

O RECONHECIMENTO DA SINGULARIDADE NA ESCOLA: A ESCUTA E A PRÁTICA EDUCATIVA

Elisabete Cardieri¹

Resumo

O texto objetiva apresentar algumas reflexões que contribuam para reconhecer a dimensão de singularidade que constitui cada ser humano a partir das relações sutis e intrínsecas que estabelece com os outros e com o universo cultural. Nesse sentido, reflete sobre o papel do diálogo e da escuta nas práticas educativas para o reconhecimento e valorização dos sujeitos em sua constituição singular. Assume-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e o diálogo com contribuições de Morin, Bruner e Freire. Parte-se da proposição de que as expressões culturais oferecem referências fundantes aos sujeitos, mas não atuam como meras reprodutoras “em série”, ou seja, a circulação dos elementos intrínsecos a cada grupo cultural se realiza através de transmissão coletiva e social, mas passa por ressignificações subjetivas e singulares. Particularmente, o universo escolar nem sempre está atento às expressões culturais próprias a grupos de alunos, nem tão pouco aos efeitos que a cultura midiática ou culturas locais exercem e são reconstruídos no processo de constituição de cada sujeito. Considerando-se que o processo educativo implica relações e práticas que também contribuam para a formação do sujeito ético, reflexivo, discute-se a importância da vivência dialógica como espaço de escuta e expressão que favoreça o reconhecimento das diferenças mais fundantes de nossa experiência vital.

Palavras-chave: Sujeito. Singularidade. Diálogo. Escuta. Prática educativa

Introdução

A prática educativa sustenta-se a partir de inúmeros aspectos que, muitas vezes, não são percebidos nas próprias atuações e atividades realizadas. Assim como nas demais relações cotidianas, a diversidade revela-se em cada encontro entre as pessoas, sempre tão diferentes e tão singulares. A convivência humana estabeleceu elementos comuns, como a linguagem, as concepções, práticas e rituais etc. que sustentam as relações, e constituem assim a dimensão cultural também marcada pelas diferenças “inventadas” e construídas por cada grupo. Mesmo sendo um aspecto tão fundante, parece que nem sempre reconhecemos e valorizamos a diferença que marca cada um de nós e caracteriza nossos grupos e culturas. Particularmente, pensando na escola, qual seu papel e contribuição para promover o reconhecimento e o

¹ Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Botucatu – E-mail: ecardieri@ibb.unesp.br

respeito à diversidade? Como instituição que tem a tarefa de contribuir para a formação das pessoas, qual tem sido o espaço de escuta, acolhimento e expressão da singularidade de cada educando e educador que constitui aquele universo e ali convive? E, mais ainda, que espaços são oferecidos na formação de educadores e na prática educativa cotidiana para o reconhecimento e vivência do respeito à diferença? Tais indagações remetem-nos aos fundamentos da experiência humana como ser individual e social e a profunda interdependência que constitui universos, ao mesmo tempo, singulares e culturais. O objetivo deste texto é apresentar algumas reflexões acerca da dimensão de singularidade que constitui cada ser humano, que se estabelece nas relações sutis e intrínsecas entre sujeito e cultura, em suas múltiplas expressões e, particularmente, na escola. Para tanto, organizamos essa reflexão a partir de três aspectos: *fundamentos da singularidade: alguns aspectos; constituição cultural e diversidade; escutar a diferença.*

Fundamentos da singularidade: alguns aspectos

Compreender a riqueza das relações intrínsecas entre ser humano e cultura leva-nos a uma aproximação a aspectos que nem sempre recordamos em nossa existência como espécie e como sujeito: nossa condição de ser humano. Partilhamos com todos os seres vivos o mesmo destino e um desafio comum: sobreviver, ou seja, buscarmos fontes de energia e elementos do meio que ofereçam condições para que o nosso organismo não pereça. E é esse elemento comum que fundamenta toda singularidade: nossa constituição biológica, nosso corpo. Não obstante partilharmos com a espécie humana as mesmas características estabelecidas filogeneticamente, cada um de nós constitui-se como sujeito a partir de um organismo singular, único e irrepitível.

Maturana e Varela (1995) e Morin (1996a) assinalam, em suas reflexões, a dimensão sublime da vida e o ímpeto por manter-se vivo que sustenta cada ser, desde o unicelular até os organismos mais complexos como os nossos, constituídos por bilhões de células. Porém, esse ímpeto de vida ocorre num organismo que traz em si uma história anterior, da espécie, que se mantém através da herança genética (assinalando, mais uma vez, o desejo de que a vida e a vida da espécie permaneçam). Essa herança faz-se presente a partir de cada novo organismo, inédito, que, no caso dos seres sexuados, surge do encontro da diferença “macho” e “fêmea”,

constituindo um “outro”, que sustenta potencialmente todas as características próprias do organismo nessa dupla dimensão: *semelhante* aos demais, mas *diferente* de qualquer outro de sua própria espécie. História da espécie, histórias particulares de organismos que “contribuem” para a formação de um novo organismo constituindo um outro, totalmente outro, que inicia a sua própria história (ontogenia), sua própria trama no drama permanente de manter-se vivo.

Cada um de nós, como organismo singular, assume a tarefa e a exigência de buscar fora de si os elementos e as condições necessárias para sobreviver e com o meio estabelece relações constantes e interrompidas que alteram a si próprios e também ao meio, num processo permanente de neguentropia. Morin (1996a) nomeia esse processo como sendo auto-eco-organizador articulando ao fundamento do conhecimento que se estrutura em todo ser vivo a partir das relações com o universo no qual está imerso, relações tão necessárias quanto hostis:

[...] sendo *singular e autônoma*, a auto-organização viva integra em si ordem e a organização do seu meio, a “eco-organização”, e constitui na realidade uma auto-eco-organização. A existência das máquinas vivas parece, pois, muito mais precária e frágil que a das máquinas artificiais uma vez que depende da sua relação ecológica e que a auto-organização depende da eco-organização (MORIN, 1996a, p. 45, grifos nossos).

Também nessa perspectiva, as reflexões de Maturana e Varela (1995) possibilitam-nos compreender o caráter fundante do processo de conhecimento que ocorre nas formas mais elementares da vida, desde ser unicelular ao pluri ou multicelular. Eles trazem as concepções de *organização* e *estrutura* para delinear os aspectos que constituem cada ser: apontam que sempre há uma *organização* específica, com elementos particulares e necessários que o caracterizam cada ser (e organismo) e o definem dentro de uma determinada classe ou espécie. A partir dessa organização particular, a *estrutura* implica o estabelecimento das relações com o ambiente externo, que possibilitam a articulação com o que é necessário para a manutenção da vida e, ao mesmo tempo, garantem a preservação das propriedades fundamentais da organização. É interessante que esse dinamismo diz respeito tanto ao funcionamento de cada célula quanto ao organismo vivo, seja tratando-se de um ser unicelular (como uma bactéria) ou do organismo com bilhões de células (como o do ser humano).

Maturana e Varela sustentam que tais aspectos são inerentes a todo ser vivo e o caracterizam como um sistema autopoietico:

Nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por, literalmente, produzirem-se continuamente a si mesmos – o que indicamos ao chamarmos a organização que os define de *organização autopoietica*. [...] A característica mais marcante de um sistema autopoietico é que ele se levanta por seus próprios condões, e se constitui como distinto do meio circundante mediante sua própria dinâmica, de modo que ambas as coisas são inseparáveis. (MATURANA e VARELA, 1999, p.87, grifos dos autores)

Os autores apontam também que todo sistema vivo só é capaz de exercer interações e possíveis mudanças dentro de limites e possibilidades que lhe são intrínsecas, ou seja, a partir de sua *organização* e da *estrutura* que é determinada nas relações com o ambiente: “[...] de acordo com sua condição de sistemas determinados estruturalmente, todas as mudanças de estado que acontecem com eles estão especificados pelas suas estruturas individuais e não por algum agente perturbador interno ou externo.” (MATURANA, 1998, p.16).

Nesse sentido, as noções de autopoiese e auto-eco-organização ressaltam ainda mais a dimensão da trama singular que sustenta cada um de nós. E, surgem algumas questões: Será que em nossa convivência diária reconhecemos essa dimensão de singular diferença que marca cada um nós? Reconhecemos em nossos gestos, atuações, disposições e indisposições, processos de uma organização que vem há anos inventando saídas para continuar vivendo? A partir disso, será que conseguimos ao menos intuir a complexidade fundante de cada relação entre pessoas, entre organismos que trazem suas marcas singulares? Em que medida, a percepção desses aspectos pode contribuir para o acolhimento e o respeito às diferenças que nos caracterizam?

Nesse esforço por sobreviver, o organismo humano desenvolve atuações absolutamente distintas, fundadas em um complexo sistema nervoso, que ultrapassam a mera submissão ao meio. Morin (1996, p. 55) destaca a sofisticação do desenvolvimento dos seres dotados de sistema nervoso que desenvolvem processos sutis de relações com o meio e que promovem defesa da própria vida:

Foi nessas condições que um anel auto-ecogerador, indo do *sensorium* ao *motorium*, ou seja, dos neurônios sensoriais aos neurônios motores, gerou o *cerebrum*. [...] Embora dependente do *sensorium* e do *motorium*, o *cerebrum* comanda-os: transforma em conhecimento individual as indicações sensoriais, e fornece as suas

instruções ao *motorium* em função deste conhecimento. O auto-ecodesenvolvimento do anel *sensorium/cerebrum/motorium*, tão admirável nas aves e nos mamíferos, é ao mesmo tempo o desenvolvimento da estratégia, da inteligência, do conhecimento.

De modo particular, nosso organismo, constituído de um sofisticadíssimo sistema nervoso (periférico e central), estabelece suas relações com o meio fundadas nas capacidades decorrentes das articulações internas entre os sistemas sensório-motor e cerebral, e a partir delas estabelece modos distintos de se relacionar e captar as experiências vivenciadas. Porém, essa distinção, que se manifesta no exercício de nossa racionalidade, não garante que a “captação” ou “apreensão” da realidade seja fiel e exata.

Damásio (1996, 2000) traz contribuições que nos permitem compreender o processo de formação das imagens perceptivas ou evocadas que constitui o que somos e fazemos nesse exato momento. Ele destaca que o percurso se inicia nos sinais recebidos pelos canais sensoriais que, sendo enviados às diversas áreas cerebrais, através de integração e das interconexões, promove a imagem como sendo nossa. Nesse sentido, é importante ressaltar: as imagens mentais que trazemos não são reproduções da realidade em imagens sob a forma de fac-símile ou fotografias de coisas ou eventos; nossas imagens são construções do cérebro, ou seja, estão estruturalmente determinadas pela organização específica que caracteriza nosso organismo (no dizer de Maturana), ou se quisermos, nossa história singular constituída a partir de nosso corpo. Segundo Damásio (1996, p. 124) explica que nossas imagens – “perceptivas, evocadas a partir do passado real e evocadas a partir de planos para o futuro – são construções do cérebro. Tudo o que se pode saber é que são reais para nós próprios e que há outros seres que constroem imagens do mesmo tipo”. E pouco mais adiante, ao referir-se às imagens evocadas que constituem nossa memória, novamente destaca a dimensão de interpretação, ou reinterpretação constante que realizamos:

Todos possuímos provas concretas de que sempre que recordamos um dado objeto, um rosto ou uma cena, não obtemos uma reprodução exata, mas antes uma *interpretação*, uma nova versão reconstruída do original. Mais ainda, à medida que a idade e a experiência se modificam, as versões da mesma coisa evoluem. (DAMÁSIO, 1996, p. 128, grifo do autor).

Mais uma vez, recordamos nosso organismo humano que, em sua relação com o meio para manter-se vivo, constrói imagens, tece interpretações que o situem, realiza antecipações de ações e constitui memória ampliando-a a partir do que é relevante para que a vida permaneça. Vivências comuns à espécie, mas que se constituem *tarefa singular*, própria de cada organismo e da história que tece cotidianamente, constituindo a si próprio num processo de auto-organização, ou como prefere Morin, como auto-eco-organização.

Na história de singularidades que convivem, a grande façanha foi (e é), num processo lento e intenso de evolução, inventar, transformar, associar, produzir, instituir situações e coisas, fatos e artefatos que, ao serem produzidos, produzem a caracterização propriamente humana à vida natural.

É nesse universo inventado, que constitui a cultura, e no qual estamos imersos, que se realiza o processo educativo em suas múltiplas modalidades: da informal (dos gestos e afetos fundantes) à formal (tal como a vivenciam algumas culturas); da cotidiana e pequenas coisas àquelas que implicam o “acesso” a um universo “mais sublime”, através de ritos, rituais, festas, como momentos diferenciados da existência; do básico saber no manejo de ferramentas cotidianas (arco e flecha, garfos e facas, preparação de alimentos) ao saber que dá acesso à codificação do genoma, à nanotecnologia, às estações orbitais; entre tantas outras.

Cada uma dessas modalidades mantém-se, manteve-se e expande-se porque é mediada pela invenção da linguagem – sinais, signos, procedimentos – que não traz em si, primariamente, nenhum suporte “externo”, exterior, materialmente marcado, mas encontra seu suporte na circulação e articulação de sons e *ações coordenadas consensuais*, como nomeiam Maturana e Varela (1995). Esse instrumental que, arbitrariamente associa sons e gestos a diversos elementos, fatos e situações, estabelece a possibilidade do contato mais efetivo e mais próximo entre organismos que sustentam as expressões de singularidades, constituindo assim estruturas e espaços de partilha e trocas simbólicas entre pessoas.

Por sua vez, tal processo de complexidade da circulação da linguagem e de constituição cultural só se realiza porque a existência humana se faz a partir da sofisticada capacidade do cérebro para produção e articulação dos objetos mentais, conservando-os na memória e utilizando-os como instrumento de comunicação. Changeux (1991, p. 243), em suas reflexões sobre o desenvolvimento da espécie humana, reflete sobre a passagem e a

constituição de uma nova forma de memória que é exterior ao ser humano e que só se realiza como produto da atuação intencional dos sujeitos e da invenção coletivamente partilhada:

A capacidade do cérebro para produzir e combinar os objetos mentais, conservá-los na memória e comunicá-los, manifesta-se de maneira fulgurante na espécie humana. Sob diversas formas de codificação, estas representações mentais transmitem-se de indivíduo para indivíduo e perpetuam-se, ao longo das gerações, sem necessidade de qualquer mutação do material genético. Surge uma nova forma de memória exterior ao indivíduo e ao seu próprio cérebro. Signos e símbolos evocadores de objetos mentais são registrados em substratos sem neurônios nem sinapses, tais como a pedra ou a madeira, o papel ou a banda magnética. Estabelece-se uma *tradição cultural*.

A mesma diversidade que constitui os encontros e a convivência entre singularidades humanas promoverá também produções coletivas diversas, próprias, com características muito específicas a cada grupo humano, micro ou macro-estruturalmente organizados.

Constituição Cultural e a Diversidade

Qualquer aproximação às produções sociais revela a inegável diversidade das expressões culturais, históricas e grupais. Não obstante as tradições e produções materializadas, é fundamental destacar que todas necessitam da dimensão humana singular para que permaneçam expressando, através da linguagem, conceitos, sentidos, significados fazendo-os circular.

Aliás, falar em linguagem, em comunicação, em coordenações de ações consensuais, exige reconhecer que há algo que circula e possibilita (ou não) a interação entre os organismos, em nosso caso, entre as pessoas que a expressem e que a acolham. Seja na linguagem verbal, na não-verbal ou na escrita, o que circula são *significados* estabelecidos consensualmente e que permitem a comunicação. Enquanto sistema de troca (em seu sentido mais amplo), a linguagem constitui coletivamente a cultura, mas a cultura só se realiza a partir dos sujeitos que trocam, que assumem os significados, os utilizam e fazem circular. A dinâmica clássica relativa às noções de cultura e indivíduo explicitando-os como produtor e produto, numa relação de profunda interdependência, aqui se estabelece de maneira clara.

Bruner (2001) oferece contribuições ao discutir a construção dos significados e as articulações entre cultura, mente e educação. Ele enfatiza a vinculação entre o

desenvolvimento da mente e a vida cultural ao constituir formas de vida onde a realidade é representada por simbolismos e compartilhada pela comunidade através da organização dos elementos técnicos e sociais, mas, principalmente, da interpretação que o simbolismo possibilita e é transmitido entre gerações como forma de estabelecimento de referências e de identidade do grupo. Bruner (2001, p. 16) afirma também:

A cultura, nesse sentido, é *superorgânica*, mas ela também molda a mente dos indivíduos. Sua expressão individual é parte da *produção de significado*, a atribuição de significados a coisas em diferentes contextos em ocasiões particulares. Produzir significado envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber “do que eles tratam”. Embora os significados estejam “na mente”, eles tem suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade. (grifos do autor).

Para além desse caráter múltiplo e polissêmico próprio à linguagem e aos significados como algo estabelecido no próprio decurso da expressão e da comunicação, bem como na articulação dos termos entre si (numa sintaxe compreensível e adequada), há que se reconhecer também a dimensão particular (ou, se quisermos, singular) que marca as interpretações de cada sujeito. Ou seja, é preciso sempre estarmos cientes dessa dupla determinação entre os elementos da cultura e os sujeitos que a constituem (também como elementos fundantes) e que fazem circular o que estabeleceram entre si.

Para Bruner (2001, p.25), é preciosa essa dimensão interpretativa presente em nossa vida na circulação cotidiana dos significados que sustentam o que vivemos, fazemos e somos, ou melhor, nos constituímos:

As interpretações do significado refletem não apenas histórias idiossincráticas de indivíduos, mas também as formas canônicas da cultura de construir a realidade. Nada está “isento de cultura”, mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos de sua cultura. É a interação entre eles que confere um toque comunal ao pensamento individual e impõe uma certa riqueza imprevisível na forma de vida de qualquer cultura, pensamento ou sentimento. [...] *A vida em uma cultura é, portanto, uma interação entre as versões do mundo que as pessoas formam sob sua influência institucional e as suas versões que são produtos de suas histórias individuais.* (grifos nossos)

As decorrências dessa dimensão da *perspectiva* para a educação, segundo Bruner, destacam a riqueza dessa partilha de interpretações e significados que passam a caracterizar a

possibilidade de mudança nas próprias concepções, nas concepções de mundo e na cultura. Talvez pudéssemos acrescentar refletindo que é exatamente a impossibilidade de uma “mera reprodução fac-símile” que possibilita o espaço de criação, de flexibilidade fundamental para o espaço criativo.

Porém, essa dimensão de flexibilidade e de mudança que se faz presente nas interpretações traz limites necessários até mesmo para que o significado circule e a comunicação se realize. Bruner (2001, p. 16) afirma:

Por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. É a cultura que fornece ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneiras que sejam comunicáveis. A característica distintiva da evolução humana é que a mente evoluiu de uma forma que permite que os seres humanos utilizem as ferramentas da cultura. Sem essas ferramentas, sejam simbólicas, sejam materiais, o homem não é um “macaco nu”, mas uma abstração vazia.

Bruner (2001) destaca a dimensão interacional ao refletir sobre o fundamento imprescindível da intersubjetividade que implica não apenas o encontro fatural como um momento, mas que traz em si tanto aspectos da cultura em que está mergulhada, como revela a capacidade humana de estar diante de outra pessoa e compreendê-la, sendo que, muitas vezes, todo esse universo é transmitido muito além das palavras. O texto refere-se a essa habilidade de compreensão como um talento bem desenvolvido para a “intersubjetividade” – “habilidade humana de entender as mentes dos outros, seja por meio da linguagem, dos gestos ou outros meios”, e aponta ainda:

Não são apenas as palavras que tornam isto possível, mas nossa capacidade de compreender o papel dos contextos nos quais as palavras, os atos e os gestos ocorrem. Somos a espécie intersubjetiva por excelência. É isto que permite que “negociemos” significados quando as palavras se perdem. (BRUNER, 2001, p.29).

Nessa dinâmica e nessa trama nos constituímos como sujeitos, construímos percepções sobre nós mesmos (auto-conceito), sobre as pessoas com as quais convivemos e demais aspectos externos. Bruner (1997) recorda que mesmo num universo micro estrutural, como a família, é fundamental a atenção às concepções diferenciadas ali construídas sobre cada um dos integrantes, sobre a própria dinâmica familiar e sobre si mesmo. Ele relata uma pesquisa

com narrativas autobiográficas junto a uma família em constatou, em cada relato singular, tanto a dimensão de forças internas, intrapsíquicas “operando aqui e agora”, bem como a inevitável construção familiar constituída naquele universo: “A distinção que elas partilham, a aguda diferença entre Lar e Mundo Real, é a distinção *deles*, e eles se apropriaram dela como parte de suas vidas.” (BRUNER, 1997, p.115, grifos do autor)

Novamente destaca-se a trama fundante e fascinante da inegável interdependência entre sujeito e cultura, entre produtor e produto, tecidos singularmente no cotidiano a partir de aspectos já estabelecidos.

Escutar a Diferença

E ainda indagamos, em nossas práticas educativas, reconhecemos aspectos que revelam as diferenças que se apresentam em cada sujeito (educandos e educadores) e em cada grupo social no qual estamos imersos? Historicamente, algumas contribuições teóricas favorecem o reconhecimento conceitual dessas dimensões, entretanto, parece que não garantem o exercício efetivo do respeito à diversidade e à singularidade. Quais espaços e procedimentos poderiam contribuir para práticas efetivas de escuta e acolhimento à diferença que ampliam concepções construídas singularmente?

Possivelmente, em nome do saber constituído pela tradição moderna racionalmente organizada, as práticas educativas privilegiaram a dimensão de homogeneização que busca compreender a partir de concepções universais de “criança”, “aluno”, “educação”, “conhecimento”, deixando escapar a multiplicidade de expressões presentes em cada um desses conceitos. Nesse sentido, para além de todo procedimento racional que caracteriza o ser humano, é fundamental, como afirma Morin (2000, p.23), superar o risco da *racionalização* que estabelece “um sistema lógico, perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica”. Somente a racionalidade aberta ao diálogo possibilita ampliar concepções construídas e condicionadas a tempo e espaço determinados.

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das idéias, e não a propriedade de um sistema de idéias. O racionalismo ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A

racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. (MORIN, 2000, p.23)

O exercício aberto da racionalidade pode conduzir-nos também a outras aprendizagens e perspectivas desenvolvidas por Morin como saberes fundamentais para os desafios de nossos dias. Dentre os *sete saberes* por ele propostos, destacamos de modo particular “ensinar a compreensão”. Ao refletir sobre diversos aspectos e obstáculos presentes nas relações cotidianas que não favorecem o exercício da compreensão (o egocentrismo e o etnocentrismo, o espírito redutor), ele aponta “a abertura subjetiva (simpática) em relação ao outro” e a “interiorização da tolerância”. Os dois aspectos solicitam o reconhecimento da diferença e o deslocamento de posicionamentos prévios (a princípio, inevitáveis) que podem ser superados pela abertura ao diálogo, à escuta, ao acolhimento e percepção do universo do outro, tão próximo e tão distinto a mim.

E, neste momento, não há como esquecer e articular tais concepções às contribuições de Paulo Freire vivenciando e destacando sempre o papel primordial do diálogo e da escuta no processo educativo. Destacamos, para finalizar esse percurso, alguns aspectos que sintetizam reflexões relativas à formação docente, à dimensão ética, e ao necessário respeito às vivências singulares (educando e educador) em seu processo de vida e, principalmente, do primordial princípio dialógico como fundamento de vivências democráticas. Cada fragmento, assim como os textos de Freire, sempre nos inspiram e provocam o reconhecimento a complexidade que funda a realidade humana, nossas vivências e atuações cotidianas, nossos processos de partilha de significados e de educação.

Sobre o fundamental respeito ao universo do educando, sua singularidade e sua cultura, seu saber e sua leitura de mundo, Freire (1996, 71) afirma:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Nesse sentido, o espaço dialógico é o fundamento para o constituir-se sujeito, sujeito ético, reconhecendo-nos como seres inacabados através do próprio encontro com o outro que nos apresenta outras perspectivas, outras concepções, outras vivências.

É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1996, p.67)

Inconclusões

Para além da diferença óbvia que caracteriza cada um de nós (nos rostos, nos gestos, etc), não há como negar outras dimensões sutis que se delineiam dia-a-dia, em cada relação, em nossos registros autobiográficos, nossa singularidade, nosso processo de autopoiese. Tomando esse dado como real (somos todos diferentes), é fundamental reconhecer a dimensão dos limites estruturais e da relatividade que marcam nossas concepções e visões de mundo, a dimensão de incompletude que, em si mesma, denuncia a incoerência das práticas de minimização do outro em nome de um pretenso poder e de pretensa competência (sem habilidade, no entanto, para reconhecer dado tão elementar).

Diante desses e outros reconhecimentos, a diferença surge como a grande possibilidade de crescimento e expansão através da partilha, do diálogo (ou, se quisermos, dos mútuos acoplamentos que se realizam, mesmo que não tenhamos consciência). E ao pensarmos numa perspectiva mais ampla de convivência social, de construção de projetos comuns, de utopia da democracia (a ser inventada e reinventada na convivência cotidiana) indaga-se: haveria outro caminho para a vivência das diferenças, para construção de consensos, para a prática efetiva da cidadania? E ainda mais: há outro caminho para a prática educativa em sua atuação intencional visando contribuir para formação dos sujeitos que são singulares?

Novamente, Paulo Freire amplia nossa reflexão enfatizando o processo educativo, em si mesmo, como encontro de diferentes que mutuamente ensinam e aprendem num espaço dialógico, em que saberes distintos e necessários (à própria prática educativa) circulam, revelando a incompletude do olhar, o inacabamento e a condição eterna de aprendizes que nos

constitui como dado primário. E também aponta a inegável dimensão autopoietica, somos sujeitos de nosso próprio conhecimento ou não somos, ou ele não se realiza.

Esse reconhecimento e vivência dialógica podem promover o processo educativo libertador e construção de uma prática cidadã e democrática, suscitada a partir de vivências educativas também diferenciadas por que construídas no cotidiano, no acolhimento e na escuta da diferença:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 1996, p.127, grifos do autor)

E algumas perguntas persistem: Onde os educadores aprendem a escutar? Quem escuta os educadores? Quais procedimentos, aprendizagens, vivências favoreceriam a vivência de aspectos tão essenciais para a existência humana em sua singularidade e diversidade? Essa parece ser uma tarefa a ser inventada.

Referências

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHANGEUX, Jean-Pierre. **O Homem Neuronal**. 2ª ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1991.

CHANGEUX, Jean-Pierre. O artista dos neurônios. “Mestre cérebro empoleirado sobre seu homem.”, in PESSIS PASTERNAK, **Ciência: Deus ou diabo?**, São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

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

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto. **Da biologia à Psicologia**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MORIN, Edgar. **O Método3: O conhecimento do conhecimento**. 2.a ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1996a.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa-América, 1996b.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 2.a ed. Portugal: Instituto Piaget, 1990.

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

PESSIS-PASTERNAK, Guitta. **A Ciência: deus ou diabo?** São Paulo: Editora UNESP, 2001

RECOGNIZING PERSONAL SINGULARITY IN SCHOOL: LISTENING AND EDUCATIVE PRACTICE

Abstract

The goal of this text is to present some reflections on the dimension of singularity that constitutes each human being, based on intrinsic subtle relations with other persons and the universe of culture. It presents a reflexion on the role of listening and dialoguing in educational practice, towards the recognition and valuation of personal singularity. The method is a bibliographic review on the contributions of Morin, Bruner and Freire. The reasoning departs from the assumption that culture offers a reference to the subjects, but they do not reproduce cultural pratters mechanically social transmission of culture is mediated by subjective re-significations. The school staff is not always paying attention to the cultural expression proper to groups of students, neither to effects of mass media and local cultural habits, whide are reconstructed by each person in a singular mode. Considering that the educational process should include relations and practices that contribute to ethical formation and to the capacity of reflexion of the subjects, we discuss the importance of dialogical experiences, providing a space of listening and expression of subjectivity, in favor of the recognition of the differences marking each person's life experiences.

Keywords:- Subject, Singularity, Dialog, Hearing, Education Practice.