

TRANSFORMAÇÃO DIALÓGICA: O IMPACTO DAS REDES DE CONVERSAÇÃO NA CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE COMUNITÁRIA

Alfredo César da Veiga ¹

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo examinar o impacto das redes de conversação no enfrentamento da violência em escolas públicas localizadas em periferias urbanas, muitas vezes negligenciadas pelo poder público e assoladas por atividades criminosas. Apoiando-se na teoria da comunicação e das interações sociais de Maturana, o estudo investiga a implantação de uma rede de conversação em uma escola pública situada na periferia da Grande São Paulo. Inicialmente conhecida pelos seus elevados níveis de violência, essa escola passou por transformações significativas, evoluindo para um ambiente em que tanto os trabalhadores da educação quanto alunos e moradores circunvizinhos se sentem seguros e satisfeitos. A análise está centrada no papel de redes de conversação como ferramentas de grande eficácia com a finalidade de mitigar conflitos e promover mudanças significativas. Ao final, propõe o estabelecimento e manutenção dessas estruturas como estratégia sustentável para repensar o lugar da escola como potencial de revitalização da vida em comunidade. Nesse sentido, as descobertas sugerem que as redes de conversação têm um papel mais importante do que simples resposta à violência e servem, sobretudo, como catalisadores para a reconstrução do tecido social e para o fortalecimento da identidade comunitária.

Palavras-chave: Maturana, Redes de Conversação, Violência Escolar

INTRODUÇÃO

A transformação dialógica e o impacto das redes de conversação na cultura escolar e na identidade comunitária emergem como tema central desse texto. Baseado na teoria da comunicação e das interações sociais de Humberto Maturana, a pesquisa tem por objetivo analisar o impacto das redes de conversação na redução de conflitos e promoção de mudanças em uma escola pública localizada na periferia de uma cidade da Grande São Paulo. Fortemente estigmatizada pela violência, essa escola passou por uma transformação radical e, como consequência, se tornou lugar seguro e disputa por vagas a cada ano letivo, contanto até com filas de espera. A investigação pretende não apenas explorar a eficácia dessas redes como ferramentas para a resolução de conflitos, como também propor a sua implementação e manutenção como caminho viável na condução

¹ Doutor em Psicologia Social PUC-SP, csrveiga2000@gmail.com

de estratégias para a revitalização do social e comunitário marcados pela chaga da exclusão.

Os resultados da pesquisa mostram que, uma vez fortalecidos os laços comunitários através da implementação de uma cultura de diálogo e respeito, essas redes contribuíram para a diminuição da violência e até mesmo sua extinção, exemplificados, principalmente, através da preservação do patrimônio e da maior participação da comunidade na vida da escola. Conclui-se, portanto, que a implementação dessas redes de conversação nos contextos escolares pode ser uma saída para os casos de violência responsáveis, em última análise, pela perpetuação do sentimento de não-pertença e exclusão. As descobertas indicam, ainda, que as redes de conversação transcendem a mera resposta à violência, atuando como promotoras da reconstrução do tecido social rompido, ao integrar linguagem e emoção na ação colaborativa entre os diversos agentes implicados nessa instituição.

METODOLOGIA

Metodologicamente, o estudo adotou uma abordagem qualitativa, com a observação participante, entrevistas semiestruturadas e pesquisa bibliográfica. A análise dos dados foi conduzida com base na hermenêutica dialógica, permitindo uma melhor compreensão das dinâmicas de interação e dos significados compartilhados pelos participantes. Importante ressaltar que a coleta de dados está em conformidade com a Resolução CNS n.º 510, de 2016, artigo 2.º, VI, que adota a definição de informações de acesso público como: “dados que podem ser utilizados na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimento e que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso.”

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde a década de 1960, o neurobiologista Humberto Maturana vinha investigando questões relacionadas à linguagem humana e sua importância para o conhecimento. Por volta de 1968, ele descobriu que os fenômenos associados à percepção só podiam ser verdadeiramente compreendidos se o funcionamento do sistema nervoso fosse concebido como uma rede, assim como a organização do ser vivo que, ao operar

em um círculo fechado, produz a própria rede de relações. Este conceito foi posteriormente denominado por Maturana como *autopoiese*.

Nessa mesma linha, Humberto Maturana cunhou o termo *Redes de Conversação* para descrever a dinâmica das interações linguísticas que ocorrem entre os sujeitos da fala dentro de um sistema social, ambiente em que compartilham significados e constroem realidades sociais. Disso se infere que as redes de conversação não são simplesmente momentos em que se trocam informações, mas, antes de tudo, se trata de interações recíprocas onde há trocas de significados que são compartilhados entre esses agentes que se tornam co-construtores da realidade, realidade que não é uma entidade independente, mas construída através das interações sociais e linguísticas. E, por sua vez, para pensar a realidade, Maturana introduz o conceito de *multiverso* se referindo não a um universo paralelo ou realidade alternativa, mas a múltiplas realidades, fruto da cultura e das interações sociais. Para o autor (2019, p. 263), em nosso interagir uns com os outros, produzimos uma variedade de mundos, mesclados de regularidade e mutabilidade, de solidez e de areias movediças, tão próprios da experiência humana. Em sua *ontologia do observar*, ele reconhece o observador como um participante constitutivo daquilo que é observado. Em vez da visão do universo como objetivo e unívoco, um *multiverso*, onde cada observador constrói um mundo único e válido (Ruiz, 2002).

Por outro lado, as redes de conversação não envolvem apenas um *conversar consensual*, mas também um *emocionar consensual* (Maturana, 1988). *Conversar*, portanto, não é senão um entrelaçamento contínuo entre o languagear (fluxo de negociação de sentidos entre interlocutores de uma mesma cultura) com o emocionar (fluxo de emoções que permeia todas as nossas experiências e interações e influencia a forma como percebemos o mundo, nos relacionamos com os outros e construímos nossa realidade.) (Maturana, 2015, p. 9).

A emoção está tão sustentada no languagear, que qualquer mudança emocional implica em mudança no languagear. Para Maturana (2015, p. 10), a emoção "define a ação". Isso implica que, para que ocorra uma ação eficaz e transformadora em qualquer situação desejada, é essencial que os agentes envolvidos compartilhem um estado emocional comum e que sejam afetados pelas mesmas questões que demandam respostas desses agentes. Esse compartilhamento emocional facilita o caminho para uma ação dialógica, que é a interseção entre o languagear e a emoção, permitindo, assim, uma compreensão mútua entre os diversos participantes. Em outras palavras, para que a conversação aconteça, é necessário que os participantes influenciem emocionalmente uns

aos outros, gerando novas ações e, conseqüentemente, novos diálogos (Soares, Girotto, Carneiro, 2009).

Maturana, a esse respeito, distingue dois tipos de conversação, uma baseada em uma cultura patriarcal e outra em uma cultura que ele denomina de *matrística*. A primeira constitui grande parte da humanidade moderna e se caracteriza:

[...] pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade (Maturana, 2015, p. 37)

Essa cultura cria uma rede de conversações voltadas para o controle das emoções e da conduta, onde se busca dominar e controlar a natureza ou o comportamento humano, gerando forças antissociais e destrutivas. O diálogo se transforma em uma tentativa de convencer o outro. Convencemos o diferente de que o nosso caminho é o melhor e, caso não consigamos persuadi-lo, podemos chegar ao ponto de exterminá-lo, com a justificativa de que seu ponto de vista estava equivocado (Maturana, 2015, p. 38).

No contexto deste artigo, é essencial destacar que o pensamento de Maturana sobre a cultura patriarcal pode explicar, ao menos em parte, a violência escolar. Em um ambiente patriarcal, há uma desconfiança acentuada na autonomia alheia. Isso se manifesta pela imposição do direito de decidir o que é ou não legítimo para os outros, exigindo obediência e subordinação dentro de uma estrutura hierárquica, característica dessa cultura. Nesse cenário, os argumentos são percebidos como armas, e qualquer relação harmoniosa é vista apenas como uma ausência de conflito, ou seja, uma situação de não-guerra (Maturana, 2015, p. 39).

Do lado oposto, Maturana descreve as redes de conversação que o autor de denomina de *matrísticas* e que foram encontradas nos restos arqueológicos de culturas pré-patriarcais europeias na área do Danúbio, nos Balcãs e no Egeu entre sete e cinco mil anos antes de Cristo. De acordo com tais achados, essas culturas não costumavam construir fortificações de defesa e nem estabeleciam diferenças hierárquicas, não usavam armas como adornos e viviam em harmonia com a natureza em constante transformação. Em sua relação uns com os outros, não havia a ideia de apropriação ou de competição e nem o desejo de dominação recíproca. Ao contrário, reinava o respeito e uma rede harmônica de relações, sem apelar para a autonegação ou à obediência (Maturana, 2015, p. 42).

A rede de conversações em sociedades matrísticas não se centrava, como no modelo patriarcal, em discursos sobre luta, guerra, exclusão, apropriação, autoridade, poder, controle, tolerância e intolerância, ou na justificação racional da agressão e do abuso. Pelo contrário, essas conversações envolviam participação, inclusão, cooperação, compreensão, acordo e respeito mútuo (Maturana, 2015, p. 42).

Fica evidente, portanto, que as redes de conversação não são outra coisa senão um complexo de relação dialogal onde se entrelaçam linguagem, emoção e ação e que também se fazem presentes nas dinâmicas sociais em que predominam forças culturais patriarcais ou matrísticas. São essas forças, em última análise, que acabam por moldar os comportamentos e as interações humanas. É certo que a comunicação sempre ocorrerá na linguagem, não porque ela nos permita expressar o que somos, mas porque existimos na linguagem, em um contínuo ser nos mundos linguísticos e semânticos que criamos em interação com os outros (Maturana, 2019, p. 257).

Não se pode prescindir, portanto, do elemento emocional na análise social, seja porque as emoções afetam o *linguagear*, delimitando, assim, os contornos do entendimento comunicacional, seja porque o emocionar está na origem e na manutenção de qualquer ação. De fato, toda ação é determinada pela dinâmica emocional que sustenta os processos envolvidos na realização dessa ação (Maturana, 1992, p. 210).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Os domínios de ações contraditórios

Há conversações, no entanto, que impedem o entendimento entre as partes e que, no contexto deste artigo, contribuem para a perpetuação da violência. De acordo com Maturana (1988), essas conversações dão origem a dinâmicas emocionais recorrentes que, por sua vez, dão origem a domínios de ações contraditórios, que se negam mutuamente. Nessas ocasiões, as visões das partes envolvidas se tornam obscurecidas e têm dificuldade em reconhecer aquilo que vivenciam como verdades, necessidades, vantagens e fatos (Maturana, 2015, p. 75). Esses atravessamentos no *linguagear* trazem consequências para o entendimento, dificultando a comunicação.

O comportamento violento nas escolas está diretamente relacionado à formação de um conjunto específico de emoções que se desenvolve e se solidifica ao longo do tempo. Esse processo é descrito por Maturana como "o caminho do emocionar" (2015, p.

75), que envolve a transição de uma emoção a outra, dependendo da rede de conversações estabelecida em cada momento histórico. Essas conversações, em última análise, determinam nossos comportamentos e ações.

Dentro desse contexto, Maturana divide a cultura ocidental em dois principais tipos de emoções: o modelo patriarcal e o modelo matrístico. E, conforme dito anteriormente, esses modelos podem ser vivenciados de diversas maneiras, inclusive alternando entre si, avançando ou retrocedendo. Para entender em qual modelo estamos vivendo, é fundamental compreender o tipo de ser humano que nos tornamos e o tipo de relacionamento que emerge das nossas conversações.

2. Joaquinção: Entre o Estigma e a Desconfiança

A Escola Estadual Joaquim Fernando Paes De Barros Neto está localizada no Bairro Parque Paraíso, em Itapeverica da Serra, na Região da Grande São Paulo, conhecida por seus altos índices de pobreza e violência. A maioria dos alunos é filha de trabalhadores que precisam sair de casa muito cedo para trabalhar em São Paulo, enfrentando longas viagens em ônibus lotados. Devido ao tempo significativo gasto nos trajetos, muitos pais deixam seus filhos sozinhos em casa por um período considerável, confiando à escola uma parte importante da responsabilidade pela educação dessas crianças e adolescentes.

Em um passado recente, a escola era conhecida pelo apelido pejorativo “Joaquinção”, possivelmente devido à complexidade e à quantidade de problemas que afetavam a rotina de convivência no ambiente pedagógico, além de sua capacidade de atender aproximadamente dois mil alunos em três turnos. A Instituição podia ser caracterizada como um entreposto da violência, visto que os alunos ficavam expostos e vulneráveis a tudo que acontecia no entorno da escola, tanto ao consumo quanto com a venda de drogas ilícitas. O grande muro que circunda o prédio apresentava numerosos buracos utilizados como pontos de esconderijos de substâncias ilícitas. A depredação constituía uma marca distintiva: pichações, janelas e portas quebradas, peças de banheiro e bebedouros furtados, além de mesas e cadeiras destruídas. Os professores designados para essa escola percebiam sua designação como uma espécie de punição, sentindo-se desrespeitados e subvalorizados. Se optassem por deixar seus veículos no estacionamento, podiam prever atos de vandalismo. Em razão dessas circunstâncias, apenas professores recém-formados ou aqueles que ainda não possuíam formação completa aventuravam-se a trabalhar nesse ambiente.

Durante a pandemia, em 29 de abril de 2020, um novo diretor assumiu a escola. Para ele, era um desafio não só por conta do salário, que não era tão atrativo, mas porque

acreditava em transformações. Seu trabalho anterior, em uma das regiões mais violentas da cidade de São Paulo, lhe dava confiança e esperança de que era possível mudar essa realidade. O novo desafio não podia ser maior que o anterior. Após ter sido aprovado no concurso estadual, fez questão de escolher aquela que era considerada a pior escola da região: no entorno circulavam muitos usuários de drogas e pessoas indesejadas invadiam e acessavam o espaço escolar e eram, de fato, aqueles que *mandavam e aterrorizavam*. O medo imperava entre todos, funcionários, alunos e vizinhança. Para reforçar esse pânico, quando a polícia aparecia, havia troca de tiros, os traficantes se escondiam no terreno da escola, pois é uma área grande e aberta, o que foi reforçando o histórico de horror da instituição. Era grande o número de conflitos entre aluno dentro da escola, reflexo do que acontecia na comunidade, e isso reforçava o preconceito e estigma já associados à instituição. Havia a percepção pública de que a escola abrigava predominantemente os piores estudantes e, portanto, em tal ambiente, muitos pais evitavam matricular ali seus filhos.

Por essa época, no início do ano letivo, a escola contava com três turmas de sexto ano, porém, após três meses, apenas uma permanecia. Das trinta salas de aula disponíveis, apenas cinco ou seis estavam ocupadas por período. Tal situação pode ser atribuída ao fato de que os alunos alocados pela prefeitura local buscavam transferências para outras escolas e, ao conseguirem a vaga, abandonavam essa escola, desde sempre considerada a mais indesejada. Inexistia qualquer interação significativa com a comunidade local que, por sua vez, não se empenhava em manter vínculos com a instituição escolar do bairro.

Pouco a pouco, o prédio se tornou um ambiente degradado, caracterizado pela presença de lixo em várias áreas, janelas quebradas, ausência de portões, e veículos roubados que eram abandonados no local. Além disso, cargas roubadas de caminhões eram descarregadas e "guardadas" no extenso terreno da escola, reforçando seu estado de abandono e descaso.

Várias estratégias foram testadas, e como ideia desesperada, a de mudar o nome da escola, uma vez que *Joaquinção* era sinônimo de coisa ruim. A Diretoria de Ensino, por sua vez, pensou na possibilidade da transferência de todos os seus funcionários para a ocupação desse espaço. Os funcionários, no entanto, com medo, se recusaram a fazer tal mudança.

Como o “Joaquinção” voltou a ser o Joaquim Fernando Paes De Barros Neto: O estabelecimento de uma rede de conversações

Assumindo em meio à pandemia do Covid-19 e com a norma de fechar as escolas, o novo diretor via os alimentos destinados à merenda dos alunos se perderem. Sensibilizado,

forma uma rede de solidariedade para distribuir às famílias dos alunos, o alimento que lhes era tão necessário. Enquanto outras escolas demitiam as cozinheiras, o diretor solicitou à empresa terceirizada responsável pela cozinha da escola que não demitisse a merendeira. Envolveu comerciantes locais para que doassem embalagens onde seriam depositados os alimentos que seriam preparados na cozinha da escola e distribuídos para estudantes que os iam retirar.

A estratégia deu tão certo que serviu de modelo a outras escolas e, em pouco tempo, o Secretaria Estadual de Educação começou a repassar verba para as escolas comprarem as embalagens através do Programa Dinheiro Direto na Escola – Descartáveis.

Segundo Maturana (2015, p. 10), por detrás da ação, há sempre uma emoção que a inicia. O emocionar, aqui, tem o sentido de *se deixar sensibilizar* pelo sofrimento do outro. Uma rede de conversação não se sustenta necessariamente com palavras, mas, sobretudo, com emoções que nada mais são que as “distintas disposições corporais dinâmicas que especificam, a cada instante, que espécie de ação é um determinado movimento ou uma certa conduta” (2015, p. 32). Esse *sensibilizar-se* com relação ao sofrimento do outro, Maturana denomina *amor*. O autor justifica sua escolha pelo simples fato dessa palavra ser comum na convivência diária, e tem o sentido de “aceitação do outro como legítimo outro na convivência” (Maturana, 1998, p. 67).

O amor cria espaços de convivência e de interações com o outro, abrindo, assim, a possibilidade da construção de consensos que, por sua vez, dão origem a mudanças estruturais (Maturana, 1998, p. 59).

Nesse sentido, o diretor da escola, ao sensibilizar professores e outros funcionários para o problema da carência alimentar da comunidade, iniciou um processo de mudança estrutural baseado no respeito mútuo e na cooperação. Dessa forma, o diálogo, como operação linguística, gerou uma forma de ver e uma consciência para, em seguida, despertar um sentimento de corresponsabilidade entre os envolvidos (Maturana, 2004, p. 44). Sem uma sensibilização para o amor entre os envolvidos, não haveria possibilidade de socialização. A ameaça à vida de membros de uma comunidade deve despertar a solidariedade entre os demais envolvidos dessa comunidade.

O passo seguinte foi estabelecer uma nova rede de conversação. Algumas lideranças indesejadas ainda davam a última palavra. Como estabelecer uma rede de conversação com essas lideranças, tidas como os grandes responsáveis pelo estado da escola? A dinâmica, até aquele momento foi a de criar consciência de guerra, e quando há luta com o outro há, na mesma medida, o cultivo da rejeição e do ódio que negam o outro, levando à indiferença (Maturana, 1998, p. 67). Aqui, obviamente, o conversar se diferencia do primeiro, pois o emocionar em ambos os casos são diversos:

[...] na medida em que diferentes emoções constituem domínios de ações distintas, haverá diferentes tipos de relações humanas dependendo da emoção que as sustente, e será necessário observar as emoções para distinguir os diferentes tipos de relações humanas, já que estas as definem (Maturana, 1998, p. 68)

Dito isto, ainda permanecia a mesma questão: como manter conversações com atores tão distintos? Aquilo que Maturana (2015, p. 95-101) disse a respeito da democracia também pode ser aplicado ao conversar com pessoas com *emocionares* distintos, uma vez que a democracia é uma forma de “coexistência neomatrística” baseada no respeito mútuo. Assim sendo, no conversar com os líderes locais, o diretor evitou conversações:

a) que tivessem o desejo aberto ou oculto de dominação ou controle do comportamento do outro com o fim de satisfazer a uma vontade privada de autoridade e apropriação

b) que negassem ao outro o seu direito de dar sua opinião ou ação em relação aos assuntos da comunidade

c) que justificassem a apropriação aos meios que toda comunidade teria direito

d) que constituíssem um processo de diferenciação do outro

e) que afirmassem a necessidade de ordem e estabilidade para assegurar a competição, elementos escondidos nas conversações de hierarquia, de controle e subordinação

f) que reafirmassem poder e confrontação ao invés de conversações de reflexão, acordo e responsabilidade em relação a um propósito comum

g) que louvassem as relações hierárquicas, de autoridade e obediência como virtudes que asseguram a ordem nas relações humanas

h) que apresentassem todos os desacordos como lutas pelo poder

i) que se baseassem em competição e criatividade, quando afirma que o outro não é capaz de ser criativo e que, por isso, a lei do mais forte seria baseada em uma *ordem natural*.

j) que fossem tecidas na urgência e na impaciência, que escondem uma tentativa de impor uma visão particular sem ser submetida à reflexão.

Às lideranças locais, o diretor fez um apelo utilizando uma abordagem emocional e matrística, enfatizando o respeito, a igualdade e a dignidade. De acordo com Axel Honneth (2018, p. 84), antes de qualquer tipo de comunicação, é necessário aceitar o outro em sua qualidade de pessoa. Assim, o diretor se aproximou daqueles que eram considerados inimigos e estranhos com base em um ponto comum: a pessoalidade. Neste nível, “o reconhecimento é anterior a todas as formas de observação” (Honneth, 2018, p. 113).

Posteriormente, era necessário encontrar um ponto emocional comum entre ambas as partes, o que foi alcançado ao evocar um passado compartilhado na escola, que agora se

refletia na realidade presente dos filhos e sobrinhos dos líderes. O diretor destacou a importância de um tempo presente que os tocasse emocionalmente. Então, em um terceiro momento dessa conversa, o diretor chegou ao aspecto mais crucial: a busca por um entendimento mútuo. Por conta disso, estabeleceu-se uma espécie de acordo entre o diretor e os líderes, pedindo que respeitassem o ambiente escolar e não permitissem sua degradação, em consideração ao fato de que seus próprios filhos e sobrinhos estudavam ali.

O diretor do Joazeiro compartilhou com as lideranças locais os projetos que tinha para a escola no sentido de a transformar em uma instituição modelo para a região. Explicou os planos em estabelecer convênios com o Governo do Estado para viabilizar um Centro de Inovação da Educação Básica Paulista (CIEBP) com equipamentos de tecnologia e outros materiais caros para a escola, o que iria melhorar significativamente a infraestrutura e a qualidade do ensino. No entanto, para que esses planos fossem bem-sucedidos, o diretor deixou clara a necessidade de estabelecerem o compromisso de zelar para que não houvesse qualquer tipo de invasão ao território escolar e não permitissem roubos e furtos não somente no prédio, mas também no entorno da instituição.

Um compromisso assim firmado entre ambas as partes, em pé de igualdade e respeito, sem julgamentos ou cobranças, iria, de fato, garantir que esses ideais se tornassem realidade. No campo da comunicação é importante saber como gerar respostas racionais para questões práticas. Sendo assim, criando laços profundos de confiança com as lideranças locais e estabelecendo respeito mútuo, cooperação, consciência de pertencimento aos espaços da escola, buscando sempre através da relação dialógica garantir o bem-estar coletivo, gerou-se, enfim, um ambiente desejável e propício a possibilidades de realização de sonhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das redes de conversação desenvolvida por Humberto Maturana oferece, portanto, uma compreensão mais aprofundada sobre a interseção entre linguagem, emoção e ação na construção de uma dada realidade. Desde a década de 1960, quando Maturana vem explorando a importância da linguagem para o conhecimento humano, tem sido possível aplicar suas teorias sobre a autopoiese e a ideia de que os sistemas vivos, inclusive as redes de conversação, são capazes de autogeração e manutenção através de interações recíprocas. Nesse contexto, as redes de conversação não são meros momentos de troca de informações, mas processos dinâmicos em que significados são compartilhados e realidades são co-construídas.

Em sua distinção entre culturas patriarcais e matrísticas, com suas próprias redes de conversação, Maturana demonstra que cada uma, a seu modo, geram dinâmicas emocionais que tanto podem ser destrutivas de forma a perpetuarem a violência e a exclusão, como no modelo patriarca, como podem ser baseadas na cooperação, inclusão e respeito mútuo, promovendo redes de conversação que fomentam a paz, a colaboração e a harmonia social, como no modelo matrístico. Essa distinção entre culturas, portanto, é essencial para entender as diferentes formas de interação e suas consequências sociais.

A implementação de uma rede de conversação matrística na Escola Estadual Joaquim Fernando Paes De Barros Neto, exemplifica a aplicação prática dos conceitos de Maturana. A escola, anteriormente guiada pelo modelo patriarcal, era estigmatizada pela violência e pela degradação, e quando passou para um modelo matrístico, resultou em uma transformação significativa sob a liderança de um novo diretor que adotou uma abordagem baseada no respeito e na cooperação. Ao estabelecer redes de solidariedade e diálogo com a comunidade local, incluindo membros da comunidade tidos como instauradores da violência, o diretor conseguiu reverter a situação de violência e abandono com a colaboração de todos os membros da comunidade local.

Os resultados desse estudo, enfim, demonstram que as redes de conversação matrísticas podem ser a forma mais eficaz na transformação de ambientes escolares violentos. A construção de significados compartilhados e a promoção de ações colaborativas podem, de fato, resultar em mudanças estruturais que beneficiam toda a comunidade. A experiência do "Joaquinzão" evidencia que o respeito mútuo e a inclusão são fundamentais para a revitalização do tecido social e para o fortalecimento da identidade comunitária. Nesse sentido, o presente trabalho não apenas contribui para o entendimento teórico das interações sociais e comunicacionais nos contextos educativos,

mas também oferece implicações práticas para a formulação de políticas públicas de intervenção em áreas marcadas pela violência e exclusão.

REFERÊNCIAS

HONNETH, Axel. **Reificação**: Um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo: Unesp, 2018

MATURANA, Humberto. Ontologia do Conversar. **Revista Terapia Psicológica**, Ano VII, n. 10, 1988, p. 15-22

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano**. Santiago, Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A, 1992

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998

MATURANA, Humberto; PÖRKSEN, Bernard. **Del ser al hacer**: Los Orígenes de la biología del conocer. Santiago, Chile: Jcsaez, 2004

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar**: Fundamentos esquecidos do humano 4 ed. São Paulo: Palas Athena, 2015

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Palas Athena, 2019

RUIZ, A. (2002). Aportes de Humberto Maturana a la psicoterapia. **Instituto de Terapia Cognitiva INTECO**. Santiago de Chile, 2002, p. 1-6. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Ruiz-6/publication/281716476_Los_aportes_de_Humberto_Maturana_a_la_psicoterapia/link/s/55f5e8d608ae1d9803974e0b/Los-aportes-de-Humberto-Maturana-a-la-psicoterapia.pdf> Acesso em 21/06/2024