,

tomam essa forma – você vê algo que lhe faz lembrar de algo, ou faz com que você faça algo, ou faz com que você veja algo de uma certa maneira. Todos eles são tipos de reflexos. E os reflexos condicionados podem afetar os *sentimentos*. Alguém pode lhe dizer algo e você reage com um certo sentimento em relação ao que foi dito. Pode assustá-lo, o que poderia afetar sua *adrenalina* e, conseqüentemente, afetar seus pensamentos; logo, um pensamento leva a outro que leva a outro e que leva a outro. Você entra em uma cadeia de pensamentos (BOHM, 2007, p. 55, *itálico meu*).

O que Bohm (2007) está tratando aqui é do funcionamento daquilo que Kahneman (2012) chamou de Sistema 1 do pensamento. De acordo com esse autor, o pensamento constitui-se por um caráter dual. Com o propósito de facilitar a compreensão de suas ideias, criou dois personagens fictícios: o Sistema 1 e o Sistema 2.

O Sistema 1 é rápido, intuitivo, automático, sem percepção de controle voluntário e exige pouco ou nenhum esforço. Algumas de suas funções estão ligadas a capacidades inatas (tratarei delas mais adiante), enquanto outras são aprendidas ao longo de nossas experiências por meio de um processo conhecido como *associação de ideias* (KAHNEMAN, 2012).

David Hume (1711-1776), filósofo empirista britânico, ao investigar o processo de construção do conhecimento, ofereceu-nos, há três séculos, elementos para entender esse processo de aprendizagem. Apresenta três formas possíveis para a realização da associação de ideias: *semelhança*, *contigüidade* e *causa e efeito*. Em sua obra, o filósofo deu maior atenção a essa última, uma vez que “o conhecimento das causas é não apenas o mais satisfatório, já que essa relação ou conexão é a mais forte de todas, mas também o mais instrutivo, pois *esse é o único conhecimento que nos capacita a controlar eventos e governar o futuro*” (2004, p. 45, *grifo meu*).

Para o filósofo, as relações de causa e efeito são descobertas por meio das *experiências* que vivenciamos ao longo da vida, e não pelo raciocínio. A partir delas, passamos a fazer inferências sobre as diversas situações, esperando efeitos semelhantes de causas semelhantes (HUME, 2004). Para exemplificar, afirma:

após ter experimentado a sensação de dor ao tocar a chama de uma vela, uma criança tomará todo o cuidado para não aproximar a mão de qualquer outra vela, antevendo um efeito semelhante de uma causa que é semelhante em sua aparência e qualidades sensíveis (HUME, 2004, p. 70).

Conclui defendendo que tal forma de pensar nos leva à criação de *hábitos*, carentes de raciocínio (HUME, 2004), equivalentes ao que Bohm chama de reflexos que ficam registrados em nossas memórias.

Kahneman (2012) afirma que o conhecimento a respeito da associação de ideias evoluiu desde os tempos de Hume. Ao contrário do que esse filósofo pensava, não temos consciência de todas as relações causais que realizamos e nem passamos de uma ideia a outra, uma de cada vez, como se pensava. Ao nos defrontarmos com uma palavra ou ideia, nossa memória, por meio de um processo conhecido como *ativação associativa*, evoca uma série de outras ideias que, por sua vez, disparam outras, realizando um movimento em cascata em nossos cérebros, assim como apresentado por Bohm. Com isso, o Sistema 1 do pensamento é o responsável por construir *narrativas causais*, a partir dos diferentes tipos possíveis de associações: causa e efeito (vírus-resfriado); objeto e sua propriedade (limão-verde); objeto e categoria à qual pertence (banana-fruta) (KAHNEMAN, 2012).

Todo esse processo está diretamente ligado a uma série de capacidades biológicas inatas, responsáveis por garantir a manutenção de nossas vidas, caracterizando um processo conhecido como homeostasia. De acordo com Damásio (2004), esse processo atua por meio de diferentes componentes, os quais variam em nível de complexidade. Do mais básico ao mais complexo, temos: 1. Regulação metabólica, reflexos básicos e respostas imunes; 2. Comportamentos de prazer e dor; 3. Pulsões e motivações; 4. Emoções; 5. Sentimentos. Esses componentes se retroalimentam, funcionando simultaneamente. Para o propósito desta Tese, destaco o papel e a relação entre os níveis mais altos em complexidade, as emoções e os sentimentos.

As emoções são uma forma natural, automática e inconsciente que nossos organismos dispõem para avaliar o ambiente que nos cerca e reagir de maneira adaptativa para a manutenção da vida. Algumas emoções são inatas, nascemos com elas. Outras se ligam às situações vividas ao longo da vida e, portanto, estão relacionadas à aprendizagem, apesar de manterem-se fora de nossa consciência. Dividem-se em: *emoções de fundo*, caracterizadas pelo bem-estar ou mal-estar que sentimos provenientes da interação imprevisível dos processos regulatórios mais básicos em resposta aos estímulos que recebemos do mundo; *emoções primárias* ou básicas, caracterizadas pelo medo, pela raiva, pelo nojo, pela surpresa, pela tristeza e pela felicidade; *emoções sociais*,

responsáveis por realizar a mediação de nossas interações com o outro. Envolve a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração, o espanto, a indignação e o desprezo (DAMÁSIO, 2004).

Atrelados a elas estão os sentimentos, entendidos como “a expressão mental de todos os outros níveis da regulação homeostática” (DAMÁSIO, 2004, p. 32), possibilitando-nos “o controle voluntário daquilo que até então era automático” (DAMÁSIO, 2004, p. 63).

O processo de produção dos sentimentos funciona da seguinte maneira: o sistema nervoso é responsável por mapear as estruturas e estados do corpo; esse mapeamento produz representações neurais que devem ser transformadas, pelo próprio sistema nervoso, em imagens (padrões mentais), que nos possibilitam ter consciência do que se passa internamente em nós, constituindo-se enquanto um sentimento (DAMÁSIO, 2004).

A título de exemplo, imagine que você está fazendo uma caminhada em uma floresta e se depara com uma onça. Tal situação é percebida pelos sentidos (visão e audição, por exemplo) que estimulam o cérebro a disparar uma série de reações químicas e neurais no corpo que afetarão os quatro componentes do processo homeostático (metabolismo, reflexos e imunidade; comportamentos de prazer e dor; pulsões e motivações; emoções). Todas as reações deflagradas serão mapeadas pelo próprio sistema nervoso e transformadas em padrões neurais. Até aqui, tudo se dá sem sua consciência, levando-o a reagir sem pensar (e tal reação pode ser muito benéfica, dependendo da situação em que se encontra). Então, os padrões neurais são transformados em padrões mentais (imagens) que se apresentam à consciência, e você passa a sentir (conscientemente) o que se passa internamente no corpo, percebendo, muito provavelmente, o medo (emoção) e a vontade de correr (comportamento de afastamento), por exemplo, frente ao encontro com a onça.

Sendo assim, é possível vislumbrar a interrelação entre uma ideia ou situação que nos afeta, a ativação associativa de nossa memória, a emergência de emoções, sentimentos e pensamentos correspondentes e as ações que materializamos como consequência. Kahneman (2012) esquematiza de maneira direta tal interrelação:

*A palavra [ou ideia] evoca lembranças, que evocam emoções, que por sua vez evocam expressões faciais e outras reações, tais como um*



aumento geral de *tensão* e uma *tendência a evitar algo*. A expressão facial e o gesto de evitar intensificam os *sentimentos* aos quais estão ligados, e os sentimentos por sua vez reforçam ideias compatíveis (p. 58, grifo meu).

Cada elemento dessa rede associativa se reforça criando padrões de reações cognitivas, emocionais e físicas — os reflexos bohmianos, que nos auxiliam a interpretar e compreender determinada situação do presente e a estar preparados para lidar com contextos futuros parecidos, aumentando nossas chances de manutenção da vida (KAHNEMAN, 2012).

Essa capacidade interpretativa do presente com base no passado para antever o futuro, promovida pelos reflexos, alimenta a construção de crenças, ou seja, a expectativa da repetição de algo com base em experiências passadas, como sugeriu Hume (2004). Uma definição mais atual de crença é aquela proposta por Alcock (2018), composta por dois elementos: *conteúdo* e *convicção*. O conteúdo diz respeito à representação mental de uma situação que construímos a partir da vivência direta ou indireta. A convicção, por sua vez, diz respeito à certeza que temos sobre o conteúdo, a qual pode variar em grau (baixa ou alta certeza, por exemplo). Em resumo, é possível compreender crenças como as convicções que temos a respeito de algo, ou seja, de algum conteúdo.

E como se formam as crenças? Para compreender o processo de formação das crenças é preciso considerar o segundo personagem do pensamento proposto por Kahneman (2012), o Sistema 2. Ele é lento, racional, deliberado, com percepção de controle voluntário e exige esforço e atenção. Ele é ativado quando determinada situação ou evento viola a narrativa causal construída pelo Sistema 1, ou seja, nossa compreensão sobre o mundo. Além disso, ele é responsável por nosso autocontrole, uma vez que monitora e controla as sugestões de pensamentos e ações advindas do Sistema 1, endossando e permitindo a expressão de parte deles e suprimindo ou alterando outros.

Entre as diversas operações possíveis do Sistema 2, estão: “concentrar-se na voz de determinada pessoa em uma sala cheia e barulhenta”; “comparar duas máquinas de lavar roupa em relação ao valor global”; “verificar a validade de um argumento lógico complexo” (KAHNEMAN, 2012, p. 28).

Dessa forma, é possível perceber que os dois Sistemas do pensamento estão interligados, ajudando-nos a compreender o mundo que nos cerca e agir em busca de

nosso bem-estar e a evitar o mal-estar. O Sistema 1 opera automaticamente, realizando associações em narrativas causais que são sugeridas ao Sistema 2 que, por sua vez, assume o controle em situações que desafiam o funcionamento do mundo construído pelo Sistema 1, realizando operações deliberadas, seguindo regras, comparando ideias e fazendo escolhas (KAHNEMAN, 2012).

Tendo isso em vista, a construção de crenças dá-se da seguinte maneira: por meio de nossos sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato), temos a percepção daquilo que ocorre fora de nossos corpos. Somos afetados pelo mundo exterior de maneira que as reações corporais (emoções) levam o Sistema 1 a realizar as associações automáticas entre eventos, criando impressões e intuições que são sugeridas ao Sistema 2, as quais, se aceitas, passam a se constituir enquanto crenças aprendidas e registradas em nossa memória, guiando nossas ações (DAMÁSIO, 2004; KAHNEMAN, 2012; ALCOCK, 2018).

De maneira simplificada e a título de exemplo, podemos acreditar (convicção) que o encontro com uma determinada pessoa de nossa família, que tenhamos algum tipo de conflito deflagrado no passado e ainda não resolvido (experiência vivenciada em que criamos uma associação de ideias), irá causar mal-estar (conteúdo), podendo levar-nos a evitar tal encontro (comportamento de afastamento). O contrário também é verdadeiro. Podemos acreditar (convicção) que o encontro com uma pessoa querida irá trazer alegria (conteúdo), podendo levar-nos a desejar o encontro (comportamento de aproximação).

Assim como todos os componentes do pensamento apresentados anteriormente, as crenças têm a função de auxiliar a sobrevivência humana, ajudando-nos a *compreender o mundo* por meio da construção de significados sobre o que nos acontece, a *embasar nossa identidade* (individual, social e política) e a *guiar nossas ações* (ALCOCK, 2018).

Sendo assim, é possível afirmar que as crenças nos ajudam a ter segurança sobre como viver a vida e a saber quem somos. Por isso, quando alguém ou alguma situação desafia aquilo que acreditamos, instaura-se o mal-estar, pois nossa sensação de segurança é abalada e nosso equilíbrio interno (homeostasia) é desbalanceado.

Frente à tais situações, Alcock (2018) afirma que possuímos diversos mecanismos para a manutenção de nossas crenças e, portanto, de nosso bem-estar. Por exemplo,

quanto mais *importante, fundamental* e ligada à *valores* for uma crença, mais difícil será mudá-la. Soma-se a isso o fato de que essas crenças fundamentais costumam estar ligadas à outras crenças também importantes, formando uma *rede de crenças* que constitui uma forte barreira às mudanças.

Outro aspecto que nos impele a manter nossas crenças é a *autoestima*, uma vez que crenças que aumentam nossa autoestima promovem bem-estar e, portanto, são mais difíceis de mudar. Ademais, quando *pronunciamos publicamente* nossas crenças também tendemos a sustentá-las, afinal de contas voltar atrás naquilo que dissemos acreditar é visto, frequentemente, como equívoco e sinal de fraqueza. Outro elemento que dificulta o questionamento de crenças é sua *aceitação generalizada* por muitas pessoas. Por fim, há também a *influência do grupo* para sustentar crenças coletivas (ALCOCK, 2018).

Tais mecanismos estão ligados a processos psicológicos que protegem as crenças, mesmo sob evidências que as contrariem. Entre eles estão: o *Princípio da desconsideração*, em que buscamos invalidar a fonte da informação que contradiz nossa crença; o *Loopholism* (escapatória), que consiste em diminuir a relevância da informação recebida que contradiz nossa crença, encontrando brechas que permitam questionar tal informação; a *Racionalização*, em que buscamos justificar as inconsistências entre nossas crenças, valores e comportamentos; o *Viés de confirmação*, caracterizado pela busca de aspectos em determinada situação que confirmem nossas crenças; o *Princípio Pollyanna*, que é a preferência por crenças agradáveis em detrimento das desagradáveis; e a *Compartimentalização*, em que buscamos separar conjuntos de crenças dissonantes (por exemplo, um cientista cristão. Suas convicções científicas podem entrar em conflito com as religiosas. Separá-las é uma forma de mantê-las) (ALCOCK, 2018).

Todos esses mecanismos e processos psicológicos fomentam aquilo que Bohm (2005; 2007) chamou de *noção de necessidade*. Tal noção caracteriza-se pela crença de que algo é *absolutamente necessário*. Por exemplo, uma pessoa que aprendeu ao longo de sua vida, por meio de diversas experiências, que uma alimentação saudável envolve a ingestão de carne, cria um *reflexo* sobre tal associação, fomentando a *crença* de que a ausência de proteína animal em sua dieta pode ocasionar efeitos negativos em sua saúde. Portanto, passa-se a nutrir a noção de que é *absolutamente necessário* a ingestão de carnes em sua dieta.

Assim, tal noção, aliada aos mecanismos e processos psicológicos de preservação de crenças, permite a manutenção dos valores e princípios socialmente compartilhados a partir do tecido invisível da cultura, último elemento do sistema do pensamento bohmiano, que atravessa a todos nós.

O compartilhamento cultural dá-se por meio da linguagem, definida por Maturana (1988) enquanto coordenações de ações e emoções consensuais, ou seja, por um modo particular consensuado de relacionarmos-nos uns com os outros, em determinado contexto, por meio de gestos e da conversa (ouvir e falar). Tal modo fomenta o fluir dos valores, das ideias e das crenças *entre nós*, de forma que “o pensamento de alguém se torna meus pensamentos e vice-versa” (BOHM, 2007, p. 29), orientando nossas ações individuais e coletivas.

Ao tratar da maneira como nos relacionamos e da orientação de nossas ações, chegamos ao campo da ética, entendida por Maturana (2002) como a “preocupação com as consequências que nossas ações têm sobre o outro” (p. 72). Assim como esse autor, Damásio (2004) sugere o importante papel das emoções enquanto fundamento dos sistemas éticos ao longo da jornada evolutiva de nossa espécie, de forma que os sentimentos de nossas emoções possibilitaram a emergência de reações sociais inatas que nos auxiliaram a ter comportamentos altruístas, generosos, cooperativos e até de censura, possibilitando a negociação para resolução de problemas do grupo social, como o encontro e divisão de alimentos, a defesa contra ameaças externas e a resolução de conflitos internos entre membros do grupo (DAMÁSIO, 2004).

A emergência da ética surge da necessidade de considerarmos os desejos e sentimentos do outro para enfrentar um ambiente cada vez mais complexo e desafiador para a manutenção de nossa existência enquanto espécie. Para isso, foi, e ainda é, necessário fomentar a aceitação mútua entre as pessoas, bem como a criação de regras, normas e instituições que funcionem como elementos reguladores da vida social em prol do bem-estar individual e coletivo (DAMÁSIO, 2004; MATURANA, 2002).

Porém, esse processo de regulação social possui uma abertura e flexibilidade que envolve a escolha de objetivos e caminhos a serem perseguidos pelos diferentes grupos humanos. Quais são os princípios básicos de orientação da vida social? Como devemos nos comportar? O que deve ser protegido? Como garantir a proteção? São algumas das

perguntas que as diferentes culturas buscaram responder ao longo da história humana para garantir a sobrevivência e prosperidade social (DAMÁSIO, 2004).

Vale destacar, ainda, que, ao longo do processo evolutivo, as emoções e os sentimentos sociais que nos possibilitaram sobreviver e prosperar dentro de um grupo não são generalizáveis para qualquer pessoa. Isso quer dizer que também desenvolvemos emoções e sentimentos negativos, como raiva e nojo, para com o outro que não faz parte de nosso grupo, que não compartilha de nossas crenças e que passa a ser visto como uma ameaça, levando-nos a agir com violência e ódio (DAMÁSIO, 2004).

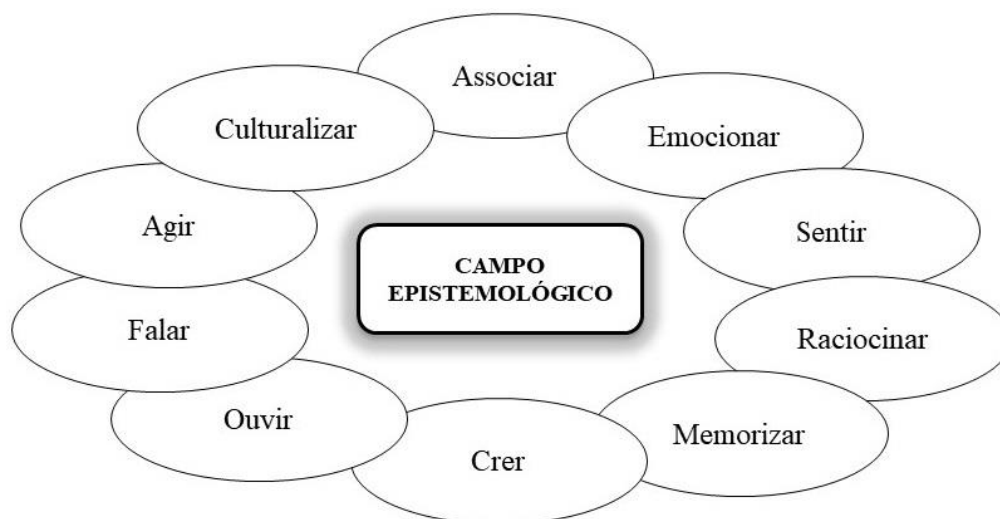
No entanto, Damásio oferece-nos um horizonte otimista ao afirmar que a história humana pode ser entendida, de certa maneira, como uma tentativa de ampliar o processo homeostático “a círculos cada vez mais amplos da humanidade, para além das restrições do grupo, de forma a abranger, eventualmente, a humanidade inteira” (2004, pp. 126-127), reconhecendo que ainda há um longo caminho a seguir para atingir tal objetivo.

### ***2. 2. 3. O fluir entre os campos epistemológico e ético do ser humano***

Com base em todo o exposto acima, é possível vislumbrar uma síntese caracterizada pelo movimento fluído entre os campos epistemológico e ético que estão dentro e entre cada um de nós. Esses campos são interconectados e interdependentes, por isso os limites entre eles, ou seja, onde começam e terminam, parecem-me difícil de identificar. Não me arriscarei a fazê-lo com receio em cair na tentação da fragmentação. Por outro lado, parece-me possível evidenciar alguns pontos em que a conexão e a interdependência ocorrem, dando indícios de como eles se retroalimentam.

Para desenvolver essa ideia, assumo, com base no exposto acima, dez componentes em formato de ação (verbo) que integram o campo epistemológico, são eles: associar (sistema 1), emocionar, sentir, raciocinar (sistema 2), memorizar, crer, ouvir, falar, agir e culturalizar. Todos esses componentes de ação formam o sistema epistemológico humano, em uma perspectiva não fragmentaria de inspiração bohmiana (ver Figura 1).

**Figura 1** — Dez componentes da epistemologia humana



**Fonte:** Elaboração própria.

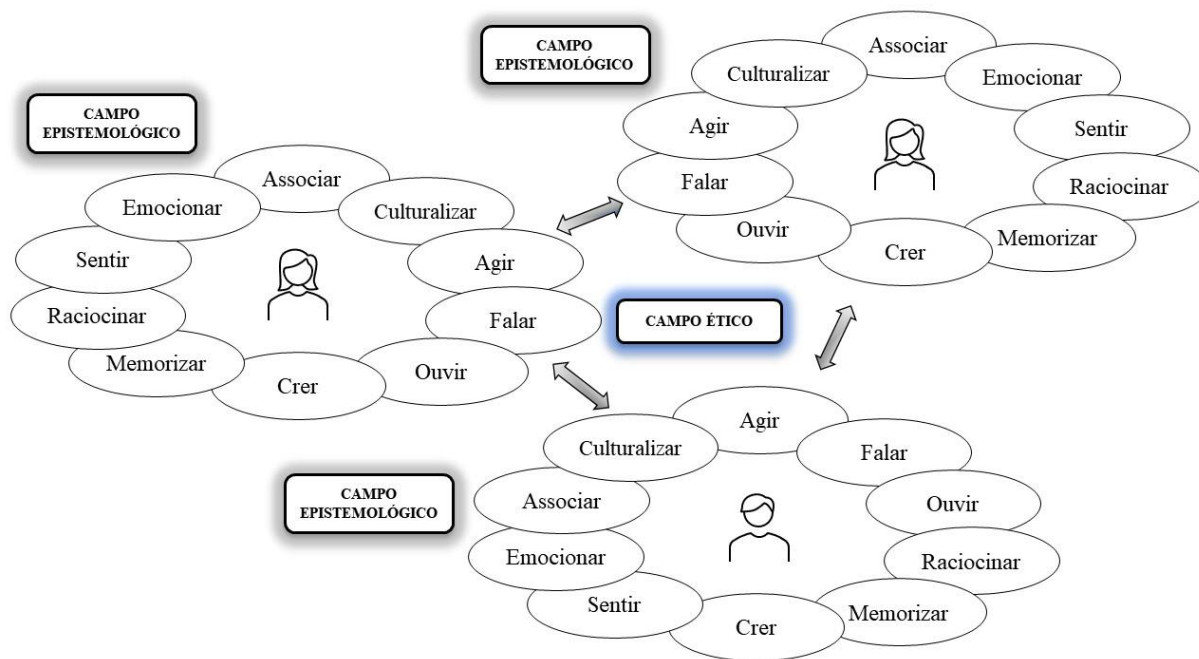
Essa grande “nuvem epistemológica” nos auxilia a perceber a complexidade do processo de conhecer. Destaco que essa ajuda é parcial, pois, tal como está desenhada a figura, podemos ter a falsa impressão de que há, necessariamente, uma ordem linear entre os componentes, o que não é real. Todos eles estão intrinsecamente conectados.

Ainda assim, para exemplificar tal complexidade, assumo um caminho de ordenamento, apenas como possibilidade. O ponto de partida é aquilo que nos acontece, que nos afeta. Ao interagir com o outro, seja ele uma planta, um animal, um mineral, um objeto construído ou um outro ser humano estamos tendo nossos componentes epistemológicos estimulados. Ao *ouvir* sobre a destruição de uma floresta meu cérebro envia diversos sinais para meu corpo (me *emociono*), resgatando da *memória* meus reflexos, fruto de *associações* passadas, e *crenças*. Então, *sinto* e *raciocino* sobre o que escuto. Enfim, posso *falar* para outros o que ouvi, senti e pensei. Podemos *agir*, pensar e sentir juntos. Tudo isso faz com que as ideias, significados e crenças sejam compartilhados, formando e reforçando o *culturalizar*.

A partir dessa exemplificação, parece-me possível afirmar que, nos componentes *ouvir*, *falar*, *agir* e *culturalizar*, residem pontos de contato com o campo ético. Neles, evidencia-se o espaço do *entre*, aquele em que se fundam nossas relações com o outro. E mais, reforça-se a ideia de que estamos contínua e permanentemente nos influenciando, afetando e sendo afetados pelos campos epistemológicos dos outros, o que contribui para

a emergência de um campo ético, no qual compartilhamos ideias, sentimentos, crenças etc. Esse movimento fluído e de retroalimentação entre os campos pode ser evidenciado na Figura 2 a seguir.

**Figura 2** — Fluidez e retroalimentação dos campos epistemológico e ético



**Fonte:** Elaboração própria.

Por fim, esses dois campos que constituem o humano podem assumir diferentes orientações. Ou seja, podem fluir, individual e coletivamente, em diversas direções, as quais acarretam resultados para a vida humana.

Para facilitar a exposição e explicação de tais orientações, dividirei os dez componentes dos campos em quatro grandes conjuntos. Um que designarei por *Pensamento*, composto pelo associar, emocionar, sentir, raciocinar, memorizar e crer; outro que designarei por *Conversa*, composto pelo ouvir e falar; outro por *Ação*, composto por expressões faciais, gestos e comportamentos; um último por *Aprendizagem*, composto pelo culturalizar.

Com isso, posso agora retornar à definição de diálogo que apresentei no início do capítulo. Fundado na compreensão epistemológica e ética que apresentei, o diálogo é uma forma de orientar o Pensamento, a Conversa, a Ação e a Aprendizagem, portanto é uma

forma de pensar, de conversar, de agir e de aprender. Em oposição está o antidiálogo, também uma forma particular de pensar, de conversar, de agir e de aprender.

Faço uso da árvore enquanto metáfora para ilustrar o quadro geral da relação entre os quatro grandes conjuntos epistemológicos e éticos, suas orientações e resultados possíveis. As *raízes* são nossa base, representando os componentes do pensamento, da conversa, da ação e da aprendizagem humana; o *tronco* representa a forma como escolhemos viver a vida, ou seja, como pensamos, conversamos, agimos e aprendemos, individual e coletivamente (se pelo diálogo ou pelo antidiálogo); a *copa* representa nossas conquistas até o presente momento, fruto de nossas escolhas. Uma copa frondosa em folhas e frutos é aquela em que vivemos bem, prosperamos em nossa existência biológica e social (Figura 3). Já uma copa pelada, escassa em folhas e frutas, com galhos expostos e secos, é aquela em que vivemos mal, decaindo em nossa capacidade de manter a vida e prosperar (Figura 4).

**Figura 3** — Árvore com copa frondosa **Figura 4** — Árvore com galhos secos



**Fonte:** [https://br.freepik.com/vetores-premium/arvores-realistas-em-fundo-branco\\_10143083.htm](https://br.freepik.com/vetores-premium/arvores-realistas-em-fundo-branco_10143083.htm)



**Fonte:** <https://pixabay.com/pt/illustrations/search/outono/>

Até aqui, tratei dos elementos que compõem as raízes da árvore. Nas próximas seções do texto, quero apresentar os caminhos do antidiálogo e do diálogo, os quais representam o tronco, e os resultados possíveis que promovem ou podem promover, representando a copa.



## 2. 3. Antidialogicidade — princípios epistemológicos e éticos na contemporaneidade

O caminho do antidiálogo designarei por antidialogicidade. Essa possui características bastante específicas sobre a forma de pensar, de comunicar, de agir e de aprender, as quais estão atreladas aos valores modernos ligados ao problema da fragmentação, já citados em seção anterior. A seguir abordo cada uma delas.

### 2. 3. 1. *Pensamento antidialógico*

É uma forma de pensar em que o *associar* e o *raciocinar* são fortemente cooptados por suas próprias limitações, caindo em perigosas armadilhas epistemológicas ao buscar compreender a realidade.

O limite do *associar* é o de assumir que “o que você vê é tudo que há”. Com isso, constroem-se as narrativas causais com as informações disponíveis, não importando muito a quantidade, nem a qualidade dessas informações, mas, sim, a coerência da história que consegue construir. Essa busca pela coerência fomenta o *conforto cognitivo*, sensação agradável de que algo que acreditamos é verdadeiro, e evita a dúvida que causa tensão e desconforto, levando-nos a sucumbir aos vieses cognitivos, como o *viés de confirmação*, a *super confiança*, os *efeitos de enquadramento* e a *negligência com dados estatísticos* (KAHNEMAN, 2012).

O *raciocinar* também possui vieses, como o *viés de crença*, em que aceitamos a conclusão de algum argumento por ser algo “acreditável”, por fazer sentido com base em crenças passadas; o *raciocínio sequestrador*, uma forma de raciocínio que se dá quando algo surpreendente acontece e se busca explicação em uma condição precedente. Por exemplo, todas as vacas de um rebanho morreram, e não foi encontrada qualquer razão física para as mortes. Sabemos que, na cidade, há uma moça, chamada Ellen, suspeita de realizar bruxaria. Logo, uma explicação possível para a morte das vacas seja alguma maldição lançada por Ellen; o *raciocínio entimemático*, em que realizamos uma conclusão baseada em um pressuposto não declarado (entimema). Se alguém ou alguma coisa faz parte de uma categoria, assumimos, por suposição, que as demais características de tal categoria estarão presentes naquela pessoa ou coisa (ALCOCK, 2018). Por exemplo, se João é um intelectual de esquerda, assumo que ele é comunista. O

pressuposto escondido aqui é o de que toda pessoa de esquerda é, necessariamente, comunista. Como isso não é, necessariamente, verdade, podemos cair em erros.

Esses vieses do *associar* e do *raciocinar* não são ruins por si. Charles Peirce, filósofo americano, já dizia há dois séculos que “a dúvida é um estado de desconforto e insatisfação do qual lutamos para nos libertar e passar ao estado de crença; [...] este último é um estado calmo e satisfatório que não desejamos evitar, ou alterar por uma crença noutra coisa qualquer” (PEIRCE, 1877, p. 7). Relembro que as crenças têm uma importante função de nos ajudar a sobreviver. No entanto, o apego exagerado às nossas crenças, promovido por nossos vieses, pode levar-nos a cometer equívocos.

Portanto, *o pensamento antidialógico é caracterizado por uma forma de pensar em que não reconhecemos nossos vieses, sendo dominados por eles*. Fechamo-nos em nossas próprias convicções (*crer*), uma vez que acreditamos na ideia de uma verdade única e transcendente, como sugere Maturana (1988; 2002), percebendo-nos enquanto seus legítimos porta-vozes junto com aquelas pessoas que compartilham de nossas crenças.

Em consequência, há pouco espaço para questionamentos, frequentemente vistos como ataques dirigidos às nossas identidades e à “verdade em si”. Aqui, portanto, o *emocionar* caracteriza-se pela *agressão* (MATURANA, 1988; 2002), promovendo sentimentos (*sentir*) de medo, desconfiança e insegurança, por exemplo. Logo, é preciso estar preparado, coletando o maior número possível de evidências que sustentem nossas posições para utilizar em uma disputa argumentativa.

### **2. 3. 2. *Conversa antidialógica***

Nessa forma de conversa, o que importa é reafirmar aquilo que se pensa, buscando clamar para si a razão suprema por meio de uma disputa argumentativa. Para isso, ouve-se para rebater o que é dito, movido pelo automatismo concordo-discordo (MARIOTTI, s/d); ouve-se realizando julgamentos; ouve-se pouco e interrompe-se muito. Em paralelo, fala-se generalizando, impondo o que se pensa como a verdade única a ser aceita, com muito pouco espaço para dúvida e questionamentos; fala-se sem se preocupar em confirmar o que se interpretou do que foi dito pelo outro, distorcendo suas ideias.

A isso, somam-se uma série de estratégias, sugeridas por Arthur Schopenhauer (2014), filósofo alemão do século XIX, que se pode lançar mão para atingir a vitória. Destaco algumas a seguir:

- a) generalize as afirmações de seu oponente;
- b) use as premissas de seu oponente contra ele;
- c) mude as palavras do oponente para confundi-lo;
- d) faça o oponente concordar de forma indireta;
- e) desestabilize o oponente;
- f) provoque o oponente;
- g) use a exceção para destruir a tese;
- h) não se importe em fugir do assunto se estiver a ponto de perder;
- i) “cole” um sentido ruim na alegação do outro;
- j) confunda e assuste o oponente com palavras complicadas;
- k) como último recurso, parta para o ataque pessoal.

É possível notar que a violência é um elemento central aqui. O psicólogo estadunidense, Marshall Rosenberg, defende que essa é uma forma de comunicação alienante da vida, em que busca rotular, comparar, exigir e julgar o outro, bloqueando nossa capacidade de compaixão e conexão interpessoal (ROSENBERG, 2006).

Tal forma de conversar com o outro promove o silenciamento das diferentes vozes, uma vez que se criam assimetrias de poder com a disputa, selecionando, de um lado, aqueles que vencem e garantem para si o monopólio discursivo e, de outro, aqueles que perdem e têm suas vozes suprimidas, passando a ser desconsiderados enquanto legítimos em sua humanidade.

### **2. 3. 3. Ação antidialógica**

Tais formas de pensamento e conversa citadas acima levam a *formas particulares de agir*, impelindo-nos a atitudes de *dominação do outro*, em especial daquele que é diferente, visto como uma possível ameaça.

Com a intensificação do apego às nossas crenças, associando a elas fortes emoções e sentimentos (agressão que leva ao medo, à desconfiança, à insegurança etc.), passamos a nutrir um processo de moralização no qual percebemos as pessoas que conosco

concordam como boas e as que pensam diferente como más. A isso, soma-se um segundo processo, chamado de factualização, no qual buscamos justificar nossas escolhas morais preferidas, aquelas que sustentam a nossa “verdade”, a partir dos vieses cognitivos com o propósito de travesti-los como *atos morais*, ilusoriamente embasados pela razão, a serem aceitos por todos, como sugerem Ringel, Rodriguez e Ditto (2019).

Criamos, assim, uma mentalidade de oposição “nós *versus* eles”, em que “nós” representamos o bem, e “eles”, o mal a ser combatido, de forma que se nutre a crença na retórica de soma zero, a qual se caracteriza pela lógica de que se “eles” ganham, “nós” perdemos (MCCOY; RAHMAN; SOMER, 2018; RINGEL; RODRIGUEZ; DITTO, 2019).

Esses processos de moralização e factualização da vida transformam os diferentes grupos sociais em tribos inimigas. Os outros são reduzidos a uma característica negativa, de forma que todas as pessoas pertencentes àquele grupo externo se reduzem a elas (MCCOY; RAHMAN; SOMER, 2018). Roubamos-lhes sua diversidade subjetiva, reduzindo-os a um aspecto que ameaça nosso bem-estar, fomentando em nós a desconfiança, o medo e o ódio.

Como consequência, não reconhecemos o outro em sua legitimidade humana, negando no extremo seu direito de existir, fomentando uma competição promotora de violência, em que nos afastamos e combatemos o diferente por quaisquer meios necessários, como exclusão, dominação e/ou extermínio (guerra).

Tal situação cria um cenário relacional marcado pela polarização política e social, como evidenciado atualmente (início do século XXI) em diversos países de regime democrático, em especial no Brasil (MCCOY; RAHMAN; SOMER, 2018; MCCOY; SOMER, 2019; SANTOS JÚNIOR, 2019), retroalimentando ações antidialógicas e, portanto, dificultando a possibilidade de resolução das diversas crises que obstaculizam a busca por bem-estar individual e coletivo, como sugere Bohm (2007).

#### **2. 3. 4. Aprendizagem antidialógica**

Essas formas de pensar, de conversar e de agir, caracterizadas pela antidialogicidade, são aprendidas por nós, por meio do *culturalizar*, ao longo de nossa vida nas diferentes situações e contextos em que participamos. Quer dizer, aprendemos a

antidialogicidade vivenciando-a em nossas vidas com nossos familiares, amigos, professores, colegas de trabalho, líderes (políticos, comunitários, religiosos etc.), entre outros.

Como exemplo, Alcock (2018) apresenta a seguinte situação de aprendizagem pela experiência:

Suponha que uma criança esteja brincando com crianças de um grupo minoritário [...] quando seus pais, que abrigam preconceitos contra esse grupo, gritam com a criança e depois correm para fora e a arrastam para dentro de casa. Se isto for traumático para a criança, uma resposta emocional condicionada provavelmente se desenvolverá, especialmente se isto se repetir em outras circunstâncias similares. O comportamento dos pais neste caso é o estímulo incondicional que desencadeia a ansiedade, e as crianças do grupo alvo se tornam o estímulo condicionado. Posteriormente, a simples visão ou a presença de crianças desse grupo provocará um grau de ansiedade. Em nível cognitivo, a criança pode interpretar sua ansiedade como sendo causada por “aquelas pessoas”, e as crenças negativas e até mesmo hostis sobre aquele grupo crescem (p. 111, tradução minha).

Sendo assim, se aprendo com meus pais, amigos, ou qualquer pessoa de meu círculo social que determinado “tipo” de pessoa (ou situação) é má, inferior, uma ameaça, ou algo semelhante, constroem-se os preconceitos, crenças a respeito do outro, que orientam comportamentos de afastamento ou de luta. Tal processo de internalização das crenças factuais que recebemos do outro, portanto da cultura em que estamos inseridos, acabam constituindo-se enquanto verdades socialmente compartilhadas (RINGEL; RODRIGUEZ; DITTO, 2019), as quais fomentam uma *ética da exclusão*.

Para além das diversas experiências cotidianas, vale a pena ressaltar o papel da educação formal tradicional na aprendizagem dessa ética excludente, já que aprendemos a antidialogicidade por meio de *uma forma particular de aprender*, que Freire (1981) qualificou de “bancária” e antidialógica.

Aos que tiveram/têm a oportunidade de ir à escola, são anos de vivência em um modelo de relação baseado na desconsideração do aluno enquanto agente ativo do processo educador, portador de voz; na valorização de um conteúdo técnico fragmentado em detrimento de capacidades complexas; da competição por uma vaga nas universidades e, posteriormente, no mercado de trabalho; na adoção passiva dos valores culturais, sem

muito espaço para questionamento, frequentemente visto como sinônimo de rebeldia ameaçadora.

Tais aspectos da aprendizagem antidialógica são alguns exemplos da maneira como socializamos e mantemos a antidialogicidade como caminho orientador de nossas vidas, inconsciente ou conscientemente, acarretando sérias consequências para o campo ético e, conseqüentemente, para nossa sobrevivência coletiva.

### ***2. 3. 5. Consequências da antidialogicidade***

Fruto da forma de pensar, conversar, agir e aprender supracitadas, emerge um cenário de incoerência, como sugere Bohm (1980; 2007). Geramos uma série de problemas, sem perceber que o fazemos. Tentamos resolvê-los com aquilo que parecem ser nossos melhores recursos com a intenção de buscar o nosso bem-estar e prosperidade, individual e coletiva, e, no entanto, os problemas parecem intensificar-se, deflagrando verdadeiras crises e colocando nossa sobrevivência em risco.

Se não eram suficientes as crises de ordem política, social, econômica e ambiental presentes em muitos países, em especial no Brasil, para chamar a atenção para tal incoerência essencial, o mundo foi acometido, em março de 2020, por uma crise sanitária que não só intensificou as crises preexistentes, como evidenciou muitos de nossos limites para lidar com problemas complexos.

No Brasil, grupos dividiram-se em posições antagônicas quanto à gravidade da pandemia de covid-19, quanto às estratégias para enfrentá-la, quanto à culpabilidade, quanto a tomar ou não vacina, entre outros. A intolerância cresce desde então, junto com o temor, a desconfiança e o ódio. Fragmentamo-nos. Enfraquecemos nossa capacidade de colaborar, agindo juntos para o enfrentamento eficiente das situações desafiadoras que se apresentam.

Reconhecer tal incoerência, caracterizada pela adoção de formas de pensar, comunicar, agir e aprender baseadas em valores culturais que obstaculizam a materialização de nossa intenção de sobrevivência e bem-estar, uma vez que fomentam situações de risco em diferentes escalas (individual, grupal e planetária), é um primeiro passo de grande importância para o enfrentamento das inúmeras crises deflagradas, que juntas configuram um cenário de crise civilizatória planetária. Tal reconhecimento pode

fomentar um processo de transição paradigmática (KUHN, 1998), estimulando a emergência de novas formas de pensar e agir que busquem superar as antigas, permitindo o enfrentamento das crises. A seguir, apresento a dialogicidade como um caminho possível para tal transição.

## **2. 4. Dialogicidade: princípios epistemológicos e éticos**

Nesta seção, compartilho impressões e ideias a respeito de como podemos orientar nossos campos epistemológico e ético a partir de princípios dialógicos. Para isso, faço, assim como no item da antidialogicidade, a apresentação das características particulares de uma forma de pensar, de comunicar, de agir e de aprender.

### **2. 4. 1. Pensamento dialógico**

O *pensamento dialógico* é aquele que reconhece a existência dos limites e vieses do *associar* e do *raciocinar*, buscando continuamente não se deixar dominar por eles, colocando-os em evidência para desafiar as posturas fatalistas e herméticas, a partir do encontro com o outro.

Por isso, é uma forma de pensar que está em *constante busca da criticidade*. Esta diz respeito ao reconhecimento e à compreensão dos acontecimentos históricos para a construção e manutenção do contexto cultural em que vivemos, como sugere Freire (1981; 1983; 2013; 2016), e ao reconhecimento e à compreensão de nossa trajetória pessoal de vida dentro de tal contexto, como sugere Morin (2003).

Sendo assim, a criticidade fomenta o reconhecimento do caráter contingente da “verdade”, sempre se desdobrando para nós, como defende Bohm (1980), e, portanto, afastando-nos do perigo de generalizar interpretações feitas a partir das experiências vividas por um indivíduo ou grupo particular, como predomina na antidialogicidade. Aqui, passamos a assumir as interpretações enquanto verdades próprias, como aquilo que faz sentido para si, e não necessariamente para o outro, fomentando uma postura de humildade e aceitação das diferentes compreensões sobre a vida.

Em consequência disso, o pensamento dialógico está constantemente aberto para o inesperado, enfrentando o desconfortável estado de dúvida e incerteza ao invés de evitá-lo a qualquer custo. Aceita ideias aparentemente opostas, sem lançar sobre elas julgamentos para definir qual é a correta e qual é a errada, realizando questionamentos

que estimulem olhar de novo para aquilo que se acredita saber, para aquilo que parece ser uma verdade para si e para outros que pensam de maneira semelhante. Ou seja, busca *readmirar* as crenças ao invés de reafirmá-las, como faz o pensamento antidialógico.

Por isso, possui um tempo diferente, um tempo que foge da urgência cotidiana, da resposta na “ponta da língua”, como se diz popularmente, evitando, portanto, respostas prontas que nos impedem de vislumbrar a possibilidade do novo que se faz latente em cada um de nós.

A isso, soma-se a *curiosidade genuína*, caracterizada pelo interesse em compreender o diferente, o qual passa a ser aceito em sua legitimidade. A tal aceitação do outro enquanto um ser legítimo, Maturana (1988; 2002) chama de *amor*, emoção que nos acompanha desde o início de nossa caminhada evolutiva e que, em minha interpretação, é algo muito mais palpável e simples do que sua significação romântica. Fruto de tal emoção, desdobram-se sentimentos (*sentir*) de segurança, confiança e solidariedade, por exemplo.

O pensamento dialógico é também uma forma de pensar que está em *constante busca* da *coerência*. Esta se caracteriza pela identificação da relação entre intenção-ação-resultados, como proposto por Bohm (2007). As *intenções* constituem-se enquanto ideias, embasadas em emoções, que se materializam em *ações*, as quais produzem *resultados*. Estes se dividem em desejados e não desejados. Quando realizamos ações que produzem resultados desejados em relação às nossas intenções, há coerência.

No entanto, frequentemente, nossas ações costumam trazer tanto resultados desejados, quanto não desejados. Estes últimos são, geralmente, difíceis de identificar. Quando o fazemos, costumamos não perceber nossa contribuição para sua emergência, atribuindo, habitualmente, a responsabilidade a terceiros. Tal cenário configura uma grande incoerência do pensamento, a de não reconhecer seus limites e responsabilidades.

O pensamento dialógico, portanto, é aquele que assume a criticidade e a coerência, enquanto aspectos indissociáveis que se retroalimentam, para reconhecer e enfrentar as inúmeras incoerências invisíveis que nos permeiam a todos, possibilitando a emergência daquilo que se encontra por revelar, implicado, como diria Bohm (1980). Para que



possamos avançar nesse processo fluído e aberto ao novo, uma forma particular de conversar com o outro pode auxiliar-nos.

#### **2. 4. 2. *Conversa dialógica***

A conversa dialógica é aquela na qual “no que quer que seja que eu seja contrário ao outro, eu disse SIM à sua pessoa, aceitando-a como parceiro de uma conversação genuína” (BUBER, 2014, p. 154), falando aquilo que é verdadeiro dentro mim e ouvindo aquilo que é verdadeiro dentro do outro.

Portanto, não se deve confundir, como fazem alguns críticos do diálogo, o aceite em entrar em uma conversa dialógica com uma forma implícita de legitimar o que o outro acredita, utilizando tal argumento como uma justificativa para evitar tal conversa. O que se legitima aqui é a humanidade do outro, apesar daquilo que ele acredita.

O que se expressa e se ouve na conversa dialógica são os significados em torno de ideias, de sensações corporais, de sentimentos e de histórias, permitindo a quem fala e a quem ouve compreender juntos a cultura em que estão imersos, os valores e as crenças que orientam a maneira de pensar e agir, possibilitando a emergência de novas ideias sobre as formas de viver a vida (BOHM, 2005; ISAACS, 1999; FREIRE, 1981).

Para isso, ouve-se para compreender o outro, movido pela curiosidade, buscando entender as razões pelas quais ele/ela pensa e age da maneira que pensa e age; ouve-se evitando interrupções; ouve-se sem fazer julgamentos. Em paralelo, fala-se evitando generalizações, compartilhando o que se pensa enquanto uma verdade possível, com espaço para dúvida e questionamento; fala-se buscando confirmar com o outro as interpretações que se depreendem do que é dito (essas e outras formas de *falar e ouvir* serão aprofundadas mais adiante no texto ao tratarmos do método de diálogo).

#### **2. 4. 3. *Ação dialógica***

Fruto da forma de pensar e conversar supracitadas, emergem *ações dialógicas*, caracterizadas por uma série de princípios éticos que orientam nossa forma de se relacionar com o outro. Em primeiro lugar, há o reconhecimento de que somos seres da relação, como sugere Buber (1979; 2014), ou seja, de que nos constituímos a partir do outro. *Sou porque somos*.

Tal princípio incita a aceitação do outro, não mais visto como um objeto que me serve de alguma forma ou pela desumanização da pessoa que me ameaça por ser diferente, mas como um outro ser, legítimo em sua completude. Assim, resgata-se e reconhece-se a humanidade em cada pessoa, em especial naquelas que pensam e agem de forma diferente das nossas.

Como estamos nos defrontando constantemente com faces da verdade, e não com uma versão pronta e acabada, passamos a também nos reconhecer enquanto inacabados. Assim, Bohm (2007) propõe a substituição da noção de um *ser identificado* pela noção de um *ser criativo*. Um ser identificado é aquele que se define por algo que acredita, atrelando sua existência à necessidade de manter e defender crenças, mesmo sob evidência de equívoco (característico da antialogicidade). Por outro lado, um ser criativo é aquele que está “constantemente se revelando por intermédio de [ou da relação com] cada pessoa, ou [com a] natureza, ou de várias outras maneiras (...) sua essência é desconhecida, mas está constantemente se revelando” (p. 148). Reconhece-se, assim, nossa incompletude (FREIRE, 2002), promovendo a *vontade pelo encontro* com o outro, aproximando-nos do diferente, a partir do qual poderemos nos aprimorar constantemente.

Tal encontro de aproximação é sempre um convite, nunca uma imposição. Se imposto, perde sua qualidade dialógica, transformando-se em antidiálogo. Logo, buscase considerar o tempo do outro e seu aceite ou não de nosso convite para entrarmos em uma relação de caráter dialógico, a partir da qual poderemos fundar diversas colaborações, trabalhos conjuntos, para enfrentar os muitos desafios de nosso tempo em busca da prosperidade humana em harmonia dialógica com os outros seres vivos e não vivos do planeta Terra.

#### **2. 4. 4. Aprendizagem dialógica**

Todos os princípios e características supramencionados do pensamento, conversa e ação dialógica, se assumidos, fomentarão um processo de aprendizagem individual e coletiva. Nesse sentido, a *aprendizagem dialógica* caracteriza-se pela colaboração entre as pessoas envolvidas no processo de conhecer a si, o outro e o mundo, horizontalizando as relações a partir da garantia de voz a todas as pessoas envolvidas no processo, direta ou indiretamente, acolhendo a diversidade de pensamentos, como sugeria Freire (1981).

Tal aprendizagem não se limita ao âmbito escolar, mas refere-se a toda interação interpessoal e com o mundo que uma pessoa tem, a partir da qual vai construindo, por meio das *conversas e ações*, o *pensamento* sobre a vida que vive. Mas, diferente da aprendizagem antidialógica, já bem estruturada e consolidada nas culturas ocidentais, como promover processos de aprendizagem, por meio do *culturalizar*, que estimulem a vivência do pensamento, da conversa e das ações dialógicas?

De imediato, afirmo não haver uma resposta única e certa. Muitos são os caminhos possíveis. Aqui, resalto e me aproprio daquele que vêm sendo trilhado por educadoras e educadores do campo da Educação Ambiental e da Aprendizagem Social para a Sustentabilidade, que assumem implícita ou explicitamente o diálogo de base freiriana e/ou bohmiana como um princípio orientador e um objetivo a ser alcançado em seus processos educadores.

Nesse contexto, a sustentabilidade constitui-se enquanto um tema gerador (FREIRE, 1981), a partir do qual se desdobram os diversos problemas complexos da contemporaneidade. Portanto, ao contrário do que se pode pensar, ela não se limita à sustentabilidade “ambiental”, exclusivamente ecológica, enquanto mais uma disciplina hermética, fechada em si mesma, mas como o ponto de partida dos processos educadores.

Estes intercalam momentos de reflexão, que possibilitam a compreensão da realidade, e ação, caracterizados por intervenções no contexto em que se vive para o transformar em direção daquilo que se almeja, utilizando, para isso, uma forma especial de aprendizagem transformadora, a aprendizagem social (ANDRADE; LUCA; SORRENTINO, 2012; ANDRADE, 2013; ANDRADE; SORRENTINO, 2014a; 2014b; HARMONICOP, 2005; GONSALEZ *et al.*, 2020; JACOBI, 2013; JACOBI; MONTEIRO; SOUZA, 2020; LOGAREZZI, 2020; MEDEMA; WALSH; ADAMOWSKI, 2014; MONTEIRO; SORRENTINO; JACOBI, 2020; MONTEIRO; LAMIM-GUEDES, 2020; MONTEIRO; SORRENTINO, 2020a; 2020b; MONTEIRO; RIBEIRO, 2020; MONTEIRO, s/d; MURO, 2008; OCA, 2016; PORTUGAL; SORRENTINO, 2020; SOUZA; WALSH; JACOBI, 2019; SOUZA; JACOBI; WALSH, 2020; TOLEDO *et al.*, 2020; WALSH, 2007; 2011; WALSH; HOEVEN; BLANKEN, 2009; WALSH; SCHWARZIN, 2012).

Assim, busca-se “aprender junto para intervir junto” (JACOBI, 2013, p. 8), de forma que, ao longo do processo educador, estimula-se:

O diálogo crítico e acolhedor que permite a tomada de posições pautadas nas próprias convicções e na capacidade de revê-las e incrementá-las em direção à construção do seu projeto de futuro, dos seus sonhos e utopias. Diálogo que permita abrir-se ao próximo e planejar e avaliar juntos. Diálogo consigo mesmo, com os ventos, com as árvores, com os animais, com outros seres e energias que povoam os nossos sentimentos, a nossa alma e enriquecem o nosso espírito. Diálogo com a sociedade, procurando entendê-la criticamente, historicamente, conjunturalmente, em toda a sua estrutura e contradições, de forma a sentir-se potente para transformá-la com os outros e para o bem de todos. Diálogo voltado à superação das posturas e ações competitivas, intolerantes, homogeneizadoras, machistas, massificantes, imediatistas, predatórias e gananciosas, para o incremento dos conhecimentos e compromissos de toda a humanidade e de cada um com a VIDA, a democracia, a solidariedade, o repúdio a todo e qualquer tipo de totalitarismo, a diversidade, a paz, a justiça, o amor e a emancipação humana (SORRENTINO, 2014, p. 147).

Dessa forma, a aprendizagem dialógica pode ser definida, a partir dos referenciais citados anteriormente, enquanto um processo no qual a interação entre diversos atores (políticos, técnicos, sociedade civil organizada, movimentos sociais e cidadãos), portadores de diferentes crenças e interesses, possibilita a aprendizagem colaborativa que, por sua vez, promove mudanças cognitivas e relacionais, contribuindo para a compreensão entre as pessoas envolvidas no processo e estimulando acordos que levem a ações coletivas promotoras de transformações estruturais.

#### **2. 4. 5. Consequências e desafios da dialogicidade**

Assim, a dialogicidade pode auxiliar na superação das diversas contradições promovidas pelo paradigma antidialógico vigente, fomentando um salto qualitativo na convivência interpessoal, a partir do estímulo à compreensão, à conexão e à colaboração para o enfrentamento dos diversos problemas complexos de nosso tempo. E mais, constitui-se enquanto um caminho mais coerente na garantia pela sobrevivência humana e na busca por um estado de maior perfeição da vida.

Sendo assim, é uma possibilidade que se apresenta a nós. Uma forma de viver a vida a ser escolhida. No entanto, ao fazê-lo surgem desafios importantes de serem reconhecidos e enfrentados em nosso processo de aprendizagem. Entre eles, estão: o *desafio da contradição interna*; o *desafio do tempo*; e o *desafio da não reciprocidade*.

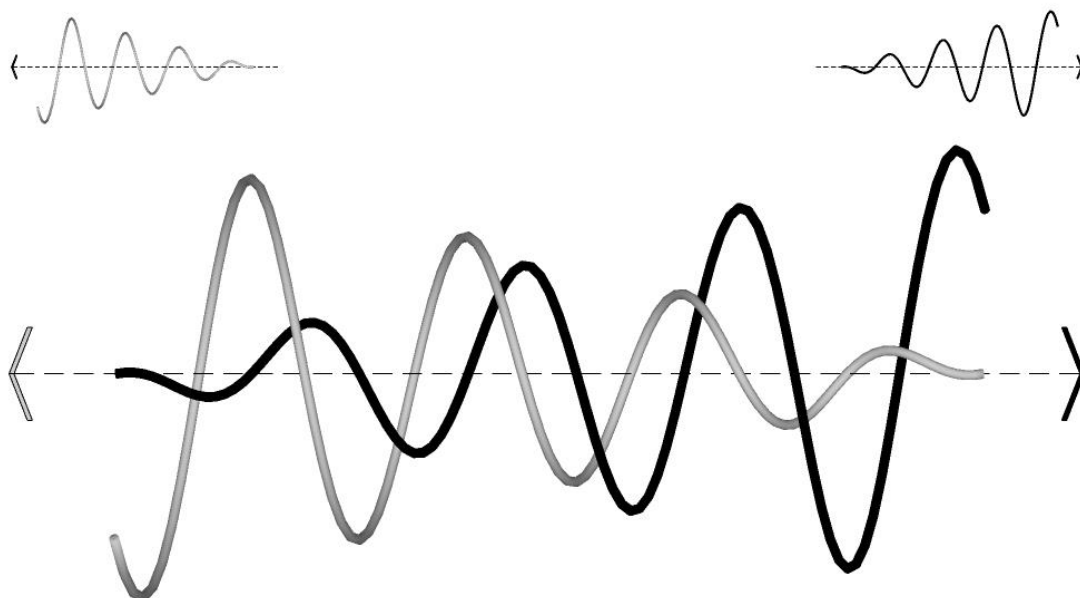
### 2. 4. 5. 1. Desafio da contradição interna

Defrontamo-nos com um importante desafio ao decidir assumir os princípios da dialogicidade, a contradição de nossa formação. Fomos criados pelos princípios da modernidade fragmentadora, portanto temos dentro de nós os valores antidialógicos promotores de incoerências e das múltiplas crises que agora precisam ser superadas. Apesar de reconhecer tal necessidade, a realização de tal feito não se apresenta como tarefa simples, afinal estamos falando de mudanças de valores culturais, em âmbito global.

Sendo assim, é preciso ter clareza de que o diálogo é um processo contínuo e permanente, não um resultado que se alcança a ponto de, em algum momento, ser possível afirmar “sou dialógico”. Ao longo desse processo, em que se escolhe exercitar a dialogicidade, deparamo-nos com práticas corriqueiras de um pensamento fragmentado, de uma comunicação violenta, de uma aprendizagem bancária e de ações que reforçam os hábitos culturais antidialógicos.

Em trabalhos anteriores (MONTEIRO, 2018; MONTEIRO; SORRENTINO, 2019a), apresentei a imagem de duas espirais na tentativa de clarear o desafio da contradição interna ao longo da jornada dialógica (Figura 5).

**Figura 5** — Espiral dialógica e espiral antidialógica



**Fonte:** Monteiro e Sorrentino (2019a).

A Figura [5] mostra duas espirais opostas e sobrepostas, uma cinza e outra preta. Para exemplificar a explicação adotaremos aqui a espiral preta como da existência dialógica e a espiral cinza como da existência antidialógica. Observando a primeira, é possível notar que ela caminha da esquerda para a direita de modo crescente, aumentando a amplitude da espiral, o que representa o incremento da existência dialógica. Assim, em seu início a existência dialógica é muito incipiente e em seu “fim” ela é predominante.

Em oposição está a espiral cinza antidialógica. Essa caminha da direita para esquerda de forma crescente, ou seja, em seu início há a incipiência da antidialogicidade e em seu fim a predominância. A sobreposição entre as espirais permite a compreensão de que quando a antidialogicidade predomina (canto esquerdo da figura) há uma incipiência da dialogicidade e quando esta predomina (canto direito da figura) há uma incipiência daquela (MONTEIRO; SORRENTINO, 2019a, p. 15).

Um ponto interesse da Figura 5 é a não representação de um extremo exclusivamente dialógico e de um extremo exclusivamente antidialógico, mas, sim, a predominância de um pelo outro. Isso se deve pelo entendimento de que uma existência marcada pela antidialogicidade pode ter breves momentos de diálogo, os quais se apresentam como oportunidades de transformação para o outro polo. Da mesma forma, uma existência marcada pela dialogicidade pode ter momentos de antidiálogo.

Sendo assim, apesar da dualidade apresentada, temos, dentro de nós, tanto a antidialogicidade quanto a dialogicidade. Em outro trabalho (MONTEIRO; SORRENTINO, 2020a), exemplifiquei esse caráter processual da jornada dialógica da seguinte maneira:

[...] imagine que você acorda e começa seu dia como todos os outros. Nesse dia em particular, você está se sentindo bem, com uma calma. Não há perturbações. Ao encontrar com uma pessoa que lhe oferece um gesto ou uma fala agressiva, sua inclinação para compreendê-la, sem se deixar afetar negativamente, é maior. É possível ver além. Aqui, muito provavelmente, reinou a postura dialógica e você se posicionou mais próximo da extremidade direita da Figura [5]. Além disso, pode ter despertado no outro a abertura ao encontro, antes negada, fechada em si mesma e corporificada, como diria Buber (2014), por gestos agressivos.

Com o passar do dia, algo estressante pode lhe acontecer. Você está no trabalho e acabou de receber a notícia que os resultados de suas atividades não estão satisfatórios. Você sente o peso da pressão em atender as expectativas para manter o emprego e ter reconhecimento profissional. Em sua mesa, você se fecha ao que deve fazer, dali não

sairá até que o trabalho esteja findado. Fecha-se em si mesmo. Ao receber um simples pedido de ajuda de um colega, retruca de maneira truculenta. Nesse momento, houve a postura antidialógica e o deslocamento para a extremidade esquerda da Figura [5].

Os diferentes momentos da vida se apresentam como oportunidades. Podemos aproveitá-los como bem entendermos. O que nos parece vital aqui, se queremos mudanças em nossas relações interpessoais e com o mundo que nos cerca, é a busca por uma existência mais dialógica. Por um caminhar em direção à extremidade em que predomina a dialogicidade (p. 137).

#### 2. 4. 5. 2. *Desafio do tempo*

Um segundo desafio diz respeito ao tempo do diálogo *versus* o tempo dos problemas contemporâneos. Estes evocam o tempo da urgência, suscitam o planejamento e definições de ações (de curto, médio e longo prazo) o mais rápido possível. Por outro lado, o tempo do diálogo é diferente e talvez oposto. Como escrevi em outro texto,

Isaacs (1999) faz a analogia da luta mitológica entre os deuses Kronos e Kairós para exemplificar tal situação. Kronos é o deus do tempo linear e opressor que estamos acostumados. Kairós, por sua vez, é o deus do tempo presente, dos ritmos naturais. Para a emergência do diálogo devemos buscar a superação da opressão de Kronos e a vivência do tempo presente de Kairós (MONTEIRO; LAMIM-GUEDES, 2020, pp. 23-24).

Portanto, como equilibrar esse processo de transformação cultural que fomenta a compreensão e colaboração quando precisamos tomar decisões urgentes, as quais obstaculizam a possibilidade de encontro, compreensão e colaboração entre os diferentes atores sociais? A essa questão, não tenho uma resposta pronta e acabada. Uma possível solução temporária pode ser o fomento da negociação, entendida como pré-diálogo por Bohm (2005). Ainda assim, assumindo o caráter contingente da verdade e nossa incompletude humana, penso que outras respostas possíveis se revelarão a nós por meio da vivência dos princípios epistemológicos e éticos da dialogicidade.

#### 2. 4. 5. 3. *Desafio da não reciprocidade*

Outro desafio muito relevante é quando não há a reciprocidade dialógica. Para compreender essa situação, é preciso resgatar duas premissas importantes do diálogo: 1. Para que o diálogo ocorra, é preciso abertura a ele; 2. O diálogo, por sua essência, não pode ser imposto. Logo, o diálogo deve ser aceito e praticado de livre vontade.

Em não havendo essa abertura para o encontro dialógico, o que sobra é o não diálogo, podendo haver duas consequências. A primeira e menos perigosa é a não ameaça à minha existência. Ou seja, apesar da não abertura do outro, diferente de mim, sua forma de pensar e agir não compete com a minha, não nos combatemos. Tal situação traz em si um germe da dialogicidade.

A segunda consequência, essa sim perigosa e que pode ser uma evolução da primeira, é quando a não abertura do outro ameaça minha existência de alguma forma. Como exemplo, podemos citar as inúmeras situações de discriminação por gênero, cor, classe social, orientação sexual, opção política, opção religiosa, entre outras.

Aqui a tentativa de diálogo pode ser feita, sendo necessário o reconhecimento e a avaliação dos riscos. O caso de Daryl Davis, músico negro estadunidense que se dispõe a conversar, em uma interação que parece ter características dialógicas, com integrantes da Ku Klux Klan (supremacistas brancos) para combater o racismo (DAVIS, 2017a; 2017b) é um exemplo a ser considerado e investigado.

Por outro lado, caso não seja possível ou não se queira assumir os riscos do diálogo em tais situações, o que parece sobrar é a luta não dialógica. Esta pode ser travada no âmbito da *Política*, com as leis e instituições que garantem os direitos fundamentais de cada pessoa e a negociação pacífica da convivência. No entanto, o tecido político pode ser torcido a tal ponto, pela crescente intolerância e polarização, que se rasga, sobrando apenas a guerra, resultado mais agudo e evidente da incoerência humana, de forma que caberá ao mais forte a vitória.

E o que fazer se chegarmos a tal ponto? Como se defender? Nesse caso, parece-me sobrar como estratégia aquilo que Rosenberg (2006) chamou de *uso da força para proteger*, diferente do *uso da força para punir* aqueles que não vivem a vida como achamos que ela deve ser vivida. No entanto, ainda aqui é preciso estar atento para não cairmos em outra incoerência, a de justificar todo e qualquer uso da força pelos vários mecanismos cognitivos, acreditando-se, cegamente, estar fazendo-se uso de uma força que protege.

Assim, tal limite permite-nos perceber que o diálogo por si só não é suficiente para resolver todos os problemas e situações contemporâneas. Não pode ser tomado como



uma panaceia. Em casos de não reciprocidade, é preciso haver mecanismos correndo em paralelo à jornada dialógica das pessoas, assegurando a garantia dos direitos fundamentais de todos os humanos e seres vivos, bem como dos diversos ambientes do planeta Terra. Do contrário, as pessoas e grupos desprovidas de poder e, portanto, reféns dos que o possuem, seriam “obrigadas a lidar com as externalidades do processo de transformação dos privilegiados. Ou seja, são forçadas a lidar com a discriminação e violência, enquanto a mudança [cultural] se processa” (LOPES *et al.*, 2020, p. 452), o que seria incoerente com os próprios princípios da dialogicidade.

Para além da política e do uso da força para proteger, há um terceiro mecanismo que pode correr em paralelo: a *polinização do diálogo*.

A radicalização do não diálogo inicia-se a partir de alguns integrantes dentro de um grupo e espalha-se pelos processos de moralização, factualização e socialização (RINGEL; RODRIGUEZ; DITTO, 2019), já mencionados. Apesar disso, ainda resistem, dentro de tais grupos, aquelas pessoas que não compartilham do mesmo grau de cristalização de certezas e de não abertura ao diferente. Tais pessoas podem constituir-se enquanto polinizadores da postura dialógica dentro de seus grupos, sendo um *insider-outsider*, como sugere Kilmurray (2019), fomentando a quebra do radicalismo e a abertura para o encontro dialógico.

Por seu não radicalismo, a pessoa polinizadora permite-se o contato com o diferente, a partir do qual pode compreender sua forma de pensar e agir, levando tais compreensões para os integrantes de seus grupos, os quais terão maior abertura para ouvi-la devido a sua legitimidade.

Tendo em vista todos os princípios da dialogicidade expostos até aqui, como colocar tudo isso em prática? Foi buscando responder a essa pergunta que construí um método para a vivência do diálogo, o qual compartilho a seguir. Antes, apresento um quadro-síntese comparando as principais características da dialogicidade e da antidialogicidade, a partir de seus quatro conjuntos (ver Quadro 1).

**Quadro 1** — Comparação entre as principais características do pensamento dialógico e antidialógico, da conversa dialógica e antidialógica, da ação dialógica e antidialógica e da aprendizagem dialógica e antidialógica.

<b>PENSAMENTO</b>	
<b>Dialógico</b>	<b>Antidialógico</b>
Reconhece e enfrenta os vieses cognitivos	Dominado pelos vieses cognitivos
Aberto para o diferente	Fechado para o diferente
Assume o caráter contingente da verdade	Assume a existência de uma verdade única
Aceita a dúvida e a incerteza	Evita a qualquer custo a dúvida e a incerteza
Readmira crenças	Reafirma crenças
Dá-se conta das incoerências	Não se dá conta das incoerências
Emoção predominante: amor	Emoção predominante: agressão
Sentimentos predominantes: segurança, confiança, solidariedade etc.	Sentimentos predominantes: temor, insegurança, desconfiança, ódio etc.
<b>CONVERSA</b>	
<b>Dialógica</b>	<b>Antidialógica</b>
Ouve-se para compreender, movido pela curiosidade, buscando entender as razões do Outro	Ouve-se para rebater, movido pelo automatismo concordo-discordo, buscando coletar evidências para destruir o outro
Ouve-se evitando interrupções	Ouve-se pouco, interrompe-se muito
Ouve-se sem fazer julgamentos	Ouve-se julgando
Fala-se evitando generalizações, compartilhando o que se pensa como verdade possível, com espaço para dúvida e questionamento	Fala-se generalizando, impondo o que se pensa como verdade única a ser aceita, com pouco espaço para dúvida e questionamento
Fala-se buscando confirmar com o outro nossas interpretações	Fala-se sem se preocupar em confirmar o que se interpretou do que foi dito pelo outro, distorcendo suas ideias
<b>AÇÃO</b>	

<b>Dialógica</b>	<b>Antidialógica</b>
Aceitação do outro	Negação do outro
Aproximação do outro	Afastamento do outro
Convite para entrar em relação	Dominação do outro
Colaboração	Competição
<b>APRENDIZAGEM</b>	
<b>Dialógica</b>	<b>Antidialógica</b>
Processo fomentador da dialogicidade do pensamento, da conversa e da ação	Processo fomentador da antidialogicidade do pensamento, da conversa e da ação

**Fonte:** Elaboração própria.

### 3. MÉTODO DE DIÁLOGO: UMA PROPOSTA PARA PROMOVER COMPREENSÃO E COLABORAÇÃO ENTRE PESSOAS E GRUPOS<sup>3</sup>

Frente à inúmeras conversas com colegas de diferentes áreas do conhecimento sobre minha intenção de criar um método de diálogo, aparecia frequentemente um questionamento: “criar uma ‘receita de bolo’ pode engessar o processo de diálogo, não?”. Tal provocação auxiliou-me a compreender que o método, por ser dialógico, traz em si a abertura para novas e diferentes etapas, para a emergência do novo. Ou seja, é um método entre aspas (“método”), que se apresenta como um caminho possível dentre vários outros e que possui uma flexibilidade para ser repensado e readequado por quem tiver interesse em trabalhar com ele.

Outro questionamento dizia respeito ao impacto na fluidez da conversa: “criar uma ‘receita’ não vai deixar a conversa travada, pouco fluída e orgânica?” Tal questionamento vem em resposta à dificuldade inicial do processo de aprendizagem de colocar em prática uma nova forma de pensar e conversar. Ter que ressignificar nosso pensamento e jeito de conversar é algo penoso, promotor de um desconforto cognitivo.

No entanto, não podemos cair na tentação de, em nome de nosso conforto, criticar o aprendizado do diálogo como algo “não natural” ou “não orgânico”, pois, ao o fazer, justificaremos a permanência de uma forma de pensar e conversar confortável, aquela que já está bem introjetada dentro de nós, que flui naturalmente: a forma antidialógica. Sendo assim, a importância do método reside no auxílio que pode nos oferecer para desnaturalizar a antidialogicidade e transformar a dialogicidade em algo fluído e orgânico dentro de nós.

O método foi construído inspirado fortemente pelas ideias metodológicas de David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire, bem como pelas minhas experiências pessoais e profissionais no campo da educação e do ambiente. Por conta de tal diversidade

---

<sup>3</sup> As ideias centrais desta seção da Tese foram publicadas no *Journal of Dialogue Studies* em formato de artigo (MONTEIRO, R. A. A.; TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Dialogue Method: A Proposal to Foster Intra and Inter-community Dialogic Engagement. **Journal of Dialogue Studies**, v. 9, pp. 164-188, 2021b). Aqui fizemos algumas atualizações, aprofundando o texto publicado.

de interpretações teóricas e vivências, vale a pena ressaltar um aspecto digno de nota. Ao me apropriar das ideias de Bohm, Isaacs e Freire, pude identificar uma série de convergências e divergências entre suas propostas. Entre as divergências, há uma em particular que parecia opor fortemente à perspectiva de Bohm e Isaacs, de um lado, e à de Freire, de outro, apresentando-se enquanto um verdadeiro desafio para quem deseja as trabalhar de forma integrada.

Essa divergência se dá em torno do *problema da agenda*. Para Bohm (1980; 2005) e Isaacs (1999), um grupo de diálogo não deve possuir uma agenda, ou seja, objetivos a perseguir. Isso acontece porque, ao assumir um objetivo, alguns pressupostos (aqueles que sustentam o objetivo) não serão questionados e, assim, o diálogo será limitado, não permitindo chegar em seu nível mais profundo de compartilhamento de significados e construção de novas compreensões coletivas. Por outro lado, Freire (1981) vai dizer que o diálogo, realizado dentro dos círculos de cultura, não pode se dar sem a esperança de alcançar algo, sem objetivos. “Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, 1981, p. 97).

Partindo disso, busquei construir o método composto por dois grandes ciclos interdependentes que se alternam: um *reflexivo*, sem agenda, composto por quatro práticas que se constituem enquanto uma junção e uma transformação dos procedimentos de suspensão dos pressupostos, de Bohm (2005) e Isaacs (1999), e de codificação e descodificação, de Freire (1981), com o propósito de estimular a compreensão e conexão interpessoal; e um *deliberativo*, com agenda, inspirado nas ideias de colaboração dialógica de Freire (1981) e nos princípios de intervenção educadora para sustentabilidade, como sugerem diversos autores do campo da educação ambiental e aprendizagem social para a sustentabilidade (JACOBI, 2013; JACOBI; MONTEIRO; SOUZA, 2020; MONTEIRO; RIBEIRO, 2020; MURO, 2008; OCA, 2016; PORTUGAL; SORRENTINO, 2020; SOUZA; WALSH; JACOBI, 2019; SOUZA; JACOBI; WALSH, 2020), com o propósito de promover mudanças estruturais.

A seguir, apresento as principais características dos dois ciclos e seus possíveis resultados. Além disso, com o propósito de facilitar o entendimento, escrevi o texto a partir da perspectiva de quem aprende o método, ao invés da de quem o ensina. Essa

forma de explicar me pareceu a mais adequada, uma vez que foi assim que desenvolvi o método, aprendendo-o e pesquisando-o em minhas experiências profissionais e pessoais (MONTEIRO, 2018; MONTEIRO s/d; MONTEIRO; SORRENTINO, 2019a; 2019b; MONTEIRO; SORRENTINO, 2020a; 2020b; MONTEIRO; RIBEIRO, 2020; MONTEIRO; JACOBI, 2020; JACOBI; MONTEIRO; SOUZA, 2020; LOPES *et al.*, 2020; GONSALEZ *et al.*, 2020; MONTEIRO; LAMIM-GUEDES, 2020).

### **3. 1. Ciclo do Diálogo Reflexivo**

#### ***3. 1. 1. Reconhecer os princípios e as pré-condições do diálogo***

Para iniciar esse ciclo, é preciso, em primeiro lugar, *saber o que é diálogo*, seguindo a sugestão de Bohm (2005) de conhecer a teoria antes de a praticar. Portanto, é importante entender sua definição, seus princípios, suas práticas, seus resultados possíveis e seus limites. Do contrário, as chances de sermos dominados pelos hábitos antidialógicos durante o exercício prático são bastante altas.

De posse das primeiras impressões sobre essa forma diferente de pensar, de conversar e de relacionar-se com o outro, faz-se necessária, ainda antes do início do diálogo, a *vontade em querer dialogar*. Por mais óbvio que possa parecer, sem essa vontade, o processo dialógico fica prejudicado ou até mesmo impedido.

Outra pré-condição importante é a *esperança* de que o outro entre em diálogo conosco. Sem ela, nossa motivação, ou seja, nossa vontade em querer dialogar é frustrada e, possivelmente, suprimida. Além disso, é necessário o *respeito*, retomando seu sentido etimológico, como lembrado por Isaacs (1999), que significa “ver de novo”, ou seja, permitir-se ir além das primeiras impressões que temos de algo ou alguém.

Outra condição prévia é a *curiosidade genuína*, entendida como um interesse verdadeiro por compreender o outro e por que aquilo que nos parece tão diferente, ou até mesmo estranho, faz sentido para ele/ela.

Por fim, é necessária também a *renúncia momentânea da postura resolutiva*, como propõe Bohm (2005), caracterizada pelo hábito de tentar encontrar caminhos para resolver problemas. O objetivo, nesse Ciclo do Diálogo Reflexivo, é o de compreender

por que o outro pensa e age da maneira que ele/ela pensa e age, deixando de lado a condenação moralizante. Nesse sentido, a postura resolutiva pode levar-nos rapidamente a falhar nesse exercício, uma vez que a definição de caminhos resolutivos implica a escolha e a hierarquização de ideias, logo o julgamento entre aquilo que é melhor e aquilo que é pior.

Por exemplo, se sou um líder de uma equipe e há uma divisão entre as pessoas que dela fazem parte em torno de que caminho seguir, se eu quiser “resolver” esse problema por meio do diálogo, devo deixar de lado qualquer desejo de cenário futuro. É assim, livre de qualquer intenção final, que será possível às pessoas compreenderem umas às outras e colaborar. Se tivermos intenções futuras durante o processo, serão elas que guiarão a relação, como sugere Bohm (2005), portanto serão apresentadas como a forma “correta” e o caminho “ideal” a ser seguido por todos. Nesse caso, temos uma escolha imposta, impedindo o diálogo. Temos aqui uma espécie de *paradoxo*. De um lado, são as nossas próprias expectativas resolutivas que podem despertar o interesse para o diálogo. De outro, devemos abandoná-las momentaneamente para que ele ocorra.

### **3. 1. 2. As quatro práticas dialógicas**

Cumpridas as pré-condições citadas, é possível iniciar o exercício de quatro práticas do diálogo: *ouvir*; *identificar emoções e sentimentos*; *falar*; e *readmirar*. Cada uma dessas práticas possui características específicas para o fomento do diálogo.

#### **3. 1. 2. 1. Ouvir**

- *Ouvir as pausas ao invés de encará-las como brechas para interromper a fala do outro.*

Frequentemente, percebemos os momentos de pausa na fala de alguém como uma brecha para dizer o que pensamos. Ao agir dessa forma, não permitimos à outra pessoa terminar seu discurso, portanto não estamos realmente ouvindo, mas querendo reagir rapidamente ao que foi dito. Essa escuta reativa atropela o processo de comunicação e obstaculiza o diálogo.

Para superar esse mau hábito, o convite que faço é o de encarar as pausas como momentos de respiro de quem fala, permitindo que organize suas ideias e continue

contando seus pensamentos, e como momentos de “digestão” daquilo que está sendo dito por quem ouve. Para auxiliar essa dinâmica, é possível definir algum gesto que indique o término da fala.

- *Ouvir sem interromper, por mais que tenhamos uma ideia que nos pareça incrível e que queiramos compartilhar imediatamente.*

Ao ouvir o outro, muitas ideias ou lembranças podem surgir em nossa mente. Geralmente, quando elas parecem reforçar positivamente o que o outro está dizendo, surge em nós um desejo de contar imediatamente para mostrar que estamos na mesma sintonia, afinal, se deixarmos para depois, podemos esquecer. É quase como se estivéssemos dando um “presente” para ele/ela. No entanto, quando agimos dessa maneira, paramos de ouvir e interrompemos o outro para que ele nos ouça.

Qual é o resultado disso quando todas as pessoas envolvidas na conversa agem dessa forma? Uma sobreposição de monólogos. Cada um fala aquilo que acredita ser um “presente” para o outro, mas nenhum dos envolvidos está aberto a receber esses “presentes”.

A proposta aqui é que, ao se dar conta do surgimento de tal desejo, deixe-o ir da mesma forma que veio. Assim, conseguirá continuar ouvindo e, caso aquela ideia por trás do desejo ainda fizer sentido quando for sua vez de falar, muito provavelmente ela ressurgirá e você poderá compartilhá-la.

- *Ouvir mesmo que não concordemos com o que é dito*

A proposta aqui é conseguir vencer o desconforto de ouvir algo com o que não concordamos, não dando vazão às nossas reações que podem impedir a escuta, como revirar os olhos, bufar, entre outras (vamos falar em mais detalhes sobre isso na próxima prática).

- *Ouvir sem fazer suposições*

Outro hábito que atrapalha a escuta dialógica é tentar supor o que o outro irá nos contar antes de terminar sua fala. Ao tentar completar a ideia do outro com algo que faz sentido para nós, já não estamos ouvindo. Além disso, podemos criar mal-entendidos,



uma vez que nossas suposições são baseadas em nossas experiências pessoais (que geralmente são diferentes das dos outros), portanto não fazem, necessariamente, sentido para a outra pessoa.

O exercício aqui é identificar o hábito de fazer suposições e não se deixar dominar por ele. Ao perceber que está fazendo suposições durante a escuta, retome a atenção no outro e, se for necessário, peça para que repita o que estava dizendo.

- *Ouvir sem julgamentos*

Geralmente ouvimos o que alguém nos diz e imediatamente fazemos uma comparação com aquilo que já sabemos e que acreditamos ser verdade; se o que é dito está alinhado com o que pensamos, é muito fácil aceitarmos a ideia. Por outro lado, se não há alinhamento, discordamos imediatamente. Fechamo-nos para aquela ideia. E, por fim, julgamos. ‘Você está errado’. ‘Que absurdo’. ‘Você precisa mudar’ etc.

Ouvir sem julgar é deixar de lado esse mecanismo automático de comparação que temos, a partir do qual emitimos um veredito de “certo” ou “errado” imediatamente após ouvir uma ideia, o qual se materializa por nosso reflexo automático de concordar ou discordar imediatamente do outro, como sugere Mariotti (s/d), a partir do qual podemos lançar mão das estratégias de uma conversa antidialógica para impor nossa verdade ao outro.

Vale dizer que não estou condenando aqui a escolha do que é bom ou não para cada um de nós. Para realizarmos nossas escolhas, precisamos julgar o que faz ou não sentido para nós. No entanto, quando o objetivo é compreender o outro, o que o levou a pensar daquela forma, quais foram as experiências que o fizeram acreditar no que acredita, devemos deixar de lado a postura julgadora, como sugere Bohm (2005). Devemos abandonar a crença de que, se eu ouvir uma ideia diferente, colocarei a minha em perigo.

Você não estará em perigo! Podemos ouvir ideias diferentes sem que as nossas sejam ameaçadas e sem que precisemos mudar. Podemos mudar sempre, mas não precisamos impor a necessidade de mudança, nem a nós e nem aos outros. Sendo assim,

sugiro a substituição da ideia de CERTO e ERRADO por aquilo que FAZ SENTIDO e aquilo que NÃO FAZ SENTIDO para você.

### 3. 1. 2. 2. *Identificar emoções e sentimentos que surgem ao ouvir*

- *Perceber os impulsos que emergem dentro de nós durante a escuta do que é dito, sem dar vazão a eles e nem os suprimir.*

Esses impulsos são reações corporais (emoções) quase imediatas que surgem em nós, fruto de nossos reflexos em resposta ao que ouvimos (BOHM, 2005; 2007), fazendo emergir sentimentos e pensamentos correspondentes, como sugere Kahneman (2012), o que pode atrapalhar nossa compreensão sobre o que está sendo dito.

Quando escutamos uma ideia com a qual não concordamos, podemos sentir o coração acelerar, as palmas da mão suar, a cabeça latejar; podemos torcer o nariz, balançar a cabeça em negativo etc. Ficamos com raiva, com nojo, com desconforto. Por outro lado, ao ouvir uma ideia com a qual concordamos queremos balançar a cabeça afirmativamente, bater palmas, fazer o sinal de positivo com o polegar, entre outros. Ficamos animados, alegres, confortáveis.

A proposta aqui é buscar perceber nossas reações corporais e sentimentos o mais rápido possível, sem dar vazão a eles e nem os suprimir, como propunha Bohm (2005), reconhecendo sua interrelação. Tal exercício nos auxiliará a identificar e readmirar nossas crenças, como será explicado mais adiante.

### 3. 1. 2. 3. *Falar*

- *Falar na primeira pessoa do singular*

É costume utilizarmos a primeira pessoa do plural quando estamos falando de algo em que acreditamos. “Nossa, *a gente* fica muito nervosa quando vê uma notícia dessas na televisão, né?” ou “É muito chato quando *a gente* tem que acordar antes das oito horas da manhã”. Mas quem é “a gente” que fica muito nervoso? Quem é “*a gente*” que acha chato acordar antes das oito? Quando falamos dessa forma, estamos fazendo uma *generalização*, assumindo implicitamente que o outro (inserido no “nós” ou no “a gente”) pensa e age igual a nós em determinada situação, o que não é, necessariamente, verdade.

Para evitar tal generalização, no diálogo, buscamos utilizar a primeira pessoa do singular (eu) ao falarmos com alguém, assumindo, como sugere Rosenberg (2006), a responsabilidade por aquilo que pensamos e sentimos.

- *Compartilhar as sensações corporais e sentimentos diante de uma ideia.*

É falar sobre o que sentimos ao ouvir a ideia apresentada pelo outro. Ou seja, é compartilhar o que sentimos, ao invés de reagir automaticamente. Se, por exemplo, sentimos raiva após a escuta, a proposta é falar sobre a raiva, e não com a raiva. Para isso, é possível iniciar a fala dizendo: “quando escuto essa ideia que apresentou sinto [completar com o sentimento]”.

- *Compartilhar pensamentos sobre aquilo que se está conversando.*

É contar a ideia que emerge em nossas mentes ao ouvir o que nos foi dito, tomando sempre o cuidado de esperar o outro terminar sua exposição, não o interrompendo. Um jeito possível de iniciar nossa fala é: “quando escuto essa ideia que apresentou, lembro de.../me vem à cabeça.../penso que...”.

- *Compartilhar as fontes de informações que você tem ou teve sobre aquele determinado assunto*

Algo que pode nos auxiliar a pensar juntos é sermos honestos e transparentes quanto às nossas fontes de informação. Enunciá-las em nossa fala pode ajudar-nos a evitar generalizações ou mesmo a adoção de ideias provenientes de fontes não confiáveis, algo que pode acontecer por conta de vieses da nossa memória, como sugere Alcock (2018).

- *Compartilhar histórias pessoais*

As histórias têm o poder de conectar-nos e possibilitar a compreensão das várias situações vividas que auxiliaram no desenvolvimento do nosso ser, orientando nossa forma de pensar, conversar, agir e aprender.

Conte suas histórias. Busque compartilhar suas experiências de vida. Além de auxiliar que o outro o compreenda, também possibilitará que você se compreenda melhor, fomentando, inclusive, a prática de readmirar.

- *Fazer perguntas ao outro*

Por meio da realização de perguntas, podemos ampliar nossa compreensão sobre o outro, buscando entender as razões pelas quais ele/ela pensa e age da maneira que pensa e age. Algumas perguntas que podem nos ajudar nessa tarefa são: por que  *você*  pensa desse jeito? Quais foram as experiências que  *o*  levaram a pensar assim? Por que isso faz sentido  *para você* ? Com quem  *você*  aprendeu isso?

Note que, nessas perguntas, evidenciamos o direcionamento pessoal ao usar “para você” ou outra palavra/expressão similar. Esse “para você” no final pode trazer algo implícito que diz: “percebi que esse assunto é importante para você, me conte mais a respeito”. É um convite para o outro contar-nos sobre como pensa sobre determinado assunto sem, no entanto, provocá-lo a convencer-nos de que aquilo é uma verdade a ser aceita por todo mundo. Isso ajuda a evitar as generalizações moralizantes que, frequentemente, levam-nos ao não diálogo.

Ao conhecer e exercitar essa valiosa prática, é possível evitar cair em armadilhas, como quando alguém nos faz a pergunta “por que [...assunto...] é importante?”, sem o direcionamento pessoal e com uma pretensão universalizante da ideia. Nesses casos, podemos iniciar a resposta dizendo: “ *Para mim*  é importante porque...”. Ou seja, como respondentes, podemos nutrir a postura dialógica e evitar a debatedora.

### 3. 1. 2. 4. *Readmirar*

- *Olhar de novo para aquilo que se acredita saber, para aquilo que parece ser uma verdade para si e para outros que pensam de maneira semelhante.*

Essa prática nos auxilia a identificar e repensar nossas crenças e os comportamentos decorrentes delas. E, ao a realizar com outras pessoas, ela ajuda-nos a ter novos  *insights* , fruto do encontro das diferentes visões de mundo.

Uma vez que algum sentimento é disparado frente à alguma situação (algo que ouvimos, por exemplo), há dois passos para a realização da prática de readmirar:

1. Encontrar nossas crenças

O primeiro passo é a identificação de nossas crenças mais fundamentais, aquelas que, de tão óbvias, acabam tornando-se invisíveis para nossa consciência, apesar de orientarem fortemente nossa vida. Para encontrar essas crenças, utilizamos as emoções e sentimentos como indicadores de que algo muito importante para nós está em jogo, sendo reafirmado ou desafiado de alguma forma.

De posse de uma compreensão sobre o que estamos sentindo, podemos aplicar a *sucessão de “por quês”*, um exercício que nos auxiliará na autoconhecimento. O primeiro “por quê” pode estar ligado ao sentimento: por que eu estou sentindo isso frente a essa situação que me acontece/aconteceu? Já os “por quês” subsequentes estarão diretamente ligados às possíveis causas dos sentimentos.

Por exemplo, imagine um chefe de uma pequena empresa que costuma dar ordens a seus colaboradores aos berros, demonstrando raiva. Frente a essa situação, poderíamos lançar mão do primeiro ‘por quê’: por que você está sentindo raiva? Possível resposta: Porque eles não fazem o trabalho como *preciso* que seja feito. Por que você grita com seus funcionários? Porque eu *preciso* atingir resultados. E por que gritar faz com que eles o ajudem a atingir resultados? Porque *é o único jeito* de os fazer ouvir. Por quê? Porque eles devem ter aprendido assim/porque eles são preguiçosos...

Aqui ficam claras duas crenças. A primeira é a necessidade de resultados para realizar um bom trabalho e manter o emprego. A segunda é a de que seus funcionários só o escutam quando ele grita. E, por fim, o comportamento de colocar a culpa no outro, negando sua responsabilidade no processo de interconhecimento.

A proposta aqui é se perguntar ‘por quê’ até chegar a uma resposta bem taxativa, fundamental. Aquela que parece ser a última resposta possível. Aquele “porque sim, porque é assim que é ou deve ser”. Geralmente, essas respostas apresentam certas estruturas verbais que revelam as crenças: “só acontece A se B acontece” (só trabalham se eu grito); “tem que A para conseguir B” (tenho que gritar para conseguir fazer os funcionários trabalharem/tenho que ter resultados para realizar um bom trabalho e manter o emprego); “fazer A é o único jeito de conseguir B” (gritar é o único jeito de conseguir fazer minha equipe trabalhar). Vale dizer que existem outras palavras e expressões que

se pode usar nessas estruturas, como “fundamental”, “deve”, “necessário”, “só assim”, que cumprem a mesma função de evidenciar as crenças.

## 2. Desafiar nossas crenças

Ao identificar as crenças por meio dos “por quês”, aquele chefe poderia passar para o segundo conjunto de perguntas: *será mesmo que gritar é o único jeito de os funcionários realizarem a tarefa? Será mesmo que não há outro jeito? Com quem aprendi e por que essa ideia faz sentido? Quais são os resultados (desejados e não desejados) que eu consigo com as ações que realizo? Ou seja, será que, além de fazê-los trabalhar, existem outras consequências fruto do meu comportamento que não vão me ajudar a atingir meus objetivos?*

A título de exemplo, trazemos o caso do Roberto (nome fictício de um participante de um dos grupos de diálogo que facilitei a partir do método apresentado). Em um determinado encontro, o grupo falava sobre astrologia, um tema de grande interesse para Roberto e em que possuía grande domínio. Quando questionado sobre a origem de seu conhecimento, disse ser fruto da experiência cotidiana, “um conhecimento empírico”, como ele mesmo colocou. No entanto, contou que, apesar de seu interesse, não se aprofundava mais no tema porque toda vez que ia estudar algo e o assunto começava a ficar complexo, de difícil entendimento, desistia. Aí reside um condicionamento fruto de um reflexo já reconhecido, vigorando como crença: “sempre que aparece algo difícil de entender, eu desisto”. É possível perceber aí uma incoerência: Roberto gosta do assunto e o estudo poderia trazer um aprofundamento das ideias que gosta e que lhe proporcionam bem-estar. Ao mesmo tempo, por conta de experiências anteriores, sabe que, se o processo de estudo ficar difícil, ele perderá o encanto pelo tema. Movido por essa crença, opta por não fazer o estudo, trazendo como consequência o não aprofundamento do assunto. Aqui, o exercício de readmirar auxiliou-o a perceber essa ideia “escondida” que o estava impedindo de saber mais e, quem sabe, transformar essa situação.

Vale destacar ainda que os dois passos da readmiração podem se retroalimentar. Ao encontrar a crença (passo 1), podemos iniciar seu desafio (passo 2) e, ao o fazer, encontraremos, muito provavelmente, outras crenças (passo 1) ligadas àquela primeira, as quais poderão ser desafiadas (passo 2).

Outro ponto relevante que devemos considerar na prática de readmirar é a necessidade de *enfrentar o incômodo dialógico* que surge pelo questionamento e possível abalo de nossas crenças mais importantes. Se decidirmos enfrentar tal incômodo, poderemos mergulhar na profundidade do exercício dialógico. Se não o enfrentamos, ficamos no conforto da superfície e o diálogo é incipiente. Tem seu valor, mas é incipiente. Esse enfrentamento é difícil de fazer por conta de todo o processo cognitivo descrito no capítulo anterior (homeostasia, emoções, experiências, crenças, cultura etc.).

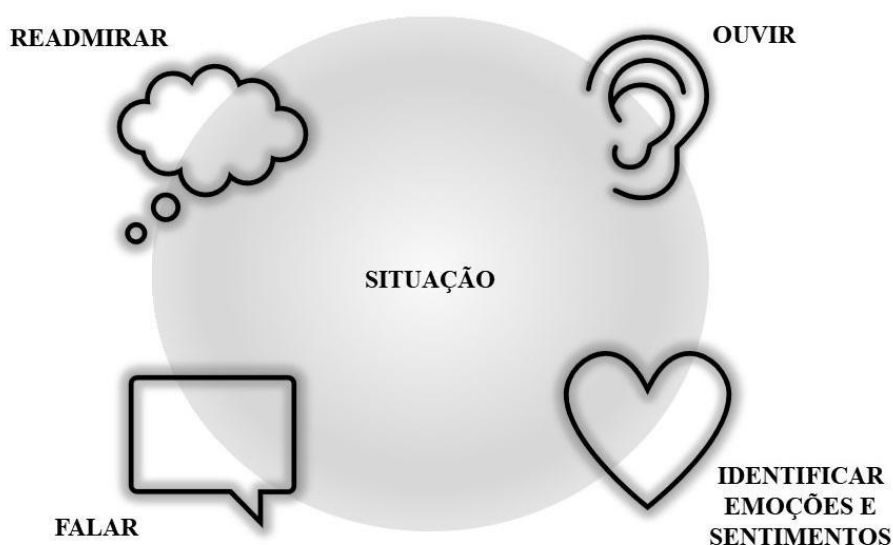
Porém, quando conseguimos superar tal incômodo da readmiração, passamos a ter maior compreensão de nossas crenças, o que nos traz dois benefícios em termos de diálogo: 1) conseguimos compartilhar com mais clareza para o outro o que faz sentido para nós, a partir de nossas experiências de vida; 2) conseguimos perceber se nossas ações para concretizar tais crenças são coerentes ou incoerentes. Ou seja, exercita-se a busca por um pensamento crítico e coerente, como sugerido por Freire (1981) e Bohm (2005; 2007), respectivamente.

### **3. 1. 3. O entrelace das práticas**

Como essas práticas se entrelaçam? Sugerimos três caminhos possíveis. Todos se iniciam com uma *situação*, algo que nos acontece. Pode ser a fala de alguém, a observação de algum comportamento alheio, uma música, uma memória, entre outros acontecimentos.

Imersos em tal situação, o primeiro caminho inicia-se com a prática do *ouvir* (que pode ser acompanhada pelos outros sentidos: a visão, o tato, o paladar e o olfato). A partir disso, somos afetados emocionalmente, possibilitando-nos a *identificação de nossas reações emocionais e sentimentos*. Em seguida, podemos compartilhar o que estamos sentindo por meio do *falar* para, então, iniciar a prática do *readmirar* (ver Figura 6). De posse de nossos achados, podemos falar novamente para os outros o que encontramos, percebendo como se mantêm ou transformam nossos sentimentos, assim como podemos ouvir as readmirações e sentimentos alheios. E, assim, o processo continua indefinidamente até o momento em que se decide encerrar o diálogo.

**Figura 6** — Possíveis entrelaces das quatro práticas dialógicas



**Fonte:** Elaboração própria.

O segundo caminho tem a ordem das duas últimas práticas invertidas. Começamos *ouvindo*, seguimos para a *identificação de nossas reações emocionais e sentimentos*, *readmiramos* nossas crenças e, então, *falamos* aquilo que encontramos. E, assim, da mesma forma que o caminho anterior, o processo continua até que se decida por finalizar o momento dialógico.

O terceiro caminho tem seu início pelo *falar*, de modo que poderíamos perguntar, motivados pela curiosidade, como o outro pensa sobre determinado assunto, o que nos levaria a *ouvir*, *identificar emoções e sentimentos* e *readmirar*. Sendo assim, é possível perceber a multiplicidade de formas possíveis de iniciar o exercício das quatro práticas, de forma que, aqui, citamos apenas alguns.

Vistas as práticas, há dois momentos diferentes, mas complementares, em que podemos as exercitar.

#### **3. 1. 4. “Estar com” e “estar só”: momentos que se alternam**

Ao iniciar o processo de aprendizagem do diálogo, é possível identificar dois momentos que se intercambiam: o “estar com” e o “estar só”. O momento do “estar com” é aquele em que há o encontro físico ou virtual com outras pessoas para se estabelecer o



diálogo do eu com o outro, em que vamos construindo laços de confiança ao exercitar as quatro práticas do diálogo.

Com quantos outros se deve “estar com”? Se o exercício das práticas objetiva a *transformação do eu*, a quantidade de pessoas envolvidas pouco importa. Pode-se “estar com” uma, duas, três, cinco, dez ou mais pessoas. É o encontro com elas que permitirá ao eu o exercício da readmiração de suas crenças e comportamentos, identificando as incoerências existentes.

Por outro lado, se o exercício das práticas objetiva a transformação coletiva, a *transformação do nós*, a quantidade de pessoas passa a ter alguma relevância. Quanto mais pessoas engajadas no exercício do diálogo, maiores serão as chances de readmiração das incoerências coletivas, reorientando o rumo das ações empreendidas. No entanto, há um limite de pessoas para o qual é possível o exercício adequado das práticas. Bohm (2005) sugere o número máximo de quarenta pessoas. Sendo assim, para abarcar a totalidade da sociedade, devemos realizar diversos grupos concomitantemente, promovendo, inclusive, o trânsito dos participantes entre eles.

Vale mencionar, ainda, que, para Bohm (2005), há um limite mínimo ideal para a emergência da *transformação do nós*, estabelecido em vinte pessoas, uma vez que, em tal cenário, estimula-se a criação de um microcosmo cultural, no qual é possível reconhecer as incoerências coletivas e, assim, buscar ressignificá-las. Ou seja, tal quantidade parece ser uma forma de garantir o encontro das diversas visões presentes na sociedade. Apesar disso, o autor afirma que, em quantidades menores de pessoas, também é possível a emergência do diálogo, apesar de mais desafiador.

Nesse sentido, sustento que, para a proposta metodológica sugerida aqui, um número abaixo de vinte pessoas não configura um problema. Um grupo de sete, dez ou quinze pessoas também pode conseguir realizar a *transformação do nós*, mesmo que a diversidade fique reduzida. Aliás, tendo em vista o cenário atual de polarização social presente em muitos países, em especial no Brasil, em que o populismo, o discurso maniqueísta e os algoritmos das redes sociais acirram a antidualogicidade, parece-me mais plausível, pelo menos inicial e momentaneamente, a ideia de que os grupos de diálogo se formem por pessoas parecidas, com “pouca” diferença de visões em relação a valores

básicos, ficando a cargo da facilitação a incumbência de desafiar tal homogeneidade, trazendo a perspectiva do diferente para o encontro. Esse exercício constante permitirá o enfrentamento da polarização, estimulando a abertura e a vontade dos participantes em conectar-se com o diferente. Ou seja, nutrem-se as condições para a *transformação do nós*.

Vale destacar que tanto a perspectiva de *transformação do eu* quanto a de *transformação do nós* são relevantes para o processo dialógico, sendo processos concomitantes que se retroalimentam. Poderíamos dizer, inclusive, que são processos indissociáveis, já que somos seres da relação (BUBER, 1979; 2014) e, portanto, não há o eu sozinho, autossuficiente.

E onde nos encontramos, tanto para a *transformação do eu*, quanto para a do *nós*? Podemos encontrar-nos física ou virtualmente. No ambiente físico, é importante reconhecer algumas características importantes de serem levadas em consideração para a emergência do diálogo, como a boa acústica e a baixa distração, como sugere Isaacs (1999). Além disso, ser um ambiente onde as pessoas se sintam seguras e confortáveis pode facilitar a exposição daquilo que realmente pensam. Outro aspecto importante, apontado por Bohm (2005), Isaacs (1999) e Freire (1981), é a disposição das pessoas em círculo, arranjo geométrico que não estimula a hierarquização física das pessoas, ou seja, não coloca nenhum indivíduo em posição de destaque e permite que todas as pessoas se vejam. Sobre isso, sustento que existem outros arranjos geométricos possíveis que não parecem oferecer grande resistência a emergência do diálogo, como um semicírculo, um losango, um quadrado ou mesmo um triângulo, desde que seja possível que todas as pessoas consigam se enxergar com facilidade.

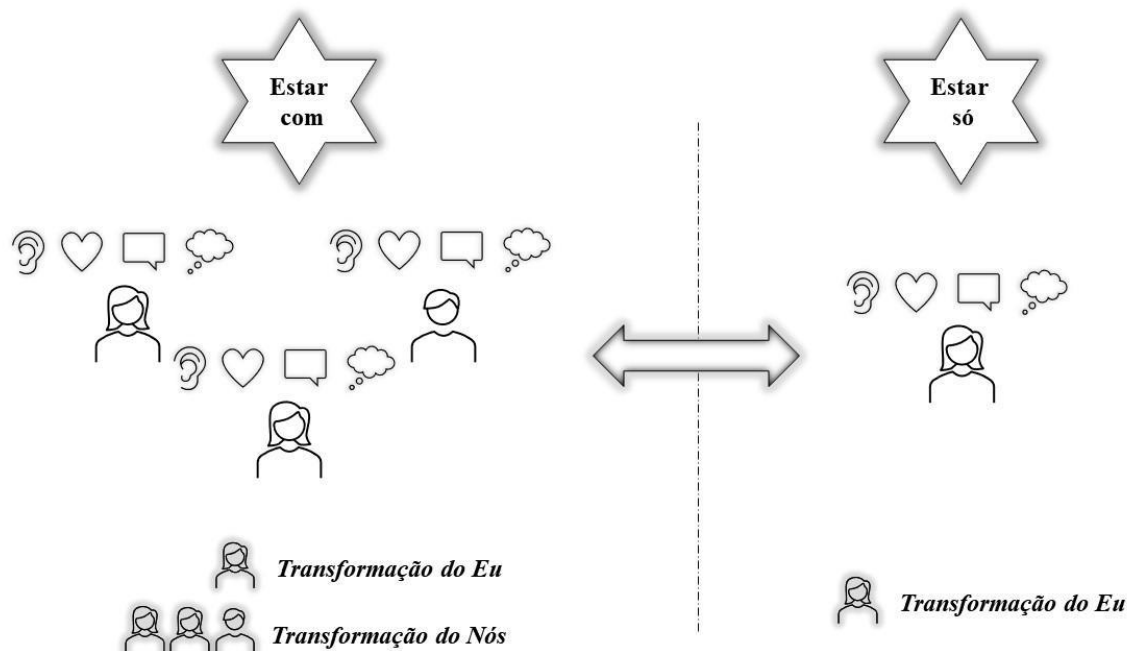
Já no ambiente virtual, uma boa conexão de internet é fundamental para a viabilidade da conversa. A baixa distração também é necessária e bastante desafiadora, já que as notificações de programas e aplicativos podem facilmente roubar a atenção. A virtualidade pode trazer em si uma sensação de segurança, já que as pessoas estão fisicamente em ambientes conhecidos onde se sentem protegidas (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2020). Aqui não é possível a disposição circular, no entanto, é importante que todas as pessoas estejam na tela ao mesmo tempo, de modo que possam se ver.

Com que frequência nos encontramos? Ao tratarmos da *transformação do eu*, os encontros podem ser espontâneos, como quando nos encontramos com alguém diferente sem ter antecipado tal encontro, ou planejados, como quando marcamos uma reunião para estar juntos. Já na *transformação do nós*, por dar-se no âmbito de um grupo que se reúne intencionalmente para dialogar, os encontros são planejados, de forma que sua constância é algo importante para estimular a construção de vínculos afetivos e laços de confiança. Bohm (2005) sugere a frequência semanal ou quinzenal para atender a tal objetivo. A essa consideração, sustento a ideia de que uma regularidade mais intensa, como dois encontros por semana, ou menos intensa, como encontros mensais, também podem dar conta de fomentar a construção dos vínculos interpessoais, aprofundando a convivência entre as pessoas envolvidas.

Em paralelo, ao findar tais momentos de encontros com o outro, é possível vivenciar o momento do “estar só”, em que não há a presença física de outra pessoa. Mas como dialogar só? Como readmirar minhas certezas se não há o outro, diferente de mim, que me auxilia? Aqui ocorre o diálogo do eu com o outro que habita em mim na virtualidade do pensamento. Ao resgatar momentos da memória sobre encontros passados com o outro, o eu pode realizar o exercício da identificação de emoções e sentimentos e da readmiração, buscando, também, colocar-se no lugar do outro, em uma espécie de jogo em que se alternam papéis.

Os momentos “estar com” e “estar só” alternam-se e entrelaçam-se ao longo da jornada dialógica do eu e do nós (ver Figura 7). Daí a permanência e constância do processo de aprendizagem do diálogo que pode ser aproveitado em diversos momentos da vida cotidiana, deflagrando diferentes tipos de encontros, os quais apresento a seguir.

**Figura 7** — Estar com e estar só



**Fonte:** Elaboração própria.

### 3. 1. 5. A dinâmica dos encontros: possíveis resultados do ciclo do diálogo reflexivo

Ao nos aprofundarmos na prática e vivência do diálogo, apresentam-se a nós diversos contextos possíveis de aplicação. Podemos buscar vivenciar as práticas dentro de um grupo de diálogo, com outras pessoas interessadas em fazê-lo; dentro de nossas famílias; com nossos colegas de trabalho; com pessoas que nunca conversamos e que não fazem parte de nossos círculos sociais; entre outros.

Para que um encontro seja estimulador do diálogo, já apontei a importância de que ele ocorra com uma pessoa que pensa diferente. Mas quão diferente essa pessoa deve ser? Tal pergunta faz-se relevante porque, geralmente, quando falo sobre diálogo com as pessoas e indico a necessidade de tal encontro, percebo que elas costumam pensar em uma pessoa diametralmente oposta a si. Ou seja, uma pessoa que pensa e vive de maneira totalmente antagônica, como diria Freire (1981).

Ao proceder dessa maneira, as pessoas já assumem a impossibilidade do diálogo ou, para aquelas que não desistem tão cedo, sentem o desconforto em imaginar-se tentando dialogar e falhando. Não nego que tal encontro é um terreno muito pouco fértil

para a emergência do diálogo. O encontro com pessoas que, além de pensar muito diferente de nós, não se abrem ao diálogo fica inviabilizado.

No entanto, essa é uma representação possível da diferença, mas não a única. Há o diferente que não é tão diferente assim, aquele com quem compartilhamos algo em comum que pode ser uma ideia ou um afeto, como no caso de ser uma pessoa muito próxima, por exemplo um familiar ou amigo de infância.

Tal espectro da diferença pode suscitar dois tipos de encontros quando estamos espacial ou virtualmente presentes em um mesmo ambiente: *encontro sem reciprocidade dialógica* e *encontro com reciprocidade dialógica*. Cada um deles fomenta resultados específicos, como veremos a seguir.

### 3. 1. 5. 1. *Encontro sem reciprocidade dialógica*

Aqui há a postura dialógica do eu no encontro com outra(s) pessoa(s) que até se dispõem a conversar, mas com uma postura antidialógica, fechada para a reflexão em torno de suas próprias crenças. Apesar disso, aqui é possível que o eu exercite as práticas do diálogo, buscando compreender por que o outro pensa e age da maneira que pensa e age. O corajoso gesto de ouvi-lo, por exemplo, pode estimulá-lo a abrir-se para retribuir o gesto e, assim, iniciar um pré-diálogo. O ouvir, nesse caso, configura-se enquanto um ato de gentileza. É como segurar a porta do elevador para uma pessoa entrar, seguindo-a na sequência. Isso traz um resultado interessante para a convivência interpessoal, uma vez que o eu não limita o outro a uma categoria de julgamento generalizante (mal, preconceituoso, fascista, comunista etc.), além de estimular o aprendizado da identificação da abertura para o diálogo nos diferentes encontros cotidianos. Vale destacar que aqui é importante avaliar os possíveis riscos no caso de haver alguma ameaça a própria existência e decidir por tentar assumir ou não a postura dialógica.

Ademais, por diversas razões, o encontro sem reciprocidade dialógica pode evoluir de tal forma que nem o eu, nem o outro estarão abertos e, portanto, os muros estarão levantados. Cada pessoa irá posicionar-se dentro de sua fortaleza de crenças e valores, preparando as armas (comunicação e ações) para o ataque e a defesa. É um encontro de luta em que se reforça o aprendizado dos valores e comportamentos antidialógicos.

Por fim, ressalto que o encontro sem reciprocidade dialógica, em que o eu está aberto e constantemente convidando o outro para entrar em diálogo é importante, mas bastante incipiente em termos de dialogicidade, sendo um estágio prévio para adentrar os encontros com reciprocidade.

### 3. 1. 5. 2. *Encontro com reciprocidade dialógica*

Aqui o eu e o outro estão abertos para o encontro que pode se desenvolver, podendo gerar três resultados possíveis, os quais fomentam diferentes tipos de aprendizados e benefícios.

#### 1. Compreensão + mudança cognitiva e relacional sobre o outro

Esse resultado é frequentemente não reconhecido ou confundido com aquele do *encontro sem reciprocidade dialógica*, pois as pessoas confundem compreensão com concordância. “Se falei o que penso para o outro e ele/ela não mudou sua forma de pensar, não me compreendeu. Se tivesse compreendido, veria como é óbvio e verdadeiro o que contei”. Aqui reside uma armadilha do pensamento antidialógico. O outro pode compreender por que determinada ideia faz sentido para mim sem, no entanto, ver o mesmo sentido para si.

A compreensão permite-nos *aprender sobre o outro*, descobrindo aspectos que desconhecíamos sobre sua forma de pensar e agir, o que promove a diluição dos julgamentos e estereótipos que nos afastam. Fruto de tal aprendizado, surge uma mudança relacional, melhorando as relações interpessoais e, portanto, a convivência. Sendo assim, aqui se processa a *transformação do eu* ao se aprender sobre o outro, e a *transformação do nós* ao melhorar a relação interpessoal.

Vale destacar o papel do conflito nesse tipo de encontro. Para isso é necessário ressaltar a diferença entre conflito e confronto. O primeiro é o choque que ocorre quando crenças diferentes se encontram. Esse choque evoca as emoções e sentimentos, a partir dos quais é possível a readmiração. Sendo assim, o conflito é essencial para a ocorrência do diálogo. Podemos encará-lo como o combustível da relação dialógica. Por outro lado, o conflito pode se transformar em confronto. Isso ocorre quando o choque de visões

diferentes evoca emoções e sentimentos e, ao invés de readmirá-los, as pessoas os reafirmam, defendendo-os como numa batalha.

## 2. Compreensão + mudança cognitiva e relacional sobre o outro + mudança cognitiva sobre o assunto dialogado

Esse resultado possui um elemento a mais do que o anterior. Aqui o aprendizado sobre o outro estimula o aprendizado sobre si a ponto de fomentar a emergência de *insights* provocadores de mudança (parcial ou total) de ideias e comportamentos de *uma* das partes sobre o assunto dialogado. Por exemplo, se as pessoas estão conversando sobre política e existem diversas perspectivas presentes, é possível que algumas pessoas passem a adotar completamente a ideia apresentada por alguém ou adote parte de tais ideias, transformando sua ideia original. Sendo assim, nesse caso, há um aprofundamento da *transformação do eu*, quando comparado com o resultado anterior, e um possível estreitamento das relações entre as pessoas enquanto uma *transformação do nós*.

Vale destacar que as mudanças de ideias se processam por meio da emergência de *insights*, como sugere Bohm (2007). São eles que nos permitem perceber as incoerências entre nossas intenções-ações-resultados. São como “um sentimento repentino de um pequeno despertar” (p. 38) e ocorrem ocasionalmente. Isso é interessante porque mostra a não controlabilidade do processo.

A emergência de *insights* é sempre uma possibilidade, nunca uma certeza ou garantia. Pode acontecer agora, pode acontecer amanhã, pode acontecer daqui a dez anos ou pode não acontecer.

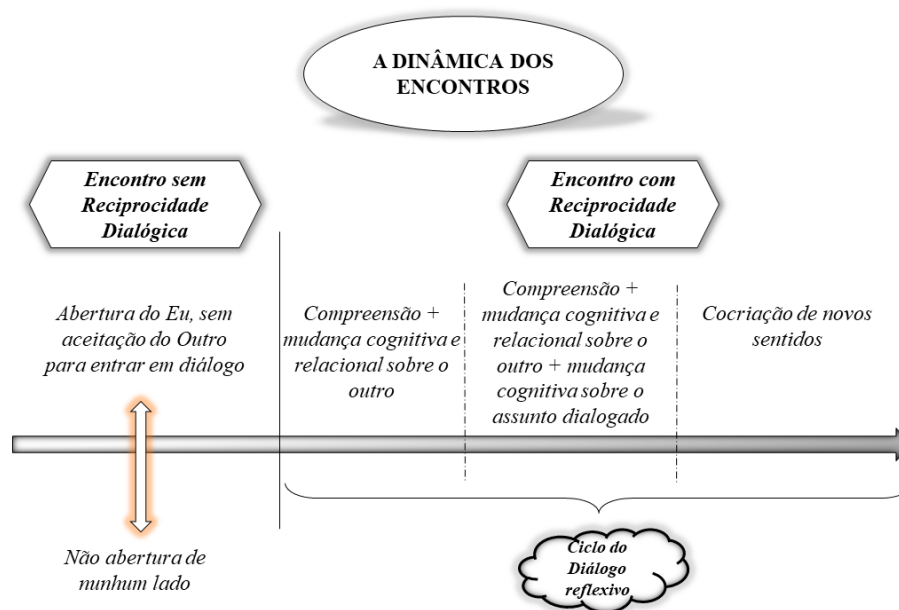
## 3. Cocriação de sentidos

Resultado mais profundo que os anteriores, caracteriza-se pela transformação de *todas* as pessoas envolvidas e da relação entre elas. A *transformação do eu* e do *nós* ocorre a partir da cocriação de novos sentidos, fruto de novas compreensões sobre si, sobre o outro e sobre aspectos da vida. Essa criação coletiva é sempre parcial por conta do caráter contingente da verdade (BOHM, 2007) e pelo limite de pessoas envolvidas no processo.

Tendo em vista todo o exposto acima, é possível perceber um gradiente de qualidade dialógica dos encontros entre o eu e o outro, partindo de uma extremidade na

qual a dialogicidade é mais incipiente (encontro sem reciprocidade), chegando a uma extremidade em que ela é mais profunda (encontro com reciprocidade — cocriação de sentidos), como ilustrado pela Figura 8, a seguir. Vale dizer que tal gradiente não configura, necessariamente, um contínuo temporal dentro do qual os encontros podem evoluir. É possível ter encontros de qualidades diferentes ao longo de um mesmo dia, por exemplo, com pessoas diferentes.

**Figura 8** — A dinâmica dos encontros



**Fonte:** Elaboração própria.

Vale destacar, nessa altura do texto, que a jornada dialógica percorrida pela vivência constante dos cenários supramencionados promove o desenvolvimento de uma *sensibilidade dialógica*. A partir da melhor compreensão de nós mesmos, conseguimos compreender melhor os outros. Adquirimos a capacidade de identificar a abertura para fomentar a emergência de um diálogo, polinizando-o nos diversos espaços pelos quais transitamos.

Adquirimos a capacidade de perceber as reações dos outros, principalmente as raivosas, não como afrontas e ataques (a nós ou à outras pessoas), mas como indicadores de que algo muito importante para eles está em jogo. Isso nos permite não reagir automaticamente, entrando no reino da antialogicidade, e convidar a pessoa a entrar em



diálogo conosco, uma vez que reconhecemos seus ataques como uma chamada de atenção, um pedido legítimo de escuta (desde que não ameace nossa existência).

Por fim, encerro esta seção afirmando que, fruto da cocriação de sentidos, resultado mais profundo do Ciclo do Diálogo Reflexivo, surge, em hipótese, o desejo de vê-los materializados, o que impulsiona as pessoas a cocriarem ações, dando início ao segundo grande ciclo.

### **3. 2. Ciclo do Diálogo Deliberativo**

A emergência de ações colaborativas dá início ao Ciclo do Diálogo Deliberativo que, ao contrário do Ciclo anterior, é propositivo e executivo. Busca estabelecer objetivos comuns e realizar intervenções para alcançá-los.

Inspirado pela Teoria da Ação Dialógica de Freire (1981), pelo Método Oca de intervenção educadora (OCA, 2016) e pelos preceitos da Aprendizagem Social para Sustentabilidade (HARMONICOP, 2005; MURO, 2008; WALSH; HOEVEN; BLANKEN, 2009; WALSH, 2011; SOUZA; WALSH; JACOBI, 2019; JACOBI; MONTEIRO; SOUZA, 2020), afirmo que esse ciclo se inicia com um processo de *planejamento dialógico*, caracterizado pela construção de acordos coletivos e designação de responsabilidades; pelo mapeamento e diagnóstico do(s) problema(s) a ser(em) enfrentado(s); e pela articulação com outras iniciativas existentes, as quais podem demandar a realização de um novo Ciclo do Diálogo Reflexivo para fomentar a compreensão entre todas as pessoas envolvidas e, assim, fortalecer o Ciclo do Diálogo Deliberativo.

Findado o planejamento, segue o momento de realização da *intervenção dialógica*, a qual pode estar direcionada para diferentes realidades contextuais, diferentes escalas espaciais (local, regional, global) e diferentes níveis (individual ou coletivo). Todo esse processo do Ciclo do Diálogo Deliberativo fomenta o aprendizado da colaboração a partir do *fazer junto*.

Por fim, deve-se *avaliar dialogicamente* o processo desenvolvido, identificando os aprendizados, avanços e desafios encontrados. E, a partir disso, decide-se, com base nas necessidades existentes, por continuar com o Ciclo de Diálogo Deliberativo,

aprimorando seus aspectos em busca dos objetivos propostos, ou iniciar um novo Ciclo do Diálogo Reflexivo, em busca do aprofundamento da compreensão coletiva das novas situações deflagradas pelos resultados das intervenções ou até mesmo para enfrentar possíveis conflitos que tenham emergido durante o processo deliberativo. Assim, forma-se o movimento de *alternância dos ciclos* que se reforçam e retroalimentam (ver Figura 9), fomentando a *práxis* freireana.

**Figura 9** — Alternância dos Ciclos de Diálogo



**Fonte:** Elaboração própria.

Dessa forma, é possível perceber que o percurso metodológico proposto aqui é longo, contínuo e permanente. Exige vontade e coragem para ressignificar-se. Mas os resultados valem o esforço, uma vez que podem nos levar a um estado de melhor convivência interpessoal e bem-estar social, nutrindo a construção de novos mundos possíveis em que predomine o reconhecimento da existência alheia e de que nossa sobrevivência e prosperidade dependem da qualidade de nossas relações.

Por fim, alguém poderia perguntar qual ou quais são as ações possíveis fruto dos dois primeiros resultados (compreensão + mudança cognitiva e relacional sobre o outro; compreensão + mudança cognitiva e relacional sobre o outro + mudança cognitiva sobre o assunto dialogado), já que apresentei acima aqueles referente à cocriação. No caso do resultado em que se tem compreensão + mudança cognitiva e relacional sobre o outro, o

que podemos ter em termos de ação é um pouco diferente. Nele é possível que, apesar da compreensão entre as pessoas e melhora nas relações, as pessoas continuem não vendo sentido nas ideias de quem pensa diferente, não querendo as adotar para suas vidas. Logo, ainda é muito incipiente a possibilidade de uma ação dialógica tal como proposto anteriormente, restando pelo menos três possibilidades: a não negociação, em que não há ação a ser realizada conjuntamente; a negociação tradicional, em que as pessoas envolvidas necessitam renunciar a algo importante para si para poder ganhar outra (BOHM, 2005), prevalecendo o sentimento de ganho e perda; ou a continuidade do Ciclo do Diálogo Reflexivo com o propósito de se atingir o resultado da cocriação de sentidos. No caso do resultado em que se tem compreensão + mudança cognitiva e relacional sobre o outro + mudança cognitiva sobre o assunto dialogado, é possível que quem mudou de ideia sobre o assunto some esforços em ações já empreendidas por aqueles que já a possuíam.

Resta ainda uma última questão a responder: em que contextos esse método tem relevância? A resposta é: qualquer um que envolva ou exija o encontro de diferentes pessoas ou atores sociais com crenças, valores e interesses diversos para enfrentar alguma situação desafiadora e conflitiva com o propósito de tornar a vida, individual e coletiva, melhor. São, pelo menos, quatro os tipos de contextos possíveis: o primeiro é aquele em que há o encontro espontâneo do eu com o outro em nossas relações cotidianas; o segundo é aquele em que há o encontro de um grupo não específico de pessoas para aprender o diálogo; o terceiro é aquele em que há o encontro de um grupo específico para aprender o diálogo e aplicá-lo a alguma situação do grupo; o quarto é aquele caracterizado pelo encontro de diferentes pessoas ou atores sociais (eu) representando seus grupos específicos (nós) em instâncias coletivas.

### **3. 3. Contextos possíveis de aplicação**

#### ***3. 3. 1. Encontro espontâneo do eu com o outro***

Este contexto de aplicação do método se dá nas diversas interações cotidianas que temos com pessoas conhecidas, como familiares e amigos, ou desconhecidas, como uma pessoa que nunca havíamos encontrado antes. Para exemplificar, compartilho, a seguir, uma história pessoal, dividida em três partes.

## PRIMEIRA PARTE DA HISTÓRIA

Todas as vezes que encontrava uma pessoa vegetariana ou vegana, lá vinha chateação. Eu cursava o segundo ano do curso de gestão ambiental da Universidade de São Paulo e, vez ou outra, acabava entrando em uma conversa em que a pauta era a importância de não comer carne.

Naquela época, eu não me lembro de ter cruzado com algum vegetariano que eu conseguisse conversar. Toda vez que encontrava uma pessoa vegetariana era essa chateação.

Certa vez estava com meus colegas de classe na lanchonete, desfrutando do intervalo entre aulas, e fomos abordados por um calouro do nosso curso. Ele disse que estava organizando um cine debate sobre vegetarianismo e nos convidou a participar. Notando nossa falta de interesse, começou a discursar sobre a importância da questão.

— Todos devemos ir. É nosso dever enquanto futuros gestores ambientais — disse.

Frente à nossa recusa e falta de interesse, o rapaz continuou insistindo:

— Vocês DEVEM ir! Não estão preocupados com os problemas ambientais?

— Estamos sim, mas não temos interesse de ir ao evento — respondi.

— Quanta hipocrisia! Deveriam se envergonhar — vociferou de volta e nos deixou.

“Por que essa agressividade?”, eu pensava. “Que exagero”. “Ele nem me conhece e já vem me empurrando um monte de ideias”. “Chegou mandando. Quem ele acha que é?” Essas situações aconteceram mais algumas vezes, com vegetarianos diferentes. Por conta disso, sempre que percebia numa roda de conversa ou uma palestra em que a conversa caminhava na direção desse tema e das prováveis acusações, eu dava um jeito de retirar-me ou de tentar mudar o assunto. “Preciso ir à biblioteca”. “Tenho uma reunião daqui cinco minutos”. Todo tipo de desculpa que eu conseguisse inventar eu usava para fugir da situação. E assim foi até o fim da minha graduação.

Com a finalização da faculdade, achei que estaria livre das investidas de vegetarianos. Ledo engano.

Depois de formado, já empregado, eu e meus amigos de infância fazíamos churrasco a cada quinze dias nos finais de semana. E o churrasqueiro era meu querido primo, Gabriel.

Gabriel havia formado-se em administração e estava passando por uma fase de introspecção, buscando encontrar sua vocação. Viajou para fora do país, conheceu diferentes países da Europa e Ásia. Encontrou ânimo na prática do yoga e estudo das tradições orientais antigas.

No churrasco que fizemos no primeiro final de semana de fevereiro (não lembro ao certo o ano, 2015 ou 2016), com todas as carnes compradas, carvão pronto para ser acesso na churrasqueira e bebidas geladas, como manda um bom churrasco, meu primo anunciou sua renúncia do cargo de churrasqueiro. Disse-nos que ia ficar um tempo sem comer carne.

— COMO ASSIM!?! Que palhaçada é essa, primo? — perguntei.

— Por conta dos meus estudos e da prática do yoga, estou pensando em fazer esse teste, ver como me sinto.

Eu não conseguia acreditar. Não só tinha perdido o churrasqueiro, como agora teria um chato dentro do grupo de amigos para nos dar palestras e apontar o dedo.

Como era meu primo, eu não ia perder sem lutar. Adotei a mesma tática dos vegetarianos e comecei a pentelhar meu primo. Dizia que era perda de tempo. Que era besteira. Que ele não precisava parar de comer carne para fazer esses estudos. Que em breve ele se privaria de nossas reuniões só por causa da carne.

Mesmo assim, ele continuou firme em sua ideia. Agora eu teria que conviver com um parente vegetariano! “Pior não pode ficar”, pensei. Advinha se não ficou...

Pouco tempo depois dessa mudança do meu primo, eu ingressei no mestrado. Junto comigo, entrou um rapaz, Ernesto. Nós seríamos orientados pelo mesmo professor. Durante conversas por e-mail para organizar a data da primeira reunião com todos os orientandos, descobri que eramos conterrâneos, ambos da cidade de Santos/SP. Ernesto convidou-me para irmos juntos em seu carro para a reunião que seria em Piracicaba, interior de São Paulo.

Na data e hora marcada, lá estava eu no ponto de encontro esperando Ernesto. Um carro de cor prata estacionou e um rapaz simpático de uns quarenta e poucos anos me cumprimentou e perguntou se eu era o Rafael. Entrei no carro e começamos a conversar para nos conhecer. Teríamos umas três horas de viagem pela frente. Perguntei o que ele havia estudado. Disse-me que tinha feito ciências sociais na USP e depois um mestrado na PUC, onde investigou o vegetarianismo.

Ao ouvir aquela palavra, um frio subiu pela espinha e fiquei mudo por alguns segundos. “Não acredito!”. “Estou no começo de uma viagem de três horas com um vegetariano”.

Quando consegui me recompor, perguntei: é mesmo?

— É, descobri que os vegetarianos não são tão ativistas como eu imaginava.

“Olha só”, pensei. “Acho que me enganei”.

— Por isso, quando terminei o mestrado, virei vegano.

“Ah, não. Tá de brincadeira”, pensei. “Que *karma* é esse?”. “Vegano é o vegetariano *hard core*, evoluído”.

Tentei de tudo que foi jeito mudar o foco da conversa. Foi essa luta até o final da viagem.

Para piorar, chegamos em Piracicaba por volta do meio-dia e Ernesto sugeriu de almoçarmos antes da reunião que seria às 14hs. “Almoçar com um vegano...”. “Agora o assunto vai ser o que eu como ou deixo de comer. Não vai ter escapatória”.

O restaurante escolhido era um daqueles por quilo, com muitas opções. Deixei o Ernesto ir à minha frente na fila para servir-se, pois não queria que ele visse o que colocaria em meu prato. Primeiro peguei arroz, depois feijão e, por fim, um filézinho de frango, que rapidamente escondi embaixo de umas folhas de alface (risos) para que o Ernesto não visse.

Sentamo-nos à mesa e começamos a comer. Quando o Ernesto se distraía, eu cortava um pedaço do frango embrulhado na alface e comia. Em determinado momento ele puxou assunto sobre meu projeto de pesquisa. Comecei a explicar e me empolguei.

Falei, falei e falei. Contar sobre meu projeto era muito empolgante. Fui falando e comendo. Havia até esquecido que estava almoçando com um vegano. Quando o assunto terminou, dei-me conta de que havia comido toda a salada de meu prato, esquecendo do frango, que ficou à mostra durante grande parte de nossa conversa.

Ele não falou nada sobre meu prato? Não falou nada sobre o sofrimento dos animais? Não me apontou o dedo na cara e nem começou a fazer uma palestra sobre veganismo? Desconfiado, cortei um pequeno pedaço de frango e comi. Nenhuma reação de Ernesto. Peguei mais um pedaço, comi e, novamente, sem reação. “Não era possível”, pensei. “Será que ele não está vendo?” Cortei um pedaço, fiquei segurando o garfo próximo ao rosto, com o cotovelo apoiado na mesa, e perguntei para o Ernesto sobre a pesquisa dele. Ele olhou para mim, viu o frango, mas não falou nada. Apenas começou a me contar sobre sua pesquisa. Acabamos de almoçar, pagamos a conta e fomos para a reunião.

Fiquei pensando naquele almoço durante a tarde inteira. “Ele não falou nada...”. Um vegano, “vegetariano *hard core*”, não me atacou. Eu pude sentar e ter um almoço muito agradável com ele. “Será que ele é um vegano que não se importa que eu coma carne? Por que será que ele não me atacou? Por que ele é diferente?”.

Faço aqui uma pausa na história para a comentar à luz dos princípios do diálogo.

Por conta de uma ou várias experiências, acabamos assumindo pensamentos generalizantes, os quais são respostas automáticas às situações que se apresentam. No meu caso, por conta das situações que vivi com vegetarianos na faculdade, acabei por assumir a ideia de que todo vegetariano(a) era uma pessoa chata, que me atacaria com suas ideias, já que eu pensava e me alimentava diferente do que eles acreditavam ser o certo.

A partir desse *juízo generalizante*, criei uma barreira para todas as situações de interação com pessoas vegetarianas, arrumando sempre um jeito de *fugir* delas. Não havia abertura de minha parte, era um *encontro de muros*. Isso levou à *separação e exclusão* do diferente. Não apenas à exclusão do outro, mas a minha exclusão da possibilidade de estar com ele e conhecê-lo em sua inteireza, ou seja, as motivações que o levaram a ser como ele é e suas outras características, desejos, medos etc.

Como se não bastasse, acabei por assumir uma postura de *violência* com meu querido primo, *atacando-o*, não respeitando suas escolhas pessoais e tentando *impor* minhas ideias.

Quando a situação ficou extremamente difícil e me senti *encurralado*, sem ter para onde fugir, afinal estava “preso” em uma situação com um vegano, tentei de tudo para evitar o conflito. Escondi o filé de frango embaixo de folhas de alface! Evitar o *conflito* é uma característica do não diálogo. É graças ao conflito que podemos ver o choque de crenças e valores, de perceber nossas diferenças para, então, conhecê-las. Por que o outro pensa diferente de mim? O que ele/ela viveu que o fez pensar e agir dessa forma? Se buscarmos responder essa pergunta, estabelecendo uma investigação com o outro em torno de nossas formas de pensar e agir, estaremos realmente dialogando e nos relacionando de uma forma não violenta.

Por fim, um *gesto de respeito*, pré-condição para o diálogo, vindo do Ernesto, abalou a estrutura daquela “barreira” que eu havia construído contra vegetarianos e veganos, causando-me uma confusão. Afinal, ele era um vegano diferente.

Voltemos a história.

## SEGUNDA PARTE DA HISTÓRIA

Findada a reunião, entrei no carro com o Ernesto para a viagem de volta. Após alguns minutos, decidi perguntar:

— Me explica de novo porque mudou de vegetariano para vegano?

— Eu descobri que o verdadeiro ativista pela causa animal é o vegano. Acredito que, para vivermos em um mundo melhor, mais sustentável, é preciso tratar os animais com respeito, garantindo seu direito à vida — respondeu Ernesto.

— E os vegetarianos não pensam assim? — perguntei da forma mais respeitosa que consegui.

— Não necessariamente. Existem tipos de dietas vegetarianas. Há aqueles que comem ovos e derivados do leite. As galinhas e as vacas são submetidas às condições de grande violência para que os humanos possam comer ovo e tomar leite. Você sabia que somos a única espécie animal que toma leite na fase adulta? As outras espécies só o fazem



no início da vida. Por que nós continuamos? E pior, por que pegamos o leite de outra espécie?

E assim fomos conversamos ao longo da viagem. Ao mesmo tempo que o questionava sobre suas crenças e ideias, ia refletindo sobre as minhas. “Sempre comi carne e nunca vi problema nisso, será que há algum?” “Não tenho que comer carne todo dia?”

— Carne não é fonte de proteína e, portanto, vital para a saúde humana? — perguntei.

— Podemos conseguir proteínas de outras fontes de alimento. Veja o meu caso, sou vegano há 10 anos, faço meus exames de sangue com frequência e minha saúde está ótima — respondeu Ernesto.

Dei-me conta de que a ideia de ser possível viver sem carne me causava uma repulsa. Algo dentro de mim reagia a ela. Como se um pensamento martelasse na minha cabeça: “Não, isso está errado”. “Eu *preciso* comer carne para ser saudável”. “Isso é o certo”. Não me deixei levar por tal impulso. Eu queria entender melhor essa ideia. “Será mesmo que era errado?”

A conversa findou. Ao longo dos dias que seguiram, questionava-me sobre o assunto. Lembrava daquela conversa e muitas dúvidas me rondavam os pensamentos. Liguei para meu primo e marquei um almoço. Fiz a ele as mesmas perguntas que tinha feito ao Ernesto. Queria entender. Aquilo parecia não fazer sentido para mim.

Nas reuniões da pós-graduação em Piracicaba, almoçava com o pessoal do laboratório de pesquisa. Como parte da equipe era vegetariana ou vegana, íamos a restaurantes com opção para todos. Era mais uma oportunidade de conversar com as pessoas para entender suas escolhas pelo vegetarianismo, como era a vida vegetariana, suas dificuldades e benefícios.

Foi então que me dei conta de que estava convivendo com vários vegetarianos e veganos. Já não precisava esconder o frango embaixo da salada. Conseguia conversar com eles. Respeitavam minhas escolhas e eu, as deles. Podia conversar sobre o assunto sem precisar mudar minha dieta.

Antes de continuar, faço uma nova pausa na história para comentar minha vivência. Aqui, minha mudança ocorreu por conta de um gesto do outro. Senti-me respeitado, apesar de diferente dele. Isso despertou em mim a *curiosidade* por o compreender, buscando ser respeitoso. Ou seja, pré-condições para a emergência do diálogo foram fazendo-se presentes.

Fruto disso, pude *ouvir* o Ernesto e suas ideias a respeito do vegetarianismo e veganismo, buscando *identificar as reações emocionais e sentimentos* que me causavam (repulsa). De posse disso, pude iniciar a sucessão de por quês da *readmiração* para tentar encontrar as crenças que possuía e que estavam orientando meu pensamento e minhas ações.

Também pude alternar os momentos de “estar com” e “estar só”. Meu encontro *com* o Ernesto fez-me pensar *só* por dias, o que me levou a ideias que queria compartilhar *com* meu primo, motivo pelo qual marquei o almoço. Essa alternância dos momentos também se deu entre meus encontros *com* o pessoal do laboratório e meus momentos *só*.

Além disso, percebi que estava convivendo respeitosamente com pessoas vegetarianas e veganas (pessoal do laboratório de pesquisa e meu querido primo), de forma que o *encontro de muros* se transformou em um *encontro com reciprocidade dialógica*, aquele em que havia compreensão + mudança cognitiva e relacional sobre o outro. Assim, aprendi que ouvir e compreender o outro não significa concordar com ele, nem que se é obrigado a mudar sua forma de pensar.

Mas a história ainda não acabou. Algo ainda mudaria em mim.

### TERCEIRA PARTE DA HISTÓRIA

O tempo continuou passando e lembro de ter ido a uma hamburgueria, com opção vegetariana e vegana. Na hora de pagar, eu fui até o caixa e vi, no balcão, uma série de panfletos. Um deles me chamou a atenção. Tinha a imagem de um porco rosa em um fundo verde e, acima do animal, estava escrito SEGUNDA SEM CARNE. O verso apresentava os benefícios para o meio ambiente ao ficar um dia sem comer carne. “Que interessante”, pensei. “Apenas um dia? Aí não mata ninguém, né?”, porque eu ainda tinha aquele grande conflito interno, não resolvido, sobre a falta de carne fazer mal para a minha saúde.

Decidi tentar. Fiquei uma segunda-feira sem comer carne. Substitui por omelete. Fiquei bem.

Na outra semana, repeti o protocolo. Segunda, não comi carne. No entanto, na quarta-feira daquela semana, dei-me conta de que estava desde segunda sem comer carne. Na terça-feira, acabei comendo as mesmas coisas do que na segunda. Que surpresa!

Continuei fazendo a Segunda Sem Carne, mas sempre mantendo o churrasquinho de final de semana.

Fiz isso durante alguns meses. A saúde estava boa. Estava sentindo-me bem. Decidi ousar um pouco mais. Comería carne apenas no final de semana. Primeira semana, sem problemas. Não senti vontade de comer. Não precisei fazer força para lutar contra um forte desejo.

Decidi ir um pouco mais além. Tirei carne vermelha e fiquei só com frango e peixe.

Passou mais um mês e pensei “acho que vou continuar comendo só no final de semana, mas vou tirar o frango. Vou ficar apenas com o peixe.” Fiquei mais uns três ou quatro meses assim.

Em uma semana, decidi ousar mais um pouquinho. Queria ver o que ia acontecer se eu ficasse uma semana inteira sem comer carne. Fiquei uma semana, e tudo bem. Decidi continuar. Fiquei mais uma, e tudo certo. Mais outra e depois outra. As semanas transformaram-se em meses. Sem vontade de comer carne e problemas com a saúde. Os meses viraram um ano, que virou dois e continua contando até o momento da escrita deste texto (somando cinco anos).

Hoje, eu converso com pessoas que comem carne e busco assumir a mesma postura respeitosa que aprendi com o Ernesto, com o meu primo e com o pessoal do laboratório.

Toda essa vivência me fez compreender o outro, mudar minha forma de relacionar-me com ele/ela, minhas ideias e crenças, bem como minha forma de agir (resultado da compreensão + mudança cognitiva e relacional sobre o outro + mudança cognitiva sobre o assunto dialogado). Essa história ilustra bem o processo da jornada

dialógica. Ela possui um tempo muito particular, o tempo de cada pessoa para realizar a readmiração de suas crenças, valores e ideias e, quem sabe, ressignificar sua forma de viver a vida e de relacionar-se com o outro.

### ***3. 3. 2. Encontro de um grupo não específico de pessoas para aprender o diálogo***

Esse tipo de encontro é aquele em que diferentes pessoas, motivadas a iniciar sua jornada dialógica, buscam integrar-se em um grupo de diálogo. Durante a pandemia de covid-19 instalada mundialmente e a intensificação da convivência entre aqueles que puderam assumir prontamente o isolamento social como medida de contenção da disseminação do vírus, decidi criar grupos de formação em diálogo.

A proposta caracterizou-se pela construção de grupos virtuais (Google Meet) em que as pessoas pudessem exercitar as práticas dialógicas com a orientação de um facilitador, responsável pela mediação do processo de aprendizagem. Dentre minhas motivações, estava a de averiguar a aplicabilidade do método em ambiente virtual, uma vez que não seria possível realizá-lo presencialmente em minha pesquisa de doutorado, verificar se estimulava o aprendizado do diálogo e se, fruto de tal aprendizado, ocorriam transformações nas relações interpessoais.

Sendo assim, divulguei o curso em uma de minhas redes sociais (Instagram), convidando pessoas interessadas a participar. As dezessete pessoas que manifestaram interesse foram selecionadas e divididas em três grupos: um com sete participantes, outro com seis participantes e outro com quatro participantes.

Sobre o perfil de tais participantes, posso dizer que havia uma predominância feminina, uma vez que apenas dois participantes eram do gênero masculino. Quanto à idade, houve uma predominância da faixa etária entre 20 e 30 anos. Quanto às áreas de formação, predominou a presença de pessoas ligadas à área ambiental (biologia, gestão ambiental e educação ambiental), havendo também pessoas das áreas de engenharia de alimentos, psicologia, moda e comunicação social. Por fim, havia uma diversidade geográfica, com pessoas do estado de São Paulo, de Santa Catarina, de Mato Grosso e do Rio Grande do Norte.

O curso ocorreu durante os meses de maio e junho de 2020 com a mesma metodologia adotada nesta pesquisa de doutorado. Sendo assim, a formação, baseada na

aplicação do método de diálogo construído, foi composta por oito encontros de uma hora e meia de duração e dividida em dois blocos: o primeiro de introdução aos princípios e às quatro práticas do diálogo (ouvir, identificar emoções e sentimentos, falar e readmirar), com quatro encontros; e o segundo de aprofundamento das práticas dialógicas, com mais quatro encontros.

Ao longo de todo o processo, realizei uma série de anotações em meu diário de campo e solicitei aos participantes que fizessem o mesmo, construindo um diário para anotar suas impressões e aprendizados ao longo do processo para compartilhar comigo ao final do curso. Além disso, ao encerrar o último encontro, pedi aos participantes que respondessem a um questionário de avaliação.

De posse de todos esses dados, pude sistematizar e analisar todo o processo, buscando entender se e como o método estimulava o aprendizado dos princípios e práticas do diálogo em ambiente virtual. Os resultados encontrados foram animadores<sup>4</sup>.

Em relação ao ambiente virtual, foi uma interessante surpresa identificar potencialidades, como o fomento à prática do ouvir, por conta da dinâmica de abrir e fechar o microfone no *software* de videoconferência; a promoção do encontro de pessoas geograficamente distantes; e a sensação de conforto e segurança fruto, provavelmente, do fato de as pessoas estarem em um ambiente conhecido e seguro, em geral suas casas, bem como a segurança por estar em frente à tela do computador, com uma exposição e contato menor do que aquela do encontro face a face.

Também foi possível identificar limites do ambiente virtual, como a falta de contato físico, que promove a construção de vínculos entre as pessoas, bem como as oscilações da internet, que podem fazer com que se perca o que está sendo dito no encontro.

Sobre o aprendizado das quatro práticas do diálogo, foi possível encontrar indícios da ocorrência e do aprendizado de todas elas. Destaco aqui o relato de um participante que realizou a prática da readmiração.

---

<sup>4</sup> Para mais detalhes sobre os resultados desse processo, ver MONTEIRO, R. A. A.; TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Virtual Dialogues: A Method to Deal with Polarisation in a Time of Social Isolation Caused by COVID-19. **Journal of Dialogue Studies**, v. 8, p. 113-133, 2020.

Moro em uma república estudantil com mais 5 pessoas. No início do ano, antes da pandemia, uma amiga estrangeira (turca) de um dos moradores daqui veio para passar dois meses e finalizar o mochilão que se propôs a fazer pela América Latina. Devido à pandemia, essa moça não conseguiu voltar para o seu país e está aqui na república desde janeiro. Ela não fala NADA em português, apenas em turco e em inglês com forte sotaque turco. Durante a quarentena, duas moradoras voltaram para São Paulo, logo ficamos em 4 pessoas, sendo uma delas a moça estrangeira. Claro que o fator do idioma contou muito para minha dificuldade em dialogar com ela, mas eu sentia vergonha e não tinha paciência em tentar entender o que ela estava falando. Com o tempo de convívio e com as técnicas de diálogo, passei a conversar mais com ela, passamos a nos falar para além dos cumprimentos diários. Em uma longa conversa com ela sobre astrologia, viagens e área profissional, trabalhei em mim o incômodo que sinto com o silêncio durante o diálogo. Antes do curso, sempre que havia o momento de silêncio, eu interpretava que o assunto tinha sido encerrado e, na maioria das vezes, eu me retirava do espaço de diálogo. Durante o curso, observei esse incômodo e percebi que, após o silêncio, geralmente surge um novo assunto ou uma consideração sobre o assunto anterior (P7<sup>5</sup>).

A situação descrita acima é rica em indícios importantes para o diálogo. Em primeiro lugar, a importância de signos linguísticos compartilhados, como sugere Bohm (2007), para que se possa haver compreensão. Do contrário, os sons vêm desacompanhados de sentidos e significados, constituindo-se apenas enquanto melodias desconhecidas. Outro aspecto foi a resignificação do silêncio, a partir da readmiração, transformando o incômodo causado por ele. O participante havia realizado uma associação que se tornou um reflexo (BOHM, 2007) muito bem estabelecido ao vivenciar o silêncio. Acreditava ser algo desconfortável e que devia ser evitado. No entanto, descobriu a potencialidade estimulada pelo silêncio: o surgimento de “um novo assunto ou uma consideração sobre o assunto anterior”. Ou seja, percebeu uma incoerência em sua forma de pensar e agir e a transformou. Em terceiro lugar, foi possível a compreensão e conexão com o outro, que se deu a partir da conversa em torno de variados temas, como astrologia, viagens e profissão.

O aprendizado das práticas estimulou também a capacidade de *identificação da possibilidade de emergência do diálogo*. A partir da fala do P1, é possível perceber o

---

<sup>5</sup> Para preservar a identidade dos participantes, optei por omitir seus nomes, representando-os pela letra P e um número (exemplo: P4 = participante 4).

aprendizado do reconhecimento da abertura ou não abertura do outro para a emergência do diálogo, orientando sua forma de agir.

Acho que a experiência mais expressiva e que até se repetiu em momentos profissionais e pessoais foi [...] o não diálogo, ou seja, escutar o comentário ou posição do outro, e não reagir, não complementar e não seguir num caminho que estava fadado a virar discussão, já que o outro vinha com uma posição pronta e negativa para a situação. Assim, vejo que o melhor foi calar e não dar continuidade ao assunto naquele momento.

Foi possível encontrar também indícios da contribuição do aprendizado do diálogo para os relacionamentos interpessoais durante o momento de isolamento. O diálogo pode auxiliar na transformação de conflitos. De um lado, pode ajudar a não transformar um conflito em briga. De outro, pode auxiliar em casos que o conflito já virou briga, ressignificando a relação interpessoal. Como exemplo, segue situação vivida por um participante dos grupos de diálogo, no contexto familiar, em que é possível ver essa interrelação entre diálogo e conflito:

[Eu estava] em casa com os meus pais. Estávamos sentados à mesa, após almoçarmos, conversando sobre a importância de mudarmos algumas atitudes e termos hábitos mais saudáveis/sustentáveis. Comecei a falar sobre o consumo de carne e em como era importante a gente diminuí-lo e analisar tudo que o envolvia, principalmente agora, que estamos diante de uma pandemia que escancarou diversas outras crises que vivemos há muito tempo (sociais, ambientais, políticas, econômicas). Percebi que eu estava ficando muito incomodada com a fala do meu pai, na medida em que ele não concordava exatamente com o que eu estava falando e dizia que não precisávamos parar de comer carne e que ela era importante. Então, eu comentei sobre um exemplo de uma amiga que é vegana e é muito saudável. Nessa hora, eu disse que ela poderia ter a saúde melhor do que a dele, inclusive. Nesse momento, ele ficou muito chateado e começou a dizer que tudo isso era uma besteira e a conversa começou a seguir um rumo de pura discussão e agressividade. Levantei da cadeira bastante chateada e saí da cozinha. Pensei bastante sobre essa situação e em como deixei me envolver pelos sentimentos que vieram, sem conseguir parar para refletir o que estava acontecendo e o que tudo isso significava para mim. Não consegui praticar o diálogo, seja internamente ou com meu pai, sem deixar que as minhas referências internas fossem “abaladas”. Queria convencê-lo sobre o meu ponto de vista e, uma vez que isso não estava sendo possível, me frustrei completamente. Queria que ele compreendesse o quanto é urgente pensarmos na relação do consumo de carne com as mudanças climáticas, a destruição da Amazônia e outras questões, por exemplo. E eu poderia ter conversado com ele sobre isso com mais calma, sem me exaltar, com mais tranquilidade, sem querer convencê-lo de nada (P13).

Nesse relato, é possível perceber que o conflito foi deflagrado e não resolvido. Mas a história tem uma continuidade, com uma nova situação alguns dias depois.

Ele [meu pai] comprou jujuba e eu abri o pacote para comer algumas. Ele me provocou (ou melhor, me senti provocada por ele) dizendo que se eu queria manter uma alimentação natural não podia comer aquilo e em seguida começou a rir. Eu ri também, mas comecei a me sentir um pouco incomodada/chateada, pois realmente estava sendo um desafio incorporar e manter meus novos hábitos alimentares. Eu respirei fundo e sabia que não queria entrar naquele fluxo de desentendimento que ações não dialógicas causam para mim. Não queria entrar em uma discussão com o meu pai, que, naquele momento, também imaginei que não queria entrar em uma comigo. E foi por um segundo que consegui não seguir o fluxo automático de responder de uma forma mais “agressiva”. Respirei e pensei no que eu estava sentindo. Então disse [...] que ele estava certo, que eu estava mesmo querendo me alimentar melhor, mas como eu gostava tanto de jujuba e tinha uma memória afetiva forte com ela, não consegui resistir e comi, mas que de fato eu queria que ela não fizesse parte dos meus novos hábitos para uma vida mais saudável. Ele então parou de rir e disse: “verdade filha, você tem razão. Eu imagino que deve estar sendo um processo grande para você, come mesmo. Eu estou brincando”. Naquele momento, senti que criamos um espaço novo entre nós, mesmo que por alguns segundos, no qual poderíamos conversar genuinamente. Foi interessante. Imagino que em situações mais difíceis seja realmente desafiador esse “respiro” inicial, porém, é fortemente necessário para a criação desse espaço dialógico que pode surgir entre as pessoas (P13).

Nessa segunda parte do relato, é possível perceber que a provocação baseada no conflito passado parece ter sido transformada pela postura dialógica do participante, a qual estimulou a compreensão de seu pai sobre seus desejos e dificuldades em os cumprir.

Essa situação exemplifica bem a ideia de que o diálogo é sempre um convite, nunca uma imposição. Ao agirmos de maneira dialógica com o outro, há chances de estimulá-lo a entrar em tal relação conosco, transformando os conflitos, melhorando a convivência e abrindo espaço para a cooperação.

Outro relato interessante de relacionamento interpessoal foi o de P11.

Sinto que a maior diferença que o diálogo está proporcionando no meu dia a dia em tempos de quarentena é a minha relação com as pessoas que vivem comigo. Por eu pensar muito diferente de meus familiares, sempre foi comum o embate entre nós, depois que iniciei o curso, senti uma mudança em mim na forma em que eu discorro sobre algo, e até mesmo na minha não fala de opinião em momentos que percebo que não cabe um diálogo, percebo que estou mais sensível nas percepções de não diálogos e na possibilidade de construir um.



Então, relatou uma situação vivida com sua mãe em torno de uma polêmica ocorrida no contexto brasileiro durante o início da pandemia sobre o consumo de bebidas alcóolicas por artistas durante apresentações gravadas ao vivo em suas casas e transmitidas pela plataforma YouTube para arrecadação de alimentos a serem doados.

Minha mãe, que é contra induções de ingestão de bebidas alcóolicas em mídias, se diz contra o processo que está sendo submetido o cantor Gustavo Lima por esse motivo.

Ela: — O cantor Gustavo Lima não poderia ser processado por isso. Isso é incabível, ele está em casa, faz o que quiser.

Eu: — Por quê?

Ela: — As novelas, Big Brother e outros programas na TV também fazem isso e nem por isso são processados, o cara estava na casa dele.

Eu: — E você é a favor de bebidas alcóolicas nesses outros lugares?

Ela: — Não, as crianças crescem aprendendo que isso é normal.

Eu: — Esses locais deveriam ser processados?

Ela: — Sim, as crianças não sabem que novela é mentira, acham que é vida real e vão querer reproduzir.

Eu: — As *lives* representam a vida real cotidiana na casa das pessoas, correto?

Ela: — Sim, mas as novelas e outros programas passam na TV, dentro de casa.

Eu: — Você acha que a cada dia crianças tem acesso mais cedo a essas ferramentas tecnológicas?

Ela: — Com certeza, e isso é um perigo.

Eu: — Qual a sua opinião sobre artistas fazerem *lives* bebendo?

Ela: — Eu preferiria que fizessem *lives* sem beberem, tranquilos, para não parecer que essas atitudes são comuns no dia a dia.

Eu: — Por que você acha que o cantor Gustavo Lima não deveria ser processado?

Ela: — Acho que deveria ser processado, sim, está certo. O que está errado é a justiça, que não processa os canais e programas de televisão que fazem isso há anos.

Essa foi uma das primeiras vezes que consegui utilizar perguntas para demonstrar incoerência na fala de alguém.

Nesse caso, é possível perceber a centralidade de questões morais e políticas na conversa: se é adequado ou não o consumo de bebidas alcóolicas durante as *lives*

realizadas por artistas durante o isolamento social e o impacto de tal comportamento nas crianças e jovens. A mãe possuía uma crença inicial de que “dentro de casa, cada um é livre para fazer o que bem entender”. Com o desenrolar das perguntas, ela conseguiu identificar uma incoerência entre essa crença e a de que “crianças não devem ser estimuladas desde cedo ao consumo de bebidas alcoólicas”, ressignificando sua compreensão inicial.

Esse relato evidencia bem o propósito do método de aprendizagem do diálogo proposto aqui: para aprender como compreender o outro, fazemos, durante o curso, o exercício de compreender a nós mesmos. É como se fossemos nossa própria “cobaia”! Uma vez que aprendemos a fazer o exercício interno de identificar nossas crenças e valores, suas origens em nossa história, as emoções e sentimentos atrelados a eles e nossas intenções e ações para materializá-los, poderemos *estimular*, por meio de *perguntas*, essas práticas em outras pessoas e, assim, pensar juntos, fomentando a compreensão mútua.

Tal circunstância deflagra a possibilidade de um processo de capilarização do diálogo, no qual as pessoas que aprendem e passam a praticar o diálogo em seu dia a dia podem se transformar em *agentes polinizadores* em suas relações cotidianas, estimulando outras pessoas a realizar o exercício dialógico do pensamento, da conversa, da ação e da aprendizagem.

### ***3. 3. 3. Encontro de um grupo específico para aprender o diálogo e aplicá-lo a alguma situação do grupo***

Esse contexto de aplicação do método se dá quando algum grupo deseja aprender e aplicar o método em sua dinâmica de trabalho. As possibilidades aqui são inúmeras: uma equipe de profissionais de uma clínica médica que deseja utilizar o diálogo para tratar de desafios e conflitos que enfrenta; uma equipe de recursos humanos de uma empresa que queira enfrentar os desafios de seu setor; educadores de uma escola ou projeto socioambiental que almejam construir significados compartilhados e, assim, planejar dialogicamente as atividades junto com os educandos; entre outros.

A título de exemplo, pouco tempo depois de finalizar os encontros com os três grupos virtuais de diálogo, recebi o convite de uma amiga e egressa do curso para realizar

uma versão mais enxuta do curso com o grupo de jovens ambientalistas que ela coordenava, chamado Coletivo Jovem Albatroz (CJA).

O CJA é um grupo formado por jovens de 18 a 29 anos de idade que atua na Baixada Santista por meio dos princípios da Educação Ambiental Crítica e Dialógica. Busca aliar momentos de reflexão coletiva com intervenções na realidade com o propósito de promover transformações no território (RIBEIRO; DIAS; MONTEIRO, 2019; PROJETO ALBATROZ, 2020).

Por ter o diálogo como um de seus princípios orientadores, a intenção do grupo era a de aprofundar sua capacidade de diálogo para subsidiar seus momentos de reflexão coletiva em torno dos diversos temas que trabalham: juventude; conservação marinha e costeira; problemas sociais; entre outros.

Decidi aplicar a mesma metodologia dos grupos virtuais, limitando o curso a apenas o primeiro bloco, ou seja, os quatro primeiros encontros de introdução ao diálogo. Dessa forma, no primeiro encontro, os oito jovens participantes foram apresentados aos princípios e práticas dialógicas (tal como expostos nesta Tese), bem como convidados a pensar sobre quais assuntos lhe interessavam dialogar.

Ao longo dos três encontros seguintes, os jovens puderam exercitar as quatro práticas do diálogo ao tratar de assuntos evidenciados durante a pandemia, como a relação entre seres humanos e outros seres vivos, haja vista o aparecimento de animais silvestres nos espaços urbanos desocupados devido ao isolamento social; o aumento no número de casos de violência doméstica contra as mulheres durante a pandemia; o racismo estrutural, a partir dos casos de George Floyd nos Estados Unidos e João Pedro no Brasil; entre outros.

Fruto de tal processo coletivo de cocriação de sentidos e do lançamento de uma chamada especial de artigos da Revista Brasileira de Educação Ambiental com a provocação de pensar sobre o futuro, tendo em vista o momento de pandemia, surgiu o desejo nos jovens em realizar uma ação colaborativa com o propósito de construir um artigo, sistematizando as ideias compartilhadas e construídas como resultado de suas readmirações.

Sendo assim, foi realizado mais um encontro para planejar o processo de construção coletiva do texto, o qual se deu durante as semanas seguintes. Como resultado desse processo, o artigo intitulado *COVID-19 e questões estruturais: a transformação por meio do diálogo e da colaboração*<sup>6</sup> foi submetido e aprovado, estando disponível gratuitamente no site da revista.

### ***3.3.4. Encontro de diferentes pessoas ou atores sociais (eu) representando seus grupos específicos (nós) em instâncias coletivas***

Esse contexto de aplicação se dá quando diversas pessoas ou atores sociais de diferentes grupos específicos se encontram em alguma instância coletiva, como órgãos colegiados (conselhos, comitês, órgãos etc.) ou diferentes equipes de um projeto educacional, científico ou empresarial, por exemplo, para aprender e aplicar o diálogo no enfrentamento de problemas coletivos.

A esse contexto de aplicação parece pertencer o Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*, foco desta pesquisa. Sendo assim, a seguir, apresento a metodologia e depois os resultados encontrados com a aplicação do método em tal contexto com os pesquisadores do Temático.

---

<sup>6</sup> LOPES, T. C. *et al.* COVID-19 e questões estruturais: a transformação por meio do diálogo e da colaboração. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 15, n. 4, pp. 440-455, 2020.

#### 4. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotei a abordagem qualitativa, uma vez que essa permite a compreensão de uma questão complexa de forma profunda e detalhada (CRESWELL, 2014), e assumi a importância da improvisação metodológica para que possam ser feitas adaptações dos métodos e técnicas existentes ao contexto da investigação (BECKER, 1994), buscando garantir o rigor científico a partir da descrição detalhada de todas as etapas percorridas.

Tendo isso em vista, adotei a *pesquisa do tipo intervenção* como inspiração epistemológica, o que significa que me apropriei de seus princípios metodológicos para a realização da investigação, sem a pretensão de os seguir à risca, abrindo espaço para adaptações.

A pesquisa do tipo intervenção, de acordo com Rocha e Aguiar (2003), busca investigar uma intervenção “[...] de ordem micropolítica na experiência social [...] enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política [...]” (p. 67). Damiani (2012) e Damiani *et al.* (2013) trazem tal perspectiva para o contexto educacional, tratando de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, na qual se busca planejar e executar interferências nos processos de aprendizagem visando os aprimorar a partir do teste de práticas pedagógicas, o que demanda a avaliação dos efeitos advindos da realização da intervenção.

No caso deste estudo, testei o método de diálogo que desenvolvi ao longo de um curso (intervenção), partindo do estímulo do Ciclo do Diálogo Reflexivo, averiguando seus resultados (efeitos) e sua capacidade de promover o Ciclo do Diálogo Deliberativo com a emergência de novas ações colaborativas e o incremento de preexistentes (efeitos).

Damiani (2012) postula quatro características fundamentais desse tipo de pesquisa: seu caráter aplicado; a intenção de mudança; a necessidade de criação dos dados; a necessidade de uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos da interferência, baseada em procedimentos científicos.

Vale destacar ainda a importância de se separar, nos relatos de pesquisa do tipo intervenção, o método de realização dela e o de sua análise. No primeiro, descreve-se, de maneira detalhada, a prática pedagógica com base na fundamentação teórica. No segundo,

especificam-se os instrumentos de coleta e análise de dados, tendo em vista a preocupação com o rigor necessário para o desenvolvimento de uma pesquisa científica (DAMIANI, 2012). Sendo assim, apresento, a seguir, o contexto de aplicação da intervenção, em seguida, os métodos de intervenção e, por fim, os de investigação.

#### **4. 1. Projeto Temático Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática**

O Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática* (geralmente nomeado apenas por “Projeto”, “Temático” ou “MacroAmb” por seus integrantes) é um grande projeto acadêmico, financiado pela FAPESP (processo 15/03804-9) e com período de vigência de 2017-2023. Nele, mais de 100 pesquisadores, de áreas e instituições diversas, estão envolvidos para analisar, de forma interdisciplinar, o conjunto de processos que devem compor uma agenda de atuação e de integração das diferentes interfaces da governança ambiental frente à variabilidade climática e à processos de degradação, escassez hídrica, vulnerabilidades, demandas por energia, saneamento, serviços ecossistêmicos, entre outros aspectos, no território da Macrometrópole Paulista (INSTITUTO DE ENERGIA E AMBIENTE, 2015).

Para tal, esses pesquisadores estão organizados em cinco grupos temáticos de trabalho, a saber: G1 — Governança de saneamento ambiental e análises das vulnerabilidades na Macrometrópole Paulista; G2 — Territorialidades, espacialidades e inovação na governança ambiental; G3 — A abordagem dos serviços ecossistêmicos na dinâmica da governança ambiental; G4 — A governança das questões energéticas no contexto da Macrometrópole Paulista; e G5 — Evolução da urbanização da cidade de São Paulo e seu impacto nos padrões atmosféricos da região: simulações numéricas do clima presente e futuro (INSTITUTO DE ENERGIA E AMBIENTE, 2015, p. 12).

Nesse contexto, “o maior desafio [...] para este grupo de pesquisadores é promover conhecimento articulado e integrador sobre as diferentes dimensões de governança ambiental” (INSTITUTO DE ENERGIA E AMBIENTE, 2015, p. 14-15), superando a especialização e promovendo o diálogo interdisciplinar. Para isso, assumiram a Aprendizagem Social para a Sustentabilidade (AS) como um dos caminhos fomentadores

de tal diálogo entre os pesquisadores de diferentes áreas do saber (INSTITUTO DE ENERGIA E AMBIENTE, 2015).

Tal desafio parece ter perpetuado-se nos primeiros anos do Projeto. Monteiro *et al.* (2022)<sup>7</sup>, ao realizarem um levantamento das potencialidades e desafios para a emergência e manutenção do diálogo dentro do Temático, considerando as atividades realizadas no período entre o início do projeto e o primeiro semestre de 2020, identificaram um cenário de incipiência dialógica. Esse impacta a ocorrência dos processos de aprendizagem social, como desejado pelo próprio Projeto, uma vez que o diálogo se constitui enquanto uma de suas bases (HARMONICOP, 2005; JACOBI MONTEIRO; SOUZA, 2020). Sendo assim, tal contexto configurou-se como uma interessante oportunidade para testar e investigar o método de diálogo proposto.

#### **4. 2. Método da intervenção**

A intervenção constituiu-se em três fases:

##### *4. 2. 1. Fase 1*

O primeiro passo para a realização da intervenção foi a identificação dos pesquisadores do Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática* interessados em participar voluntariamente da pesquisa.

##### *4. 2. 2. Fase 2*

Feita a primeira fase e identificadas as pessoas interessadas, foram levantadas suas concepções sobre diálogo e como percebiam sua presença dentro do Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*.

##### *4. 2. 3. Fase 3*

Vencidas as duas etapas anteriores, foi realizado o curso *Aprendendo a Arte do Diálogo*, ao longo de seis semanas, entre os meses de setembro e outubro de 2020, sendo composto por oito encontros de uma hora e meia de duração. A formação foi dividida em dois blocos:

---

<sup>7</sup> Texto completo disponível no Apêndice A: Diálogo e Aprendizagem Social: análise dos desafios para integrar diferentes saberes.

- 1) Quatro encontros introdutórios ao longo de duas semanas (sendo dois encontros por semana);
  - a. 1º Encontro: apresentação dos participantes; compartilhamento das expectativas sobre o curso e sobre a pesquisa; apresentação da pesquisa; levantamento das percepções sobre o diálogo; apresentação dos princípios teóricos e do método de diálogo; e levantamento de temas de interesse dos participantes para serem os disparadores das conversas dos encontros seguintes.
  - b. 2º, 3º e 4º Encontros: os participantes foram estimulados a iniciar a prática do diálogo, de acordo com o método, identificando as facilidades e dificuldades enfrentadas. Para isso, os encontros iniciavam com a apresentação de uma codificação (FREIRE, 1981) sobre um dos temas selecionados no primeiro encontro e, na sequência, os participantes eram convidados a exercitar as práticas dialógicas, contando com o auxílio de um facilitador (o autor desta pesquisa). Destaco que, a partir do 4º encontro, o próprio Projeto Temático passou a ser um tema em torno do qual os participantes dialogavam.
- 2) Quatro encontros de aprofundamento dos aprendizados ao longo de quatro semanas (um encontro por semana).
  - a. 5º, 6º, 7º, e 8º Encontros: os participantes foram estimulados a continuar o exercício do diálogo, assumindo as próprias experiências de seus cotidianos pessoal e profissional como codificações a serem dialogadas. Vale ressaltar que o Projeto Temático continuou a ser um tema recorrente neste segundo bloco.

O aumento do intervalo de tempo entre os encontros do segundo bloco deu-se com o intuito de oportunizar aos participantes a possibilidade de experimentarem o método em diferentes situações cotidianas.

Manifestaram interesse e participaram do curso treze (13) pessoas do Projeto Temático, as quais foram divididas em duas turmas. A turma 1, composta por sete pessoas, contou com dois representantes do Grupo 1 do Temático, dois do Grupo 2, um do Grupo 3, um do grupo 4 e um do Grupo 5. Já a turma 2 foi composta por 6 pessoas e contou com três representantes do Grupo 1, dois do Grupo 2 e um do Grupo 3.



Solicitei aos participantes que registrassem, ao longo do processo, suas impressões sobre a experiência vivida em um diário de bordo (MELLO, 2016; BATTAINI; SORRENTINO; TROVARELLI, 2017), instrumento que permite o acompanhamento do desenvolvimento do processo de cada indivíduo. Além disso, os encontros foram realizados virtualmente, por meio de *software* de videoconferência (Google Meet), e foram gravados. Os participantes receberam um certificado de conclusão de curso.

#### **4. 3. Métodos de investigação**

Para a coleta dos dados, foram utilizados:

##### **4. 3. 1. Revisão bibliográfica**

A pesquisa bibliográfica, caracterizada pela investigação do que já foi produzido em determinada área de investigação (MARCONI; LAKATOS, 2003), foi feita em livros, dissertações, teses e artigos com o propósito de aprofundar o levantamento teórico sobre o diálogo, assim como sobre educação ambiental e aprendizagem social para a sustentabilidade.

##### **4. 3. 2. Questionário**

O questionário permite a coleta de dados por meio de perguntas ordenadas (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 191). Foi utilizado nas Fases 1 e 2 do Método de Intervenção e após 3 meses de finalização da intervenção.

Para a Fase 1, os pesquisadores do Projeto Temático receberam um convite, por e-mail, para participarem da pesquisa, contendo informações sobre a mesma e uma enquete virtual com perguntas de múltipla escolha, via formulário Google, para identificar os melhores dias da semana e horários para a realização do curso (ver Apêndice B).

Para a Fase 2, os participantes da pesquisa responderam a um questionário com perguntas abertas referentes a suas concepções de diálogo e como acreditavam que ele estava presente dentro do Projeto Temático (ver Apêndice C).

Após 3 meses da finalização do curso (fevereiro de 2021), os participantes receberam um questionário com perguntas sobre seus aprendizados, suas dificuldades e o impacto no trabalho dentro do Projeto Temático (ver Apêndice D).

#### **4. 3. 3. *Observação Participante***

Utilizei da observação participante (MARCONI; LAKATOS, 2003) durante o curso para coletar dados a respeito do processo de aprendizagem investigado durante seu andamento, uma vez que tal técnica possibilita a identificação de indícios “[...] a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 191). Ressalto aqui que atuei como facilitador e participante do processo de formação junto com os sujeitos da pesquisa.

#### **4. 3. 4. *Análise de documentos***

A análise documental, caracterizada pela coleta de dados em documentos escritos ou não (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MARCONI; LAKATOS, 2003), foi realizada a partir dos documentos escritos pelo Projeto Temático, das gravações transcritas do curso e dos diários de bordo produzidos pelos participantes. A respeito desses últimos, vale dizer que não foram utilizados pelos participantes para registrar seu processo de aprendizagem enquanto estava ocorrendo, mas, sim, como um memorial escrito ao final do curso. Os diários de bordo tinham a função de permitir a coleta de dados a respeito da percepção dos participantes sobre o processo de aprendizagem que estavam vivendo, em paralelo à observação participante em que se teria a visão do pesquisador sobre o processo de aprendizagem dos participantes. Apesar desse desvio na forma de uso do instrumento, os dados contidos ali puderam ser aproveitados nas análises, e os momentos de avaliação durante o curso permitiram coletar dados sobre a visão dos participantes a respeito do processo de aprendizagem durante a sua ocorrência, preenchendo a lacuna.

#### **4. 3. 5. *Análise dos dados***

Com os dados coletados, as análises foram iniciadas durante a etapa de transcrição dos encontros gravados do curso, em que foi possível fazer uma primeira identificação de indícios da ocorrência da aprendizagem do diálogo ou dos desafios de tal processo. É importante destacar que esta etapa se deu após mais de um ano da realização do curso, o que me possibilitou certo distanciamento em relação à experiência vivida e um novo reencontro com ela ao mergulhar nos dados.

Fruto desse primeiro mergulho, foi possível notar diferenças significativas entre as duas turmas. A turma 1 era mais heterogênea em relação aos Gs (possuía pelo menos

um representante de cada grupo do Temático) e mais hierarquizada (pesquisadores juniores e seniores). A turma 2 era menos heterogênea em relação aos Gs (não possuía pelo menos um representante de cada grupo do Temático) e menos hierarquizada também, além de ser um grupo com maior intimidade por conta de relacionamentos prévios entre os integrantes. Tendo isso em vista e considerando os objetivos da pesquisa, optei por considerar apenas a turma 1 nas análises, já que, por ter pelo menos um representante de cada grupo e diferentes níveis da hierarquia acadêmica, parecia aproximar-se mais em características do que ocorre no grande grupo que compõe o Temático, sendo uma espécie de microcosmo de análise.

Vale destacar que, previamente ao início das análises, eu havia construído categorias, compostas por perguntas-indicadoras, com base na teoria do diálogo desenvolvida e apresentada nos capítulos anteriores. Porém, ao longo dessas primeiras análises, durante o processo de transcrição do curso, foi possível encontrar novas categorias. Dessa forma, a lista atualizada e final de categorias e perguntas-indicadoras está representada no quadro 2 a seguir.

**Quadro 2** — Categorias e perguntas-indicadoras

<b>CATEGORIAS</b>	<b>PERGUNTAS-INDICADORAS</b>
<b>Características necessárias para a emergência e manutenção do diálogo</b>	Há vontade de aprender uma nova forma de pensar, de comunicar e de agir?
	Há indícios de um sentimento de respeito entre os participantes?
	Há indícios de curiosidade sobre o outro?
	Há coragem para expor-se?
	A confiança é nutrida dentro do grupo?
<b>Princípios teóricos do diálogo e do não diálogo</b>	Há indícios de compreensão dos princípios da dialogicidade?
	Há indícios de compreensão dos princípios da antialogicidade?
<b>Práticas do diálogo</b>	Ouve-se as pausas ao invés de encará-las como brechas/sinais para interromper a fala do outro?
	Ouve-se sem interromper, mesmo que seja para concordar com o que está sendo dito?
	Ouve-se sem fazer suposições?

	Ouve-se sem fazer julgamentos?
	Ouve-se mesmo que não se concorde com o que está sendo dito?
	Identificam-se as emoções e sentimentos que emergem durante a escuta do que é dito?
	Fala-se em primeira pessoa do singular?
	Fala-se sem generalizar?
	Compartilham-se ideias e sentimentos?
	Compartilham-se histórias pessoais/experiências?
	Fazem-se perguntas buscando entender as razões pelas quais o outro pensa e age da maneira que pensa e age?
	Há a identificação da forma como se pensa e age em determinada situação?
	Há a identificação de crenças a partir da sucessão de “por quês”?
	Há o desafio das próprias crenças, buscando entender em que momento e contexto foram criadas, bem como se fazem sentido?
	Há a identificação de incoerências e coerências entre intenção-ação-resultados?
	Há a identificação da forma de pensar e agir do outro, criando hipóteses distanciadas sobre por que o outro pensa e age de tal forma?
	Busca-se confirmar as hipóteses criadas quando na presença do outro (compreensão das razões/identificação das crenças por trás da forma de pensar e agir do outro)?
	Busca-se desafiar as crenças e incoerências entre intenção-ação-resultados do outro com perguntas?
	Há indícios do exercício de desvelamento da cultura, enquanto uma construção histórica?
	Há a emergência de novos <i>insights</i> ?
<b>Práticas antidialógicas</b>	Há indícios das práticas opostas à do diálogo?
<b>Mudanças cognitivas e relacionais</b>	Há mudanças na forma de pensar sobre si, sobre o outro e/ou sobre determinado aspecto da existência?
	Há mudanças nos relacionamentos pessoais e profissionais como resultado da compreensão do outro?
	Há a cocriação de novos sentidos e significados?

	Há o impulso para a cocriação de ações conjuntas?
<b>Ações colaborativas em prol da transição para Sociedades Sustentáveis</b>	Existem tomadas de decisão conjuntas entre os atores que se desdobram em trabalhos colaborativos e organizados?

**Fonte:** Elaboração própria.

Com as categorias atualizadas, foi feita uma nova imersão nos dados, agora considerando o que havia sido coletado em cada instrumento de forma separada, mediante a identificação de palavras, expressões ou frases, entendidas como *unidades de análise*, que apresentavam indícios de características do diálogo ou do não diálogo, de acordo com a teoria assumida.

Nesse sentido, adotei como pressuposto para as análises que, se o participante estava realizando o exercício do diálogo (práticas) e/ou estava pensando sobre sua teoria (princípios), assumiria como indício da ocorrência do processo de aprendizagem. Além disso, por ser uma pesquisa qualitativa, o objetivo não foi o de verificar o *quanto* cada participante aprendeu, mas, sim, os indícios existentes da ocorrência de aprendizagem.

Outro pressuposto importante é o de que só foi possível analisar aquilo que foi dito e transcrito. Não foi possível verificar aquilo que foi pensado, mas não foi dito, ou aquilo que foi ouvido, mas que não foi respondido (palavras ou frases que indiquem uma reação à fala de quem veio antes ou sobre o assunto que estava sendo tratado).

Findada essa etapa, foi possível refletir sobre a melhor maneira de aprofundar as análises tendo em vista o cumprimento dos objetivos da pesquisa. Optei por analisar individualmente cada participante da pesquisa, identificando os indícios de acordo com as categorias, de modo a responder às perguntas-chave a seguir:

a. Qual é a concepção prévia de diálogo do participante e como percebe a ocorrência dele no Projeto Temático? (Busquei as respostas nos indícios selecionados anteriormente no questionário prévio, realizado antes do curso — uma espécie de marco zero).

b. Como se deu o processo de aprendizagem dos princípios e práticas do diálogo do participante ao longo curso? Há mudanças cognitivas e relacionais? (Busquei as respostas nos indícios selecionados anteriormente nas transcrições do curso + caderno de campo). Aqui foi necessário fazer a coleta por cada encontro do curso. Exemplo:

- i. Pesquisador 1/unidades de análise/encontro 1;
- ii. Pesquisador 1/unidades de análise/encontro 2;
- iii. Pesquisador 1/unidades de análise/encontro 3;
- iv. Pesquisador 1/unidades de análise/encontro 4;
- v. Pesquisador 1/unidades de análise/encontro 5;
- vi. Pesquisador 1/unidades de análise/encontro 6;
- vii. Pesquisador 1/unidades de análise/encontro 7;
- viii. Pesquisador 1/unidades de análise/encontro 8.

Obs. importante: reconheço que a análise individualizada durante o curso pode comprometer a consideração do elemento interativo dos participantes, o que se constitui em um limite importante em relação aos próprios princípios do diálogo, uma vez que a relação é um de seus elementos básicos. Para superar esse limite, busquei considerar o contexto em que o participante estava interagindo, ou seja, qual era o assunto em questão, em relação a quem respondeu e em relação a que reagiu, por exemplo.

c. Qual é a percepção ao final do processo? (Busquei as respostas nos indícios selecionados anteriormente na avaliação feita no final do último encontro e no memorial produzido após o curso).

d. O que persiste do processo de aprendizagem após 3 meses da realização do curso, quais são as dificuldades e houve algum impacto para o trabalho realizado dentro do Projeto Temático? (Busquei as respostas nos indícios selecionados anteriormente no questionário aplicado três meses após a finalização do curso).

As unidades de análise foram organizadas em um documento word exclusivo de cada participante da pesquisa, e aqui foi possível fazer uso da triangulação (AZEVEDO *et al.*, 2013) dos dados coletados por meio dos questionários, observação participante e análise de documentos, comparando-os.

A última etapa de análise foi a sistematização das unidades de análise individuais em torno das categorias de análise. Ou seja, os diversos indícios dos diferentes participantes foram agrupados em torno da mesma categoria de análise e discutidos, como

apresentado no próximo capítulo. Vale mencionar que os participantes foram identificados pela letra “P” seguida de um número (exemplo: participante 2 = P2) com o intuito de preservar suas identidades.

Ressalto que, ao longo dos encontros do curso, foi reservado um tempo para que fosse realizada a validação interna da pesquisa (OLLAIK; ZILLER, 2012), caracterizada por uma avaliação dos participantes sobre o processo em curso.

Por fim, esta pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil (CAAE: 35565120.9.0000.5464) e aprovada por Comitê de Ética. Todos os participantes receberam instruções sobre a pesquisa e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E), sendo utilizados para a anuência de participação dos envolvidos. A participação foi voluntária e respeitou os critérios éticos propostos pela Resolução n° 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos.

Durante o preenchimento dos questionários e participação no curso, houve riscos mínimos de constrangimento pessoal e/ou desconforto ao responder às questões propostas. Porém, precauções nesse sentido foram tomadas desde a formulação das questões para os questionários, bem como no planejamento do curso, de forma que esse cuidado continuou durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, foi garantido o sigilo dos participantes e a possibilidade de negarem-se a participar da pesquisa, caso não se sentissem confortáveis, sem precisar de justificativa para isso.

Além disso, o pesquisador responsável pelo Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática* demonstrou interesse e autorizou a realização desta pesquisa (Apêndice F).

## **5. APLICAÇÃO DO MÉTODO DE DIÁLOGO COM PESQUISADORES DE UM PROJETO TEMÁTICO DE CIÊNCIA AMBIENTAL (RESULTADOS E DISCUSSÃO)**

### **5. 1. Processo de aprendizagem**

O processo de aprendizagem foi dividido para apresentação dos resultados em dois blocos: um relacionado à aprendizagem das práticas do diálogo e outro relacionado às reflexões que surgiram em paralelo à aprendizagem prática.

#### **5. 1. 1. Práticas**

##### **5. 1. 1. 1. Ouvir**

Sobre a realização da prática de ouvir, foi possível encontrar diversos indícios de sua ocorrência durante as interações entre os participantes no momento do curso. Entre eles, estavam as menções nominais referindo-se a um colega de curso, as menções feitas ao que havia sido dito por um outro participante e até o ato de agradecer pelas falas realizadas.

Em relação à qualidade do ouvir, em especial sem interromper o outro em suas pausas para concordar ou discordar, foi interessante notar a quase ausência de interrupção entre os participantes e facilitador durante o curso, o que contribui para o fomento da compreensão interpessoal, como sugere MacKay (2000). Houve apenas uma situação digna de nota protagonizada por P1 em que interrompeu o facilitador, percebeu e rapidamente corrigiu-se dizendo: “não, não respeitei a sua pausa”, colocando-se novamente na postura de ouvinte. No entanto, tal cenário de baixa interrupção não se deu sem o esforço dos participantes, como evidenciado por P5, ao contar uma experiência que teve no momento entre encontros do curso:

[...] tem um amigo meu que ele é professor de programação e, aí, ele tava pedindo ajuda pra mudar de plataforma, pro Zoom e ele não conhecia, né. Então, a gente entrou no Zoom e eu fui mostrando as ferramentas, aí ele começou a falar e aí eu fiquei tão empolgada que eu ficava assim: ‘deixa ele terminar, deixa ele terminar’. [...] E aí quando ele terminava, eu ‘uh’ falava. Mas é muito difícil porque tem umas horas, assim, que uma coisa superlegal aí você pensa: ‘não, não, deixa a pessoa, deixa a pessoa terminar’ (P5).



Também foi possível encontrar indícios das práticas de ouvir sem fazer julgamentos e ouvir mesmo que discordemos. Essas duas práticas possuem certa sinergia, uma vez que não conseguir ouvir quando discordamos de algo ou alguém está ligado ao julgamento negativo que fazemos desse algo ou alguém (errado, feio, perigoso etc.) (BOHM, 2005; ISAACS, 1999; ALCOCK, 2018). Como exemplo, P4 conseguiu ouvir o diferente, representado em uma codificação (texto em que se expunha a visão de algumas pessoas de Detroit, cidade nos Estados Unidos, sobre a existência da opressão dos homens pelas mulheres), tomando cuidado para não se deixar levar pela raiva e enquadrar, de imediato, o outro que pensa diferente em alguma categoria ou estereótipo negativo, abrindo-se para tentar entendê-lo:

[...] mas aí tem esse negócio aqui que ele diz que esse movimento [dos homens oprimidos pelas mulheres] aconteceu nessa cidade de Detroit que é considerada o centro da indústria automobilística, então, ao mesmo tempo que eu leio isso, me vem uma raiva, mas também me vem, tipo, traçar esse perfil, né? De quem, quem são essas pessoas que tão nesse lugar, desse centro de indústria automobilística mundial?

Por outro lado, as dificuldades em ouvir sem julgar também se fizeram presentes, como enunciado por P5 ao falar de sua dificuldade em ouvir outros participantes do curso de quem já possuía uma visão negativa: “outra dificuldade foi ouvir sem pré-conceitos as falas de pessoas que eu tinha uma impressão negativa anterior, devido às interações prévias no projeto”. Em paralelo, também ocorreu o desafio de ouvir mesmo que discordemos: “às vezes, até a parte do ouvir [é difícil], porque às vezes a pessoa fala [...] aquela palavra, aí você, tipo, pega o diálogo, enfia numa caixinha, numa gaveta e fica p\*\*\* já (risos)” (P5). Ambos os desafios estão em consonância com os diversos mecanismos de proteção de nossas crenças (ALCOCK, 2018), os quais nos prendem às ideias e valores que possuímos (BOHM, 2005; 2007) e nos impelem a reagir ao outro de forma antidialógica, defendendo-nos ou contra-atacando ao invés de ouvir dialogicamente (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a).

Sobre a prática de ouvir sem fazer suposições, ou seja, ouvir sem tentar adivinhar as intenções do outro ou o que será dito por ele/ela antes de terminar sua fala, não foi possível encontrar indícios de que os participantes realizaram tal prática plenamente. Por outro lado, foram encontradas evidências de que ouviram o outro formulando dois tipos de suposições. O primeiro tipo são as suposições em formato de hipóteses, de forma a

criar explicações sobre a forma de pensar e agir do outro a serem confirmadas. Como exemplo, podemos citar a fala de P1, ao expor sua visão a respeito de uma ilustração em que há um auditório cheio de pessoas assistindo a um apresentador falar sobre a importância das mudanças climáticas e uma outra pessoa na plateia em pé fazendo o seguinte questionamento: “e se for tudo uma grande farsa, e criarmos um mundo melhor pra nada?”.

[...] acho que, até acho que ele [a pessoa que fez o questionamento] acredita... não sei se necessariamente na questão do clima, mas que essas mudanças são necessárias para um mundo melhor, qualquer que seja esse mundo. Mas que o que me faz pensar é que talvez ele não acredite que fosse o suficiente, sabe? Que isso é tipo... é necessário, mas não quer dizer que isso vai melhorar, então pra que se é pra continuar na mesma? Não sei...

As palavras “acho”, “talvez” e “não sei”, acompanhadas de um tom de voz sem muita convicção, são indicadoras desse exercício de criação de hipóteses sobre o outro, sem necessariamente já o julgar negativamente. Isso é um importante indício de abertura para o pensamento dialógico que leva à compreensão (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a). Já o segundo tipo de suposição são aquelas em formato de convicção, imprimindo certeza ao que se supõe, como explicitado em uma fala de P6 em reação à mesma ilustração sobre as mudanças climáticas.

Porque esse camarada que levanta, quando ele fala a primeira parte da frase, né, ‘se for tudo uma farsa e se criarmos um mundo melhor’ quer dizer assim, porque o mundo pra ele é um mundo da bolsa de valores, do mercado financeiro, é o mundo que ele conhece, os valores dele, são, assim, da produção e ele absorveu isso, que pra gerar dinheiro você tem que tirar petróleo e poluir e que alguns vão ser prejudicados, não tem jeito, mas a gente precisa disso. Então, os valores dele estão fixos nisso e até de fato acreditar na mudança climática pra ele, não é por causa que ele acredita ou não no mérito dessa ciência, é porque abala a grande crença dele, ele cresceu naquele meio, do mercado financeiro, da indústria, eu acho que é isso, né? [...] Pra mim também, né, é um Trumpzinho (risos). O cara é um Trumpzinho. Então, eu compreendo ele, pra mim é fácil. (P6)

P6 supõe que quem faz o tipo de questionamento representado na ilustração é alguém do mundo da bolsa de valores, do mercado financeiro. É alguém que acredita nos “valores da produção”. Tais suposições parecem ser tomadas enquanto fatos (RINGEL; RODRIGUES; DITTO, 2019) por P6 ao afirmar com convicção as intenções e crenças do outro quando, por exemplo, diz taxativamente que “o mundo pra ele é um mundo da bolsa de valores, do mercado financeiro [...] da produção”, ou que “os valores dele estão

fixos nisso”, ou ainda que “o cara é um Trumpzinho. Então, eu compreendo ele, pra mim é fácil”. Essa certeza obstaculiza a abertura necessária para ouvir e compreender quem pensa diferente (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a), afinal, se já acredito que sei o que há para conhecer, não há espaço para saber mais. Já me fecho para o outro.

#### 5. 1. 1. 2. Falar

Sobre a prática de falar, foi possível encontrar indícios do uso da primeira pessoa do singular pelos participantes ao falar de algo que fazia sentido para si, como exemplificado nos trechos a seguir: “pra mim também” (P1); “na mesma hora eu me lembrei de outras charges [...]” (P2); “Pra mim, o que remeteu foi [...]” (P4). Tal prática fomenta a particularização das próprias ideias, apresentando-as enquanto possibilidades, e não como verdades universais a serem aceitas pelos outros, o que, por sua vez, estimula o diálogo entre as pessoas em interação (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a).

Ao mesmo tempo, tal prática exige o enfrentamento do hábito antidialógico de utilizar generalizações em nossas falas, a partir do uso da primeira pessoa do plural (“nós”; “a gente”), assumindo que o outro deve pensar e agir da mesma forma que nós. Como nem sempre é o caso, tal prática pode ser encarada pelo outro como uma espécie de imposição e, assim, obstaculizar o diálogo (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a). Em certas ocasiões, os participantes deram vazão a tal hábito e, em outras, conseguiram percebê-lo e corrigir-se, como fez P1: “tem atitudes que *a gente* não para, *eu* pelo menos não paro pra pensar [...] E acho que, pelo menos, no que eu tenho tentado fazer é tentar sempre não ir pro confronto, porque *a gente* tem, as pessoas, *eu* (risos) tenho essa tendência de entrar na defensiva, né?”.

Além disso, vale dizer que o simples uso da primeira pessoa do singular para particularizar nossas ideias, por si só, não garante a postura dialógica, como é possível notar em outra fala de P1: “pra mim é uma piada de mal gosto que não merece nem tentar entender”. Aqui é interessante notar que inicia utilizando a prática dialógica de falar na primeira pessoa do singular para dizer o que pensa e depois defende uma postura antidialógica (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a), a de que a “piada de mal gosto” não merece nem a tentativa de ser entendida. Portanto, é necessário que o falar de si na primeira pessoa do singular (e todas as demais práticas) esteja acompanhado das pré-condições do diálogo (abertura, vontade, respeito e curiosidade, por exemplo) e da

capacidade de olhar para si com a prática do readmirar (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021b), buscando encontrar as próprias crenças que estão sendo confrontadas e as desafiar, inclusive, para que se possa falar com maior clareza para o outro o que se sente e se pensa, aumentando as chances de compreensão e, quem sabe, a ocorrência de mudanças cognitivas e relacionais.

Em paralelo, foi possível encontrar indícios da prática de falar o que se pensa reagindo à ideia apresentada pela outra pessoa, e não à pessoa em si (realizando julgamentos sobre ela), o que auxilia a apresentação de perspectivas diferentes, minimizando as chances do outro interpretar como um ataque à sua pessoa. Como exemplo, é possível mencionar o caso de P5, ao comentar o que pensava sobre uma ideia apresentada por P6, ao invés de reagir à P6.

Eu não sei, eu acho que é uma percepção do que eu sinto em relação ao que P6 está falando, eu não sei, será que isso tem a ver também com o ambiente em si? Porque a sensação que eu tenho é que o ambiente acadêmico é um ambiente competitivo, então é um ambiente que acaba atraindo esse tipo de sensação, de coisa.

Em oposição a tal prática, foi possível encontrar indícios de falas permeadas por julgamentos e certezas sobre o outro, tal como já evidenciado anteriormente nos desafios de ouvir sem julgar ou fazer suposições e as tomar como certezas, o que contribui para a obstaculização do diálogo (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a).

Outro aspecto encontrado foi a prática de compartilhar experiências pessoais e profissionais para explicar a origem das ideias e sentimentos apresentados, incluídas as situações vividas dentro do Projeto Temático. Tal prática auxilia o outro a compreender-nos melhor, entendendo como construímos nossa forma de pensar e agir, a partir das vivências que tivemos, sendo uma forma de resgatar o processo de construção de nossas crenças (ALCOCK, 2018; BOHM, 2005; 2007).

Outra prática do falar estimuladora do diálogo foi a de reconhecer o que o outro disse, mostrando que realizou o exercício de ouvir para compreender, como evidenciado por P5 ao reagir à uma fala de P3 sobre seu incômodo quando ouve as pessoas dizerem para si “deixa eu te falar” no início de uma frase, a qual costuma interpretar como uma forma de imposição e silenciamento: “P3, eu entendi o que você falou, eu acho. E entendo que você fique chateado às vezes [...]”. Na sequência dessa fala, P5 evidencia a prática

de discordar dialogicamente, ou seja, de apresentar ao outro uma perspectiva diferente sobre o assunto em questão, sem invalidar a que já possui e abrindo espaço para a reflexão conjunta com o outro:

[...] mas só para dar um contexto, eu não sei como foi que a pessoa falou isso com você, só que às vezes [as pessoas] falam ‘ah deixa eu te falar’, tipo como se fosse assim um vício de linguagem, sabe? Tipo, “ah, deixa eu te falar”. É uma coisa que às vezes as pessoas falam que é só pra conectar uma frase na outra, não necessariamente as pessoas... pode ser que no contexto que a pessoa falou isso com você foi desse jeito, só que às vezes as pessoas falam por falar. Então, eu acho que, quando a gente fala isso, não é pensando em diminuir, mas é só porque é uma coisa que tá tão automático na fala que as pessoas falam, porque já é uma coisa automática, não porque a pessoa quer te diminuir, sabe?

Outra prática encontrada foi a de explicitar na fala um convite ao outro para pensar junto. P3 Inicia uma de suas falas assim: “bom, vou abrir um pouco um diálogo também, uma coisa que me interessa dialogar com vocês”. Essa forma de iniciar a fala pode ser interpretada como uma maneira de evidenciar que quer ouvir o outro sobre o que se compartilha. Depois de compartilhar uma experiência de vida e dizer o que pensava sobre o assunto que estava sendo conversado, P3 termina a mesma fala assim: “eu quero colocar que tem níveis interessantes para fazer esse debate, não? Além da condenação que é justa, do rechaço, depois também tem o nível interessante para estabelecer uma reflexão”. Aqui é possível interpretar a fala como indício desse desejo de pensar junto, reconhecendo a existência de diferentes perspectivas e interpretações possíveis de uma mesma situação, o que se constitui enquanto uma postura estimuladora do diálogo (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a).

Por fim, fez-se presente também a prática de fazer perguntas, tanto as direcionadas para uma pessoa específica, como fez P5 para P1 (“[...] o meu era mais uma pergunta que, quando você falou agora, P1, eu pensei [...]. Essas pessoas que acabaram passando pelo filtro por ter essa experiência são pessoas que estavam nessa rede dessas outras pessoas que estavam insistindo muito pra ter esse critério?”), quanto para o grupo como um todo, como feito por P6 (“Então, quem ganha com essas segregações, com essa fragmentação da sociedade em tribos, né?”) e por P7 (“E onde surge essa ideia? Onde surge essa possibilidade? O mais inferior dentro da hierarquia dos pesquisadores, vai, alguém que está fazendo IC não pode propor alguma linha, algum trabalho que vá nesse sentido, vá no sentido de aprimorar o diálogo e a transdisciplinaridade?”). Tal prática, quando

embasada nos princípios dialógicos (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a), está intrinsecamente conectada com a prática de ouvir, uma vez que a pergunta indica o interesse de quem a realiza em saber o que o outro pensa e/ou sente sobre o que está sendo conversado.

### *5. 1. 1. 3. Identificar emoções e sentimentos*

A prática de identificar emoções e sentimentos possui dois grandes objetivos. Um diz respeito à forma como interagimos com o outro a partir do que sentimos. A proposta, nesses casos, é a de conseguir identificar o que se sente em relação a uma situação ou a algo que o outro disse ou fez para, então, compartilhar com quem estamos conversando. Ao longo do curso, os participantes conseguiram exercitar essa prática: “acho que, quando eu terminei de ler, a primeira coisa que vem é meio uma falta de ar, uma palpitação assim, de indignação” (P1); “[...] o sentimento que vem primeiro é raiva [...]” (P4); “me incomodou” (P5); “O que eu fico indignado e, aí, eu sofro, e fica lá dentro, é que pessoas iguais a mim, que não ganham, não lucram tanto dessas condições [...] eles aceitam, incorporam e reproduzem esse discurso, isso me dói muito” (P6). Essa prática auxilia o processo de compreensão interpessoal a respeito das emoções envolvidas, como sugerem Schirch e Campt (2018).

Vale dizer que não houve nenhuma situação durante o curso em que algum participante ficou emocionalmente dominado (com raiva, por exemplo) em relação ao que outro participante disse a ponto de deflagrar uma discussão e, portanto, ser antidialógico (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a). Tal fato pode ter ocorrido em parte pela vivência bem-sucedida dos princípios e práticas do diálogo e/ou pode ter acontecido porque assuntos com divergência forte entre as pessoas não foram abordados ou, se foram, porque os participantes não se sentiram confiantes para se expor e contradizer o outro.

O segundo grande objetivo da prática de identificar emoções e sentimentos é auxiliar o processo da readmiração, permitindo às pessoas identificar qual é a crença por traz do sentimento. Tal situação será abordada a seguir.

#### 5. 1. 1. 4. *Readmirar*

A prática do *readmirar* foi realizada em determinadas situações de maneira fragmentada, ou seja, os participantes conseguiram exercitar uma das ações do *readmirar* de forma isolada, por exemplo, identificando a própria forma de pensar e agir em uma situação; identificando crenças; criando hipóteses sobre o outro e assim por diante. Em outras situações, conseguiram realizar as ações de forma combinada, como evidenciaremos nos próximos parágrafos. Tais práticas podem ser realizadas a partir de três orientações: voltada para o eu, em que se busca compreender melhor a si mesmo; voltada para o outro, em que se busca compreender melhor o outro; e voltada tanto para o eu quanto para o outro simultaneamente. Nos resultados, foram encontrados indícios das três formas.

Em relação à orientação voltada para o eu, evidenciamos uma fala de P7, em que conseguiu identificar e compartilhar uma situação de desconforto sua dentro do Temático, perceber o sentimento negativo (ansiedade), encontrar a crença (você não pode errar; preciso mostrar comprometimento) responsável pelo que estava sentindo e investigar em sua história como ela foi construída sem, no entanto, chegar à etapa de desafio para o encontro de incoerências entre intenção-ação-resultados:

[...] ouvindo aí vocês, tenho uma sensação, principalmente do início da participação do Macroamb, eu acho que veio até uma sensação de... como seria a aceitação dentro desse grupo, tá? Porque meu histórico não é um histórico de pesquisador, de trabalhar na academia durante anos. Eu entrei nesse processo há poucos anos, depois de três décadas de vida profissional direto. Então, eu senti uma grande ansiedade pela forma de... pela aceitação, minha própria, dentro do grupo, né. Em alguns momentos, a percepção que eu tive [era] de que isso seria muito difícil e isso me gerou, não diria que é uma frustração, mas uma ansiedade mais elevada. E que certas posturas a qual, enfim, eu acho que são próprias do meio acadêmico, e aí vem uma questão do *readmirar*, de perceber que determinadas falas ou determinadas posturas estão em sintonia com a própria cultura do meio, né? Assim como eu venho de uma determinada cultura de uma empresa, de um organismo estatal, isso também existe um linguajar, existe uma forma de se expressar que são próprias desse meio, um pouco aquilo que P3 colocou, você percebe num certo ambiente [...] percebe situações diversas próprias dessa cultura, né? E a forma de lidar dentro da academia também é diferente, então pra mim veio essa sensação [de] ‘bom, por que esse sentimento de medo, de uma rejeição?’. Bem, em primeiro lugar, estou fazendo trabalho voluntário, não dependo de bolsa, financeiramente eu não dependo do Macroamb. É um trabalho muito mais no sentido de ajudar, de apoiar outros e outras que estão

dentro do processo e buscar também uma forma de apoiar essa busca por uma melhor governança aqui nessa reunião que a gente vive, tão complexa. Então, vem esse sentimento, né? Por quê? Por que, né? Eu confesso que não cheguei ao final dos questionamentos, né? Mas por que esse sentimento de medo ou de ansiedade frente a uma possível rejeição de convivência? É... E aí tem uma cobrança de minha parte também muito grande, assim. De não fazer parte de um grupo que possa ser julgado como falta de compromisso, “bom você está aqui, você quer fazer tal coisa e não cumpre, por que?”, né? Ou, “não entrega um produto com uma qualidade X”, certo? Mas isso é algo que sempre me, eu diria, acho que desde, se eu for buscar isso daí, tá lá atrás, né? Tá na infância, acho que o não errar. De certa forma, o porquê que isso acontece, você não pode errar, você não pode se dar ao luxo de errar, tem que fazer sempre certo, da melhor maneira possível e aí tem uma cobrança muito grande para mim, não que eu sinta dos outros, mas eu tenho receio que os outros façam esse julgamento das, sei lá, das minhas atitudes, do meu trabalho, do meu compromisso, então é algo que pega nesse sentido. É isso.

Fruto de tal exercício, foi possível a alguns participantes encontrar incoerências entre suas intenções, ações e resultados em situações pessoais e/ou profissionais, tal como fez P3 ao identificar sua forma de agir dentro de seu grupo (G4) no Projeto Temático e a repensar à luz dos novos conhecimentos de diálogo, percebendo sua responsabilidade em certas situações desconfortáveis (os resultados indesejados), fomentando a busca pela coerência do pensamento (BOHM, 2005; 2007; MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a):

[...] agora que o Rafa tava falando, eu voltei no exercício do só, certo? Estando só, eu pensei em algumas situações de reuniões, com minhas companheiras, meus companheiros do G4, onde eu poderia ter feito melhor, como quase que eu mesmo gerei um confronto falando de coisas, houveram podido... teria podido fazer muito melhor agora que estou aprendendo a ser mais consciente de coisas [...].

Em relação à segunda orientação possível da prática de readmirar, aquela voltada para o outro, foi possível verificar a ocorrência da readmiração do outro-ausente, aquela pessoa ou grupo de pessoas que possui ideias, valores e crenças diferentes e que não estava presente durante os encontros do curso por não ter nenhum representante dentro da amostra de participantes. Nesse caso, foi possível encontrar indícios da construção de hipóteses distanciadas, de um lado, e da construção de convicções, de outro, tal como evidenciado anteriormente na prática de “ouvir sem fazer suposições”. A primeira estimula uma postura dialógica, uma vez que mantém certa abertura para a compreensão desse outro, evitando pré-julgamentos. A segunda, por outro lado, fomenta uma postura



antidualógica, já que enquadra o outro em alguma categoria pré-existente sem dar a chance de compreensão (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a).

Ao readmirar o outro, também foram encontradas possíveis incoerências entre intenção-ação-resultados dele. Como exemplo, houve uma interação em que o grupo conversava sobre as crenças dos financiadores de pesquisas, em especial aqueles que se propõem a financiar pesquisas interdisciplinares, e os resultados que obtêm a partir dos critérios de monitoramento e avaliação que assumem.

E eu nem sei se é o órgão [se referindo ao órgão financiador], não é que ele não queira, ele quer, incentiva as pesquisas diferentes, mas ele continua medindo com as mesmas medidas e cobrando os mesmos produtos, o mesmo final, né? Que eu já até esqueci como fala... resultados (risos). Então, quer fazer uma coisa diferente, mas que tem os mesmos resultados e não valoriza o processo como um todo, que, na minha opinião, é o que deveria ser mais importante para conseguir fazer diferente e começar a gerar outros tipos de resultados, né? (P1)

Em paralelo, foi possível verificar a ocorrência da readmiração do outro-presente, aquela pessoa com ideias, valores e crenças diferentes que estava presente durante os encontros do curso por ter pelo menos um representante dentro da amostra de participantes. Nesse caso, a prática de readmirar ficou evidenciada pela ocorrência de uma *atualização* na compreensão que se tinha sobre o outro (que serão apresentadas na subseção “mudanças cognitivas e relacionais”). Porém, vale destacar que não é necessária tal atualização para a ocorrência da readmiração. É possível que ela se faça presente e o resultado seja a *manutenção* daquilo que se supunha ou acreditava previamente em relação ao outro. No entanto, não foram encontrados indícios que evidenciem tal resultado, apesar de sustentar, em hipótese, que ocorreu.

Em relação à terceira orientação da prática do readmirar, em que se busca pensar sobre o outro e sobre si ao mesmo tempo, foi possível encontrar diversos indícios. Aqui foi possível observar um outro caminho realizado por alguns participantes para o processo de readmirar: o de identificar sua forma de pensar e agir em determinada situação e desafiá-la. Nesses casos, não houve uma identificação explícita das crenças pelos participantes, mas ocorreu a etapa de desafio. Ao desafiarem a própria maneira de agir, indiretamente desafiaram a crença motivadora da ação. Tal forma de proceder com a prática de readmirar, um incremento ao método, pode ser interessante para auxiliar o

encontro das crenças. A título de exemplo, P2 compartilhou uma experiência com sua mãe e fez perguntas desafiadoras.

Então, desde o início, você comentou agora da questão do afeto, né? Desde o início isso tá vindo pra mim, principalmente, quando você coloca a questão ‘por que é importante falar de igualdade de gênero?’, né? Eu, assim como vários aqui já mencionaram, também nasci numa família extremamente machista, né? Minha mãe a vida inteira sofreu muito por conta disso, mas também sempre foi muito machista também, né? E assim, nossos embates sempre foram muito grandes nesse sentido, né, e aí eu sempre fico me perguntando, né, e agora comecei a refletir sobre isso, né, por que falar de igualdade de gênero com uma pessoa idosa, né? Setenta e sete anos que viveu a vida inteira assim, né, que reflete isso o tempo inteiro, continua pensando assim, né, e assim, vale a pena ainda falar? Como agir com uma pessoa que tem a vida vivida desse jeito, né? Será que ainda vale a pena? E tem essa questão do afeto que sempre aflora, né? Porque eu tenho a tendência de ir pro confronto sempre, né? Mas, não sei, eu tô aqui cheia de dúvidas em relação até a como me comportar diante dessas situações, né?

P2 pensou sobre si, sobre sua história, sobre sua mãe e sobre sua postura em relação a ela, desafiando, por meio de perguntas, o contexto do outro (mãe que viveu setenta e sete anos sendo machista) e sua própria forma de agir na relação (tendência de ir para o confronto). Por fim, termina dizendo estar “cheia de dúvidas” em relação a como se comportar, o que é um forte indício do processo de readmirar.

Em tais situações também foi possível a identificação de incoerências entre intenção-ação-resultados, como feito por P6 ao reconhecer sua intenção de viver em um sistema em que as relações de poder sejam mais simétricas, mas que suas ações costumeiras parecem reforçar aquilo que quer ver transformado.

[...] realmente essas relações de poder estão em tudo, no nosso grupo também, né? Então, tipo assim, a gente precisa mandar um e-mail em que a gente precisa que todo mundo olhe o e-mail e responda, quem vai mandar o e-mail, né? Então, sem dar exemplos nominais aqui no grupo, mas por exemplo, uma outra situação lá na minha faculdade, aí uma aluna de mestrado me disse “ah, eu mandei lá uma consulta para a secretaria e não me responderam”, aí eu falo assim “não, então deixa, eu vou mandar e te coloco em cópia”, aí veio a resposta na hora, né? Claro, não era pra ser assim, a secretaria tinha que responder a aluna, né? Mas então, eles conseguem jogá-la num mundo de coisas comuns e deixa pra depois, entendeu? Aí, “então tá bom, foi o professor que mandou, então a gente tem que responder senão pode vim chumbo grosso aí”, você entende? Eu posso tá fazendo isso, entendendo, lógico, que eu estou contribuindo com a mestranda, né, e ela não pode ter parado a situação dela, claro, é justo, mas evidentemente isso não vai corroborar pra que eu tenha uma estrutura de uma relação de poder mais

justa e equilibrada, porque ela tinha direito de receber aquela resposta se ela mandasse ela mesma, como ela tinha mandado. Então, quer dizer, no nosso grupo também tem isso, eu não vou mudar isso agora, né? Também não quer dizer que eu tenho que aceitar pra sempre. Então, o que eu posso fazer não pra que a mensagem seja lida, mas que a gente tenha uma relação de poder mais simétrica (risos)? Não sei, né? Aí eu deixo uma pergunta mesmo, né? [...] Em que nível a gente confunde, ou não, as coisas?

Ao reconhecer tal incoerência, P6 está esbarrando no desvelamento cultural (BOHM, 2005; FREIRE, 1981; 1983), uma vez que pensou sobre as relações acadêmicas, compreendendo com mais profundidade as normas vigentes em tais relações. Finaliza sua fala colocando perguntas para a turma e reconhecendo não saber a resposta. Todos esses aspectos podem ser interpretados como indícios importantes do exercício de um pensamento crítico e coerente (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a), estimulados pela prática da readmiração.

Todo esse exercício da prática de readmirar veio acompanhado de desafios. Um deles foi a dificuldade de alguns participantes em conseguir selecionar alguma situação negativa dentro do Projeto Temático para realizar o processo de readmiração. P1 disse ter tido dificuldade em encontrar tal situação (“eu não consegui achar alguma coisa específica do Macroamb que tivesse me incomodado de fato [...]”), tal como P2 (“eu também não tive nenhuma experiência, já puxei pela memória desses últimos anos, especificamente em relação ao Macroamb, não”).

Além disso, alguns participantes expuseram para o grupo terem lembrado de situações negativas para readmirar e compartilhar sobre o Temático, mas decidiram não o fazer porque “não me senti à vontade de levar para reflexão com o grupo” (P6) ou “porque envolve gente que todo mundo conhece” (P3), indicando a falta de confiança no grupo para expor a situação, algo que pode ser encarado como um obstáculo para o diálogo (BOHM, 2005; FREIRE, 1981). Ao mesmo tempo, tal enunciação dos participantes parece indicar uma coragem e segurança em expressar tal desconforto, ao invés de simplesmente silenciar.

Nos momentos de avaliação que ocorreram durante e ao final do curso, bem como depois de três meses de sua finalização, parece que, na prática do diálogo, o “[...] mais difícil é, e sempre será o ‘readmirar’” (P2), já que “é difícil readmirar em situações onde a opinião da pessoa vai contra nossos valores, a nossa existência, etc.” (P5) e “aí você

tem tudo aquilo de ser mais automático, então às vezes você já cometeu o vacilo [...]” (P4). Isso condiz com a dificuldade que é encontrar e desafiar as crenças (ALCOCK, 2018; BOHM, 2005), afinal o estado de crença “é um estado calmo e satisfatório que não desejamos evitar, ou alterar por uma crença noutra coisa qualquer” (PEIRCE, 1877, p. 7).

Por fim, alguns participantes enunciaram, após três meses da finalização do curso, a dificuldade em continuar praticando o diálogo no cotidiano, uma vez que “(...) é necessário estar consciente das práticas do diálogo e nem sempre conseguimos colocar em prática (apesar de conhecê-los)” (P5), bem como a “falta de energia para dialogar [com] pessoas muito diferentes de mim” (P4).

### **5. 1. 2. Reflexões**

Entrelaçado ao processo de aprendizagem prática do método, caracterizada pela ação das quatro práticas, deu-se um processo de reflexão sobre o próprio processo, portanto sobre os princípios e a aplicação do diálogo, bem como sobre as relações pessoais e profissionais dos participantes (dentro do contexto acadêmico e no Projeto Temático) e aspectos culturais.

Sobre a reflexão em torno da aplicação das práticas do diálogo, podemos citar o exemplo de P4 em uma situação fora do curso em que não houve a reciprocidade do ouvir, ou seja, ouviu sem interromper o outro, mas não recebeu de volta o mesmo gesto.

Eu tive um caso que foi muito engraçado assim, porque eu tava na aula de inglês e aí eu fiquei naquele processo que você falou de não falar na pausa da outra pessoa e aí a gente tava conversando em três e aí eu fiquei respeitando a pausa, só que as duas pessoas não paravam de se comunicar. E aí eu fiquei pensando ‘tá, então se são três e nenhum respeita, então eu não vou falar nunca, sabe?’ (risos).

Com essa experiência, P4 pôde refletir sobre a aplicação da prática de ouvir sem interromper quando estiver interagindo com alguém que não está assumindo a postura dialógica consigo, ou seja, não está disposta a retribuir o ouvir. Em uma cultura como a nossa (ocidental), em que predomina o antidiálogo (BOHM, 1980; BUBER, 1979; 2014; FOUREZ, 1995; HARARI, 2018; SANTOS, 2008) e em que a regra é interromper para ser ouvido, é de esperar-se que encontremos situações nas quais a reciprocidade dialógica não se faça presente. Logo, é preciso analisar o contexto em que estamos para usar as práticas do diálogo com sabedoria e evitar situações como a de P4, em que, ao usar uma

das práticas, o outro utilize isso a seu favor, mesmo que inconscientemente, e saíamos prejudicados.

Sobre a reflexão em torno dos princípios do diálogo, é possível citar os casos de P2, que pensou sobre a relação entre a trajetória histórica de cada pessoa e sua forma de reagir à alguma situação, de P7, que reconheceu a importância de considerar o contexto cultural do outro ao entrar em diálogo, e de P1, ao refletir sobre a importância da abertura para a compreensão e conexão com o diferente. O reconhecimento de tais princípios estimula a aproximação do diferente e o resgate de sua humanidade, fomentando a ação dialógica (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a).

Ocorreram também reflexões sobre aspectos culturais (machismo, negacionismo científico, entre outros) e sobre a própria dinâmica de funcionamento do Projeto Temático (relação entre os grupos, relação interna de cada grupo, relação com financiador e outros), como evidenciado no subitem anterior sobre a prática de readmirar.

Com o exposto até aqui, é possível afirmar que, apesar dos desafios encontrados, o método de diálogo estimulou o processo de aprendizagem dos participantes ao favorecer a compreensão dos princípios dialógicos, a experimentação das quatro práticas (ouvir; identificar emoções e sentimentos; falar; readmirar) e a reflexão sobre si, sobre o outro e sobre diferentes aspectos da vida. Fruto disso, surgiram efeitos nos participantes, apresentados a seguir.

## **5. 2. Efeitos**

### **5. 2. 1. Mudanças cognitivas e relacionais**

Ao longo de todo o processo de aprendizagem deflagrado durante o curso, foi possível verificar a ocorrência de mudanças cognitivas nos participantes sobre diferentes aspectos. Houve mudança cognitiva sobre si, como evidenciado por P1, ao se dar conta de como age ao iniciar uma fala (“descobri que eu falo demais depois que eu começo”) e ao conseguir entender melhor seus sentimentos quando emergem.

Antes do curso, eu prestava pouca atenção aos meus sentimentos. Sempre vinha a sensação de “choque” e eu nunca parei para pensar o que o choque realmente era. Hoje, apesar de parecer que meu repertório de sentimentos é um pouco limitado, consigo diferenciar entre alguns tipos (P1).

Houve também mudança cognitiva a partir da ressignificação de crenças, como exemplificado pelo caso de P6, que identificou uma crença que tinha (dentro do seu ambiente acadêmico, quase todo mundo concorda) e que foi desafiada ao ouvir o que P3 havia dito. Sendo assim, P6 identificou sua crença e parece tê-la ressignificado de algum modo quando diz “não necessariamente, né”, afrouxando sua convicção.

Mas, assim, por exemplo, no meu meio acadêmico, inicialmente eu penso assim “ah, aqui é mais fácil, quase todo mundo concorda!” Não necessariamente, né? Ocasionalmente, a gente pode não saber se está exercendo aquele poder, né? P3 falou outro dia, é verdade, né, se a gente tá exercendo aquele poder, né, você pode até acreditar que todo mundo concorda ali com você, né?

Houve mudança cognitiva sobre algo cultural, como exemplificado por P5, que parece ter sido surpreendido ao vislumbrar uma nova possibilidade de interação dentro do seu grupo no Temático (G1), ao entrar em contato com a experiência de P4 (G5), quando diz “nossa, é um ambiente meio parecido com o que eu tenho lá, mas na vida acadêmica, que diferente!” no trecho a seguir.

O exemplo pessoal é que eu sempre achei que eu era uma pessoa que não gostava de conversar, de perguntar e coisas assim, é muito difícil eu perguntar alguma coisa numa aula na faculdade e eu sempre achei que era uma característica minha. Quando eu cheguei num ambiente, por exemplo lá na [nome suprimido] que eu vi as pessoas conversando de uma forma que ninguém tava tentando mostrar para o outro que tava certo, e sim colaborar um com o outro, “ah eu conheço desse jeito”, “esse jeito também funciona”, “vamo fazer de outra forma”, ali eu descobri que eu gosto de perguntar também e aí abriu uma caixa e *puf* e eu pergunto muito e eu sinto que é um ambiente totalmente diferente do que eu vejo na vida acadêmica, porque, quando eu tô em aula, sempre vejo, como, por exemplo, em eventos, um querendo colocar a opinião dele em cima da outra e coisas assim. Então, eu acho que talvez a gente já entra nesses ambientes acadêmicos com esse espírito porque já é uma coisa que já tá dentro da gente, que já é treinado. [...] P4 falou outro dia, que no G5 as reuniões são diferentes, você pode falar o que você sentiu, o que você tá com dúvida e não é julgado, e eu achei isso superlegal. E eu falei “nossa, é um ambiente meio parecido com o que eu tenho lá, mas na vida acadêmica, que diferente! Como que a gente consegue isso aqui também?” [...] No caso do G1, eu acho que o que seria legal seria ter algo que nem o G5 que P4 contou e eu fiquei assim “nossa, eu queria tanto que fosse assim também”.

Além disso, houve mudança cognitiva sobre o outro, como evidenciado por P3, ao afirmar ter mudado sua visão sobre a Secretaria do Projeto Temático a partir do contato com pessoas que dela fazem parte e que estavam presentes entre os participantes do curso:

[...] enquanto aos colegas do MacroAmb, ter colegas da Secretaria MacroAmb que muitos de nós tinha visto como uma entidade, como um ator que agia como um inimigo, o curso por meio da copresença permitiu fazer um reconhecimento da humanidade das outras pessoas e refletir sobre as limitações e o fechamento tanto do meu lado como de colegas do G4 frente à Secretaria MacroAmb.

Houve também mudanças cognitivas sobre o próprio conceito de diálogo. De maneira geral e apesar das particularidades de cada pessoa, parece ter havido um aprofundamento das concepções que os participantes possuíam antes do curso. Por exemplo, P4 reconheceu que, antes do processo vivido, achava que “qualquer conversa rasa era diálogo”, passando a compreendê-lo de modo mais profundo a partir dos princípios e práticas apresentadas. Já P3 afirmou que a prática do diálogo era algo que “já vinha caminhando antes do curso, mas te dá ferramenta pra fazer isso melhor”, o que está em consonância com a ideia de Isaacs (1999) de que o diálogo é algo que sabemos fazer em alguma medida, porém há um longo caminho a percorrer em seu aprendizado, uma vez que não somos culturalmente estimulados a viver em nossas relações. Ademais, é importante ressaltar que, após o período de três meses de finalização do curso, as concepções de diálogo dos participantes mantiveram-se alinhadas ao que haviam apresentado ao final dele, indicando a permanência das mudanças cognitivas em torno do conceito dentro do período mencionado.

Todas as mudanças cognitivas podem ser interpretadas como o novo que surge a partir da interação dialógica entre as pessoas (BOHM, 2005; 2007; FREIRE, 1981). Ao exercitarem uma conversa que busca compreender os diferentes significados, uma forma de pensar que intenta questionar crenças e uma forma de agir que reconhece a alteridade, em especial aquela que é diferente (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a), abre-se espaço para a emergência de novas ideias e perspectivas sobre si, sobre a outra pessoa e sobre algum aspecto da vida (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021b).

Em paralelo, surgiram indícios de mudanças relacionais, ou seja, transformações na forma de agir em relação ao outro. P3, por exemplo, compartilhou uma mudança em sua forma de perceber a relação com as outras pessoas participantes do curso, realizando inclusive uma readmiração de sua postura em relação a elas quando não se conheciam:

(...) como, nesse caso do nosso encontro no curso, por exemplo, para falar explicitamente, eu tivesse encontrado, ou as vezes que tenho encontrado todos vocês em alguma reunião ou seminário, a gente se

passou de lado sem se saudar, agora me resultaria impossível, certo? Porque eu entrei em contato com elementos muito profundos da humanidade de todos e todas vocês, então o sentimento de admiração, de respeito se manifestou como que quase às vezes você pensa “como que eu não saudei aquela pessoa tão legal?”, né, aquela colega, aquele colega. “Que chato que sou que não me interessei por perguntar o que você tá pesquisando e alguma coisa”, certo?

Na mesma linha, P5 disse possuir uma visão negativa sobre um dos participantes do curso por conta de interações prévias que haviam tido e, ao longo do processo, pôde mudar sua forma de se relacionar.

Outra importante mudança foi a desconstrução de uma impressão negativa que tinha de uma pessoa participante do curso. Percebo que consegui readmirar o que a pessoa representa para mim, durante o curso [...] É voltar a ver as pessoas como pessoas e não como tipo “puts”.

Porém, após o período de três meses da finalização do curso, a relação parece ter evoluído para um novo estágio negativo:

[...] antes do curso eu tinha uma imagem de uma pessoa que gera mais conflitos no grupo. [...] Durante o curso, essa imagem foi mudando, pois consegui conhecer um pouco sobre ele além dos conflitos gerados. Porém após o curso, na interação [...] em atividades [...] a sensação de pessoa que gera conflitos voltou, então tenho evitado o contato (restringindo para apenas o necessário).

Em oposição, está o caso de P7, que também possuía uma visão negativa sobre outro participante antes do curso, transformou-a e assim parece ter permanecido durante o período de três meses após o curso: “havia uma pessoa que eu julgava arrogante, de difícil diálogo, contudo, ao longo do curso, alterei totalmente essa percepção e passei a admirar suas qualidades e franqueza. Tenho muito carinho com tod@s que compartilharam essa experiência”.

Esses resultados mostram uma contribuição importante para as relações interpessoais. Fruto do contato e da compreensão do outro, é possível alterar as concepções que se tem sobre ele ou ela (mudança cognitiva), o que, por sua vez, culmina em uma mudança da qualidade da relação. De um lado, diminuem-se as preconcepções, o distanciamento e o desejo de dominação, próprios da antidualogidade. De outro, parece ocorrer um reconhecimento de qualidades do outro, antes invisibilizadas, e o resgate de sua humanidade, caracterizado pela não generalização do outro em torno de apenas uma ou poucas características, em geral negativas, mas percebendo a diversidade de aspectos



que compõem seu ser, aproximando, assim, da dialogicidade (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021a).

Além disso, vale reconhecer o caráter fluído de tais mudanças, como aconteceu com P5, ou seja, da mesma forma que se transformam de uma valência negativa para positiva, podem realizar o movimento contrário. Apesar de parecer algo ruim, isso condiz com a dinâmica “normal e contínua dos relacionamentos humanos”, caracterizada pela presença do conflito promotor de mudanças, como propõe Lederach (2012, p. 28), sendo, assim, uma nova oportunidade de diálogo para tratar de algo ainda incômodo para uma das partes (ou para ambas) de uma relação.

Ademais, entre as mudanças relacionais que persistiram em alguns participantes depois de três meses de curso, estão a abertura e tolerância em relação ao outro: “consigo ouvir mais e ser mais tolerante com manifestações que antes iria simplesmente ignorar por serem confrontantes com meus valores e opiniões” (P1); “desenvolvi mais tolerância com minha mãe, uma senhora idosa e conservadora” (P2). Isso parece indicar a permanência da postura dialógica para além da finalização do curso. Em paralelo, tal permanência parece possuir um certo limite para o qual ainda não há abertura para uma postura dialógica, como evidenciado por P2 ao dizer persistir em si “a intolerância com aquele que pensa diferente ao extremo” ou por P1 ao afirmar ter dificuldade em “escutar ativamente e deixar de lado os pré-conceitos sobre determinadas posturas e falas”.

Por fim, vale mencionar as mudanças relacionais que emergiram relacionadas à forma de fazer pesquisa após três meses. P1 disse acreditar que a aprendizagem dos princípios e práticas do diálogo “facilitaram o exercício de olhar de forma mais imparcial para alguns dados e de não permitir que pré-conceitos levem a uma indisposição prévia no diálogo com atores que confrontam meus valores”. Esse exercício de olhar sem pré-conceitos para os dados e para determinado ator social é algo bastante importante para qualquer cientista. No entanto, todo cientista é, antes de tudo, um ser humano (BOHM, 2005), portanto passível de todos os mecanismos biológicos, psicológicos, sociais e culturais que podem atrapalhar essa capacidade de não julgar. Assim, o processo de aprendizagem do diálogo pode ser uma habilidade importante para os cientistas em suas pesquisas.

Tendo em vista todo o exposto até aqui, é possível dizer que os participantes vivenciaram o Ciclo do Diálogo Reflexivo (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021b), atingindo o estágio de cocriação de sentidos, transformando a si e aos relacionamentos em alguma medida. Tal cenário parece ser um importante estimulador de preceitos da aprendizagem social para sustentabilidade, algo desejado pelos próprios pesquisadores do Projeto Temático (MONTEIRO *et al.*, 2022), como o fomento da relação entre pessoas portadoras de diferentes crenças e perspectivas sobre a realidade para criar novos significados compartilhados (WALS; HOEVEN; BLANKEN, 2009; WALS, 2007; 2011). Ao mesmo tempo, tais processos almejam a realização de ações colaborativas entre essas pessoas, aspecto que abordaremos a seguir.

### **5. 2. 2. Ações colaborativas**

Foi possível verificar a ocorrência de certo impacto do processo de aprendizagem, deflagrado no aprimoramento de ações existentes dentro do Projeto Temático. P4 contou uma situação vivida, ao final do curso, em que a aplicação da postura dialógica parece ter impactado uma ação (no caso, a divulgação de um questionário interno).

No final do curso, aconteceu algo dentro do projeto Macroamb, onde eu pude perceber uma mudança no meu comportamento. Um membro chefe do Macroamb estava chateado porque os questionários que ele envia aos integrantes do projeto não são respondidos. Ele então reforçou ao grupo da secretaria, a qual faço parte, que os questionários fossem respondidos. Ele não disse qual questionário. Eu então chequei se um questionário que já tinha enviado ao meu grupo era o que ele gostaria que fosse respondido. Chegamos à conclusão que a secretaria não estava enviando aos grupos o mesmo questionário. Corrigimos isso e alinhamos qual seria o questionário enviado. Ao enviar ao meu grupo, eu disse que seria importante que todos preenchessem porque era importante para atingir o objetivo do Projeto. Antes do curso, acho que não teria checado se estávamos falando sobre o mesmo assunto e teria reforçado o pedido de preenchimento do formulário da mesma forma que recebi a solicitação do membro chefe, com uma certa chateação. Hoje com os ingredientes do curso posso dar um passo atrás da situação e perceber que todos estão ou não lutando pelo que é importante para si. Neste contexto, era importante o preenchimento do formulário, a forma como esta solicitação chegou com uma certa chateação demonstra que aquilo era importante para o membro chefe, mas alguns membros da secretaria também sentiram essa chateação e passaram a solicitação de preenchimento com chateação também, o que gera um movimento contrário ao preenchimento. Antes do curso, eu também reproduziria a chateação sem entender de fato o que era importante naquele contexto. Isso foi algo muito legal de perceber a melhora e a importância de demonstrar as necessidades de cada um.

Além disso, P6 afirmou ter exercitado a prática do diálogo dentro do seu G ao longo dos três meses após a finalização do curso: “de minha parte, tento me dedicar melhor a favorecer o diálogo”. Isso evidencia a polinização do diálogo (MONTEIRO; JACOBI, 2020), ou seja, o processo de assumi-lo em suas relações com pessoas que não viveram o processo de aprendizagem, na esperança de inspirá-las a construir uma relação mais dialógica e, assim, colher os benefícios disso.

Tal processo não se deu, porém, sem encontrar obstáculos. P2, ao realizar tal postura em seu grupo, deparou-se com a não reciprocidade de seus colegas, dizendo: “[...] sinto que existe um certo menosprezo em relação a minha pesquisa por parte de alguns”, o que indica uma falta de abertura para uma relação dialógica, condizente com a postura antidialógica predominante em nossas relações (BOHM, 1980; FOUREZ, 1995; HARARI, 2018; SANTOS, 2008).

Sobre a emergência de novas ações colaborativas entre os participantes do curso, foi possível identificar a enunciação de algumas sugestões de ação durante o curso em prol de melhorias no trabalho dentro do Projeto Temático, mas nenhuma delas parece ter sido forte o suficiente para se concretizar. Logo, é possível afirmar que não houve a emergência de ações colaborativas entre os participantes da pesquisa, nem durante o curso nem após três meses de sua finalização, o que nos permitiu inferir que os participantes não chegaram ao Ciclo do Diálogo Deliberativo (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021b).

Uma possível hipótese para explicar tal ausência de ações colaborativas é a não suficiência do tempo de diálogo. Talvez os oito encontros do curso não tenham sido suficientes para levar esse grupo de pesquisadores, composto por pessoas de diferentes grupos do Projeto Temático, ao estágio de cocriação de novas ações a serem materializadas (MONTEIRO; TOLEDO; JACOBI, 2021b). Quando confrontamos isso com os resultados encontrados por Monteiro e Jacobi (2020) e Lopes *et al.* (2020), é possível notar uma diferença relevante. Os autores aplicaram o mesmo método de diálogo com um grupo de jovens ambientalistas, usando menos tempo (apenas cinco encontros) e houve a emergência de uma ação colaborativa entre os jovens. O fator de diferenciação aqui pode ser o fato de os jovens participantes do diálogo serem integrantes de apenas um grupo, e não de vários, como no caso dos pesquisadores. Tal unidade pode ser um fator que facilite o processo de cocriação de ações colaborativas em um tempo mais curto.

Além disso, é possível levantar como hipótese a existência de certos aspectos obstaculizadores ligados à implantação de uma ação, como o “acúmulo de atividades dos líderes do projeto” (P7) e os prazos e metas preexistentes a serem cumpridos que deixam pouco espaço e tempo para novas demandas. Vale destacar também o próprio cenário pandêmico, deflagrado mundialmente em 2020, enquanto um possível obstaculizador, haja vista que afetou as vidas das pessoas e, portanto, a dinâmica dentro de seus trabalhos.

Por fim, vale destacar que tal cenário de ausência de cocriação de ações se constitui enquanto um importante obstáculo para o processo de aprendizagem social para sustentabilidade que os pesquisadores do Temático almejavam viver em suas relações (MONTEIRO *et al.*, 2022), já que a construção de ações colaborativas é elemento central dentro de tais processos de aprendizagem sob o mote “aprender junto para intervir junto” (JACOBI, 2013, p. 8).

### **5. 3. Implicações para processos educadores ambientais de aprendizagem colaborativa, embasados na abordagem da AS para a sustentabilidade**

Os resultados encontrados e discutidos trazem algumas implicações para o campo da educação ambiental e aprendizagem colaborativa. Por exemplo, o processo de aprendizagem deflagrado ao longo dos oito encontros de curso parece reforçar a importância da *relação* entre os participantes, enquanto elemento fundante de uma educação ambiental dialógica, como proposto por Figueiredo (2020). É a partir da relação com o outro que é possível exercitar os princípios e práticas dialógicas, colhendo seus benefícios e enfrentando os hábitos antidialógicos.

Em consonância, outro elemento fomentado pelo processo, por meio da prática de identificar emoções e sentimentos, é a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais em processos de EA, como sugeriram Gonzalez *et al.* (2020, p. 96), “uma vez que o autoconhecimento provê maior habilidade em gerenciar os pensamentos e sentimentos e, assim, ao nos compreender, também nos tornamos mais aptas/os a compreender a/o outra/o”.

Além disso, a alternância entre momentos de experimentar as práticas dialógicas (ação), pensar sobre sua aplicação dentro das relações interpessoais mediadas pelos aspectos culturais (reflexão) e continuar o processo de aprimoramento da aprendizagem

(ação) pode ser entendida enquanto a intercalação de momentos de ação-reflexão-ação, características de processos de educação que fomentam a práxis freireana, como sugerem Logarezzi (2020) e Souza, Wals e Jacobi (2019).

Outro aspecto digno de nota é que a prática de readmirar as crenças pode ser um caminho para estimular a reflexividade, como propõe Wals (2007), em processos de aprendizagem colaborativa, embasados na abordagem da AS para a sustentabilidade. Aquela se caracteriza pelo questionamento de valores, normas, interesses e ações culturais, fomentando o surgimento de novas ideias e propostas de ação.

Em paralelo, Muro e Jeffrey (2012) afirmam que processos de AS para a sustentabilidade levam a mudanças relacionais, mudanças cognitivas e ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Ao comparar com o método de diálogo analisado, fica evidente a promoção dos mesmos efeitos — os participantes aprenderam e desenvolveram as práticas dialógicas (habilidades técnicas) que fomentaram mudanças de ideias (cognitivas) sobre si, sobre o outro e sobre aspectos culturais e mudanças na qualidade dos relacionamentos (relacionais) com quem se dialoga. Portanto, isso reforça as ideias defendidas por diversos autores (MONTEIRO, 2009; SOUZA; WALIS; JACOBI, 2019; WALIS; SCHWARZIN, 2012) da importância do diálogo para processos de AS.

Ainda sobre as mudanças relacionais advindas do processo de aprendizagem do método de diálogo que perduraram após três meses da finalização do curso, é possível relacionar com a ideia de coesão social, elemento importante em processos de AS (WALS, 2007; 2011; WALIS; HOEVEN; BLANKEN, 2009). A coesão deve ser mantida pelos participantes para que se sustentem as interações e colaborações. No entanto, foi possível encontrar duas situações antagônicas: uma em que um participante mudou sua percepção do outro e, conseqüentemente, a qualidade da relação; outra em que um participante também realizou tal processo, mas não conseguiu o manter. Isso parece indicar que o método promoveu uma coesão durante o curso, mas que sua manutenção pós-curso pode ser melhorada. Aqui se abre espaço para futuras investigações de como manter a coesão promovida.

Também é possível contrapor os resultados encontrados nesta pesquisa com as ideias apresentadas por Beers, van Mierlo e Hoes (2016) ao analisarem uma iniciativa de

produtores de vegetais em estufas na Holanda, relacionando padrões de interação comunicativos com os resultados e impactos da AS. Os autores instituíram seis padrões, a saber: antitético, sintético, informador, de poder, guerra de agendas e conflito. Entre eles, o antitético e o sintético foram os que mais geraram resultados de aprendizagem. Ao verificar a definição da interação antitética — um proponente e um opositor assumem uma interação de ataque e defesa de uma proposta ou posição que, ao final, é aceita ou rejeitada —, é possível relacioná-la com aquilo que Bohm (2005) chamou de discussão, modelo de conversa diferente do diálogo. Por outro lado, as interações sintéticas parecem assemelhar-se à proposta de diálogo aqui apresentada, já que compreendem a construção coletiva de ideias (cocriação).

Frente a tais resultados, os autores defendem a importância de ter-se desacordos entre as pessoas em processos de AS, que se dão nas interações antitéticas, mas não nas sintéticas, desafiando a visão predominante no campo de que a cocriação “harmoniosa” seja o melhor caminho (BEERS; VAN MIERLO; HOES, 2016). No entanto, os resultados encontrados nesta pesquisa a respeito da prática de discordar dialogicamente indicam que é possível se ter divergências (desacordos, como dizem os autores) em interações com características mais sintéticas. Com isso, futuras pesquisas que aprofundem a diferença entre os dois modos de endereçar divergências, avaliando seus efeitos no processo de aprendizagem, podem ser de grande relevância para clarear a questão.

Ademais, o método não trouxe a emergência de ações colaborativas, a partir do estabelecimento de acordos e tomadas de decisão, como esperado em processos de AS. Nesse sentido, é de pensar-se a possibilidade de complementar o método de diálogo com outros de caráter mais deliberativo, tal como proposto por Kherkhof (2006).

É possível afirmar, ainda, que os resultados desta pesquisa reforçam os que foram encontrados em análises prévias feitas em processos de educação ambiental com um grupo de jovens ambientalistas, a partir de uma versão preliminar do método de diálogo (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020).

Sendo assim, os resultados do método aplicado e testado nesta pesquisa podem ser interpretados como uma contribuição às necessidades de desenvolvimento de pedagogias dialógicas, como sugerido por Andrade e Sorrentino (2014a) e a de desenvolver “novas pesquisas que busquem aprofundar os caminhos dialógicos existentes

e desvendar novos [...]”, como propuseram Monteiro e Sorrentino (2019a, p. 28), em processos de educação ambiental.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível verificar que o método desenvolvido e testado estimulou um processo de aprendizagem do diálogo ao favorecer que os pesquisadores do Projeto Temático realizassem juntos o exercício das práticas dialógicas de ouvir, identificar emoções e sentimentos, readmirar e falar, bem como o exercício de refletir sobre o processo de aplicação, sobre si, sobre o outro e sobre aspectos culturais, corroborando a primeira hipótese de pesquisa. Em decorrência disso, surgiram mudanças cognitivas e relacionais nos pesquisadores, corroborando a segunda hipótese. Por fim, foram encontrados indícios de melhora na condução de ações preexistentes, mas não a emergência de ações colaborativas, de forma que parte da terceira hipótese foi corroborada e parte não.

Esses resultados, colhidos em uma pequena amostra (sete pessoas), trazem *insights* interessantes para pensar-se estratégias que fomentem o diálogo e processos educadores de aprendizagem colaborativa para a sustentabilidade enquanto caminhos para pesquisas integradas dentro de um grande projeto de pesquisa como o Temático.

Uma primeira estratégia possível é a de promover um processo coletivo de aprendizagem do diálogo logo no início do projeto com todos os integrantes. Ou seja, de todos os pesquisadores terem a oportunidade de experimentar o método. Como em projetos temáticos a quantidade de pesquisadores participantes é alta e, para a boa qualidade da aprendizagem, é interessante trabalhar com grupos pequenos, a proposta aqui é a de realizar diversos grupos de diálogo simultaneamente.

Em paralelo, uma segunda estratégia possível é a de realizar *encontros de manutenção e aprimoramento* da aprendizagem do diálogo. Depois de realizados os grupos de diálogo no início do projeto, seriam realizados encontros periódicos (a definir a constância) para que se mantenha e aprimore a aprendizagem e aplicação do diálogo no ato de fazer pesquisa integrada. Além disso, tais encontros são uma forma de agregar as pesquisadoras e pesquisadores que venham a fazer parte do projeto depois de seu início e que, por isso, perderam as formações iniciais.

Pode ser interessante também eleger algumas pessoas responsáveis por fomentar a ocorrência dos encontros de diálogo, uma espécie de grupo de líderes dialógicos que busquem garantir a permanência e constância do diálogo. Junto com isso, é relevante estabelecer critérios de monitoramento e avaliação para averiguar as potencialidades a serem mantidas e os desafios a serem superados. Ter pesquisadores dedicados à realização de tais avaliações, transformando-as em pesquisas científicas, tal como esta Tese se propôs, é um caminho que, além de auxiliar na tarefa, contribui para a construção de conhecimentos.

De forma mais ampla, ao propor e testar um método de diálogo, bem como construir e utilizar categorias e perguntas-indicadoras para as análises, esta pesquisa buscou contribuir com o aprofundamento científico a respeito de métodos estimuladores de interações dialógicas e de formas de as analisar, somando-se ao arcabouço existente dos campos do diálogo, educação ambiental e aprendizagem social para sustentabilidade.

Porém, ainda há um longo caminho a percorrer com futuras pesquisas em relação ao método. Por exemplo, investigar formas de minimizar os obstáculos para sua aplicação: como superar com mais eficiência os hábitos antidialógicos de pensar, conversar e relacionar-se com o outro? Ou como garantir o tempo necessário para a ocorrência contínua do diálogo em meio a essa cultura apressada que vivemos, cheia de prazos e metas apertados? Ou, ainda, como saber o limite do diálogo, em especial quando não há reciprocidade da postura dialógica?

Outro aspecto interessante a ser pesquisado são os efeitos do método de diálogo em um período maior de tempo (seis, nove ou doze meses, por exemplo) para verificar a permanência ou a fluidez entre as posturas dialógicas e antidialógicas nas pessoas.

Pode-se investigar também como fomentar a transição do Ciclo do Diálogo Reflexivo para o Deliberativo de forma mais eficiente. A emergência da ação deve ocorrer espontaneamente, a partir das pessoas, ou deve contar com o auxílio de um facilitador? Se esse facilitador estiver em uma posição de poder ou fazendo a sugestão de determinada ação a partir da recomendação de alguém em cargo de poder, isso descaracteriza de alguma forma a cocriação dialógica de ações?



Também pode ser relevante investigar a forma de facilitação do método de diálogo, verificando quais são as características (princípios, gestos, falas etc.) que estimulam e as que obstaculizam a aprendizagem dos preceitos e práticas dialógicas.

Outra investigação possível é a de verificar as diferenças de execução e seus efeitos ao aplicar o método de diálogo em ambiente virtual, tal como fiz nesta Tese, e em ambiente físico, como em uma sala de reuniões, uma sala de aula ou até ao ar livre, por exemplo.

Por fim, o método e todas as sugestões de possíveis pesquisas supracitadas podem ser aplicadas em outros contextos, para além do socioambiental, para averiguar seus efeitos. Por exemplo, é possível testar o método para o enfrentamento da polarização social e política que vivemos em nosso país; para superar preconceitos estruturais, como racismo, machismo e homofobia; para enfrentar a intolerância religiosa; para aumentar a inovação e capacidade de resolver conflitos dentro de uma organização pública ou privada. Enfim, as possibilidades são inúmeras.

Sendo assim, encerro fazendo um convite a pesquisadores e praticantes de diálogo e demais pessoas interessadas para que se apropriem e testem o método aqui construído, ficando à vontade para transformá-lo em prol da transição para uma cultura mais dialógica que nos auxilie a superar os inúmeros desafios e crises de nosso tempo.

## REFERÊNCIAS

ALCOCK, J. **Belief**: what it means to believe and why our convictions are so compelling. Amherst, New York: Prometheus Books, 2018.

ANDRADE, D. F.; LUCA, A. Q.; SORRENTINO, M. O diálogo em processos de políticas públicas de educação ambiental no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 613-630, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 fev. 2017.

ANDRADE, D. F. **O lugar do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental**. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) — Universidade de São Paulo, 2013.

ANDRADE, D. F.; SORRENTINO, M. Dialogue as a Basis for the Design of Environmental Pedagogies. **Journal of Education for Sustainable Development**. v. 8 n. 2, p. 143–154, 2014b.

ANDRADE, D. F.; SORRENTINO, M. Estamos prontos para ouvir “não” e respeitá-lo? As limitações nas relações de participação entre o ocidente e outras culturas. In: VI Conferência Internacional de Educação Ambiental e Sustentabilidade “O melhor de ambos os mundos”. Bertioga-SP, 2014. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Sesc São Paulo, 2014a. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/270450310\\_estamos\\_prontos\\_para\\_ouvir\\_ao\\_e\\_respeita-lo\\_as\\_limitacoes\\_nas\\_relacoes\\_de\\_participacao\\_entre\\_o\\_ocidente\\_e\\_outras\\_culturas](https://www.researchgate.net/publication/270450310_estamos_prontos_para_ouvir_ao_e_respeita-lo_as_limitacoes_nas_relacoes_de_participacao_entre_o_ocidente_e_outras_culturas)> Acesso em: 14 jun. 2017.

AZEVEDO, C. E. F. *et al.* A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, 2013. **Anais eletrônicos...** Brasília: EnEPQ, 2013. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2013/2013\\_EnEPQ5.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf)> Acesso em: 10 nov. 2016.

BATTAINI, V.; SORRENTINO, M.; TROVARELLI, R. Ensino e aprendizagem da educação ambiental: contribuições de disciplinas na Universidade de São Paulo. **AmbientalMente Sustentable**, v. 1, n° 23-24, 2017.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

BEERS, P. J.; VAN MIERLO, B.; HOES, A. C. Toward an Integrative Perspective on Social Learning in System Innovation Initiatives. **Ecology and Society**, v. 21, n. 1, 2016.

BENTLEY BRYMER, A. L.; WULFHORST, J. D.; BRUNSON, M. W. Analyzing stakeholders' workshop dialogue for evidence of social learning. **Ecology and Society**, v. 23, n. 1, 2018.

BOHM, D. **A totalidade e a ordem implicada**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOHM, D. **O pensamento como um sistema**. São Paulo: Madras, 2007.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BUBER, M. **Eu e Tu**. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CASARIN, S. T. *et al.* Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. **J. nurs. Health**, v. 10, n. 5, 2020.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, v. 45, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>> Acesso em: 9 set. 2018.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: XVI ENDIPE — Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, 2012. **Anais eletrônicos...** Campinas, 2012. Disponível em: <

[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf)> Acesso em: 9 set. 2018.

DAVIS, D. Klan We Talk? 2017a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fw0vS0qvYo0> Acesso em: 26 out. 2022.

DAVIS, D. Why I, as a black man, attend KKK rallies. 2017b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ORp3q1Oaezw> Acesso em: 26 out. 2022.

FIGUEIREDO, J. B. A. Educação Ambiental Dialógica: Contributos de Paulo Freire para o campo da EA. In.: MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M.; JACOBI, P. R. (Orgs.). **Diálogo e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP : Editora Na Raiz, 2020.

FÓRUM GLOBAL DAS ONGs. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rio de Janeiro: 1992. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

GONZALEZ *et al.* Diálogo, educação ambiental e a política do cotidiano. In.: MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M.; JACOBI, P. R. (Orgs.). **Diálogo e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP : Editora Na Raiz, 2020.

HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Tradução Janaína Marcoantonio. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

HARMONICOP. **Learning together to manage together** — improving participation in water management. University of Osnabruck: Osnabruck, Germany, 2005.

HUME, D. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

INSTITUTO DE ENERGIA E AMBIENTE. **Proposta de projeto temático de pesquisa: Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à variabilidade climática**. 2015.

ISAACS, W. **Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life**. New York: Doubleday, 1999.

JACOBI, P. R. Aprendizagem social e a formação de professores em educação para a sustentabilidade socioambiental. **Geologia USP**, Publicação especial, São Paulo, v. 6, p. 5-10, 2013.

JACOBI, P. R.; MONTEIRO, R. A. A.; SOUSA, D. T. P. Caminhos para uma nova ética em tempos pós COVID-19: o desafio de ampliar diálogos e aprendizagem social. In: SOBRINHO, L. L. P.; CALGARO, C.; ROCHA, L. S. **COVID-19: Direitos Humanos e Educação**. Itajaí: UNIVALI, 2020, pp. 287-303.

KAHNEMAN, D. **Rápido e Devagar: duas formas de pensar**. Rio de Janeiro: Objetivo, 2012.

KERKHOF, M. A dialogue approach to enhance learning for sustainability — A Dutch experiment with two participatory methods in the field of climate change. **The Integrated Assessment Journal**, v. 6, n. 4, pp. 7-34, 2006.

KILMURRAY, AVILA. Mediadores internos: diálogo desde el corazón del conflicto. **Revista Por La Paz**, n. 36, 2019.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1998.

LEDERACH, J. P. **Transformação de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2021.

LOGAREZZI, A. Fundamentos de uma educação ambiental dialógico-crítica. In: MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M.; JACOBI, P. R. (Orgs.). **Diálogo e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP : Editora Na Raiz, 2020.

LOPES, T. C. *et al.* COVID-19 e questões estruturais: a transformação por meio do diálogo e da colaboração. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 15, n. 4, pp. 440-455, 2020.

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

MACKAY, I. **Como ouvir pessoas**. São Paulo: Nobel, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIOTTI, H. **O automatismo concordo-discordo e as armadilhas do reducionismo**. s/d. Disponível em: <http://escoladedialogo.com.br/escoladedialogo/index.php/biblioteca/artigos/concdisc/> Acesso em: 15 dez. 2020.

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

MATURANA, H. Reality: the search for objectivity or the quest for a compelling argument. **The Irish Journal of Psychology**, v. 9, n. 1, pp. 25-82, 1988.

MCCOY, J.; RAHMAN, T.; SOMER, M. Polarization and the Global Crisis of Democracy: Common Patterns, Dynamics, and Pernicious Consequences for Democratic Polities, **American Behavioral Scientist**, 62 (1), 16-42, 2018.

MCCOY, J.; SOMER, M. Toward a Theory of Pernicious Polarization and How It Harms Democracies: Comparative Evidence and Possible Remedies, **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, 681 (1), 234-271, 2019.

MEDEMA, W.; WALSH, A.; ADAMOWSKI, J. Multi-Loop Social Learning for Sustainable Land and Water Governance: Towards a Research Agenda on the Potential of Virtual Learning Platforms. **NJAS — Wageningen Journal of Life Sciences**, Wageningen-NL, pp. 1-16, 2014.

MELLO, M. B. C. O diário de bordo: criando uma linha de fuga sobre uma linha de montagem. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação — RESAFE**. n. 25: nov/2015 — abril/2016, p.192-209.

MONTEIRO, F. Aprendizagem social e educação para a sustentabilidade. In: MONTEIRO, F.; FERNANDES, M. L. B.; JACOBI, P. R. **Educação e Sustentabilidade**: caminhos e práticas para uma educação transformadora. São Paulo: Evoluir Cultural, pp. 27-65, 2009.

MONTEIRO, R. A. A.; JACOBI, P. R. Diálogo: uma jornada de aprendizagem e polinização para educadoras(es). In: LAMIM-GUEDES, V. (Org.). **A educação na Covid-19**: A voz docente. São Paulo: Editora Na Raiz, 2020.

MONTEIRO, R. A. A.; LAMIM-GUEDES, V. Diálogo e Educação Ambiental: uma visão geral. In: MONTEIRO, R. A. A.; LAMIM-GUEDES, V. (Orgs.) **Diálogo e Educação Ambiental**: desafios para a prática educadora dialógica. São Paulo: Editora Na Raiz, 2020.

MONTEIRO, R. A. A. **O diálogo em processos de educação ambiental**: análise das relações existentes entre uma ONG e pescadores artesanais marítimos do litoral paulista. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) — Universidade de São Paulo, 2018.

MONTEIRO, R. A. A. **Práticas do diálogo em tempos de isolamento e crise**. s/d. Disponível em: [https://rafaelmonteiodialogo.files.wordpress.com/2020/04/praticas\\_do\\_dialogo.pdf](https://rafaelmonteiodialogo.files.wordpress.com/2020/04/praticas_do_dialogo.pdf) Acesso em: 15 set. 2020.

MONTEIRO, R. A. A.; RIBEIRO, V. V. Diálogo e formação de jovens ambientalistas: uma experiência do Coletivo Jovem Albatroz. In: MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M.; JACOBI, P. R. (Orgs.). **Diálogo e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP : Editora Na Raiz, 2020.

MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M. Dialogue and Environmental Education: Conflicts Between Marine Conservation and Fishing. **Journal of Dialogue Studies**, London-UK, edição especial, v. 7, pp. 139-161, 2019b.

MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M. Diálogo e Educação Ambiental: conflitos entre conservação marinha e pesca. In: MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M.; JACOBI, P. R. (Orgs.). **Diálogo e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP : Editora Na Raiz, 2020b.

MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M. Educação Ambiental Dialógica: uma proposta a partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire. In: MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M.; JACOBI, P. R. (Orgs.). **Diálogo e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP : Editora Na Raiz, 2020a.

MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M.; JACOBI, P. R. (Orgs.). **Diálogo e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP : Editora Na Raiz, 2020.

MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M. O Diálogo na Educação Ambiental: uma Síntese A Partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos-SP/Rio Claro-SP/ Ribeirão Preto-SP, v. 14, n. 1, pp. 10-31, 2019a.

MONTEIRO, R. A. A.; TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Diálogo: conceito, princípios epistemológicos e implicações éticas. **Voices & Diálogo**, Itajaí, v. 20, n. 2, pp. 19-32, 2021a.

MONTEIRO, R. A. A.; TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Dialogue Method: A Proposal to Foster Intra and Inter-community Dialogic Engagement. **Journal of Dialogue Studies**, v. 9, pp. 164-188, 2021b.



MONTEIRO, R. A. A.; TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Virtual Dialogues: A Method to Deal with Polarisation in a Time of Social Isolation Caused by COVID-19. **Journal of Dialogue Studies**, v. 8, p. 113-133, 2020.

MONTEIRO, R. A. A.; TOLEDO, R. F.; XAVIER, L. Y.; JACOBI, P. R. Diálogo e aprendizagem social: Análise dos desafios para integrar diferentes saberes. In: Pedro Roberto Jacobi; Alexander Turra; Célio Bermann; Edmilson Dias de Freitas; Klaus Frey; Leandro Luiz Giatti; Luciana Travassos; Paulo Antônio de Almeida Sinisgalli; Sandra Momm; Silvia Zanirato. (Org.). **Governança ambiental na macrometrópole paulista face à variabilidade climática**. 1ed. São Carlos/SP: RiMa Editorial, 2022, p. 465-481.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MURO, M.; JEFFREY, P. A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. **Journal of Environmental Planning and Management**. London-UK, v. 51, n. 3, pp. 325-344, 2008.

MURO, M.; JEFFREY, P. Time to Talk? How the Structure of Dialog Processes Shapes Stakeholder Learning in Participatory Water Resources Management. **Ecology and Society**, v. 17, n. 1, 2012.

MURO, M. **The role of social learning in participatory planning & management on water resoucers**. PhD Thesis. Cranfield University, 2008.

OCA. O “Método Oca” de Educação Ambiental: fundamentos e estrutura incremental. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO**, v. 21, n. 1, p. 75-93, 2016.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.1, 229-241, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep448.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2016. Acesso em: 05 nov. 2016.

ÓRGÃO GESTOR DA PNEA. **ProNEA: Educação Ambiental** — Por um Brasil Sustentável. 4ª ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014.

ÓRGÃO GESTOR DA PNEA. **Programa nacional de formação de educadoras(es) ambientais**: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Série Documentos técnicos 7, Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006.

PEIRCE, C. S. A fixação da crença. **Popular Science Monthly**, v. 12, pp. 1-15, 1877.

PORTUGAL, S.; SORRENTINO, M. Método Oca: diálogo como princípio na formação de educadoras e educadores ambientais. In: MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M.; JACOBI, P. R. (Orgs.). **Diálogo e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP: Editora Na Raiz, 2020.

PROJETO ALBATROZ. **Jovem Albatroz**. 2020. Disponível em: <https://projetoalbatroz.org.br/educacao-ambiental/coletivo-jovem-albatroz> Acesso em: 10 dez. 2020.

REED, M. S.; EVELY, A. C.; CUNDILL, G.; FAZEY, I.; GLASS, J.; LAING, A.; NEWIG, J.; PARRISH, B.; PRELL, C.; RAYMOND, C.; STRINGER, L. C.; What is social learning? **Ecology and Society**, v. XX, n. YY, 2010.

RIBEIRO, V. V.; DIAS, M. R.; MONTEIRO, R. A. A. Educomunicação e juventude: a experiência do Coletivo Jovem Albatroz. **Revista Ceciliana**, v. 11, n. 2, 2019.

RINGEL, M. M.; RODRIGUEZ, C. G.; DITTO, P. H. What is right is right: a three-part account of how ideology shapes factual belief. In: RUTJENS, B. T.; BRANDT, M. J. **Belief systems and the perception of reality**. London and New York: Routledge, 2019.

ROCHA; M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932003000400010&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932003000400010&script=sci_abstract)> Acesso em: 10 set. 2018.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS JÚNIOR, M. A. **Desarranjo da visibilidade, desordem informacional e polarização no Brasil entre 2013 e 2018**. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal Fluminense, 2019.

SCHIRCH, L; CAMPT, D. **Diálogo para Assuntos Difíceis**: Um guia prático de aplicação imediata. São Paulo: Palas Athena, 2018.

SCHOLZ, G.; DEWULF, A.; PAHL-WOSTL, C. An Analytical Framework of Social Learning Facilitated by Participatory Methods. **Syst Pract Action Res**, v. 27, pp. 575-591, 2014.

SCHOPENHAUER, A. **A arte de ter razão**: 38 estratégias para vencer qualquer debate. São Paulo: Faro Editorial, 2014.

SELBY, D. Reaching into the holomovement: a Bohmian perspective on social learning for sustainability. In.: WALSH, A. E. J. **Social learning towards a sustainable world**: principles, perspectives, and praxis. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, pp. 165-180, 2009.

SORRENTINO, M. Educador Ambiental Popular. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores — Volume 3. Brasília: MMA/DEA, 2014.

SORRENTINO, M.; PORTUGAL, S.; PAZOS, A. S. P.; VÁZQUES, C. V. Por una nueva cultura de la tierra, tierra y territorio: rutas de transición para sociedades sustentables. **Carpeta Informativa del CENEAM** — Centro Nacional de Educación Ambiental, Segovia, p.1-7, 2020. Disponível em: [https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2020-04-sorrentino\\_tcm30-508184.pdf](https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2020-04-sorrentino_tcm30-508184.pdf). Acesso em 05 de dez. 2022.

SOUZA, D. T. P.; JACOBI, P. R.; WALSH, A. E. J. A aprendizagem social como prática dialógica: o caso da recuperação socioambiental do Arroio Taquara, em Porto Alegre. In: MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M.; JACOBI, P. R. (Orgs.). **Diálogo e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP : Editora Na Raiz, 2020.

SOUZA, D. T.; WALSH, A. E. J.; JACOBI, P. R. Learning-based transformations towards sustainability: a relational approach based on Humberto Maturana and Paulo Freire, **Environmental Education Research**, 2019.

TOLEDO, R. F. *et al.* Aprendizagem social e diálogo: experiência de criação de Polos de Educação Ambiental em dois Parques Municipais na cidade de São Paulo. In: MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M.; JACOBI, P. R. (Orgs.). **Diálogo e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP : Editora Na Raiz, 2020.

WALS, A. E. J.; HOEVEN, N.; BLANKEN, H. **The acoustics of social learning**: Design learning processes that contribute to a more sustainable world. Wageningen Academic Publishers, The Netherlands, 2009.

WALS, A. E. J. Learning Our Way to Sustainability. **Journal of Education for Sustainable Development**, v. 5, n. 2, 2011, p. 177–186.

WALS, A. E. J.; SCHWARZIN, L. Fostering organizational sustainability through dialogical interaction. **The Learning Organization**, v. 19, n. 1, pp. 11-27, 2012.

WALS, A. E. J. Think Piece: Learning in a Changing World and Changing in a Learning World: Reflexively fumbling towards sustainability. **Southern African Journal of Environmental Education**, vol. 22, 2007, p. 35-45.

## APÊNDICE A

### DIÁLOGO E APRENDIZAGEM SOCIAL: ANÁLISE DOS DESAFIOS PARA INTEGRAR DIFERENTES SABERES

**Rafael de Araujo Arosa Monteiro**

**Renata Ferraz de Toledo**

**Luciana Yokoyama Xavier**

**Pedro Roberto Jacobi**

#### **RESUMO**

No presente estudo buscamos evidenciar e discutir os desafios de se fazer pesquisa à luz de um conceito importante para a aprendizagem social: o diálogo. Para isso, elegemos como estudo de caso o Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática* e analisamos os processos e resultados de duas oficinas participativas e as respostas a um questionário aplicados. Para a análise dos dados, consideramos duas categorias de análise do diálogo: estrutural e compreensiva-colaborativa. Como resultado, foi identificada uma série de desafios que contribuem para um cenário de incipiência dialógica. Identificar e buscar meios para superar tais desafios condiz com os percalços de um processo de inovação, como pretendido pelo Projeto Temático.

**Palavras-chave:** Diálogo; Aprendizagem Social; Desafios; Pesquisa; Inovação.

#### **INTRODUÇÃO**

Inúmeros são os desafios socioambientais neste início do século XXI, bem como os possíveis caminhos inovadores para o seu enfrentamento. Dentre os possíveis caminhos, existe certo consenso sobre a necessidade de fontes de conhecimentos que ultrapassem as barreiras disciplinares e, até mesmo, os limites da ciência. Para os problemas complexos atuais, é necessário integrar disciplinas e diferentes fontes de conhecimento acadêmico e não acadêmico (FUNTOWICZ; RAVETZ, 1994). Nesse sentido, pesquisadores, gestores e a sociedade vêm buscando meios de trabalhar colaborativamente para avançar nessa integração.

No campo científico figura o Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática* (MacroAmb), financiado pela FAPESP (Processo 2015/03804-9), com o propósito de contribuir para a inovação da governança ambiental na Macrometrópole Paulista. Para isso, agrega uma diversidade de pesquisadoras(es) de diferentes áreas do conhecimento, assumindo a intencionalidade por

um processo de aprendizagem colaborativa, pautada pela teoria da Aprendizagem Social para a Sustentabilidade (AS), enquanto um caminho para fomentar uma forma inovadora de fazer pesquisa.

Tendo em vista tal pretensão do MacroAmb e os desafios e limitações que predominam até o momento da descoberta do novo em qualquer processo de inovação, pesquisas que busquem aprofundar o conhecimento a respeito de tais desafios se fazem necessárias. Com elas é possível ter maior clareza de limites não percebidos que obstaculizam o processo pretendido. Por isso, o presente estudo buscou evidenciar e discutir os desafios de tal processo inovador de se fazer pesquisa à luz de um conceito importante para a AS: o diálogo. Para compreender sua relevância para o campo da AS apresentamos a seguir os princípios de tal aprendizagem e sua base dialógica.

## **APRENDIZAGEM SOCIAL PARA A SUSTENTABILIDADE E SUA BASE DIALÓGICA**

No campo dos estudos e intervenções educadoras em prol da sustentabilidade vigoram inúmeras compreensões teóricas e práticas. Entre elas, está a Aprendizagem Social para a Sustentabilidade. Esta carece de um consenso conceitual e metodológico, existindo uma diversidade de concepções embasadas em diferentes teorias, as quais podem ser agrupadas em duas categorias: teorias da aprendizagem comunicativa e teorias da aprendizagem transformadora (MURO; JEFFREY, 2008).

Por conta de tal diversidade, ao se trabalhar com a AS é importante explicitar qual linha se está adotando. Neste capítulo assumimos a perspectiva transformadora. Com base na literatura (WALS; HOEVEN; BLANKEN, 2009; WALS, 2011; HARMONICOP, 2005; MURO, 2008; REED *et al.*, 2010; SCHOLZ; DEWULF; PAHL-WOSTL, 2014), é possível elencar algumas de suas características mais relevantes: a importância da diversidade; o reconhecimento da interdependência entre os atores; a confiança e coesão social; a responsabilização dos atores em manter o processo; a promoção de uma nova forma de pensar; a construção coletiva de significado, sem a necessidade de se chegar a consensos; o desenvolvimento de soluções possíveis para os problemas vividos; a concretização de mudanças cognitivas, relacionais e contextuais; o estabelecimento de acordos coletivos; e a construção e realização de ações colaborativas.

Tais características podem ser sintetizadas num processo complexo e cíclico, o qual, apenas para efeito de representação, enunciaremos a partir de uma linearidade: um ou vários problemas do contexto em que se vive fomenta(m) a interação entre diferentes atores sociais, os quais realizam o exercício coletivo de reflexividade em torno de suas ideias e valores, gerando mudanças cognitivas e relacionais. Essas levam a negociações que se materializam em ação coletiva que, por sua vez, promovem novas mudanças cognitivas, relacionais e contextuais. Nesse processo, o grupo adquire novas habilidades interpessoais, reconhece a necessidade de processos colaborativos e reflexivos, identifica e compreende outros problemas a serem enfrentados, renovando o ciclo.

Todo esse processo de aprendizagem social está assentado numa base dialógica (HARMONICOP, 2005; JACOBI; MONTEIRO; SOUZA, 2020). As ideias de destacados pensadores sobre o tema do diálogo, como David Bohm (2005; 2007) e Paulo Freire (1983; 2017), sustentam tais processos de aprendizagem. Os autores enfatizam a abertura e o respeito para ouvir quem pensa diferente; a possibilidade de poder expressar o que se acredita; a reflexão conjunta para a busca da criticidade e coerência do pensamento, a partir da suspensão dos pressupostos; a construção de confiança entre as pessoas; a transformação de ideias, relações e comportamentos fruto dos processos reflexivos; e a colaboração para materializar as ideias cocriadas.

Essa base dialógica tem sido evidenciada por alguns autores da AS. Monteiro (2009), ao discutir três dimensões que compreendem a construção conceitual da AS, aponta o diálogo na concepção de David Bohm como uma delas, uma vez que que estimula a criatividade e a interação de visões de mundo. No mesmo sentido, Selby (2009) propõe a utilização dos preceitos de diálogo de Bohm em processos de Aprendizagem Social, enunciando o termo Aprendizagem Social Dialógica. Souza, Wals e Jacobi (2019) apresentam, a partir de uma síntese das ideias de Paulo Freire e Humberto Maturana, três princípios-chave que podem orientar processos de aprendizagem social transformadora, figurando entre eles a interação dialógica em um clima de aceitação mútua, com base no diálogo proposto por Paulo Freire e, em menor medida, nas ideias de Bohm.

Ademais, algumas pesquisas aplicadas já foram realizadas com o intuito de averiguar a ocorrência e qualidade das relações interpessoais em processos de AS, com base na teoria do diálogo, atestando a importância de se aprofundar o conhecimento a

respeito das interações conversacionais para a transformação cognitiva e relacional entre as pessoas envolvidas (BEERS; MIERLO; HOES, 2016; BENTLEY BRYMER; WULFHORST; BRUNSON, 2018; KERKHOF, 2006).

## **TEORIA DO DIÁLOGO**

Assim como a AS, o diálogo possui uma diversidade de concepções, sendo necessário explicitar qual se está assumindo ao trabalhar com ele. O arcabouço teórico do diálogo que adotamos aqui se baseia nas ideias de Monteiro (2018); Monteiro e Sorrentino (2019a; 2019b); Jacobi, Monteiro e Souza (2020); Monteiro e Ribeiro (2020); Monteiro (2020), desenvolvidas, essencialmente, a partir das ideias de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire.

A partir das ideias de tais autores é possível depreender uma compreensão de diálogo ampliada, entendendo-o, como sugerem Jacobi, Monteiro e Souza (2020), enquanto uma forma particular de se relacionar com o outro, constituindo uma concepção de caráter ético-moral. Os princípios-base que subsidiam tal definição ampliada são: o reconhecimento de que somos seres constituídos a partir das relações que estabelecemos ao longo de nossas vidas; o reconhecimento que estamos em um constante processo de devir, sendo seres incompletos e, portanto, com abertura para o novo; o reconhecimento de que cada um de nós possui uma trajetória de vida particular, mas inserida em determinado contexto histórico-cultural, que contribui para a diversidade de interpretações sobre a vida; e o reconhecimento de que a incerteza é algo intrínseco à existência, ao contrário do que a modernidade tem nos sugerido.

Tais princípios podem ser colocados em prática a partir de um ciclo reflexivo, como sugerem Monteiro e Sorrentino (2019a) e Monteiro (2020). O processo se inicia pela observação de uma situação ou pela escuta de algum depoimento. Fruto desse contato emergem emoções e sentimentos que podem auxiliar no processo de readmiração das crenças, dos valores e das ideias construídas e fortalecidas ao longo da vida do indivíduo. Por fim, devolve-se ao outro, por meio da fala (verbal e não-verbal) aquilo que foi sentido e pensado, possibilitando a ela/ele realizar o mesmo exercício. Assim, nutre-se o ciclo reflexivo de diálogo entre o eu e o outro, fomentando a compreensão e a conexão interpessoal.



Essas práticas estimulam a aproximação do eu com o outro que possui uma história, condições de vida e interpretações diferentes. Essa aproximação permite a emergência da criação de novos sentidos (BOHM, 2005) que, por sua vez, pode estimular a cocriação de ações (JACOBI; MONTEIRO; SOUZA, 2020). Monteiro e Ribeiro (2020), ao investigar um processo de formação dialógica desenvolvido com jovens de um coletivo ambientalista, verificaram a ocorrência de tal alternância entre um ciclo de reflexão, caracterizado pelo exercício da readmiração, e outro de ação, construída com base nos preceitos do diálogo, como sugere Freire (2017).

Dessa forma, podemos sintetizar o processo de diálogo da seguinte maneira: promove-se encontros em que se realizam as práticas dialógicas – ouvir, identificar emoções e sentimentos, readmirar e falar. Tais práticas fomentam a cocriação de novos sentidos, promovendo mudanças cognitivas e relacionais, a partir da ressignificação de ideias e comportamentos que, por sua vez, possibilitam a emergência de ações colaborativas em prol de transformações da realidade.

## **METODOLOGIA**

Adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa (CRESWELL, 2014), tendo como inspiração epistemológica o estudo de caso (BECKER, 1994). Como evidenciado na introdução, o caso em questão é o próprio Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*, com período de vigência de 2017 a 2022, o qual agrega cerca de 100 pesquisadores de diversas áreas do conhecimento divididos em cinco grupos de trabalho: 1) governança de saneamento ambiental e análises de vulnerabilidades na Macrometrópole Paulista; 2) territorialidades, espacialidades e inovação na governança ambiental; 3) a abordagem dos serviços ecossistêmicos na dinâmica da governança ambiental; 4) a governança das questões energéticas no contexto da Macrometrópole Paulista; 5) evolução da urbanização da cidade de São Paulo e seu impacto nos padrões atmosféricos da região: simulações numéricas do clima presente e futuro (INSTITUTO DE ENERGIA E AMBIENTE, s/d).

Para estimular a aprendizagem social entre os pesquisadores dos cinco grupos foram realizadas duas oficinas participativas. A primeira, em 21 de setembro de 2018, se deu com o objetivo de estimular o planejamento colaborativo das pesquisas e seus desdobramentos para a sociedade, utilizando para isso o Modelo Conceitual *Community*

*Based Participatory Research* – CBPR (WALLERSTEIN *et al.*, 2017) num encontro de quatro horas de duração que contou com a presença de vinte e duas pessoas.

A segunda, ocorrida em 30 de maio de 2019, teve como objetivo identificar e problematizar os principais desafios para a vivência da aprendizagem social entre os pesquisadores do Projeto Temático. Para isso, a oficina foi conduzida a partir das etapas do Itinerário de Pesquisa de Paulo Freire - Círculos de Cultura, com duração de quatro horas e contando com a participação de vinte pessoas.

Para o cumprimento do objetivo proposto neste capítulo buscamos analisar os desafios para o diálogo a partir das duas oficinas de AS supracitadas. Assim, para a coleta de dados utilizamos a observação direta (MARCONI; LAKATOS, 2003), uma vez que estivemos envolvidos na facilitação de tais oficinas, e as anotações realizadas no caderno de campo, a partir das quais é possível ter acesso à descrição metodológica e resultados atingidos. Ademais, consideramos também os dados coletados com um questionário (MARCONI; LAKATOS, 2003), aplicado dez meses após a segunda oficina, com o objetivo de apurar a percepção dos integrantes do Projeto Temático sobre a ocorrência da AS interna e externamente (com atores sociais que não atuam como pesquisadores do projeto).

Para a análise dos dados aplicamos um quadro analítico, construído previamente a partir dos aspectos teóricos do diálogo supracitados, com base em duas categorias de análise e respectivas perguntas-indicadoras (ver Quadro 1). Apoiados nelas, buscamos identificar indícios da presença dos princípios e práticas dialógicas a partir dos resultados das duas oficinas e do questionário.

**Quadro 1** – Categorias de análise e perguntas-indicadoras

<b>ESTRUTURAL</b>	<b>COMPREENSIVA-COLABORATIVA</b>
Há participação de número suficiente de pessoas para a emergência do diálogo (20-40 pessoas)?	Há indícios de respeito, humildade e curiosidade para o diferente?
O local possui boa acústica e baixa distração?	Todos podem se expressar livremente, dizendo aquilo que faz sentido para si?

A frequência dos encontros permite a manutenção do diálogo ao longo do tempo?	Há indícios de uma escuta horizontalizada?
A disposição espacial dos participantes fomenta o diálogo?	Busca-se compreender por que o outro pensa como pensa, readmirando as próprias ideias?
A liderança fomenta a construção de um ambiente seguro e de confiança?	Há indícios da não imposição de ideias e/ou ações?
Há indícios de transformação estrutural interna fruto dos processos vividos?	Permite-se a emergência e enfrentamento de conflitos?
	Há aprendizagem sobre si, sobre o outro e/ou sobre o mundo?
	Há transformação de comportamentos e/ou relações?
	Há ações colaborativas entre os Grupos?

**Fonte:** própria inspirada em Monteiro (2018); Monteiro e Sorrentino (2019a; 2019b); Jacobi, Monteiro e Souza (2020); Monteiro e Ribeiro (2020); Monteiro (2020); Bohm (2005); Isaacs (1999); Freire (2017).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### *Condições estruturais para a emergência e manutenção do diálogo*

A partir das análises das duas oficinas é possível tecer algumas considerações com base nas condições estruturais necessárias para a emergência do diálogo, como sugerem Bohm (2005), Isaacs (1999) e Freire (2017).

Em relação ao número de pessoas envolvidas nas oficinas é possível observar que se encontra dentro do intervalo ideal sugerido por Bohm (2005), de vinte a quarenta pessoas, o qual visa facilitar a construção de um microcosmo cultural que possibilita o encontro de perspectivas diversas para o diálogo. Por outro lado, tal número não garantiu a presença representativa dos cinco grupos, já que na oficina 1 não havia pesquisadores do Grupo 5 e na oficina 2 não havia integrantes dos Grupos 3, 4 e 5.

Sobre a frequência dos encontros podemos afirmar ser bastante baixa. Transcorreram oito meses entre um encontro e outro, de forma que podemos inferir que as oficinas foram encontros pontuais, sem a perspectiva de uma continuidade no tempo necessária para a emergência do diálogo com encontros semanais ou quinzenais (BOHM, 2005).

Quanto à disposição dos participantes durante as oficinas foi possível perceber momentos em que os pesquisadores estavam dispostos em formato circular, arranjo geométrico que estimula a horizontalidade necessária para o diálogo (BOHM, 2005; FREIRE, 2017).

A respeito dos locais em que as oficinas ocorreram - Centro de Convivência do Instituto de Energia e Ambiente da Universidade de São Paulo – IEE/USP (Oficina 1) e uma sala de aula da Faculdade de Saúde Pública da USP (Oficina 2), ambos possuíam boa acústica e baixa distração, possibilitando a atenção dos participantes no encontro.

Por fim, as oficinas contaram com a presença de uma liderança facilitadora, responsável pela articulação e estímulo dos processos dialógicos, o que vai ao encontro do que sugerem Bohm (2005) e Isaacs (1999) a respeito da relevância da liderança em processos de diálogo. Tal liderança deve exercer um papel de facilitação inicial, fomentando os encontros e os princípios dialógicos e ir se auto anulando com o passar do tempo (BOHM, 2005; ISAACS, 1999), à medida que os participantes forem se apropriando do processo. No entanto, ao longo do projeto, o papel de liderança parece não ter existido no período entre oficinas, nem após suas realizações, haja vista a inexistência de encontros coletivos em tais períodos nos mesmos moldes. Esse vácuo foi listado como um desafio para a continuidade das interações por alguns pesquisadores em suas respostas ao questionário.

Soma-se a isso outro desafio a ser vencido: o compartilhamento de poder, em especial por aqueles em posições hierárquicas mais altas, dando “mais poder de voz a pesquisadores novos e aos menos ‘consolidados’, já que o poder de fala se mantém costumeiramente com os pesquisadores de longa data, o que inibe a capacidade de

inovação do pensamento formado no grupo, que segue enrijecido” (P6<sup>8</sup>), bem como a própria emergência do diálogo, como sugere Bohm (2005) e Isaacs (1999).

### ***Condições para o estímulo da compreensão dialógica e ações colaborativas***

Sobre essa categoria de análise foi possível identificar a presença de dois aspectos de grande importância para a emergência do diálogo. O primeiro é a *vontade em dialogar*, uma vez que “para ocorrer a aprendizagem os indivíduos precisam estar abertos a aprender e compartilhar” (P12). Tal vontade se apresenta na enunciação da intencionalidade compartilhada pelos pesquisadores participantes da primeira oficina, ao mencionarem como resultado esperado do Projeto Temático a “construção da pesquisa em conjunto com a sociedade. Extrapolar a multidisciplinaridade para atingir a interdisciplinaridade (entre pesquisadores de diversas formações) e a transdisciplinaridade no diálogo com a sociedade.” Complementam reconhecendo a relevância do “diálogo permanente ‘dentro e fora dos projetos’, entre os pesquisadores do grupo e os diversos atores sociais que participam do processo”.

Sobre isso, podemos dizer que a construção conjunta de pesquisa suscita o desejo de aproximação entre academia e sociedade, como sugerem Funtowicz e Ravetz (1993). Tal aproximação pode ser interpretada como um importante indício de abertura ao diálogo e à aprendizagem social, por parte dos pesquisadores, com as pessoas da comunidade em que estão inseridos e que produzem conhecimento a respeito, uma vez que suscita o encontro de diferentes visões de mundo. Isso se reforça ao enunciarem a inter e transdisciplinaridade como aspectos a serem alcançados, de forma que a primeira pode ser entendida enquanto um caminho para a promoção do diálogo entre pesquisadores de diferentes áreas e a segunda um caminho para a promoção do diálogo entre eles e a sociedade.

O segundo aspecto é a *esperança* de que o diálogo com o outro é possível e de que o Projeto Temático abriga condições para seu estímulo, o qual pode ser inferido a partir da percepção dos pesquisadores, presentes na primeira oficina, de que o Projeto Temático é “propício à aprendizagem social entre pesquisadores de diferentes áreas e com

---

<sup>8</sup> Para preservar a identidade dos pesquisadores que responderam ao questionário cada um foi designado pela letra “P” seguida de um número (ex.: P10).

experiências diversas e pela própria integração de temas específicos a serem estudados pelos grupos”.

No entanto, tal *diversidade de áreas e saberes*, percebida como uma potencialidade para a AS, parece ter sido ressignificada como um desafio após oito meses durante a segunda oficina. Em hipótese, sustentamos que o desafio não é a diversidade em si, a qual é condição essencial para o diálogo e para a aprendizagem social, mas a dificuldade de lidar com ela, de compreender as diferentes visões e, portanto, de colocar em prática uma forma dialógica de relação (BUBER, 1979; 2014; FREIRE, 1983; 2017; JACOBI; MONTEIRO; SOUZA, 2020).

Isso parece se confirmar com o desafio da *tradução entre disciplinas* enunciado pelos pesquisadores, o qual pode indicar uma dificuldade em compreender os significados por trás dos diferentes conceitos e métodos utilizados pelos diversos grupos, com sentidos provenientes de áreas distintas do conhecimento. De fato, diferença de linguagem entre disciplinas (i.e., na definição e entendimento de termos e conceitos) é um desafio para integração entre pesquisadores de diferentes disciplinas e entre eles e a sociedade (KLUGER; BARTZKE, 2020; LÉTOURNEAU, 2021).

Somam-se a isso, *posturas individuais* caracterizadas por hábitos culturais antidialógicos, como a presença de visões fechadas para o novo, o que indica a aderência às próprias crenças, valores e ideias (BOHM, 1980; 2005; 2007); a priorização dos trabalhos individuais, frente ao coletivo, indício do valor moderno individualista (SANTOS, 2008; HARARI, 2018); e a compreensão de que algumas ciências são consideradas mais científicas do que outras, indicando a hierarquização dos saberes (SANTOS, 2007) e obstaculizando o diálogo pela falta de uma postura de humildade, como sugere Freire (2017).

Todos esses desafios, quando não enfrentados, fomentam o distanciamento entre os diferentes, reforçando a fragmentação e o isolamento entre os grupos (Gs) do Projeto. Como resultado surgem problemas na comunicação interna, evidenciados pelo *desconhecimento a respeito dos projetos de extensão no MacroAmb*, afirmados pelos pesquisadores na segunda oficina, o que leva a criação de um ciclo vicioso da antidialogicidade (MONTEIRO; SORRENTINO, 2019a).

Outro desafio encontrado para tal categoria foi a existência de uma *diversidade interpretativa sobre a ocorrência da AS* dentro do Projeto, a qual pode ser fruto de diferentes compreensões conceituais, incluindo interpretações desconexas entre diálogo e AS. Um depoimento que chama a atenção nesse sentido é o do P8 quando afirma crer “que as dinâmicas de aprendizagem social estão presentes essencialmente entre e dentro dos subgrupos do projeto. O diálogo entre pesquisadores e estudantes entre os subgrupos de trabalho considero inexistente” (P8). Aqui o entendimento da relação entre aprendizagem social e diálogo é fragmentado, desconhecendo a relação intrínseca existente entre eles, como sugerimos anteriormente.

Por fim, destacamos o desafio da *separação de “mundos” entre academia e sociedade civil*, posto pelos pesquisadores enquanto um desafio de linguagem, o que nos permite inferir que a separação mencionada é fruto desse aspecto. O diálogo exige o compartilhamento de uma base sígnica comum (BOHM, 2007), ou seja, de palavras com significados compartilhados. Sem isso o diálogo fica impedido, uma vez que não há entendimento. O que se ouve são sons desprovidos de sentidos, assim como acontece quando ouvimos alguém falar uma língua que desconhecemos.

Assim, é possível afirmar que o compartilhamento de uma base sígnica é um desafio presente dentro do Projeto entre os pesquisadores de diferentes áreas e entre os pesquisadores e atores externos, o que obstaculiza a possibilidade de compreensão e de superação da separação de mundos, gerando como consequências a falta de relações com movimentos sociais e demais atores fora da academia e o desconhecimento da sensibilidade de setores da sociedade ao conhecimento produzido na academia.

Apesar do cenário desafiador constituído, foi possível identificar nas visões de alguns pesquisadores aspectos essenciais para a busca da coerência dialógica, os quais podem estimular a emergência e manutenção de processos de aprendizagem social.

Entre os aspectos essenciais identificados figura a importância do *reconhecimento da fragmentação* existente entre os pesquisadores, reconhecida pelo P20 ao afirmar que “ainda existe uma certa segmentação entre os grupos, que seria desejável que seja revista, até para viabilizar ações conjuntas e produções conjuntas que foquem nas interrelações entre os grupos e suas pesquisas”. Tal fragmentação persiste apesar das publicações

coletivas, como evidenciado pelo P13: “mesmo as experiências de artigos/livros em conjunto não superam certa compartimentalização e desarticulação dos saberes”.

Como consequência, instaura-se um cenário de inexistência de uma compreensão coletiva e compartilhada sobre a AS, como evidenciado pela diversidade interpretativa supracitada e pelo P13:

a CPN [Ciência Pós-Normal] e AS não fazem parte de todas as pesquisas e trabalhos dos alunos, pesquisadores e grupos de pesquisa (o que não foi colocado como "pré-requisito" e complica sua realização). Para avançar nesse sentido, seriam necessários espaços-tempo de formação sobre esses referenciais para que todos do temático considerassem a perspectiva participativa e dialogada/dialógica e se posicionassem dentro desse espectro (P13).

Outros aspectos essenciais são o *reconhecimento e possível ressignificação da produtividade*, caracterizada pela pressão em produzir e cumprir as metas do cronograma, o que contribui para a obstaculização do diálogo, como sugerem Luca e Andrade (2013). De acordo com o P20 “parece [...] que estamos sob uma permanente pressão e expectativa de aumentar a produtividade, o que favorece antes o trabalho mais individualizado ou em pequenos grupos, em detrimento de uma cooperação mais ampla entre os grupos” (P20). Em complemento, o P4 reforça a importância de “compreender que todos nós temos agendas bem cheias, inclusive dentro do contexto da participação dos Gs e de elaboração de nossas pesquisas e produtos (artigos, trabalhos para eventos científicos etc.)” (P4). A produção colaborativa entre diferentes disciplinas e áreas do saber demanda maior investimento de tempo e dedicação dos envolvidos (KLUGER; BARTZKE, 2020) e, em um mesmo período de tempo, gera menos publicações comparativamente a produções disciplinares (LEAHEY; BECKMAN; STANKO, 2017), e um contexto em que predomina a pressão por produção é prejudicial para tal colaboração.

### ***Implicações para a Aprendizagem Social***

Com as análises apresentadas anteriormente é possível afirmar haver uma distância entre a intencionalidade para o diálogo e Aprendizagem Social e sua materialização dentro do Projeto Temático, configurando um cenário de incipiência dialógica. Ao confrontarmos tal incipiência com a bibliografia do diálogo e da AS, é possível verificar certa convergência. Tais desafios não se apresentam como algo surpreendente, uma vez que, como sugerem Monteiro e Sorrentino (2019a), estamos



todos imersos numa cultura predominantemente antidialógica, de forma que temos os valores do não diálogo fortemente arraigados em nós.

Apesar disso, a identificação aprofundada dos desafios para a ocorrência do diálogo se faz relevante no contexto específico da AS, uma vez que figura no campo a incipiência de pesquisas aplicadas que nos permitam a compreensão aprofundada de interações dialógicas para estimular processos de AS (BENTLEY BRYMER; WULFHORST; BRUNSON, 2018; BEERS; MIERLO; HOES, 2016; SCHWARZIN, 2011), havendo a necessidade de mais pesquisas sobre métodos estimuladores de diálogo e aprendizagens promotoras da transição para a sustentabilidade (KERKHOF, 2006).

Assim, os resultados aqui apresentados e discutidos não devem ser entendidos como uma denúncia culpabilizadora, mas como um avanço do reconhecimento dos diversos limites existentes dentro da iniciativa, estimulando a percepção da incoerência entre intenção e ação, como sugere Bohm (2007), o que permitirá ao Projeto atingir a inovação que deseja viver e promover sobre uma forma dialógica de governança.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos identificar neste capítulo os desafios para a emergência e manutenção do diálogo, entendido enquanto base para os processos de aprendizagem social, no contexto do Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*. Entre eles estão: o caráter pontual das atividades de AS; a atuação pontual de uma liderança facilitadora, limitada aos momentos de oficinas; o compartilhamento de poder; a diversidade de áreas e saberes; a tradução entre disciplinas; as posturas individuais; a diversidade interpretativa sobre a ocorrência da AS; a separação de “mundos” entre academia e sociedade civil; o reconhecimento da fragmentação; e o reconhecimento e possível ressignificação da produtividade.

Tais desafios, quando confrontados pela presença de duas importantes condições para o diálogo – a vontade em realizá-lo e a esperança de sua possibilidade, configuram um cenário de incipiência dialógica. No entanto, reforçamos que tal cenário condiz com os percalços de um processo de inovação, assim como o Projeto Temático se propõe a realizar.

Vale dizer que o percurso de trabalho dentro do Temático continuou para além do recorte temporal realizado neste capítulo, contando inclusive com a realização de uma pesquisa aplicada para investigar um método de fomento ao aprendizado do diálogo. A AS é um processo contínuo, cujos frutos serão percebidos em médio e longos prazos. Portanto, os resultados apresentados e discutidos aqui representam um capítulo da história do Projeto, sendo necessárias futuras análises que considerem aspectos complementares.

Além disso, destacamos que a relevância dos achados neste capítulo diz respeito, em primeiro lugar, a realização da identificação dos desafios para a ocorrência do diálogo e AS, haja vista a incipiência de literatura que trate de indicadores (no nosso caso perguntas-indicadoras) que permitam a verificação da ocorrência (ou não) dos princípios e práticas dialógicas dentro e entre grupos.

Outra contribuição importante, relacionada à anterior, é que tais desafios não parecem ser exclusivos do MacroAmb, sendo possível perceber que alguns deles são comuns a grupos de pesquisa que visam trabalhar juntos, assumindo os princípios da inter e transdisciplinaridade. Sendo assim, os resultados aqui encontrados podem auxiliar outros grupos de pesquisa a realizarem uma autoanálise para diagnosticar o nível de diálogo que estão conseguindo imprimir em suas interações e, assim, vivenciar uma aprendizagem colaborativa, tal como previsto pela teoria da Aprendizagem Social para a Sustentabilidade.

Por fim, algumas recomendações podem auxiliar no processo de intensificação do diálogo dentro de grupos que pretendam trabalhar com os princípios da AS, tal como o MacroAmb. Em primeiro lugar é bastante importante haver uma compreensão comum a respeito do que é diálogo e aprendizagem social. Do contrário, haverá diferentes interpretações sobre aquilo que se experiencia. Outro ponto é a experimentação e aprendizado de métodos que permitam o salto quali-quantitativo das interações dialógicas entre as pessoas integrantes do grupo. Um terceiro aspecto é o cuidado com a frequência entre encontros dialógicos de AS, reconhecendo a importância de realizá-los periodicamente (a cada quinze dias ou uma vez por mês) para que o grupo possa criar e manter a sinergia e clima dialógicos. Aliado a isso, é relevante a definição de uma figura de liderança, a qual pode ser compartilhada por mais de uma pessoa, com a responsabilidade de cuidar dessa periodicidade dos encontros e nutrir durante eles o

exercício dos princípios e práticas dialógicas. Outro ponto bastante delicado e complexo é o cuidado com o estabelecimento de prazos de entrega de produtos (artigos, dissertações, teses etc.). O tempo pode ser um importante obstáculo para o diálogo. Por isso, é interessante a transformação do tempo acordado com os financiadores, de forma que esses, se realmente querem incentivar pesquisas inovadoras, devem reavaliar os prazos que estipulam, bem como a forma de avaliar que, de maneira geral, foca no produto final e não no processo dessas pesquisas. Por fim, é relevante a realização de avaliação periódica para averiguar os avanços e desafios encontrados, buscando acertar o rumo daquilo que não está atingindo o esperado e fortalecendo o que está dando certo.

### **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (Projeto Temático: 15/03804-9 e bolsa LYX: 2017/21797-5) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (bolsa RAAM: 88887.354687/2019-00).

### **REFERÊNCIAS**

- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- BENTLEY BRYMER, A. L.; WULFHORST, J. D.; BRUNSON, M. W. Analyzing stakeholders' workshop dialogue for evidence of social learning. **Ecology and Society**, v. 23, n. 1, 2018.
- BEERS, P. J.; MIERLO, B.; HOES, A.-C. Toward an Integrative Perspective on Social Learning in System Innovation Initiatives. **Ecology and Society**, v. 21, n. 1, 2016.
- BOHM, D. **A totalidade e a ordem implicada**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BOHM, D. **O pensamento como um sistema**. São Paulo: Madras, 2007.
- BUBER, M. **Eu e Tu**. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FUNTOWICZ, S. O.; RAVETZ, J. R. Science for the Post-Normal Age. **FUTURES**, Oxford-UK, v. 25, n. 7, p. 739-755, 1993.

FUNTOWICZ, S. O.; RAVETZ, J. R. Uncertainty, complexity and post-normal science. **Environmental Toxicology and Chemistry**, v. 13, n. 12, p. 1881–1885, 1994.

HARARI, Y. N. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Tradução Janaína Marcoantonio. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

HAMONICOP. **Learning together to manage together** – improving participation in water management. University of Osnabruck: Osnabruck, Germany, 2005.

INSTITUTO DE ENERGIA E AMBIENTE. **Proposta de projeto temático de pesquisa**: Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à variabilidade climática. s/d.

ISAACS, W. **Dialogue and the art of thinking together**: a pioneering approach to communicating in business and in life. New York: Doubleday, 1999.

JACOBI, P. R.; MONTEIRO, R. A. A.; SOUSA, D. T. P. Caminhos para uma nova ética em tempos pós COVID-19: o desafio de ampliar diálogos e aprendizagem social. In: SOBRINHO, L. L. P.; CALGARO, C.; ROCHA, L. S. **COVID-19**: Direitos Humanos e Educação. Itajaí: UNIVALI, 2020, pp. 287-303.

KERKHOF, M. A dialogue approach to enhance learning for sustainability—A Dutch experiment with two participatory methods in the field of climate change. **The Integrated Assessment Journal**, v. 6, n. 4, pp. 7-34, 2006.

KLUGER, M. O.; BARTZKE, G. A practical guideline how to tackle interdisciplinarity—A synthesis from a post-graduate group project. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 7, n. 1, p. 1–11, 2020.

LEAHEY, E.; BECKMAN, C. M.; STANKO, T. L. Prominent but Less Productive: The Impact of Interdisciplinarity on Scientists' Research. **Administrative Science Quarterly**, v. 62, n. 1, p. 105–139, 2017.

LÉTOURNEAU, A. Some challenges of interdisciplinarity. **Language and Dialogue**, v. 11, n. 1, p. 107–124, 2021.

LUCA, A. Q.; ANDRADE, D. F. O ‘diálogo’ como objeto de pesquisa na educação ambiental. In: GUNTZEL-RISSATO, C. *et al.* (Org.) **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013, pp. 119-129.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MONTEIRO, F. Aprendizagem social e educação para a sustentabilidade. In.: MONTEIRO, F.; FERNANDES, M. L. B.; JACOBI, P. R. **Educação e Sustentabilidade: caminhos e práticas para uma educação transformadora**. São Paulo: Evoluir Cultural, 2009, pp.27-65.

MONTEIRO, R. A. A. **O diálogo em processos de educação ambiental: análise das relações existentes entre uma ONG e pescadores artesanais marítimos do litoral paulista**. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MONTEIRO, R. A. A. **Práticas do diálogo em tempos de isolamento e crise**. 2020. Disponível em: [https://rafaelmonteiodialogo.files.wordpress.com/2020/04/praticas\\_do\\_dialogo.pdf](https://rafaelmonteiodialogo.files.wordpress.com/2020/04/praticas_do_dialogo.pdf)  
Acesso em: 15 set. 2020.

MONTEIRO, R. A. A.; RIBEIRO, V. V. Diálogo e formação de jovens ambientalistas: uma experiência do Coletivo Jovem Albatroz. In: MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M.; JACOBI, P. R. **Diálogo e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP : Editora Na Raiz, 2020, pp. 222-234.

MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M. Dialogue and Environmental Education: Conflicts Between Marine Conservation and Fishing. **Journal of Dialogue Studies**, London-UK, edição especial, v. 7, pp. 139-161, 2019b.

MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M. O Diálogo na Educação Ambiental: uma Síntese A Partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos-SP/Rio Claro-SP/ Ribeirão Preto-SP, v. 14, n. 1, pp. 10-31, 2019a.

MURO, M.; JEFFREY, P. A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. **Journal of Environmental Planning and Management**. London-UK, v. 51, n. 3, pp. 325–344, 2008.

MURO, M. **The role of social learning in participatory planning & management on water resources**. PhD Thesis. Cranfield University, 2008.

REED, M. S.; EVELY, A. C.; CUNDILL, G.; FAZEY, I.; GLASS, J.; LAING, A.; NEWIG, J.; PARRISH, B.; PRELL, C.; RAYMOND, C.; STRINGER, L. C. What is social learning? **Ecology and Society**, v. XX, n. YY, 2010.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, 79, 2007. pp. 71-94. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004)

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHOLZ, G.; DEWULF, A.; PAHL-WOSTL, C. An Analytical Framework of Social Learning Facilitated by Participatory Methods. **Syst Pract Action Res**, v. 27, pp. 575–591, 2014.

SCHWARZIN, L. **Dialogic interaction for sustainability: Exploring Complexities and Factors that Shape Interactive Processes**. Dissertação (Mestrado) - Wageningen University, the Netherlands, 2011.

SELBY, D. Reaching into the holomovement: a Bohmian perspective on social learning for sustainability. In.: WALSH, A. E. J. **Social learning towards a sustainable world: principles, perspectives, and práxis**. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 2009, pp. 165-180.

SOUZA, D. T. P.; WALSH, A. E. J.; JACOBI, P. R. Learning-based transformations towards sustainability: a relational approach based on Humberto Maturana and Paulo Freire, **Environmental Education Research**, London-UK, pp. 1-15, 2019.

WALLERSTEIN, N.; DURAN, B.; OETZEL, J.; MINKLER, M. (Eds.). **Community based participatory research for health: advancing social and health equity**. 3rd ed. San Francisco, CA: Wiley and Sons, 2017.

WALS, A. E. J.; HOEVEN, N.; BLANKEN, H. **The acoustics of social learning**: Design learning processes that contribute to a more sustainable world. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 2009.

WALS, A. E. J. Learning Our Way to Sustainability. **Journal of Education for Sustainable Development**, New Delhi-IN, v. 5, n. 2, 2011, p. 177–186.

**APÊNDICE B**  
**QUESTIONÁRIO PARA FASE 1**

Nome

---

---

---

E-mail

---

---

---

Tem interesse em participar do curso?

- Sim
- Não

Quais são os melhores dias da semana para a realização do curso?

- Segunda-feira
- Terça-feira
- Quarta-feira
- Quinta-feira
- Sexta-feira
- Sábado
- Domingo

Quais são os melhores períodos do dia para a realização do curso?

- Manhã
- Tarde
- Noite



**APÊNDICE C**  
**QUESTIONÁRIO PARA FASE 2**

O que você entende por diálogo?

---

---

---

Como o diálogo está presente no seu dia a dia? Explique com o maior nível de detalhe possível.

---

---

---

Em quais situações cotidianas você consegue dialogar? Explique com o maior nível de detalhe possível.

---

---

---

Em quais situações cotidianas você não consegue dialogar? Explique com o maior nível de detalhe possível.

---

---

---

Como você vê o diálogo dentro do seu subgrupo do Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*? Explique com o maior nível de detalhe possível.

---

---

---

Como você vê o diálogo entre os subgrupos do Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*? Explique com o maior nível de detalhe possível.

---

---

---

**APÊNDICE D**  
**QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO**

O que você aprendeu sobre o diálogo?

---

---

---

Quais são as dificuldades que você identificou em si mesma(o) para a prática do diálogo?

---

---

---

Como você vê o desenvolvimento do relacionamento entre os participantes do grupo de diálogo ao longo do curso?

---

---

---

Você acredita que os aprendizados adquiridos com o curso trouxeram alguma contribuição para seu trabalho enquanto pesquisador(a) do Projeto Temático? Se sim, explique com o maior nível de detalhe possível.

---

---

---

Você acredita que os aprendizados adquiridos com o curso trouxeram alguma contribuição para sua vida pessoal? Se sim, explique com o maior nível de detalhe possível.

---

---

---

Na sua opinião, o curso contribuiu para alguma alteração no trabalho dentro do seu subgrupo?

---

---

---

Na sua opinião, o curso contribuiu para alguma alteração no trabalho entre os diferentes subgrupos do Projeto Temático?

---

---

---

## APÊNDICE E

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, portador(a) do RG \_\_\_\_\_, estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “*Educação Ambiental e Diálogo: desenho de uma proposta metodológica para o aprendizado colaborativo*”, do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo. A pesquisa tem por **objetivo** investigar de que forma um procedimento metodológico de educação ambiental, baseado nos pressupostos teóricos de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire sobre o diálogo, pode favorecer o aprendizado do pensar dialógico e a emergência de ações colaborativas entre pesquisadores de diferentes áreas do saber inseridos no Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*, financiado pela FAPESP e com período de vigência de 2017 a 2022.

**Procedimentos metodológicos:** a minha participação nessa pesquisa será respondendo a um questionário com 5 questões sobre os melhores dias e horários para participação na pesquisa; um questionário com 6 questões sobre minha concepção de diálogo, como ele se faz presente no meu dia a dia cotidiano e no contexto do Projeto Temático; um questionário pós-intervenção com 7 questões sobre meus aprendizados em relação ao diálogo e contribuições do curso; e a participação no curso sobre diálogo, via Google Meet, o qual sei que será gravado, de forma que autorizo o uso de minhas imagens, única e exclusivamente, para fins de pesquisa.

**Possíveis benefícios:** espera-se com essa pesquisa que os participantes possam aprender a pensar de maneira dialógica, contribuindo para uma melhora no trabalho colaborativo e interdisciplinar desenvolvido dentro do Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*, assim como que os resultados obtidos contribuam com o aprofundamento dos conhecimentos sobre o diálogo dentro do campo da Educação Ambiental. Espera-se ainda desenvolver um material pedagógico ao final da pesquisa que possa auxiliar educadoras(es) ambientais a colocar em prática o diálogo em seus processos educadores, o qual será disponibilizado a todos os participantes da pesquisa.

**Possíveis riscos:** durante o preenchimento dos questionários e participação no curso, há **riscos mínimos** de constrangimento pessoal e/ou desconforto ao responder as

questões propostas. Porém, precauções nesse sentido estão sendo tomadas desde à formulação das questões para os questionários, bem como no planejamento do curso, de forma que esse cuidado continuará durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, será garantido o sigilo dos participantes.

Assim, declaro que fui informado(a) que os dados colhidos estarão sob a responsabilidade do Instituto de Energia e Ambiente — USP, sob a guarda do Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi, e serão tratados com sigilo, os participantes não serão identificados, seus nomes e/ou imagem serão preservadas, assim como que terei acesso aos resultados da pesquisa ao seu término.

Estou ciente de que posso desistir a qualquer momento dessa pesquisa, independente da fase da sua realização, ou até mesmo retirar o meu consentimento quando assim o desejar, sem justificativa prévia ou qualquer prejuízo dos benefícios dessa atividade.

Ciente da minha participação, fui orientado(a) de que não terei compromisso financeiro, seja para receber ou efetuar qualquer pagamento. Fui também orientado(a) quanto ao conteúdo de tudo aqui mencionado e compreendo a natureza e objetivo desse estudo e, ao manifestar meu livre consentimento em participar, receberei uma via deste TCLE.

A pesquisa será realizada de acordo com os requisitos da Resolução CNS N° 466/2012 e de suas complementares.

Data / /

---

Assinatura do participante da pesquisa

RG:

---

Rafael de Araujo Arosa Monteiro

Responsável pela pesquisa

No caso de haver dúvidas sobre aspectos éticos deste estudo, você poderá contatar:

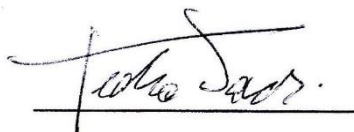
Pesquisadores: Rafael Monteiro — rafael.araujo.monteiro@usp.br; Pedro Jacobi — prjacobi@usp.br

**APÊNDICE F**  
**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, Pedro Roberto Jacobi, pesquisador responsável pelo Projeto Temático *Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face à Variabilidade Climática*, financiado pela FAPESP, processo 15/03804-9, com período de vigência de 01 de junho de 2017 a 31 de maio de 2022, manifesto interesse na realização da pesquisa *Educação Ambiental e Diálogo: desenho de uma proposta metodológica para o aprendizado colaborativo* junto aos pesquisadores integrantes do Projeto Temático, uma vez que estimulará o aprendizado do pensamento dialógico, contribuindo para uma melhora no trabalho colaborativo e interdisciplinar dentro do Projeto Temático.

Sendo assim, autorizo a realização da pesquisa *Educação Ambiental e Diálogo: desenho de uma proposta metodológica para o aprendizado colaborativo*, de responsabilidade de Rafael de Araujo Arosa Monteiro.

Data: 24 / 05 / 2020

  
\_\_\_\_\_