Kátia Mendonça
(organizadora)

Valores Para a Paz

volume 2

Valores Para a Paz

volume 2

Kátia Marly Leite Mendonça
(organizadora)

Valores Para a Paz

volume 2

editAedi
Assessoria de Educação a Distância • UFPA

Belém-Pa
2013

***Copyright* © 2013 Editora EditAedi**
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida, por qualquer processo, sem a permissão expressa dos editores.

Reitor: Carlos Edilson de Almeida Maneschy
Vice-Reitor: Horácio Schneider
Diretora da EditAedi: Cristina Lucia Dias Vaz
Conselho Editorial: José Miguel Martins Veloso(presidente), Maria Cristina Ataíde Lobato, Selma Dias Leite
Assistente Editorial: Iza Helena Travassos
Revisão: Mateus Maia e Paloma Wilm
Capa: Silvério Sirotheau
Projeto Gráfico e Diagramação: Caio Arapiraca
Tratamento de imagens: Bernardo Tavares
Impressão e Acabamento: Gráfica Sagrada Família
Apoio: Capes

Créditos das imagens: Capa (O Angelus): Jean-François Millet/ Musée d'Orsay, Paris.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M539v MENDONÇA, Kátia Marly Leite.
Valores para paz. v. 2/ Kátia Marly Leite Mendonça. – Belém: UFPA / EditAEDI, 2013.
491 p.: il
ISBN: 978-85-65054-09-6

1. Educação. 2. Valores. 3. Ética. I. Mendonça, Kátia Marly Leite. II. Título

CDD 22ª ed. – 507

Todos os direitos reservados por:
Editora EditAedi
Rua Augusto Corrêa, 01 - Guamá.
66075-110 - Belém - PA - Brasil
Fones: (91) 3201-7613/ 3201-7834
Email: editora.aedi@gmail.com

Para Prof. Dr. Samuel Sá e Prof. Dr. Heraldo Maués, exemplos de que a erudição pode ser meio de construção do diálogo e da paz.

Tome então este testemunho em
suas mãos,
É um fim e, contudo, não tem fim,
Pois algo eterno nos escuta e nos
ouve;
E ressoamos fora dele, Eu e Tu.

Martin Buber

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar nosso agradecimento à CAPES-Coordenação de Pessoal de Nível Superior, cujo patrocínio, através do Programa Novos Talentos, tornou possível este livro.

Agradecemos também ao CNPq-Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico que, através da Bolsa de Produtividade em Pesquisa, tem-nos permitido avançar no campo da pesquisa acerca das relações entre ética e sociedade, da qual este livro é fruto.

Nossos agradecimentos à AEDI- Assessoria de Educação à Distância, na pessoa do Prof. Dr. José Miguel Martins Veloso e à Editora da AEDI, em particular à Profa. Dra. Cristina Lúcia Dias Vaz (diretora), à Profa. Msc. Iza Helena Silva Travassos, à equipe de diagramação e arte, Msc. Silvério Sirotheau Corrêa Neto e Esp. Caio Costa Arapiraca da Silva. À Jorgielly Neiva o nosso agradecimento pela escolha carinhosa das passagens bíblicas para o primeiro volume. A Jorge Oscar Santos Miranda, Helio Figueiredo da Serra Netto e Samir Araújo Casseb o nosso agradecimento pela participação na concepção inicial do mesmo volume. A todos a nossa sincera gratidão por terem acolhido com carinho e dedicação este trabalho.

Nosso agradecimento, também, ao Professor Mateus Maia, pelo trabalho de revisão gramatical e de ABNT.

À Reitoria da Universidade Federal do Pará, representada pelo Prof. Dr. Carlos Edilson de Almeida Maneschy, e à PROPESP- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, representada pelo Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho, nossos agradecimentos pelo seu apoio ao desenvolvimento do

nosso trabalho no Programa Novos Talentos na UFPA no período de 2011 e 2012. Nossa gratidão à Profa. Dra. Denise Cardoso, vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFPA, pelo apoio em nossa caminhada.

Agradecemos à equipe do Programa de Extensão Universitária Peregrinos da Paz, da Universidade Federal do Pará, em particular aos professores: Verônica do Couto Abreu, Vera Paracampo, Helio Figueiredo da Serra Netto, Samir Araújo Casseb, Mônica Lizardo de Moraes, Jones da Silva Gomes, Jorgielly Neiva, Jorge Oscar Santos Miranda, Valber Oliveira de Brito, Douglas de Oliveira e Oliveira, Joana D'Arc do Carmo Lima.Este trabalho é, também, o fruto de uma caminhada deste grupo em direção à reflexão acerca de novas formas de educação.

Agradecemos à bolsista de extensão universitária do Programa Peregrinos da Paz, Ellen Karoline Silva da Silva, que gentilmente participou da revisão final deste livro.

Enfim, nossa gratidão sincera a todos os professores e alunos participantes do Programa Novos Talentos, do Curso de Formação em Ética para o Diálogo, com os quais foram criados laços intelectuais, laços de amizade e partilhadas vivências que oportunizaram os debates e idéias aqui contidos.

SUMÁRIO

Arte e Educação

Capítulo 1. Comunidades de Valores: Experiências de aprendizagem com o ciberespaço, por Jones da Silva Gomes. **37**

Capítulo 2. A Educação Especial e o Circo: A diferença que cria arte através do diálogo, por Maria Virgínia Abasto de Sousa, Melina da Silva Aragão e Samir Araujo Casseb. **65**

Capítulo 3. O Cinema como Valor Educativo para o Diálogo, por Jorge Oscar Santos Miranda e Helio Figueiredo da Serra Netto. **81**

Capítulo 4. Músicas em uma Educação para o Diálogo, por Erivaldo Silva Nascimento e Samir Araújo Casseb. **103**

Capítulo 5. Arte como Experiência Estética e como Experiência Ética, por Kátia Mendonça. **125**

Capítulo 6. Uma Etnografia de Escritores da Liberdade: Acerca da disponibilidade e da esperança na educação, por Mônica Lizardo de Moraes. **143**

Capítulo 7. Através das Lentes de Paul Ricoeur: as possibilidades de educar através do filme "somos todos diferentes", por Carla Melo de Vasconcelos, Ellen Karoline Silva da Silva e Nilzi Regina Santos Cunha. **167**

Educação e Natureza

Capítulo 1. Consciência, Sustentabilidade e Ciência, por Josep Pont

Vidal. **177**

Capítulo 2. Reverência pela Criação: Martin Buber e o diálogo com a natureza nos contos hassídicos, por Samir Araújo Casseb. **213**

Capítulo 3. Antropologia e Educação Ambiental: Diálogos e Práticas, por Denise Machado Cardoso. **233**

Educação e Sociedade

Capítulo 1. Educação em Direitos Humanos: um olhar sobre a visão da sociedade sobre os direitos humanos dos presos no sistema penitenciário brasileiro, por Jumara de Moraes Cardoso do Nascimento. **245**

Capítulo 2. Shopping Center: O parasita da infância, por Douglas de Oliveira e Oliveira. **257**

Capítulo 3. Cultura de Paz e Universidade: Promoção além da prevenção e da cura?, por Samuel Sá e Soraia Soares. **269**

Capítulo 4. Nada de Novo: História do presente para o passado, por Júlia Constança Pereira Camêlo. **275**

Capítulo 5. Ética: Uma perspectiva de não violência na escola, por Rildo Ferreira da Costa. **293**

Capítulo 6. A Contribuição da Sociologia para a Compreensão do Enfraquecimento das Regras de Conduta e o Fenômeno da Violência Escolar, por Fernando Augusto de Oliveira e Silva Filho. **309**

Capítulo 7. Entre o Falar e o Agir: Educar para a ética, por Ana Margarida Gonçalves de Souza e Ellen Karoline Silva da Silva. **323**

Filosofias do Diálogo e Educação

Capítulo 1. La Fe y la Comunidad en Buber y Rosenzweig: Una invitación a la comunión en el amor, por Olga Belmonte García. **333**

Capítulo 2. Esperança e Diálogo: Uma contribuição de Gabriel Marcel e Martin Buber para a Educação, por Valber Oliveira de Brito. **355**

Capítulo 3. Os Teóricos da Filosofia do Diálogo: Algumas reflexões sobre a construção de uma ética da alteridade e suas implicações na educação, por Joana D'Arc do Carmo Lima. **373**

Capítulo 4. Dialógo para Educação Existencial do Interhumano: Estratégias na construção da paz e a não-violência, por Irene de Jesus Sil-

va. **387**

Capítulo 5. O Diálogo com Crianças nas Pesquisas em Antropologia e Educação, por Maria do Socorro Rayol Amoras Sanches e Kátia Mendonça. **403**

Capítulo 6. Valores e Pessoa: Uma proposta de educação transformadora, por Verônica do Couto Abreu e Vera de Souza Paracampo. **425**

Capítulo 7. A Importância da Noção de Exclusividade para o Diálogo na Sociedade Contemporânea. Dayvison Carlos Costa dos Santos. **439**

Sobre Educação, Ética e Amazônia

Capítulo 1. Sobre Ética e Educação, por Samuel Maria de Amorim e Sá. **451**

Capítulo 2. Um Bispo Espanhol na "Mira da História": Experiência ética na amazônia marajoara, por Agenor Sarraf Pacheco. **471**

APRESENTAÇÃO

O segundo volume do livro VALORES PARA A PAZ se construiu como um *corpus* de reflexões que apontam para diversos campos do conhecimento e do agir humanos tecidos na relação entre a educação, a ética e os valores. Contando com a colaboração de diversos professores, pesquisadores e discentes da UFPA, de instituições do Brasil e do exterior e do Programa Novos Talentos da CAPES/UFPA, este trabalho apresenta uma riqueza ímpar justamente por seu caráter coletivo e pelas diversas narrativas que foram organizadas em blocos articulados em torno de distintos temas.

A arte surge para nos trazer de volta à vida em meio aos abusos da racionalidade. Sem ela não vivemos... E é com ela que abrimos este volume, no bloco **Arte e Educação**, com **Tempo Presente e o Presente do Tempo**, de *Raimundo Claudio Lobato* (*Ney Viola*), já consagrado poeta, compositor e arte-educador nesta e desta região amazônica. Temos o conto **Olha Sebastiana, as Crianças!** de *Antonia Nayane Muniz*, um jovem e nascente talento, o **Cordel Novos Talentos**, de *Carla Melo* e, finalmente **Exhomem: reflexões de ninguém**, de *Marta Cosmo*, belas sementes brotando na poesia.A eles nosso muito obrigada!

Ainda no campo das artes, as fotografias que ilustram este volume são dos seguintes artistas, aos quais agradecemos a generosidade: Mônica Lizardo de Moraes, Helio Figueiredo da Serra Netto, Leo Barreto, Rafael Araujo e Marta Cosmo.

Voltando ao bloco **Arte e Educação**, este contém artigos envolvendo a práticas e reflexões sobre a arte e sua relação com a educação

assim como com a ética. Temos então as experiências estéticas na educação utilizando o ciberespaço, como consta do artigo de *Jones da Silva Gomes* (capítulo 1), no qual valiosas ferramentas de ensino/aprendizagem são sugeridas a partir de uma reflexão teórica que se articula com a experiência docente realizada sob a perspectiva de que a realidade virtual pode ter relação com as práticas de solidariedade e com uma educação voltada para valores.

No artigo de *Maria Virgínia Abasto de Sousa*, *Melina da Silva Aragão* e *Samir Araujo Casseb* (capítulo 2), temos uma reflexão acerca das tendências mais recentes da educação destinada às pessoas portadoras de deficiência mental, com a inserção das artes circenses e articulada com a visão da arte com portadora de grande potencial para a educação dialógica. No artigo de *Jorge Oscar Santos Miranda* e *Helio Figueiredo da Serra Netto* (capítulo 3), acompanhada de uma lista de sugestões de filmes, temos a análise da imagem do cinema como elemento estético capaz de despertar valores morais, e suas potencialidades para uma proposta de educação destinada à formação de pessoas para a vida e para o diálogo. No capítulo 4, *Erivaldo Silva Nascimento* e *Samir Araújo Casseb* nos trazem uma proposta de músicas do cancioneiro popular brasileiro que podem ser utilizadas em sala de aula, dentro de uma educação orientada para a construção de valores para a paz.

No capítulo 5 iremos discutir a interface, quase sempre obliterada, das relações entre ética e estética na obra de arte. Uma contribuição para se avaliar as escolhas estéticas que fazemos quando na prática em sala de aula, durante as atividades orientadas com alunos. No capítulo 6, *Mônica Lizardo de Moraes* , a partir de um diálogo com Gadamer e com Martin Buber, nos apresenta um olhar hermenêutico e etnográfico sobre o cinema e suas articulações com a questão da disponibilidade e da esperança que surgem na relação entre educador e educando. Por fim, no capítulo 7, *Carla Melo de Vasconcelos*, *Ellen Karoline Silva da Silva* e *Nilzi Regina Santos Cunha*, a partir de um artigo de Paul Ricouer, em sua fase inicial, nos anos 50, irão fazer um exercício hermenêutico sobre o filme "Somos Todos Diferentes".

No bloco **Educação e Natureza** vamos encontrar três artigos abordando o tema: primeiro no que tange à relação entre consciência, sustentabilidade e natureza em meio à crise deste século XXI, como no artigo de *Josep Pont Vidal* (capítulo 1), no qual se analisa como os governos assumem a questão da sustentabilidade, que propostas epistemológicas

emergem da ciência - a qual se encontra também em crise - e o que significa uma *consciência ecológica*. No capítulo 2, no artigo de *Samir Araujo Casseb*, temos uma reflexão acerca do olhar de Martin Buber para a criação, feito através de uma hermenêutica dos contos hassídicos com quais Buber constrói a sua filosofia do diálogo. Finalmente, no artigo de *Denise Machado Cardoso* (capítulo 3), é apresentada a relação entre os saberes e práticas da ciência antropológica e a proposta da educação ambiental, indicando-se possibilidades de ações educacionais que contemplem avanços em relação às questões socioambientais.

A parte sobre **Educação e Sociedade** contempla temáticas diversas atravessando essa relação. O artigo de *Jumara de Moraes Cardoso do Nascimento* sobre a educação em Direitos Humanos (capítulo 1) aborda a importância do assunto para a democracia, assim como preconceito existente no imaginário coletivo acerca de que é pensado como sendo um "direito de bandidos".

No capítulo 2, o artigo de *Douglas de Oliveira* e Oliveira reflete acerca da relação entre os espaços de lazer e a infância nos dias atuais abordando a influência dos *shopping centers* na formação da mentalidade das crianças e a necessidade de resistência por parte do educador no sentido de lhes indicar outros olhares e alternativas. *Samuel Sá* e *Soraia Soares* (capítulo 3) irão nos trazer uma reflexão a partir de uma percepção de saúde em que se combinam o lado objetivo e o lado subjetivo das pessoas e, com isso, abrem o caminho para aproximar as ideias de cultura de paz e de cultura universitária que, se juntas, podem promover a saúde dentro das instituições de educação universitária.

O artigo de *Júlia Constança Pereira Camêlo* (capítulo 4) foi elaborado com a preocupação com os professores de História que têm uma carga enorme de trabalho e, dificilmente, leriam sobre teoria da História. Neste texto, é exposta a escrita da historiografia, suas diversas escolas e a sua demonstração nos livros didáticos, desejando que o professor também apresente essas possibilidades para seus alunos.

No capítulo 5, *Rildo Ferreira da Costa* - a partir de uma reflexão assentada na observação do ambiente escolar marcado pela violência, elabora uma reflexão teórica acerca da violência e da não-violência na escola, e indica as possibilidades para que as relações no ambiente escolar possam voltar a ser orientadas "pela fé e pela esperança de resgatar um espaço educativo assentado na alteridade e na construção de uma cidadania baseada em laços de solidariedade".

No capítulo 6, *Fernando Augusto de Oliveira* e *Silva Filho*, tece uma reflexão sobre a contribuição da sociologia para a compreensão do enfraquecimento das regras de conduta e a relação disto com o fenômeno da violência escolar, cuja análise nos remete a questões epistemológicas, filosóficas e também sociológicas, "já que existe uma ação concreta condicionada por um desvirtuamento de ideias, atuando na vida dos indivíduos e em suas relações sociais". E é precisamente no horizonte hermenêutico da sociologia que o autor retoma abordagens clássicas - tais como Emile Durkheim, Max Weber e um clássico mais recente como Pierre Bourdieu - no sentido de compreender o fenômeno. Finalmente, no capítulo 7, *Ana Margarida Gonçalves de Souza* e *Ellen Karoline Silva da Silva* irão, a partir da experiência do Programa Novos Talentos CAPES/UFPA e do Programa Peregrinos da Paz, discutir a questão mesma da importância da educação em valores para a paz.

Na parte intitulada **Filosofias do Diálogo e Educação**, temos artigos que contemplam um viés mais teórico sobre a questão do diálogo e sobre os autores que sustentam filosoficamente o projeto de pesquisa sobre o qual se construiu este livro. Deste modo, *Olga Belmonte Garcia* (capítulo 1) nos traz uma reflexão sobre as questões de fé, de religião e de comunidade nas obras de Martin Buber e de Franz Rosenzweig, indicando o quanto as suas obras são um convite à comunhão entre as pessoas e ao amor.

O artigo de *Valber Oliveira de Brito* (capítulo 2) - em um diálogo com Gabriel Marcel e Martin Buber - e através da análise dos relatos de diversos educadores participantes do Programa Novos Talentos CAPES/UFPA, indica que há esperança em meio ao caos e a violência que muitas vezes acomete o ambiente escolar. No capítulo 3, *Joana D'Arc do Carmo Lima* se propõe à tarefa de revisitar filósofos como Levinas e Buber e sua contribuição para a educação. Levinas com a filosofia do "rosto" que fundamenta as "relações de alteridade vivenciadas no campo pedagógico" e Buber com a relação "Eu – Tu" como a base do diálogo inter-humano e que "constitui o cerne do ato educativo".

Irene de Jesus Silva (capítulo 4) por um lado aborda algumas ideias de Buber e de Levinas para uma educação comprometida com a existência humana tendo o diálogo com possibilidade de compreender o outro e tendo em vista uma ética da alteridade. Por outro lado, traz também Paulo Freire para compreender a aproximação dialógica da alteridade a partir da sua concepção de educação como prática libertadora.

No capítulo 5, *Maria do Socorro Rayol Amoras Sanches* e *Kátia Mendonça* têm como objetivo refletir sobre a etnografia com crianças na perspectiva de um encontro *inter*geracional, na interface da antropologia e da educação. Assim pretendem, por um lado, refletir sobre as relações entre esses dois campos no âmbito das pesquisas acadêmicas e, por outro, apresentar os desafios e possibilidades das mesmas aos profissionais que pesquisam as crianças em espaços escolares e não escolares de formação.

No capítulo 6, *Verônica do Couto Abreu* e *Vera de Souza Paracampo* irão discutir a educação numa perspectiva transformadora, tendo como fundamento o personalismo ético de Emmanuel Mounier que enfatizava "o significado da pessoa humana não somente na sua individualidade e singularidade, mas, sobretudo, na noção de pessoa quando se projeta ao outro e ao mundo, tornando-se um nós, um élan comunitário, intersubjetivo, transcendental e concreto".

Finalmente no capítulo 7 temos o artigo de *Dayvison Carlos Costa dos Santos*, em que a partir da leitura e Martin Buber aponta a importância da noção de exclusividade para o diálogo na sociedade contemporânea.

Finalmente no último bloco deste volume, **Sobre educação, ética e Amazônia** nós trazemos duas contribuições em muito orientadas pelo sentido de memória e de testemunho. A primeira contribuição (capítulo 1) corresponde à aula proferida em novembro de 2012 pelo *Prof. Dr. Samuel Sá*, aos professores e discentes do Programa Novos Talentos da CAPES/UFPA. A aula, intitulada *Sobre ética e educação*, é um momento de recordação, apropriação do tempo e da experiência de longos anos formando gerações e gerações de cientistas sociais na Amazônia. Mas é também um testemunho de vida e de uma trajetória a serviço da paz no meio acadêmico e, por conseguinte, no mundo.

O artigo de *Agenor Sarraf Pacheco* (capítulo 2), *Um Bispo Espanhol na "Mira Da História": experiência ética na Amazônia Marajoara*, como a contribuição anterior, também se inscreve no âmbito de uma memória desta terra e deste povo, que não pode se perder, e no âmbito do testemunho de uma vida – a de *D. José Luis Azcona Hermoso*, atual bispo da Prelazia de Marajó - que ao longo dos anos, sob permanente ameaça de morte, vem, sob o selo do Cristo, conduzindo a luta contra a exploração sexual de crianças e adolescentes do Marajó.

Ambos encerram, com chave de ouro, este volume, porque, para além de toda a teoria, de todas as ideias, de todo pensamento e esforço intelectual, eles - *Professor Samuel Sá* e *Dom Luis Azcona* - são o teste-

munho de que os temas em torno dos quais circulam nos dois volumes de Valores para a Paz – diálogo, esperança, paz e ética – são sim possíveis na face da terra e confirmam que, em meio ao medo e à violência, podemos, ainda, construir um mundo melhor!

Kátia Mendonça

Arte e Educação

Foto: Rafael Araújo

Tempo Presente e o Presente do Tempo

Tudo começa agora
Agora
Sem necessidade de uma voz de comando
Ou sirene anunciando
A regressiva contagem do inicio//
Tudo começa agora
Agora que acabou o agouro
Aza, Agora é coisa do passado
Doravante não se teme
Gato preto ou escada, pois
Olhar-agora
É límpido e plano//
Tudo começa agora
Agora mesmo que a água acabe
Pois agora toda sede já foi saciada e
Terrenos áridos, nunca mais
precisarão de enxágue de prantos//
Tudo começa agora
Agora
O agora está à gosto
Dos sonhos de menor IBOPE
E o século que inicia
Dá inicio ao tempo de união;
Átomos e atitudes separados, outrora
Encontra-se-ão na esquina
Sem passaporte ou imprensa//
O
Agora é o tempo do encontro
É também
O tempo em que a idéia perdeu o acento
Agora, a ágora helênica chora
O presente de grego/
Tudo
Começa
Agora
E a taça de vinho, somente

É insuficiente para sonhar
A tradição utópica judia //
Agora
É
Sabido que
O pé que acaricia a doce polpa do vinho
É o mesmo que transita
Entre flores e espinhos/
E
Agora
Só me resta
Agradecer
Nossa semeadura.

*Raimundo Claudio Lobato (Ney Viola)**

* poeta, compositor e arte-educador

Olha Sebastiana, As Crianças!

Olha Sebastiana, as crianças!

Nem a chuva me impede de atravessar, encontro assim suplicada de lágrimas, a escuridão a que tenho que passar comove distância, me aproxima. Mas se a vida é este instante entre cair do céu ao chão...a chuva, calma Sebastiana, um dia volta!

Digo por saber que essa dor me atravessa também, fico aqui sentindo todos os cantos por onde passastes. Fui até ai e voltei, pareço ficar, mas não é isso que desejo, não é esse comover sempre disperso, sempre por se fazer. Esse passado que tu me mostras, me passando mesmo agora, transita a lembrança do que devo esquecer. Tenho que te esquecer.

Ficou em silêncio por alguns minutos. Era agora indispensável, quase um cordão umbilical preste a ser cortado por qualquer descuido. Ao nascimento? Não sabia, era tão fino o que os ligavam, e mesmo tão infinito. O silêncio não era permitido, era pela voz do outro o saber que estavam próximos, lembraram tanto um do outro naquele tempo longe, chuvoso.

A distância é essa solidão, mas não há distância. A solidão é um silêncio, diante do ato, cala-se. Correr horizontes a caminho de uma pausa. A solidão é um dizer profundo, encostado em mim, numa conversa. Para, Sebastiana! Não vê...a solidão é o nosso canto, é o que nos une em melodia, um ao outro, composto.

A chuva fina virou tempestade, tirou do entardecer o sol laranjado, trouxe as cinzas. Pulvéreo dia, alagou-se e me deixou umedecer por dentro, feito as paredes de casa. O som era forte, seria a solidão o som dessa chuva, o canto, a melodia, esse desespero de quem chora? Mas viam-se crianças brincando. Sim, elas esqueciam o sol que amanheciam pipas. Mas faziam da chuva embarcação, dançavam como as árvores num vento forte.

As crianças sempre me despertam, Sebastiana. Agora mesmo, estávamos falando de quê?

Antonia Nayane Muniz[**]

** Discente do Curso de Ciências Sociais da UFPA, bolsista PIBIC/CNPQ .

Cordel Novos Talentos

Sinhá minha poesia
Dai-me jeito e sentimentos
Pra eu falar dele
Que se chama novos talentos

Pois ele carrega consigo
A filosofia do diálogo
Que está cunhada em Buber
O grande gênio que vos falo

Na relação de alteridade
Levinas relacionou
O rosto e a ética, em sua obra
Foi ele que nos mostrou

É repleto de virtude
O papel do educador
De possibilidades pedagógicas
De se ensinar com amor

E neste aprendizado
Uma estrela nos guia
Seu nome é Kátia Mendonça
Uma professora cativante que é o sol do nosso dia
E no enlace de nossa vivência
Nosso conhecimento foi determinante
No encontro com Eu-Tu
Foi o que nos fez importante

E nestes versos de cordel
Meu agradecimento por este curso que me deu honroso papel!
E se eu fosse escrever tudo era interminável lista
Pois tudo que aprendi já foi uma conquista.

*Carla Melo****

*** Discente do Curso de Ciências Sociais da UFPA, bolsista PIBIC/CNPQ

Exhomem: reflexões de ninguém

Havia um homem (?)
Cheio de feridas
O corpo
Era uma chaga viva
Tinha os cabelos cacheados
Como os de crianças
Como o dos anjos...
Mas o que dele exalava
Era mistura
impensável
das feridas
do suor
da sujeira
da bebida...
Era insuportável...
Outro homem (?)
Caído ao chão
Seu sexo murcho
à mostra
não continha maldade alguma
não.
Desmaiara
Dormia
Ou morria
Ninguém sabia
Ou procurava saber
Outro homem(?)
Uma mulher
A louca
Sem roupa
pelas ruas
em confusão
Levava empurrões
Socos e pontapés
Por pedir
Um pedaço de pão....

Quem é louco?
Quem é são?
Sabes quem és?
Outro homem (?)...
Doente mental (?)
Era flanelinha
A ele
Todos enganavam
Com alguma mixaria
Algum doente moral
Intelectual...
Mas aquele
de fome
e abandono
enlouquecia...
se ria...
chorara
toda lágrima
que na alma havia...
algum dia...
Deus!
Que horror
É tudo isso
que vejo!
Sinto vontade
de morrer...
E morro em cada curva
ou pedaço
daquele chão
Em cada rosto
que morre
a padecer...
um irmão
Em cada rua
Meus olhos
se arrastam
pelas calçadas
atormentados

pela aflição...
E ainda assim
Olhando para trás
Consigo ver
Os pedaços
do meu coração...
Dos meus braços...
Das minhas mãos...
Que lá ficaram
Para aconchegar
afagar
E cuidar de meus irmãos...
Mas isso
ainda
é tão pouco
ou nada.
Pensam
pisoteados
os vestígios
do meu coração...
Se são, se somos,
se sou
exhomem
se tens
se tinham
se tenho algum nome
já não sei
isso está além...
Agora
por enquanto
isso são reflexões
de ninguém....

Marta Cosmo

Capítulo 1 - Comunidades de Valores: Experiências de aprendizagem com o ciberespaço

Jones da Silva Gomes[1]

> Às vezes penso que cada vestígio de boa vizinhança em um edifício e cada gesto de camaradagem afetuosa significa uma contribuição à comunidade mundial. (Martin Buber)

Muito se fala na relação dos ciberespaços com a violência, e, no entanto, algumas dezenas de comunidades virtuais são identificadas com a cultura da paz. Daí me dei conta, mediante o envolvimento paulatino com as redes sociais, que a realidade virtual poderia ter relação com as práticas de solidariedade[2], por meio do qual uma educação é voltada para valores. Práticas que pude observar de maneira mais sistemática nas redes como uma simples troca de mensagem numa abertura a um diálogo, tratado aqui como resultado de uma proposta de intervenção no espaço de ensino.

Neste artigo, relatarei um pouco das experiências com as comunidades virtuais por meio da sala de aula. Concretizado ao longo de um ano o projeto "Tecnologias a serviço da Paz", inseria-se numa dimensão maior, como extensão universitária, vinculada ao projeto "Peregrinos da Paz", registrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da

1 Doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Gradaução em Ciências Sociais da UFPA, (PPGCS); membro do grupo de Pesquisa "Investigações em torno da sociologia da ética", Professor de Sociologia no IFPA e SEDUC, e Professor colaborador no programa de extensão "Novos talentos" (CAPES) – Curso Ética para o Diálogo, (UFPA) ano de 2012.
2 BARO, Garcia e VILLAR, Alicia. **Pensar a solidariedade**. Madri: Comillas, 2004.

UFPA, tratou-se da linha de pesquisa violência e não violência nos processos sociais[3]. Foi uma experiência educativa na disciplina "informática educacional" do Colégio São Francisco Xavier –Abaetetuba – Pará, no ano de 2008.

A partir daquelas imagens de convivência com pessoas, acreditei na possibilidade de reconduzir sobre o prisma pessoal a memória de uma comunidade. Em primeiro lugar, os relatos abaixo são parte do que foi produzido e vivenciado pelos alunos das 8ª séries, em conjunto com o professor, direção e profissionais da área de informática.

Em segundo lugar, procuramos "examinar" as questões teóricas que norteavam o contexto filosófico do projeto, intensamente articulados a autores diversos[4], reunidos pela sensibilidade hermenêutica da Professora Dr.ª Kátia Mendonça que coordena o grupo de pesquisa "Investigações em torno da sociologia da ética", com a participação de alguns colaboradores, pesquisadores e voluntários, o projeto resiste em meio ao academicismo, indiferente à natureza simbólica da Cultura de Paz.

De minha parte, tratei de rever nossas pesquisas[5] sobre comunidade, tornando-as centrais nesses relatos, principalmente, quando vêm se articular a um tema recente, as comunidades narradas no ciberespaço. Uma notável importância, demos ao pensamento de Martin Buber[6]; a matriz de seu pensamento nos conduziu a uma reflexão sobre a comunidade numa perspectiva ética, ou seja, no reconhecimento de que "só existe Eu na relação com o Tu". Por isso, o desafio da comunidade é possibilitar, em meio à crise de valores o encontro entre pessoas, o diálogo que significa a saída de si para o outro, sem perder de vista o Eu.

Buber (1987, p. 131) parece profetizar isso quando declara que:

> A este homem moderno, que havia perdido o sentimento de habitar (Behaustheit) o universo, as formas orgânicas de comunidades ofereciam uma sensação de estar-em-casa uma segurança sociológica que o preservava do sentimento de abandono total.

Pois bem, um anseio de comunidade permanece nos espaços mais racionalizados da vida moderna e, ao que parece, esse conteúdo de cunho

3 Vide RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PROJETO PEREGRINOS DA PAZ. Belém: UFPA, 2007.
4 *Vide* MENDONÇA. Kátia. Novas veredas para se pensar a ação politica: a não violência. In: JAQSOM, Maria. **Sociologia na Amazônia**. Belém: Ed. Universitária, 2003.
5 *Vide* GOMES, Jones. **Comunidade e Eticidade**: uma contribuição à aventura sociológica no pensamento de Martin Buber. Dissertação (Mestrado) – PPGCS. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFPA. Belém, 2006, 139f. Orientadora: Kátia Marly Mendonça.
6 Martin Buber nasceu em Viena, em 8 de fevereiro de 1978. Judeu, viveu e trabalhou na Alemanha e morreu em Jerusalém, em 13 de junho de 1965.

afetivo mantém consideráveis níveis de regularidade, tais como Weber[7] já havia nos demonstrado.

Nesse contexto peculiar, consideramos que a comunidade enquanto fenômeno de relação só atualizou-se como reflexão sociológica quando permitiu-nos estabelecer as devidas conexões com os processos de aprendizagem e, como tal, aproximou-se das "tecnologias" da sociedade global, possibilitando-nos propor "novos" caminhos para uma cidadania planetária, a partir da vivência de valores, fundamentais para uma Cultura da Paz[8] nas escolas.

Utilizamos a noção já bastante discutida de "comunidades virtuais" como extensão de toda uma tradição sociológica; como um fenômeno que mobiliza a ação coletiva numa multiplicidade de eventos, desde os práticos aos teóricos, de estéticos a éticos. No que concebemos como uma "convivência na ludicidade contemporânea", eles derivam de novas inserções, adaptações, recriações de um estar juntos, mediante um imaginário urbano cada vez mais refratário ao espaço público, adquirindo uma curiosa dosagem de reconhecimento por parte daqueles que a frequentam.

Dessa maneira, a comunidade se insere nessa proposta pedagógica como um elo facilitador da comunicação mútua nos espaços que envolvem os novos padrões tecnológicos. Procurei associar o tema da tecnologia, da comunidade e da educação, apresentados em torno de três questões básicas, eles migram de temas fundamentalmente sociológicos para os mais antropológicos; da comunidade-tema para a comunidade-experiência.

Daí que: a) pensamos as comunidades virtuais no contexto do pensamento e sua importância para a revalorização das comunidades de narração despertadas no interior das escolas; b) relacionamos o tema da comunidade com as formas de "aprendizagem" e processos colaborativos que se atualizam nos diálogos mediados pelos valores que emergem da necessidade de comunicação de cada grupo em particular; c) demonstramos que essas experiências de convivência no mesmo espaço educativo podem promover uma sensibilidade afetuosa, que por sua vez se multiplica em outros ambientes de sociabilidades.

No geral, o que tentamos identificar do ponto de vista teórico foram os laços de fraternidade, tão "raros" nos tempos de informação e consumismo e, particularmente, numa cultura educacional voltada para a so-

7 *Vide* WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 1. Tradução de Regis Barbosa e Keren Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.
8 Vide MENDONÇA, Kátia. Educação para o diálogo e valores: um desafio em meio à barbárie. In: MATOS. **Cultura de paz**: do conhecimento a sabedoria. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

brevivência (competição). Tal como alguns autores afirmam[9], esses laços cada vez menos visíveis num ambiente onde o sentimento de "esquiva da comunidade" é experimentado por muitos dos nossos contemporâneos como sintomas do ódio ao outro.

Esse sentimento presente também nas escolas, nas redes sociais, nas tribos urbanas é a expressão de um "pertencimento", que, segundo Bauman (2003), cria os guetos contemporâneos, zonas de separação ou comunidades que proliferam a violência nas cidades. Daí pensarmos que essas comunidades tomam uma dimensão sem precedentes nos espaços virtuais, quando suas narrativas, quase sempre estetizadas pela linguagem virtual, narram indiferenças e corroboram para o medo coletivo e práticas de desumanidades.

Por outro lado, a fim de identificar relações mais fraternas arroladas pela comunidade, uma sociologia se propõe aqui a olhá-la como portadora de uma dimensão ética que orienta valores, projetos comuns, além de desenvolver habilidades narrativas que percorrem um reconhecimento e sentidos partilhados. Tal caminho pode em certos casos aproximar-se de uma fuga da violência, de um gesto íntimo de solidariedade que reconduz a alteridade e essa, como vai afirmar Lévinas,[10] é antes de tudo ética.

Isso implica no fato de que minha subjetividade realiza-se concretamente na existência com o outro: "Tudo o que se passa aqui entre nós diz respeito a toda gente, o rosto que observa coloca-se em pleno dia da ordem pública, mesmo que dela me separe ao procurar com o interlocutor a cumplicidade de uma relação privada e de uma clandestinidade" (LÉVINAS apud SIDEKUN, 2002, p. 15). A precedência ética é então uma cumplicidade que devolve ao homem a capacidade de se relacionar, de partilhar, mesmo no âmbito de uma clandestina relação intersubjetiva, como muitas vezes se vê nos ciberespaços.

Ora, se nossos espaços virtuais com suas comunidades passam de uma clandestinidade e recriam a convivência, esses mesmos espaços demonstram o aparecimento de relações éticas, que dizem respeito também ao sociólogo. É o que vai nos revelar Simmel[11] em seu estudo específico dedicado a uma sociologia da gratidão; quando aponta para os valores in-

9 BAUMAN, Zigmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução: Plínio Dentziem. Rio de janeiro: Zahar, 2003.
10 LEVINAS, Emmanuel. Totalidade e infinito. In: SIDEKUM. **A ética e alteridade:** a subjetividade ferida. São Leopoldo: Unisinos, 2002.
11 Vide SIMMEL. Georg. Gratidão: um experimento sociológico. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. Traduzido de: **A Manhã**. Semanário da cultura alemã. (Berlim). n. 19, p 593-598, de 18 de Outubro de 1907.

trinsecamente ligados à dimensão ética da vida social. Ressaltando que é no sentimento de gratidão que o indivíduo supera a mera troca de valores econômicos.

Essas formas de sociabilidades vitais para o indivíduo são símbolos do "estar juntos" e se contrapõem ao cálculo e à solidão da vida nas grandes cidades, tais como os que marcaram a triste vida do personagem de Bartebly[12]. Pela gratidão, as relações sociais ganham notoriedade como comunidade quando desenvolvem os valores necessários à vida corporativa.

> As qualidades pessoais de amabilidade, educação, cordialidade e carisma de todo tipo decidem sobre o caráter do ser em comunidade... finalmente, todos mantem uma vida corporativa estável e dimensionalmente durável juntos. (SIMMEL, 1907, p. 188).

Já para o filosofo e educador Martin Buber, esse problema sociológico diz respeito antes de tudo ao campo do inter-humano. O inter-humano tem como conteúdo todas as formas, estruturas e ações da vida comunitária dos homens. Ele só pode ser concebido e analisado como síntese do agir. Dois ou mais homens que vivem mutuamente em algum estágio de sua existência, defrontam-se em ação recíproca numa aparição muitas vezes inesperada, espontânea, nisso consiste o inter-humano e toda sua tendência a propiciar o encontro.

Cada encontro pode originar uma relação de tipo comunitário, desenvolvendo o diálogo, as ações recíprocas emergem nos mínimos detalhes[13], lá onde os homens partilham uma situação dada. Assim, para Buber a função da sociedade é o social ou, mais concretamente, o inter-humano que aparece visivelmente nas formas de comunidades.

> O problema do inter-humano repousa sobre a existência de diversos seres individuais que têm um fim em si, vivem comunitariamente e agem uns sobre os outros. As estruturas do inter-humano são as manifestações objetivas da coletividade humana, os valores, o elementos de mediação espiritual e econômica, os responsáveis reais da produção, as criações comunitárias da cultura, todos os produtos da associação. (BUBER, 1987, p. 41).

Na realidade, o que é proposto é, antes, um uso eclético de conceitos derivados principalmente de seus mestres Dilthey e Simmel, no sentido

12 *Vide* MELVILLE, Herman. **Bartleby**: o escrivão. Rio de Janeiro: Record, 1982.
13 *Vide* MENDONÇA, Kátia. Buber e Adorno: Deus e o Diabo nos pequenos detalhes. In: JAKSON, Maria. **Sociologia na Amazônia**: reflexões teóricas e de pesquisa. Belém: Universitária, 2002.

de darem suporte a uma fundamentação mais metódica dos elementos que dão vida a uma comunidade em qualquer tempo e lugar. Assim, a interação entre duas ou mais pessoas pode ser chamada de comunidade. O que Buber procura oferecer é um ponto de vista unificador, capaz de erigir uma ponte entre as formas de individualismos e os coletivismos, a comunidade é, então, uma estrutura social ligada aos valores fundamentais à vida.

Se percorrermos as orientações de Martin Buber,[14] veremos que o conceito de comunidade tomará uma perspectiva fenomenológica por meio da dimensão inter-humana e chegará ao fato de que o homem é um ser para o outro. Nessa vida vivida, quotidiana e na profissão, nos escritórios, campos e cidades: "neste contexto onde cada um de nós está inserido pelo destino" é este o elemento para a construção da comunidade em qualquer tempo ou lugar[15]. Buber difere a antiga da nova comunidade, as antigas comunidades eram baseadas em laços sanguíneos e cegamente seguidoras de tradições imemoriais e tinham como base o fundamento utilitarista.

Já as novas comunidades, estão baseadas na lei intrínseca da vida, no princípio criativo e em relações emanadas da livre escolha. A finalidade da nova comunidade é a de responder a si mesma e à vida que liberta de limites e conceitos; ou seja, trata-se de uma vida concreta: "vida e comunidade são uma só coisa" (BUBER, 1987, p. 34). Somos movidos hoje por uma necessidade de vida, aspiramos a uma nova morada capaz de nos libertar do anonimato e da solidão.

A comunidade existe onde as possibilidades de respostas aos problemas atuais se colocam na ordem do dia. A confirmação da comunidade passa pela confirmação do outro: "Não é nem o indivíduo enquanto tal, nem o conjunto enquanto tal [...] O fato fundamental é da existência humana é o homem-com-o-homem" (BUBER, [s. d.]). Portanto, é no diálogo que se encontra o outro, de onde emerge todo o esteio da comunidade. Por isso, toda comunidade é precedência de uma atualização do diálogo, uma relação Eu-Tu[16].

É no se fazer presente que os pares restabelecem uma reciprocidade, que o diálogo acontece. Ora, se a relação Eu e Tu, a todo momento é atualizada no mundo social, é possível, por meio do diálogo mais fugaz, que na esfera dos ciberespaços observemos as comunidades a que se referia Buber. Embora saibamos que a desintegração, a solidão, as formas de vio-

14 *Vide* BUBER, M. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
15 Ibid.
16 *Vide*. BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2003.

lências sejam bastante evidenciadas na grande mídia, como em qualquer relação humana, ela se revigora a cada época.

Os Ciberespaços: Pensamento social e comunidades narrativas

É com razão que Nisbet[17] (1973), em seu pequeno ensaio "Comunidade in The Sociological Tradition", propõe uma redescoberta da comunidade, já que considera o conceito fundamental e de mais longo alcance dentre as ideias-elementos da Sociologia. Porém, seus efeitos ultrapassaram a teoria social estendendo-se a filosofia, a história, a teologia e outras disciplinas.

Para Ianni (1989),[18] é possível encontrar frequentes ressonâncias dessa questão no pensamento sociológico, bem como em reflexões de filósofos e produções de artistas. As ideias de união, fraternidade, solidariedade são alguns desses qualificativos que endossam uma tentativa de repensar o conceito. Com isso, o tema desafia as diversas abordagens teóricas quando "diz respeito à preeminência de grupos primários, relações sociais face-a-face, prestação pessoal, contato entre personalidades plenas, predomínio de produção de valor de uso e assim por diante" (IANNI, 1989, p. 6-7).

Foi o que ficou demonstrado em diversos sociólogos (clássicos e contemporâneos). Tonnies[19], por exemplo, possibilitou-nos ver o problema como uma epifania da relação que se sucede no ato humano: "Não conheço nenhum estado de cultura ou sociedade em que elementos de Gemeinchaft e de Gesellschaft não estejam simultaneamente presentes, isto misturados". Daí afirmar que: "A própria relação pode ser compreendida ou como uma vida real e orgânica, essência da comunidade, ou como representação virtual e mecânica, essência da sociedade" (TÖNNIES, 1944, p. 3).

Já Maffesoli,[20] considera o mesmo fenômeno quando analisa o sentimento de "estar junto", como sendo o cimento de toda vida em sociedade, vinculada que está ao desejo dos indivíduos em se manterem juntos apesar da diversidade. A estética do "nós" está em permanente contraste

17 *Vide*. NIBEST. **Comunidade in The Sociological Tradition**. 1973.
18 *Vide*. IANNI, Octavio. A sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social** - Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 1989.
19 *Vide* TONNIES, Ferdinand. **Comunidad y Sociedad**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1947.
20 *Vide* MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas Sociedades de massas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

com o paradigma dominante individualista; o cimento primordial da sociedade, localizando-se numa sensibilidade coletiva, cujo os sentimentos partilhados dão origem a solidariedade: "A comunidade, por sua vez, esgota sua energia na criação por meio do ritual os laços de solidariedade" (MAFFESOLI, (2006, p. 46).

Falar de comunidade em tempos de crise do individualismo nas sociedades contemporâneas pode ser um legado do pensamento social, que se encontra intimamente ligado à vida cotidiana, bem como, à ética, à educação e à estética, dimensões em que grupos de homens partilham uma situação. Uma educação voltada para a comunidade não anula sua atualização junto aos diálogos de um grande número de pessoas de todas as idades, que se mostram inseridas no "novo" padrão comunicativo: a internet.

Pelas comunidades narradas de hoje, vemo-nos num espaço cada vez menos amparado nas dicotomias: cidade-campo, real-imaginário, indivíduo-coletivo. Em conexão *online*, as formas de compartilhar um espaço tornam múltiplas as possibilidades de conciliarmos valores e comunidade, técnica e diálogo, estética e ética. Faz saber que os ciberespaços forneceram uma imagem de comunidade ao possibilitarem uma tecnologia capaz de modificar um instrumento de racionalização e de separação, em um elemento de convívio e reciprocidades.

As comunidades virtuais são uma imagem, ainda que degradada, dos símbolos da solidariedade, que sobre novas roupagens são importante instrumento educativo em meio a um cotidiano de escolas marcadas pela massificação e pela reprodução dos valores individualistas[21], base do egoísmo, da competição e da violência. Achamos que as *webs* sejam instrumentos de diálogos, tecnologias que facilitam em muito uma aproximação de ideias, trabalhos e sentimentos comuns. Agregadas via o processo educativo, propiciarão condições tecnológicas sobre as quais uma comunidade se encontra nos valores partilhados.

Retomando as primeiras reflexões sobre as comunidades virtuais, Rheingold[22] (1993) as entende como agregações sociais que emergem na Internet quando um número de pessoas conduz discussões públicas por um tempo determinado, com suficiente emoção, e que formam teias de relações pessoais no ciberespaço. Ele defende que a diminuição das possibilidades de encontros reais nas cidades motivou o surgimento e o crescimento dos encontros virtuais.

21 Vide GOMES. Jones. Educação para a Comunidade- Notas sobre a dialógica da formação em Martin Buber. In: MENDONÇA, Kátia (org.). **Diálogos**. São Paulo: Pedro e João editores, 2011.
22 *Vide* RHEINGOLD, Howard. **Comunidades Virtuais**. Lisboa: Gradativa, 1996.

Já Hunter (2002, apud Lllera[23],2007, p. 1), considera que: "Uma comunidade virtual é definida como um grupo de pessoas que interagem entre si, aprendendo com o trabalho das outras e proporcionando recursos de conhecimentos e informação ao grupo, em relação a temas sobre os quais a acordo de interesse mútuo". Uma característica definidora é o fato de uma pessoa ou instituição dever ser um contribuinte para a base de conhecimento em evolução do grupo e não somente um receptor ou consumidor dos seus serviços ou base de conhecimentos.

Todas as atividades desenvolvidas numa comunidade virtual independem do espaço geográfico onde cada membro possa estar localizado, por isso em parte não realizam diretamente um *face a face*, prerrogativa das antigas comunidades. Algumas características norteiam as comunidades virtuais segundo os modelos de Barab, Schekler (2002 apud Lllera, 2007): 1) conhecimentos, valores e crenças partilhadas; 2) histórias coincidentes entre seus membros; 3) interdependência mútua entre seus membros; 4) mecanismos de reprodução; 5) uma prática comum e um empreendimento mútuo; 6) oportunidades para interagir e participar; 7) relações significativas; 8) respeito pelas diferenças.

Com base nesses elementos definidores, as comunidades virtuais são grupos que possuem afinidades de interesses, projetos comuns numa aparição pública nova, baseada em conhecimentos coletivos e meios de trocas cooperativas que acordam valores e definem sua ação. Segundo Lévy,[24] as comunicações feitas por meio da rede não raro são complementadas ou adicionadas por encontros presenciais, pois "o desenvolvimento das comunidades virtuais acompanha, em geral, contatos e interações de todos os tipos" (1999, p. 129). Prova disso foi o crescimento significativo dos meios de comunicação e transporte nos últimos tempos.

Assim, as novas mídias se apresentam como portadoras de práticas narrativas diversas que se orientam a um *estar juntos*, tais como: *E-mail, MSM, Orkut, Facebook,* que se configuram num universo já bastante representativo das redes sociais que personificam formas de comunidade numa dominância narrativa. Importante ressaltar que a experiência das comunidades narrativas que passam de pessoa a pessoa era a fonte a que recorriam todos os narradores, e que por ora vem retornando ao cenário urbano virtual após longo período de hibernação.

---

23 *Vide* LLLERA, José. **Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação**. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 31 de Maio de 2007.
24 *Vide* LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

Como sabemos, para Benjamin,[25] a narrativa é uma prática social na qual alguém conta algo para alguém que escuta, em relação direta, imediata; aquele que envia e aquele que recebe estabelecem um sentido. É troca de experiências e prática social que pressupõe interlocução, sociologicamente falando, relações comunitárias. Esse tipo de narração é estreitamente vinculado à tradição e entra em declínio com o surgimento da imprensa e todo o desenvolvimento tecnológico subsequente[26]. Destaca, então, a partir das contribuições de Nikolai Leskov que cada vez mais "desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade de ouvintes. Contar histórias sempre foi o ato de conta-las de novo, e ela se perde quando as historias não são preservadas" (BENJAMIN, (1992, p. 20). Na era da velocidade, não temos mais estímulos para ouvir o outro.

O antigo relato é substituído pela informação, na atrofia progressiva da experiência, dando lugar a elementos subjetivos, abstratos, distanciados de uma arte de narrar na qual estavam presentes narrador e receptor. Se o romancista na época de Benjamin rouba a cena dos narradores anteriores – o lavrador, o viajante e o artesão, e esses tinham por base a experiência –, o sujeito moderno comunica-se apenas de modo mediado, julgando transcender a experiência. "Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê partilha dessa companhia. Mas o leitor de um romance é solitário" (BENJAMIN, 1992, p-. 211).

A informação torna-se o modo de comunicação em voga e a troca de experiências, tão cara a Benjamin, desaparece dando lugar a relações impessoais. É o fim da arte de narrar, o indivíduo da metrópole estaria privado dela quando é afetado por uma subjetividade que acelera os estímulos nervosos suscitados pela intensa racionalização da vida moderna[27]. Benjamin percebe também que, em particular, a prática narrativa perde consistência, espraiando-se na velocidade, na falta de tempo, na ausência de contatos entre indivíduos das cidades.

No entanto, reaparece hoje com forte influência, é também uma fuga emotiva que as novas gerações constroem como formas de resistência a valores instituídos, expressando-se desde a defesa ambiental, à coexistência pacífica e a muitas práticas de solidariedades só possíveis com a utilização desses meios de comunicação. As novas comunidades compar-

25 *Vide* BENJAMIN, W. O narrador. Reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Trad. Maria Amélia Cruz. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
26 *Vide* SARTORI; ROESLER. Narrativa e dialogicidade nas comunidades virtuais de aprendizagem. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. Abril de 2006.
27 SIMMEL, Georg. A Metrópole e a Vida Mental. In: VELHO, Otávio G. (org.). **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

tilham modos de ser, ideias, gostos, memórias e valores. Em particular, o Facebook tomou uma notória evolução na esfera dos relacionamentos, que se bem aproveitado pelas escolas pode ajudar na formação das narrativas no interior do processo educativo.

O entendimento é de que para os narradores dos ciberespaços o diálogo, mesmo que degradado, ainda existe, resiste como fato humano: "O que esperamos nós quando desesperados e, mesmo assim, procuramos alguém? Esperamos certamente uma presença, por meio da qual é dito que ele o sentido ainda existe". (BUBER, 1987,p.47). O dizer e ouvir permanece no conviver como base de qualquer experiência comunicativa, momento concreto da comunidade narrativa que faz com que "a comunicação jorra do seu interior e o silêncio a leva ao seu vizinho, para quem ela era destinada e que a recebe sem reservas, como recebe todo destino autêntico que vem ao seu encontro" (BUBER, 1982, p. 32).

Martin Buber sentiu o fenômeno das comunidades narradas desde cedo com o Hassidismo – movimento místico-religioso que surgiu na Polônia no século XVIII e caracterizava-se por um esforço de renovação mística judaica – sobre o qual repousara todo o seu pensamento. Um novo sentido do mundo é uma faceta do ensinamento hassídico que marcou Buber, nas imagens de sua infância, na lembrança do Tzadik, ele nos dá algumas imagens da comunidade quando traz para o conhecimento do ocidente histórias como a do Rabi Nakhman:[28]

> A transmissão de ensinamento de boca a boca e novamente de boca a boca de tal modo que cada geração a recebesse, embora com uma interpretação mais ampla e rica. (BUBER, 2000, p. 29).

Utilizamo-nos dessas duas referências na compreensão das comunidades narradas, ambas as experiências do leste europeu, presentes em Benjamin quando ilustra a perda da capacidade de produção da narração, emergência do elemento de comunicação de massa, o narrador era o camponês russo do fim do século XIX, dos contos de Leskov. Em Buber, eram as comunidades hassídicas do século XVIII, reunidas em torno dos Tzadiks, elas tinham um farto material narrativo, tais como ainda o é o material linguístico das comunidades ribeirinhas da Amazônia, que apontam para um mundo pleno de significado.

Pensemos que o ciberespaço permite múltiplas linguagens e imaginários, herdeiros que são das antigas formas de comunidades, eles dão

28 *Vide* BUBER, M. A**s Historias do Rabi Nakhman**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

continuidades às maneiras de contar, de narrar, de ouvir e sentir o outro, num potencial de comunidades narrativas nas mensagens partilhadas. Essa memória partilhada, para usarmos a expressão de Paul Ricoeur (2010) ilustra o alcance das novas mídias na produção das narrativas, que paradoxalmente mobilizam ações coletivas mediante a comunicação mutua, mesmo que produzida nos espaços binários, essa comunidade imaginária se orienta na contemporaneidade, como "Experiência do mundo compartilhada que repousa numa comunidade tanto de tempo quanto do espaço" (2010, p. 140).

Para ele o reino do contemporâneo numa fenomenologia da memoria compartilhada, está lá onde o próximo se estabelece na imagem do viver juntos. Assim, pensemos nos ciberespaços de hoje e nos seus mais variados instrumentos de linguagem que podem ajudar na configuração destas comunidades de sentido, pensemos nos *blogs* e *sites* que compartilham conteúdos, informações, dados, imagens, áudios e tantas outras possibilidades estéticas e educativas. Creio que eles comportem, em parte, esses elementos quando aperfeiçoam o ato da escuta, da fala.

A educação como espaço de narração pode certamente devolver a comunidade um lugar. Se ela consegue hoje responder para além da necessidade de informação, do mercado de imagens, jorrando a comunicação necessária a uma afetividade que produza laços nos grupos de indivíduos que a ela procura, certamente absorve parte das atribuições das antigas comunidades narrativas.

Educação e Valores: Desafios da comunidade

Poderíamos pensar a imagem da comunidade atrelando-a aos valores que resistem à racionalização da vida moderna; e aí consideramos as comunidades virtuais como uma forma de comunicação mútua desses mesmos valores. De fato, seria correto atribuir aos ciberespaços o termo de comunidades, porque eles restabelecem também a possibilidade de diálogos, de disseminação de processos valorativos, que partilhados nas redes sociais ensejam novas estratégias de formação humana e contato.

Assim, as comunidades narradas permanecem no século XXI, a despeito de todas as contradições, como possibilidades múltiplas de configuração dessas "novas" formações comunitárias, configuração que não cessa de produzir seus efeitos nas ações humanas, inclusive no processo

educacional. As narrativas virtuais praticadas no âmbito de rede sociais são parte da necessidade de construção desse diálogo na escola, à medida que pode estabelecer sentidos compartilhados pelos alunos, ativos multiplicadores da Cultura da Paz.

A aprendizagem com as chamadas "novas" mídias nos permitiu também experiências lúdicas e simbólicas geradas pela linguagem computacional, que não deixam de agregar o diálogo como elemento central, incluindo em seu alcance o ato de narrar e escutar, de ver e ser visto, de estar perto, embora longe, um novo face a face, desbotado do real mais ainda concreto, familiar e perceptivo. Aqui a sala de aula é o centro privilegiado da partilha de valores.

Se de um lado, enquanto fenômenos sociais (comunidade e educação), estão à sombra dos grandes temas na sociologia, percebe-se, por outro, o quanto a educação pode influenciar nas maneiras de ser das comunidades virtuais, quando propicia esses diálogos por meio das múltiplas experiências; aqui, pela aprendizagem, o ato de criar transforma os símbolos, reler um mundo sempre atual. É no "ter o que dizer" e no "ter o que ouvir" que gestos fundamentais das obras coletivas possibilitam a vida comum.

Por isso, preocupamo-nos muito com a noção de comunidade virtual e sua possível relação com a aprendizagem, a partir do que ela tenha de mais importante, a partilha de valores em meio ao mercado de valores que se estabeleceu na sociedade espetacular[29], já que, referindo-nos a Debord (1997, p. 13), sabemos que: "a sociedade do espetáculo é o contrário do diálogo, ela escolhe seu próprio conteúdo técnico, os meios de comunicação de massa, evidente degradação do ser em ter".

Se na era da informação, da semicultura, a comunicação é um conjunto de mercadorias pré-fabricadas para o consumo, onde a lógica social do propagandista processa a regressão em sentido Adorniano[30]; para Adorno, depois de Auschwitz toda cultura é lixo. Hoje torna-se cada vez mais complicado pensarmos em emancipação pela educação, senão pela atuação dos processos de alteridade, realmente destroçados pelo campos sem arames farpados, que são hoje nossas metrópoles ou qualquer cidadezinha do interior.

Ora, sabemos que para além dessa regressão a internet é o fluxo por onde este mercado de imagens, símbolos e linguagens se estabelece na so-

29 DEBORD. Guy. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 1997.
30 ADORNO. Teodor. O Fetichismo da Música e a Regressão da Audição. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos Escolhidos**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ciedade espetáculo e refaz-se cotidianamente numa informação definida, numa educação voltada para a sobrevivência. Se antes não se ensinavam valores, hoje eles precisam ser discutidos, partilhados, experimentados em todos os espaços, já que o indivíduo para além da vida escolar tem toda uma influência social que lhe faz interiorizar a barbárie[31] e carregá-la consigo para os outros espaços.

Para Mattei (2002, p. 13), o homem se torna bárbaro no momento em que, desprovido de valores fundamentais, desrespeita a si próprio e ao próximo, e isso tem seus efeitos no campo da ética, da política, da arte e da educação. Poderíamos destacar, nesse mesmo, viés que gerações de narcisos invadem uma subjetividade caracterizada pela desertificação dos laços sociais, como bem nos demonstrou Lipovestk[32] em sua obra a "Era do vazio", quando nos alerta para a hiperinflação de valores na pós-modernidade.

Um exemplo disso que estamos falando diz respeito ao "deserto" social que parece eclodir na frieza e na impessoalidade da vida contemporânea, foi quando observei numa praça pública quatro jovens que se comunicavam via *Facebook*, estavam como de costume completamente imersos às respostas da máquina, embora estivessem bem próximos, não se olhavam e nem se aproximavam.

Bem, acredito que os conteúdos midiáticos estetizados pela rede mundial de computadores ligam-se ao processo educacional quando fornecem os elementos de formação das pessoas que geralmente procuram a escola para ligá-las a algo mais profundo, na medida em que oferece a escuta e proporciona uma relação de igualdade com o outro, levando nosso aluno a pensar o "valor" como uma técnica de convivência que pode ser partilhada, formando na sala de aula um senso de resposta responsável e ao mesmo tempo espontânea, a educação pode viabilizar o encontro entre pessoas.

Daí dizer que nessas circunstancias a tarefa do professor é antes ética, ou seja, de promover os laços. Resistindo a esse mercado de imagens pelo qual uma força impede a educação de realizar-se na sua capacidade dialógica. É esse o sentimento que nos chega com a ausência do sentimento de comunidades nas escolas. Pensarmos no fato de como nossos jovens e adolescentes responderiam às maneiras de perceber o mesmo espaço no desafio dialógico proposto por Buber é um exercício que merece a conjun-

31 MATTÉI, Jean. **A Barbárie Interior**: ensaio sobre o I Mundo Moderno. São Paulo: UNESP, 2002.
32 LIPOVETSKY, Gilles. A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Terezinha Monteiro Deutsch. Barueri: Manole, 2005.

ção: saber-ação, prática-pensamento, distanciamento-comunhão.

Vivemos em meio a demasiados objetos, dirá Buber, antecipando Lipovetsky, mas podemos vincular o desenvolvimento de habilidades para o manuseio da máquina-computador se forem oferecidos os meios para a partilha de valores universais, tais como paz, solidariedade, honestidade. O importante em educação é fazer "bom-valor" ser reconhecido em meio à hiperinflação de valores à "luta de todos contra todos" – como bem definiu Hobbes[33] –, quando atravessamos a dimensão sociológica pela imagem da solidariedade. Embora possa parecer mecânica, uma aula de informática pode sim sugerir valores, e assim educar.

Valores ensinam e dão o que falar como atos simbólicos, e, sabemos, se expandem para além dos muros da escola, disseminando-se na vida cotidiana. Na confluência de qualquer inovação técnica, eles sempre estiveram em jogo, como evidenciaram a fórmula-imagem de Albert Einstein: "$E = mc^2$", o telégrafo, ou as prensas de Gutenberg; temos a certeza de que essas inovações, em seu tempo, determinaram ações e orientaram práticas. Fontes da formação ética do indivíduo, os valores decidem as formas de convivências de gerações, o modo como essas gerações respondem aos problemas humanos.

Por exemplo, imaginar a paz como um valor a ser praticado a partir de inovações técnicas, possibilitaria a geração e multiplicação de outros gestos de paz, assim como a violência gera violência. Quando relacionamos os conhecimentos e crenças partilhadas, dando possibilidades aos alunos de perceberem suas histórias coincidentes, de sentirem na prática comum ou em um empreendimento uma interdependência, oportunizando sua participação efetiva em relações significativas, recíprocas e solidárias.

Por intermédio da "aprendizagem", esse processo social denominado comunidade pode ganhar dimensões diferenciadas quando alcança o espaço da sala de aula. Assim, como educadores, podemos reconhecer a importância de uma educação voltada para a formação de comunidades. Daí que, atenta à tecnologia, a escola logo se apressa no uso dos instrumentos tecnológicos como facilitadores do diálogo, sem, no entanto, abrir mão da linguagem, da escrita e da consciência de uma alteridade.

Em seu "Discurso sobre educação", Buber (2004) nos lembra de que a tarefa da educação é libertar as forças dialógicas, deixando clara a intenção da comunicação. Assim, não se educa para valores tirando um momento específico da aula – por exemplo, interromper uma aula de ma-

33 HOBBES, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

temática para discutir valores universais, como solidariedade, verdade, amor –; educa-se somente quando, através do ser inteiro do professor, ele percebe o momento oportuno para propiciar o diálogo, e assim passar a conhecer seu aluno e deixá-lo conhecer. Para isso, a confiança mútua é a força vital, independente de como ela é produzida.

A educação é a preparação para o sentido de comunidade, com a sensibilização para o diálogo que só acontece onde há uma escuta, onde cada um dos participantes tem, de fato, em mente o outro ou os outros. O diálogo pode se completar na educação para além dos signos formais de aprendizagem, já que ele é um acontecimento entre pessoas e, como tal, agrega valores, imagens, sentimentos, movimentos, tecnologias, espaços etc. Sendo uma forma de encontro, um reconhecimento entre partes iguais (BUBER, 1982), a educação e o diálogo se complementam.

É preciso ter em mente que em uma educação voltada para a convivência podemos desenvolver, mesmo que nos espaços binários, jogos de valores entre alunos por meio da máquina. Pensemos na possibilidade de produção de *softwares* que substituíssem os atuais jogos de videogame por "jogos de Paz", no intuito de exercitar questões de conteúdos éticos, estéticos e lúdicos, ao incentivar o contato com o computador. Isso exigiria dos educadores que, em suas salas de aula, restabelecessem as mediações de alteridades, multiplicando os diálogos nas comunidades que se espraiam pelo espaço virtual.

Essas maneiras de estar juntos têm sido um "desejo" presente na consciência de parte de nossos jovens, seja pela "consolação" que as mídias atuais atreladas aos ciberespaços proporcionam, ou mesmo pelos interesses das partes em jogo. O fato é que o movimento de encontro se processa em um novo face a face. Por isso apostamos em projetos que aproximem essas estratégias tecnológicas tão comuns entre os jovens, entrando no mundo deles, vivenciando suas experiências, pois assim poderemos, juntos, melhorar as maneiras de lidar com a violência.

Relatos e Experiências do Projeto Tecnologias a Serviço da Paz

As comunidades virtuais aparecem como o resultado de uma prática continuada a partir dos anos de 1980, ou até antes, quando as tecnologias de comunicação passaram a permitir a interligação de um grande número de utilizadores num espaço comum de intercâmbio de mensagens. Isso le-

vou a uma reelaboração técnica dos processos comunicativos. Paradoxalmente, a distância física entre os interlocutores e a sua proximidade pelo contato refletem-se em uma certa sensação de pertencimento, colaboração e ação comum.

Antes da *internet*, *tecnologias como Usenet*, *Minitel*, e *WELL* eram utilizadas. Tudo começou com a criação do correio eletrônico, seguido pelos portais de anúncios e, posteriormente, pelos fóruns de discussão, sítios *web* até as tecnologias mais recentes como os *weblogs*, assim como os *wikis* e outras mais especializadas, hoje o Twitters e o Facebook foram massivamente aderidos pelos mais variados grupos.

Por outro lado, lembremos que a informática nas escolas brasileiras é um fenômeno relativamente recente. Na verdade, somente em meados da década de 1990 os sistemas de computadores passam a adentrar ambientes de empresas, universidades e da mídia no Brasil, quando uma rápida popularização de sistemas de comunicação como a internet possibilitou uma profunda transformação no campo da comunicação de massa.

Com o *boom* informacional dos anos 2000 e a massificação da internet, algumas máquinas poderiam ser vistas já nas secretarias de escolas; fato que proliferou em muitas escolas ao longo de uma década. O certo é que a sala de informática do CSFX situada na Amazônia Abaetetubense[34] transformou-se em um espaço de atividade que não se destinava apenas a aprender ou ensinar a operacionalizar a máquina-técnica no sentido restrito, mas comportá-la de uma convivência, a produzir uma comunidade – os laboratórios de informática, como salas de aula, são cenários de partilhas.

Essa técnica mais ampla, que proporciona o diálogo com o outro, está, segundo pesquisas apontadas anteriormente, atualizada nas comunidades narrativas dos ciberespaços. Ela atrela-se a uma comunicação mútua; caminho necessário face o prognóstico desafiador de Gabriel Marcel[35] quando chamou atenção para o uso da "técnica" na sociedade moderna: "A técnica apresenta-se cada vez mais a pessoas de uma vida interior apagada, já que entre o aparelho e seu dono não pode estabelecer-se uma relação viva".

Como educador, foi pensando nessas questões, nesses desafios, que procurei desenvolver atividades relacionadas à multiplicação dos valores

34 Abaetetuba é uma cidade ribeirinha localizada na região do baixo Tocantins em confluência com núcleos urbanos com influencia da zona metropolitana da cidade de Belém, estado do Pará. Possui uma população de mais de 141.000.00 habitantes, dos quais 56% vivem no meio urbano e 44% no meio rural, este dividido em 36 colônias e 72 ilhas.

35 Vide. MARCEL, Gabriel. **Os homens contra o homem**. Porto: Modesta, [s. d.], p. 58.

da não violência ou da Cultura de Paz nas comunidades virtuais, tendo como referência um laboratório de computação com 22 microcomputadores, projetor de mídia, equipamento de audiovisual, material didático, o auxílio de alguns colegas técnicos em computação e seis turmas da 8 série do ensino fundamental – o que tornou interessante a tarefa de "humanizar as máquinas", no manuseio das palavras, dos sentimentos e, principalmente, com o calor humano.

Esse relato segue três momentos específicos e, no entanto, complementares, quando: 1) situa o projeto em um contexto de ensino, pesquisa e extensão atrelado ao Projeto Peregrinos da Paz; 2) articula as experiências estéticas que se relacionavam com a utilização dos meios na produção e recepção de múltiplos valores ligados à Paz; 3) proporciona experiências éticas arroladas na partilha de um mesmo espaço e no diálogo com o outro.

Histórico do Projeto Peregrinos da Paz

A antropóloga Mônica Lizardo[36] aponta em suas reflexões alguns dos resultados do Projeto Peregrinos da Paz. O objetivo geral desse projeto é a formação de agentes multiplicadores que contribuam para a prevenção da violência nas escolas, que sejam, ao mesmo tempo, os protagonistas de uma Cultura de Paz. Em 2006, o projeto foi oficializado dando início a ciclos de formações dos alunos de graduação em Ciências Sociais e Serviço Social da UFPA-Universidade Federal do Pará, ao mesmo tempo em que passou a ser aplicado numa atividade prática mais específica realizada no colégio Ipiranga, em Belém.

Em 2007, o projeto continuou com o mesmo teor formativo, considerando a inserção de oficinas mais aplicadas às experiências que ocorreram nas cidades de Belém (Colégio Tiradentes) e Abaetetuba (CSFX). A metodologia empregada nas oficinas em sala de aula foram baseadas no método Vive[37] – Vivendo Valores na Educação, um abrangente programa de educação em valores, coordenado pela Associação Internacional Vivendo Valores na Educação, uma associação sem fins lucrativos de educadores de todo o mundo.

36 *Vide* LIZARDO, Mônica. Peregrinos da Paz: Relatos sobre um projeto de Cultura de Paz e não violência. In: MENDONÇA, K. (org.). **Diálogos**. São Paulo: Pedro e João, 2011.
37 O VIVE é apoiado pela UNESCO e patrocinado por uma ampla gama de organizações, instituições e indivíduos, sendo aplicado em todos os continentes do mundo.

O conteúdo programático foi desenvolvido a partir dos valores universais indicados pela Unesco e por Bhrama Kumaris: Amor, Paz, Respeito, Honestidade, Tolerância, Felicidade, Responsabilidade, Cooperação, Simplicidade, Liberdade, União, Humildade. Em ambas as experiências, tentou-se semear esse conjunto de valores que despertassem os alunos e a comunidade escolar para os gestos da não violência. Parte do trabalho realizado em Abaetetuba foi registrada num DVD documentário sobre a trajetória do projeto na referida escola.

Tecnologias a Serviço da Paz: cidadania planetária, ética e não violência

Em 2008, parte de nossa hora-aula foi deslocada para o projeto selecionado pela equipe de fomento à pesquisa da SEDUC[38] , reelaborando as experiências vivenciadas por mim como colaborador do projeto peregrinos da Paz, para um contexto sobre o qual a comunicação digital seria o foco. Para nossa sorte, contamos com todo o apoio da professora Kátia Mendonça e da atual diretora da Escola, Professora Miguelina Bitencourt, que muito nos escutou, propôs e principalmente ajudou na realização do projeto.

Nesse caso, ele foi redimensionado para uma sala de informática, coma finalidade de melhor experimentar as comunidades *web*: *e-mail, Orkut* e *MSM*, além da iniciação ao uso da máquina – demanda na época muito visível, pela quantidade de alunos sem contato com a informática. Com a perspectiva de observar essas experiências junto a jovens numa "comunidade narrada" a partir de um laboratório de informática, que conduzi numa realidade de alunos de 8 séries, adolescentes entre 13 e 14 anos, uma experiência educativa.

Neste sentido, o projeto buscava a multiplicação da Cultura de Paz nos ambientes educativos, por meio da sensibilização e vivência de valores, tais como: a solidariedade, a união, a cooperação, a liberdade, a responsabilidade e o amor.

Essa proposta inicialmente tentou aliar a curiosidade da máquina à descoberta de valores que compõem uma rede de partilhas que não se encerram na sala de aula, pelo contrário se expandem ao coletivo. Na foto

38 A divisão de projetos da secretaria aprovou a iniciativa com o seguinte nome: Tecnologia a serviço da Paz: Cidadania Planetária e os valores da não violência na escola.

acima, um dos momentos descontraídos reservados a uma fotografia, um gesto simples a perceber um grupo, me vejo numa convivência a qual não escolhi, foi escolhido.

Pé na Estrada: é hora de receber a moçada

A prática educativa no laboratório levou-me a acreditar na possibilidade solidária das comunidades virtuais e sua aplicação no contexto educativo. Às sextas-feiras, o laboratório de informática da escola era destinado às turmas de 8ª série, assim a cada hora-aula do período da tarde lá estava uma turma diferente de alunos, em um total de seis turmas. A foto a seguir registra o primeiro encontro realizado com a turma a turma A, no dia 14 de fevereiro de 2008, quando iniciamos as orientações gerais dos alunos sobre alguns aspectos do projeto.

A acolhida e o reconhecimento foram feitos quando os alunos saíam de suas salas habituais e deslocavam-se para o laboratório, o que exigia que eles atravessassem a quadra de esportes. Bem lembro que a primeira atividade que pedi aos alunos foi que se dividissem em seis grupos, e cada grupo se responsabilizaria em tematizar, vivenciar e pesquisar os temas relacionados e definidos no manifesto Unesco[39] – a saber: Respeitar a Vida, Ser Generoso, Ouvir para Compreender, Preservar o Planeta, Rejeitar a Violência e Redescobrir a Solidariedade. Expliquei mediante o uso do *Datashow* a origem do manifesto no contexto da Cultura de Paz.

Como professor, procurei estar atento ao fato de que valores são partilhados mesmo que a natureza da aula seja assentada numa lógica binaria, em jogos de informação e imagens agregadas às mais complexas formações psicológicas de nossos adolescentes; sabia que poderia coordenar um olhar específico numa situação dada. Tendo consciência de meus limites, reconheci que o aluno como qualquer ser humano, a todo tempo tem que tomar decisões, e é nesse âmbito que ele se constitui como um ser ético.

Optando por desenvolver nesse aluno uma reflexão ética voltada para os valores da Cultura da Paz, sensibilizando para o respeito ao outro, sinalizando para o momento de contato com a máquina junto do colega. Às vezes em uma experiência solitária, porque dispersa numa subjetividade mais retraída, mas na grande maioria este jogo de afetividade era

39 DISKIN, Lia. Paz, como se faz? Semeando Cultura de Paz nas escolas. Rio de Janeiro: Governo do estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

gerado no fato de partilhar o momento conjuntamente, num espaço diferenciado do cotidiano da sala de aula.

Procuramos manter um ambiente ritual, descontraído, suscitado na liberdade, que gera o espontâneo e a criação, ao mesmo tempo em que no estético tentamos capturar e propagar as imagens imanentes a tais processos cujo valor necessário responde como responsabilidade diante do outro:

Nessa fotografia, podemos observar um pouco do panorama da sala num dia de aula de informática educacional. Geralmente os alunos chegavam agitados, fosse pela travessia ou mesmo pela ânsia pelos computadores. Alguns deles geralmente figuravam como monitores; nas laterais e no centro ficavam as máquinas, em três filas de mais ou menos 7 computadores – os quais eram insuficientes para a demanda, no entanto constituíam um número significativo. Ao fundo, um relógio de parede nos lembrando a hora a cumprir, ao lado de cartazes que serviam de adesão nas comunidades, que por sua vez vinculavam os valores de cada pessoa a grupos maiores.

Orientei-os, por exemplo, a ouvirem e pesquisarem na Internet a letra da música "Perfeição" do grupo Legião Urbana, a fim de que lessem a mensagem da música sobre a ótica da violência social. Outro gesto pedagógico era o de não iniciarmos com instruções sobre a máquina, mas sobre construir as imagens possíveis de um mundo de paz. Pedi que os alunos construíssem tabelas dos dois mundos possíveis: "Mundo em Guerra e Mundo em Paz", e enviassem aos colegas por e-mail, tal como na reprodução abaixo do que foi descrito por um grupo de alunos:

Mundo em Paz	**Mundo em guerra**
Amor	Brigas
Amizade	Mortes
Carinho	Tristeza
Caridade	Infelicidade
Bondade	Ganância
Felicidade	Preconceito

Alunos: Matheus, nº: 29; Thiago nº: 43; Ana Beatriz nº. 03; Janaina nº. 20

Com a distribuição do baralho dos valores, a digitação dos valores de cada dupla e a inserção num grupo on-line com origem na turma, esses

valores[40] – tais quais os definidos pelo programa VIVE (Vivendo Valores na Educação) – foram distribuídos a cada grupo de aluno, cujo objetivo era alcançar comunicação *on-line*, bem como a percepção do outro, seu conhecimentos, sua vivências, fosse por meio do contato mais próximo com o colega do lado, ou com aquele distante, numa outra máquina localizada ou não no espaço da sala.

Queríamos com isso a formação das comunidades de valores gerados em tornos do envio de mensagens partilhadas, que tematizavam: Paz, Amor, União, Honestidade, Simplicidade, Gentileza etc. Essa atividade consistia na vivência do seu valor particular e da multiplicação dele na comunidade da aula por meio do *Orkut*. Por isso, era necessária a anotação de *e-mail* e *Orkut* pela filiação a um dos pontos do Manifesto UNESCO. O ponto de culminância dessa atividade seria no final do semestre, com a criação das histórias de valores, compartilhadas na rede mundial de computadores.

Algumas falas nos relatos de valores

Fiquei particularmente impressionado com os resultados das atividades de inclusão digital realizadas nas quintas-feiras pela parte da manhã, horário contrário ao das aulas regulares. Estímulo ao voluntariado e à doação de trabalho na iniciação digital dos colegas que ainda não tinham tido contato com a maquina. Desde o dia 10 de abril do ano de 2008, havíamos iniciado o processo de oficinas com os alunos das oitavas séries que precisavam de aulas de reforço; esse intercâmbio entre turmas proporcionou a aproximação entre eles.

Havia muitos alunos que sequer tinham o hábito de digitar, e aí propus que praticassem com textos relacionados a algum valor, como "Os dez princípios da felicidade", recriado na narrativa a seguir produzida pelas alunas Alessandra Cardoso Lobo e Kerilinn do Socorro da Costa Vilhena.

> **Realizar Sonhos**: Por que quando realizamos os nossos sonhos nós, nos sentimos realizados e felizes por ter alcançado aquela meta; **Dá Felicidade**: Quando nosso fazemos o próximo feliz, nós nos sentimos realizados, pós quando estamos felizes nós passamos uma energia muito boa e isso nos faz pessoas melhores; **Ser Gentil**: Ao ser gentil com o outro ou com o próximo nós fazemos com que o próximo sinta-se amado por nós, assim tornando-se uma pessoa melhor; **Rir Com o Próxi-**

40 TILLMAN. Diane. **Atividades com valores para jovens**. São Paulo: Confluência, 2003.

> **mo**: É compartilhar a felicidade com o próximo e fazendo felicidade; **Dê a Si Mesmo**: Não significa presentear-se com coisas matérias mas sim um pouco de liberdade, humildade, prazer, e com certeza lhe farar uma pessoa mais feliz; **Permitir-se Relaxar**: Nossa vida é muito agitada, corrida, mas muitas das vezes nós precisamos para, relaxar, refletir um pouco sobre a nossa vida; **Pesar o Que Importa a Você**: Dar valor a vida, pós ela é só uma aqui na "terra" e as pessoas que se encontram nela são únicas você pode não encontra-las mais; **Aceite a Si Mesmo**: Nós devemos aceitar a nós mesmos como nós somos indiferentemente de raça, cor, religião se nós somos gordos ou magros, feio ou bonito, nós devemos aceitarmos, pós Deus nós fez a sua "imagem e semelhança" nessa terra ninguém é perfeito todos nós temos nossos defeitos; **Acreditar Em si Mesmo**: Se nós não acreditarmos em nós mesmos, não acreditarmos que somos capazes, nós não seremos verdadeiros vencedores, pós só é vencedor aquele que acredita em si mesmo, que acredita que é capazes de realizar seus sonhos e seus objetivos; **Viver o Presente**: Nós devemos viver nosso presente, e não o passado ou futuro pós o passado já passou e o futuro é mistério mas o presente é uma dádiva é um presente e nós devemos vivê-lo intensamente para que nós sejamos felizes e realizado. (sic.) (15 de março de 2008).

Paralelo a isso aconteciam as aulas de produção audiovisual no laboratório de informática, com a coordenação do professor Valdemir Vinagre. Essas oficinas visavam a preparar os alunos ao voluntariado, bem como à produção de audiovisuais que relativos a mídias comunitárias, fossem *blogs*, *sites* ou mídias alternativas, além de lhes dar subsídios para orientação de colegas nos recursos básicos, como digitação e edição. Eles partilhavam experiências e alguns eram orientados a monitorar os colegas no próprio momento da aula.

Os alunos que geralmente se envolviam no contato com a máquina e com os recursos lúdicos em jogos e diálogos gerados naquela época pela internet, especificamente *e-mail, msn* e *Orkut*, ficavam mais receptíveis à ideia de ser um monitor, já que isso lhes garantia dias a mais na sala de informática; por outro lado, essa atenção também era receptiva à possibilidade de estarem contribuindo com o andamento do Projeto.

As experiências estéticas, como a utilização da música, serviam como pano de fundo das atividades; em outros momentos tomavam uma dimensão central na aula. Lembro-me de ter escutado bastante com eles o CD de Alex Pochat[41] reproduzido com frequência, nele havia algumas músicas que a princípio eram ouvidas em meio a gargalhas, outras logo, logo, tornavam-se "o sucesso das paradas".

41 Trata-se de uma coletânea de músicas elaboradas ao público infanto-juvenil com vistas a dar visibilidade aos 12 valores do programa VIVE.

> Simplesmente, seja simples, mente simples, simplesmente, simples. Ser natural como a natureza, com tudo que a vida nos traz, simplicidade mostra a beleza de quando menos é mais. Então simplesmente, seja simples. É dar visão de contentamento é revelar o seu ser.

Outro instrumento estético foi o vídeo, quase sempre retirado do próprio material produzido na internet ou sugerido pelos alunos; agrupamos exibições de DVD/vídeo, como o produzido pelo professor de Educação Artística Adeílson: "Cultura de paz na arte", outros como "Catarina" e "Epitáfio" seguiam no repertório. Mas, com as propostas de oficinas de produção de vídeos temáticos, tivemos o desenvolvimento criativo atrelado ao uso da tecnologia, numa proposição visual para a Cultura da Paz.

Acima, um dos resultados dessas atividades que se atrelaram à produção de imagens no *Print-Art*, no qual um vídeo de apresentação utilizando recursos do Power point sobre o manifesto Unesco era produzido por cada equipe de alunos, com a tarefa de explicar como foi sua montagem e publicá-los na rede mundial de computadores. Essas três experiências sobre três temas do manifesto: vida, solidariedade e preservação do planeta, são apenas uma das abordagens partilhadas.

Outro tipo de experiência com valores atrelados ao uso do computador foram as histórias produzidas nos grupo de alunos. O resultado foi a compilação e entrega de quase 50 histórias, que intitulamos com o nome de histórias de valores. Essa atividade foi inspirada em duas experiências: a que tive com as histórias das comunidades hassídicas registradas por Buber, outra com um filme norte-americano recente na época, chamado "escritores da Liberdade".

Ambos me deram elementos para compreender as narrativas dos alunos, descobrindo por elas seus anseios, medos, esperanças, e ao mesmo tempo incentivando a escrita, a imaginação e a comunicação. A narrativa abaixo, realizada pelo grupo de alunos da 8ª B, é apenas um fragmento dessa experiência, que, no entanto, publicamos para efeito de reconhecimento neste momento, a fim de celebrar toda uma comunidade de narradores.

> Era uma vez três amigos, um dos amigos se chamava Jéssika, o seu grande valor era a responsabilidade, Jéssika era muito responsável com os trabalhos de escola e com tudo que lhe davam para fazer, ela fazia, por isso todos confiavam nela, outro amigo se chamava Vanessa, e o seu valor era a verdade, ela só falava a verdade quase nunca mentia e todos confiavam nela, e sempre lhe faziam perguntas, e lhe diziam segredos, e o outro amigo se chamava Wendel e o seu valor era a so-

> lidariedade, ele era sempre solidário com as pessoas, ele as ajudava sempre, e quando tinha serviços solidários a favor das pessoas carentes, ali estava ele sempre ajudando as pessoas. E teve certo dia que os três amigos tiveram que unir seus valores em favor da sociedade em uma ajuda as pessoas carentes, doando alimentos, e todos ficaram felizes por ajudar as pessoas. Esses três amigos cada um tinha o seu valor e usam em favor da sociedade, e lembre se cada um de nós tem nosso valor, podemos usá-los para que haja PAZ no mundo. (Jeison Carlos, Wendel de Jesus, Vanessa Dias, Jéssica Santos, em 20 jun. 2008).

Se seguirmos o texto e o concebermos inserido na comunidade como um valor, ou seja, na comunicação da bondade humana, na narrativa como possibilidade ética, perceberemos presentes no texto os valores da responsabilidade, solidariedade, paz, amizade, verdade, confiança, organizados e agregados numa comunidade, personificada em cada um. As personagens tomam o nome de seus criadores, as histórias dizem respeito a suas vidas, convergindo para o reconhecimento do "bom" valor, real papel da educação.

Ora, voltando à questão colocada no início do texto, se temos uma grande possibilidade de observar relações violentas no âmbito dos ciberespaços, é verdade que existe também a possibilidade de comunhão, já que "Aí onde cresce o perigo, cresce também a possibilidade de libertação" (BUBER, 2001, [s-p].). Difundido na imagem de um estar juntos por meio do imaginário da Paz, esses espaços, a começar pelo texto dos alunos acima referidos, movem-se pela esperança, ao passo de torná-la presente.

Referências

ADORNO. Teodor. O Fetichismo da Música e a Regressão da Audição. In: BENJAMIN. W. et al. **Textos Escolhidos**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural. 1983.

LLLERA, José. **Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação**. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 31 de Maio de 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do Vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Terezinha Monteiro Deutsch. Barueri: Manole, 2005.

LEMOS, André. **Ciber-socialidade. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**, in Rubim, A., Bentz, I, Pinto, J.M., Práticas Discursivas na Cultura Contemporânea., Editora Unisinos, /Compós, 1999, pp.9-22.

RHEINGOLD, Howard. **Comunidades Virtuais**. Lisboa: Gradativa, 1996.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução: Newton Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

----------. Do **diálogo ao dialógico**- São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. **Sobre Comunidade**. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **Between Man and Man**. (A Educação de Caráter Parte 1). Tradução: Kátia Mendonça. London: Routledge, 2002.

_____.Escritos sobre educação. In: **El Camino Del Ser Humano y Otros Escritos**. Tradução e notas Carlos Diaz. N. 11, Salamanca, 2004.

BAUMAN, Zigmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mun-

do atual. Tradução: Plínio Dentziem. Rio de janeiro: Zahar, 2003.

BARO, Garcia; VILLAR, Alicia. **Pensar a solidariedade**. Madri: Comillas. 2004.

SARTORI; ROESLER. Narrativa e dialogicidade nas comunidades virtuais de aprendizagem. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. Abril de 2006.

BENJAMIN, W. O narrador. Reflexões sobre a obra de Nikolai Lesskov. In: **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Tradução Maria Amélia Cruz. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

DISKIN, Lia. **Paz, como se faz?: Semeando Cultura de Paz nas escolas** / Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman — Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002. 95 p. 1. Educação 2. Paz I. Roizman, Laura Gorresio II. UNESCO III. Título.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 1997.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do Vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Terezinha Monteiro Deutsch. Barueri: Manole, 2005.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

GOMES, Jones. **Comunidade e Eticidade**: uma contribuição à aventura sociológica no pensamento de Martin Buber. Dissertação (Mestrado) – PPGCS. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFPA. Belém, 2006, 139 f. Orientadora: Kátia Marly Mendonça.

_____. Educação para a Comunidade – notas sobre a dialógica da formação em Martin Buber. In: MENDONÇA, Kátia (org.). **Diálogos**. São Paulo: Pedro e João editores. 2011.

HOBBES, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

TILLMAN, Diane. **Atividades com valores para jovens**. São Paulo: Editora confluência, 2003.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas Sociedades de massas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_---------- MAFFESOLI, M. O Paradigma Estético In **Revista do SPHAN**. Rio de janeiro: [s. n.], 2006. Vol. 21.

MENDONÇA, Katia. **Diálogos**. São Paulo: Pedro e João, 2011.

_____. Novas veredas para se pensar a ação politica: a não violência. In: JACKSON, Maria. **Sociologia na Amazônia**. Belém: Ed. Universitária, 2003.

_____. Educação para o diálogo e valores: um desafio em meio à barbárie. In: MATOS. **Cultura de paz**: do conhecimento a sabedoria. Fortaleza Edições: UFC.

SIMMEL. Georg. Gratidão: um experimento sociológico. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. **Semanário da cultura alemã**. Berlim, n. 19, p 593-598, de 18 de Outubro de 1907.

NIBEST. **Comunidade in The Sociological Tradition**, [s. l]: [s. n], 1973.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol. 1. Tradução de Regis Barbosa e Keren Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

Capítulo 2 - A Educação Especial e o Circo: A diferença que cria arte através do diálogo

Maria Virgínia Abasto de Sousa[1]
Melina da Silva Aragão[2]
Samir Araujo Casseb[3]

> Lo que yo amaría, en efecto, es que el zurdo utilice su mano derecha y que el diestro haga lo mismo con su mano izquierda. Somos todos hemipléjicos, no dominamos más que la mitad de nuestro cuerpo. (SERRES, Michel, 1998)

A intenção do presente artigo está no resgate e reflexão acerca das tendências mais recentes do trabalho educacional destinado às pessoas portadoras de deficiência mental e a inserção das artes circenses no Atendimento Educacional Especializado (AEE), concatenada com a perspectiva filosófico-educacional de que a arte tem o papel de contribuir para a educação do caráter, possibilitando aos alunos novas vivências baseadas no diálogo com o Outro e consigo mesmo.

Na ênfase dos aspectos educacionais, sem desconsiderar outras áre-

1 Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú – UVA; aluna do Mestrado em Arte do Instituto de Ciências em Arte da Universidade Federal do Pará – UFPA; professora de línguas estrangeiras: Inglês e Espanhol; artista circense e atriz. Contato: virabasto@hotmail.com.
2 Licenciada Plena em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará – UEPA; artista circense; musicista (violoncelista) e psicopedagoga clínica e institucional pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA. Contato: melaragao@hotmail.com.br.
3 Bacharel e Licenciado Pleno em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará – UFPA, e em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Especialista em Gestão Hídrica & Ambiental – UFPA/IG; Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFPA (PPGCS). Contato: samir.acasseb@gmail.com.

as importantes para a análise dos problemas associados à deficiência, há o reconhecimento da educação como direito e como condição para o pleno desenvolvimento do portador de deficiência e a percepção de que se tem reservado à escola um papel central nas políticas da Educação Especial.

A arte circense possibilita desenvolver um processo do brincar educativo por meio do hibridismo característico dessa arte nas diversas linguagens. Essa "ação lúdica" é própria do ser humano em todas as culturas, em todos os momentos históricos e todas as faixas etárias. É uma forma essencial da vida, quer biológica, psicológica, ou social humana.

Nesta revisão da literatura, priorizam-se os trabalhos científicos, vivências nas artes de circo e, principalmente, dissertações e teses que têm colaborado para a divulgação, avaliação e inovação das práticas institucionais. Partindo dessa opção de enfoque e fontes, esta revisão pretende identificar, de forma abrangente, alguns dos pressupostos e práticas presentes nos Atendimentos Especializados contribuindo para uma melhoria do bem-estar por meio das artes circenses.

A Arte na Educação para a Formação do Caráter

Por meio de sua crítica à estética moderna, Gadamer (1997) defende que a experiência de uma obra de arte transcende todo e qualquer horizonte subjetivo da interpretação, tanto do artista quanto daquele que a observa. Para Gadamer, não se pode falar de forma isolada de uma obra de arte, como na experiência, a partir da intenção do autor; o decisivo é perceber o significado da obra por meio do *quid* (ideia) que aparece repetidamente nos encontros históricos.

Em oposição à teoria estética de Descartes, que achava a arte destituída de "conteúdo", "pois a apreendemos por meio da sensibilidade", Gadamer (1997) argumenta que ao entrarmos em contato com uma obra não saímos do tempo e da história, não adentramos em um universo estanho regido pela sensação de prazer que ela nos causa, pois a percepção da obra vai além dos sentidos, criando um universo de compreensão diretamente relacionado à nossa experiência de vida.

Sendo assim, Richard Palmer, comentando a hermenêutica desenvolvida por Gadamer, defende que a legitimação da arte não está na produção de um prazer estético, mas sim no fato de revelar o ser: "O artista captou a realidade numa imagem, a forma; não construiu magicamente

uma encantada 'terra de ninguém' mas sim o mundo de experiência e de autocompreensão em que vivemos, em que nos movimentamos e temos o ser" (PALMER, 1964, p. 173).

Ademais, Gadamer (1997) opunha-se à diferenciação entre o elemento estético e os outros elementos da interpretação da obra de arte, rejeitando a dicotomia forma-conteúdo, pois essa é uma construção do pensamento reflexivo pautada na relação sujeito-objeto. A "não diferenciação estética" (*aesthetische Nichtunterscheidung*) de Gadamer assenta-se sobre a representação daquilo que a arte criou e, por conseguinte, o novo mundo que se abriu. Destarte, a transcendência da ideia do "puramente estético" parta da compreensão da função e da finalidade da arte em relação ao *como*, o *que*, a temporalidade e o lugar característico da obra de arte.

A inovação da perspectiva ontológica de Gadamer subverte a relação sujeito-objeto da teoria do "puramente estético". Considerando-se que a verdade ou o ser representado na forma provocam um acontecimento novo: A arte age naquele que a experimenta:

> A força da argumentação de Gadamer [...] mostra que a "consciência estética" não deriva da natureza da experiência artística mas que é uma construção reflexiva baseada numa metafísica subjectivista. É precisamente a experiência artística que mostra que a obra de arte não é um mero objecto que se opõe a um sujeito auto-suficiente. A obra de arte tem o seu ser autêntico no facto de que, ao tornar-se experiência, transforma aquele que a experimenta; a obra de arte age. O "tema" da experiência artística, aquilo que perdura no tempo, não é a subjectividade daquele que experimenta a obra; é a própria obra. (PALMER, 1969, p. 178).

Em relação à arte inserida na educação, consideremos o pensamento do filósofo Martin Buber. Para Buber (2001), existem duas maneiras de se estar no mundo, expressas pelas palavras princípio Eu-Tu e Eu-Isso.

Nos dois modelos de relação, assume-se a perspectiva de que o Eu egótico é mera ilusão, ou seja, não existe um eu sozinho. O Eu é sempre duplo e pode assumir dois tipos de postura frente ao homem (interpessoal), ao mundo (natureza) e aos seres espirituais (Deus(es)):

> Uma palavra princípio é o par Eu-Tu. A outra é o par Eu-Isso no qual, sem que seja alterada a palavra-princípio, pode-se substituir Isso por Ele ou Ela. Deste modo, o Eu do homem é também duplo. Pois, o Eu da palavra-princípio Eu-Tu é diferente daquele da palavra-princípio Eu-Isso. As palavras-princípio não expri-

> mem algo que pudesse existir fora delas, mas uma vez proferidas elas fundamentam uma existência. As palavras-princípio são proferidas pelo ser. Se se diz Tu profere-se também o Eu da palavra-princípio Eu-Tu. Se se diz Isso profere-se também o Eu da palavra-princípio Eu-Isso. A palavra-princípio Eu-Tu só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A palavra-princípio Eu--Isso não pode jamais ser proferida pelo ser em sua totalidade (BUBER, 2001, p. 53).

Assim sendo, a relação Eu-Tu é espontânea, não mediada pelo cálculo ou pela racionalidade. Já a relação Eu-Isso é marcada pela racionalidade instrumental, como é o caso da ciência. Buber (2001) observa que embora precisemos e vivamos mergulhados na relação Eu-Isso, aquele que vive somente nela, sem dar espaço para pelo menos um pequeno momento de relação Eu-Tu, não é um homem por inteiro, já que a gratuidade e a totalidade da relação Eu-Tu, que se estabelece na alteridade, no respeito com o Outro, faz parte da existência humana. É o que Buber chama de diálogo com o Outro, portanto, a relação Eu-Tu é dialógica.

A partir dessa concepção existencial, Buber (2003) entende que a educação fundamentalmente deve ser uma educação para o caráter, já que na relação entre educador e aluno o educador estabelece uma relação Eu--Tu ou Eu-Isso, e a partir da escolha do tipo de relação que o educador desenvolverá com seus alunos, ele os educa ou no reino do diálogo – Eu--Tu – ou no reino da instrumentalização – Eu-Isso:

> La educación digna de esse nombre es esencilamente educación Del caráter, pues el buen educador no solo tiene em cuenta las funciones aisladas de su alumno como quien procua aportarle únicamente determinados conocimientos o habilidades, sino que há de ocuparse continuamente com esse ser humano en su totalidad, y ciertamente com esse ser humano ea su totalidad tanto según su actual realidad, en la que vive ante ti, como tambiém según su possibilidad, teniendo en cuenta lo que de el puede llegar a ser desde el mismo. Ahora bien, así considerado como un todo en realidad y en potencia, a un ser humano se Le puede estudiar o solo como personalidad, es decir, como esta figura espiritual y corporal única junto com lãs fuerzas que hay em el, o como carátecter, es decir, como La relación entre la esencia de este ser único y la secuencia de sus acciones y actitudes. [...]. No basta com que la educación del carácter se comprima en una hora de aprendizaje; tampoco podría camuflarse en tiempos libres prudentemente estabelecidos al afecto. La educación no soporta ninguna política. Aunque el alumno no advierta la intención oculta, la registra en la actuaciín del maestro y le retira la inmediatez que constituye su poder. Sobre la totalidad del alumno solo influye verdaderamente la totalidad del educador,

> su existência toda espontáneamente. El educador no necesita ser ningún gênio ético para educar caracteres, pero há de ser um ser humano vitalmente completo el que se comunica inmediatamente com su alumno: su vitalidad irradia sobre ellos y lês influye precisamente entonces de la forma más viva y pura, anque no piense en absoluto en querer influirles. (BUBER, 2003, p. 39-40).

No estudo de Kátia Mendonça (2008) sobre Buber e sua concepção de educação, expõe-se a preocupação do pensador judeu em relação à situação do homem moderno em meio à barbárie. Nesse sentido, Buber via a arte-educação como propedêutica na formação do caráter, pois a arte expressaria a totalidade do criador, proporcionando-lhe a possibilidade do encontro com o Outro por meio de sua obra, constituindo-se assim um momento de vivência da ética dialógica, a relação Eu-Tu:

> Eis a eterna origem da arte: uma forma defronta-se com o homem e anseia tornar-se uma obra por meio dele. Ela não é um produto de seu espírito, mas uma aparição que se lhe apresenta exigindo dele um poder eficaz. Trata-se de um ato essencial do homem: se ele a realiza, proferindo de todo o seu ser a palavra-princípio Eu-Tu à forma que lhe aparece, aí então brota a força eficaz e a obra surge. (BUBER, 2001, p. 58).

Sendo assim, a arte-educação, ou a inserção da arte no processo educativo, de forma interdisciplinar, por exemplo, é uma iniciativa propícia para se educar o caráter, pois à arte é intrínseca a totalidade do seu autor. Nesse sentido, a arte circense pode ser tida como um exemplo desse processo de construção de relações dialógicas na educação.

Educação e Arte Circense: Para novas possibilidades de vida

Estudar o fenômeno das artes circenses, numa primeira instância, pode parecer uma tarefa fácil. Talvez porque uma grande parcela da população se dedique a pensar pouco sobre tal, atendo-se à sua "falsa aparência", encarando-a simplesmente como diversão e entretenimento, ou como uma atividade banal, desprovida de utilidade para a produção material da sociedade.

Procurar a essência das artes circenses é tentar redimensionar o fenômeno também, além da visão do entretenimento como passatempo. É

tentar descobrir sua dimensão humana, de sensibilização e expressão artística, sem nunca perder de vista a teia de inter-relações com o ambiente e a sociedade.

O Circo possibilita desenvolver um processo do brincar educativo por meio do hibridismo característico dessa arte nas diversas linguagens: teatro, artes plásticas, dança, música e expressão corporal. E essa "ação lúdica" é própria do ser humano em todas as culturas, em todos os momentos históricos e todas as faixas etárias. É uma forma essencial da vida, quer biológica, psicológica, ou social humana.

Portanto, as linguagens artísticas desenvolvidas no circo apresentam-se para a criança com necessidades especiais como uma oportunidade de expressar seus sentimentos, ter novas experiências e aumentar o fluxo das suas realizações pessoais e no grupo. Como parte de "situações educativas que coloquem em jogo relações de cooperação, confronto e comunicação com o próximo" (FOURCHET, 2006, p. 22).

O brincar articula-se, visivelmente, com outros elementos da vida humana, tais como a saúde, o que facilita a manutenção de uma boa qualidade de vida e o próprio crescimento do brincante. Além de propiciar na prática profissional sustentada nas artes, uma forma *elaborada* de brincar, na qual se facilita a aproximação do profissional ao espaço do sujeito, ao relacionamento grupal e à comunicação (WINNICOTT, 1975, p. 29).

O espaço do brincar encontrado no ensino de artes circenses facilita a inclusão dos portadores de necessidades Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394 de 20/12/1996 – conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino, refere-se, no artigo 59, que diz: "[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades". (BRASIL, 1996).

E ainda, aponta que:

> Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;** III – pluralismo de idéias e de **concepções pedagógicas**; [...] X – **valorização da experiência extra-escolar**; XI – vinculação entre a **educação escolar, o trabalho e as práticas sociais**. (BRASIL, 1996, p. 2, grifos nossos).

Na busca de um caminho eficaz para assegurar a construção de um espaço social que aceite e respeite a todos, com suas possibilidades e limitações individuais.

Podemos pensar no ensino de artes circenses como um desses caminhos possíveis de unir uma educação inclusiva com o que passa além dos muros das escolas, possibilitando relações interpessoais entre os educandos, oferecendo condições de pensar e sentir mais, facilitando a realização de atividades criadoras. Segundo Vygotsky (2003, p. 46), "essa atividade [criadora] é uma manifestação exclusiva do ser humano, pois só este tem a capacidade de criar algo, em que entram em ação as funções psicológicas dos seres humanos".

Assim, o ensino de artes circenses abre um leque de oportunidades no que diz respeito aos portadores de necessidades educativas especiais, levando-nos a entender que eles também são capazes de realizar atividades de cunho artístico-educacionais tanto de maneira individual como coletiva dentro de um processo particular e diferenciado de criação.

Percebemos que a atividade circense propicia um diálogo, pois parte de uma singularidade para a coletividade, valorizando os múltiplos olhares, a sensibilização e o cuidado como elementos enriquecedores do desenvolvimento pessoal e social tanto de alunos quanto de educadores que vivenciam as aulas práticas. Com isso, a argumentação sobre a validade do circo como atividade inserida na educação formal, como atividade lúdica ou de extensão é irrefutável. A ideia é que, a partir de atividades circenses, se estimular a reflexão em torno da decodificação da identidade do aluno especial de modo a facilitar a descoberta da identificação de cada um com um número circense específico, e assim, estimule-se o encontro com a própria singularidade do praticante, e mais tarde com os princípios coletivos como o respeito e a solidariedade. Expondo dessa maneira a arte do picadeiro como um contato inicial com signos, compreensão e decodificação, fatores essenciais ao desenvolvimento lógico e crítico dos indivíduos (CARTAXO, 2010).

Contudo, a inserção das atividades circenses no núcleo formal da educação brasileira ainda não tem espaço dentro da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação), nem dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) em Artes, nos quais vagamente estruturam-se argumentos sobre música, dança e teatro.

De fato, visa-se ao desenvolvimento e benefício de todos os educandos, com ou sem necessidades educativas especiais, em escolas de ensi-

no fundamental, trazendo consigo um conjunto de fatores para que todos possam ser inseridos na sociedade em todos os seus segmentos: educação, saúde, esporte, lazer, comunicação, dentre outros; estão previstos nos direitos fundamentais descritos no Estatuto da Criança e do Adolescente, LEI 8069/90 – no capítulo I, artigo 7, que descreve textualmente: "a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde [...]" (p. 10); no capítulo IV, em seu artigo 53, '"a criança e o adolescente têm direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa" (p. 22), no art. 54, diz: ''que é dever do estado assegurar a criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino'' (p. 23).

Além disso, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estão inseridas políticas de globalização, nas quais a arte aparece mitificada como estética santificada, burguesa, cristalizada e sublime, não experimentada enquanto "potência do falso", como entendemos a concepção trágica de Nietzsche, segundo Deleuze:

> Em primeiro lugar, a arte é o oposto de uma operação "desinteressada", ela não cura, não acalma, não sublima, não compensa, não "suspende" o desejo, o instinto e a vontade. A arte, ao contrário, é "estimulante da vontade de poder", "excitante do querer". Compreende-se facilmente o sentido crítico desse princípio: ele denuncia toda concepção reativa da arte. O segundo princípio... consiste no seguinte: a arte é o mais alto poder do falso..., esse poder afirmativo mais alto... Aparência, para o artista, não significa mais a negação do real nesse mundo, e sim seleção, reduplicação, formação. Então, verdade adquire talvez uma nova significação. Verdade é aparência. Verdade significa efetuação do poder, elevação ao mais alto poder. Em Nietzsche, nós os artistas = nós os procuradores de conhecimento ou de verdade = nós os inventores de novas possibilidades de vida. (DELEUZE, 1990, p. 84).

Segundo o que se pôde observar, a arte aliada à educação aparece na maioria das vezes, não como invenção de novas possibilidades de vida, mas como um dispositivo disciplinar, buscando produzir em suas práticas comportamentos normativos por meio do aumento da habilidade dos corpos e a redução das potências afirmativas de resistência à modelização dos comportamentos.

Habilidades, Destrezas e Capacidades

Na elaboração de um processo de ensino-aprendizagem, o aluno passa a ter consciência de que alguém precisa compreender o que ele constrói com esforço, persistência e dedicação. E isso não é diferente com o aluno especial, ainda que o tempo que demore para que o aluno com deficiências passe a ter esse discernimento possa se alongar mais do que com um aluno "normal". Ele entende geralmente pelo estímulo externo da aprovação dos seus atos.

A formação escolar é responsável por uma busca espontânea de conhecimento. O aluno aprende naturalmente que tudo na escola, assim como na vida, é um processo de comunicação em que há um emissor e um receptor. Assim, a mensagem que deve fluir no processo de ensino--aprendizagem tem a mesma importância da mensagem artística que ele elabora para alguém apreciar.

É de vital importância compreender as artes circenses na educação especial como um processo primeiramente interno de consequências exteriorizadas. E para esse fim usaremos os termos: Habilidades, Capacidades e Destrezas, comumente confundidos nas suas raízes funcionais, e que poderão vir a colaborar na melhor compreensão dos processos de ensino--aprendizagem das artes circenses na escola.

Ao falar de *Habilidade*, destaca-se a qualidade que possui o indivíduo de ser hábil, de possuir um desempenho diferenciado, a potencialidade, isolada ou combinada, em qualquer dos seguintes aspectos: "capacidade intelectual geral, aptidão específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes, e capacidade psicomotora" (FERREIRA, 2004). O ser hábil tem aptidão para alguma coisa. É competente, apto, capaz, demonstrando certo nível de agilidade de mãos e movimentos; destro. O que muitas vezes é descrito como um ser "inteligente, esperto, sagaz", ou ainda, "astucioso, manhoso, engenhoso, sutil, conveniente".

Contudo, o ser hábil envolve autoconsciência, já que uma coisa é certa, esse sujeito é considerado como aquele que tem capacidade legal para certos atos. E que sendo ciente de si mesmo está de acordo com as imposições legais, com as exigências preestabelecidas.

Diferente, mas não distanciado da habilidade, encontra-se o conceito de *Capacidade*, o qual é descrito como uma "qualidade que uma pessoa ou coisa tem de possuir para um determinado fim"; sendo que a capacida-

de é facilmente assemelhada à aptidão, talento, sumidade que dá destaque a um indivíduo em determinada área.

Ser capaz é em síntese, ter competência ou estar apto, ou ainda, ter possibilidade de fazer acontecer.

A arte circense utiliza-se da habilidade como potencial nato no indivíduo que nasce naturalmente preenchido de qualidades que precisam ser descobertas, estimuladas. É o pensamento produtivo e criativo antes falado por Vygotsky (1991) que quando trazido à consciência do homem se reflete no nível de absorção das novas aprendizagens.

É a habilidade do aluno especial que na sua limitação natural irá se dilatar internamente até alcançar qualidades externas que o tornem apto a fazer acontecer movimentos acrobáticos, sincronismos malabarísticos, coordenação corporal etc.

O maior entrave encontra-se, em geral, na expectativa dos educadores e familiares "normais", que, ansiosos por resultados visíveis, aguardam a espetacularidade das apresentações circenses, e não as competências alcançadas no processo da prática artística. A espetacularidade, o show, não é o foco desse trabalho pedagógico, o processo, a descoberta e a pluridisciplinaridade sim.

Cabe aqui um terceiro termo: a "Destreza", como qualidade de quem já alcançara agilidade de mãos e de todos os movimentos, é o chamado destro. Aquele que após longos treinos e muita perseverança atingira um certo nível na conjunção da Habilidade e a Capacidade trabalhada.

Assim, as práticas inclusivas por intermédio do ensino do circo na educação formal além de socializadoras são prazerosas, conduzindo o aluno à felicidade.

Para o escritor Rubem Alves (1994), a felicidade que o aluno demonstra em realizar uma determinada atividade é o principal parâmetro avaliativo; ou seja, se o aluno demonstra felicidade ao desempenhar uma atividade, está dizendo que ele sente interesse pelo aprender, assim como por continuar explorando determinado conteúdo. É porque conceitualmente há um processo de aprendizagem concreto demonstrado por meio da alegria e do prazer do que se faz. "São parâmetros avaliativos reais e sinceros, logo diagnosticam a verdadeira aprendizagem" (CARTAXO, 2010, p. 3).

Considerações Finais

> [...] toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Efetivamente, vem aumentando o número de alunos classificados como deficientes mentais – todos aqueles que não demonstram desempenho satisfatório, bom aproveitamento ou rendimento escolar, ou ainda, com dificuldades de comportamento disciplinar na escola –, ocasionando uma distorção entre aqueles que, de fato, apresentam deficiência mental e aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de adaptação ao ambiente escolar. Segundo Grossman (1997, p. 22), "a deficiência mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média que coexiste com falhas no comportamento adaptador e se manifesta durante o período de desenvolvimento".

As diferentes concepções de deficiência mental conduziram, como foi visto anteriormente, a diferentes modalidades de ação preventiva. Da mesma forma, essas concepções da deficiência se comprometem com determinadas concepções de desenvolvimento humano e dos processos de ensino e aprendizagem, os quais vão subsidiar ações educativas distintas. Dentre os modelos psicopedagógicos subjacentes às atuais propostas de educação do deficiente mental estão: psicomotricidade, construtivismo piagetiano, análise do comportamento e sociointeracionismo vygotskiano. A psicomotricidade, uma das propostas educacionais precursoras para os retardados mentais, tem sido utilizada em instituições tradicionais do ensino especial, como a Sociedade Pestalozzi e as APAEs.

Acompanhando a tendência observada na Educação Regular, emergiram na Educação Especial, na última década, propostas pedagógicas fundamentadas na teoria genético-evolutiva de J. Piaget. A premissa fundamental desse modelo, denominado de construtivismo é a de que tanto as estruturas mentais como os conceitos são construídos gradativamente na e pela interação contínua do indivíduo com seu ambiente físico e social em um extenso processo de adaptação e progressiva conquista desse ambiente. Em outras palavras, à medida que o sujeito elabora seu mundo, ele próprio constrói suas funções mentais.

Fundamentados nessas bases teóricas, percebemos que o maior desafio dos profissionais da educação especial é a inserção e manutenção de uma pratica de atividades circenses como exercício de apoio à educação

moral e de desenvolvimento da criança com deficiências. Entendendo que

> a aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8).

A superação dos entraves da inserção das atividades circenses na educação formal referenciam diretamente a pouca valorização da arte e dos praticantes, aos quais, nesse caso, como especiais deveria ser prestada maior e melhor atenção às necessidades das crianças e jovens, que, possuindo deficiências múltiplas ou severas, requerem de "utilizar um projeto pedagógico que estimule a criatividade de cada aluno. Deve passar pelas diferentes etapas [...]" (FOURCHET, 2006, p. 23).

Esses cidadãos possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, a obtenção de máxima independência na vida adulta, e deveriam ser educados nesse sentido, ao máximo de seus potenciais (DECLARAÇÃO De SALAMANCA, 1994, p. 8). Visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive com condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, p. 18).

Ademais, por meio da arte educação, o educador repassa não só os conteúdos de uma forma inovadora, mas também pode criar um propício espaço para a formação cidadã efetiva, trabalhando a formação do caráter de seus alunos por meio de suas capacidades e, fundamentalmente, de suas sensibilidades que dão significado a suas vidas.

Referências

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. São Paulo: Arts Poética, 1994.

BRASIL, Lei nº 9.394. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, de 20 de dezembro de 1996.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **El camino del ser humano y otros escritos**. Tradução de Carlos Díaz. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003.

CARTAXO, Carlos. **O Circo na Escola**: a extensão que leva à aprendizagem. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [S. d.]. Disponível em: <http//click21.com.br>. Acessado em: 12 jun. 2010.

COSTA, M. P. **Alfabetização para deficientes mentais**. São Paulo: EDICON, 1989.

COSTALLAT, D. **Psicomotricidade**. Porto Alegre: Globo, 1978.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque De Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2004.

FOURCHET, Alain. **Las artes del circo**: una aventura pedagógica. Buenos Aires: Stadium, 2006.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e Método**. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 1997.

MENDONÇA, Kátia. Educação para o Diálogo e Valores: um desafio em meio à barbárie. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de; NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do; NONATO JUNIOR, Raimundo (orgs.). **Cultura de Paz**: do conhecimento à sabedoria. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MIRANDA, T. G. **A estruturação do pensamento conceituai em alunos de classe especial:** alunos com deficiência mental ou atraso intelectual? São Carlos, 1993. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-holístico. São Paulo: Scipione, 1993.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1969.

SERRES, Miguel. EFD Interroga a Michel Serres. Elogio Del cuerpo, **Revista EPS**, n. 270, marzo-abril, 1998.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Sugestão de Atividade

Filme: "Como Estrelas na Terra: Toda criança é especial"

Sinopse: O filme conta a história do menino Ishaan Awasthi, uma criança de 9 anos que possui dislexia. Prestes a repetir o terceiro período novamente, o menino não consegue acompanhar as aulas e focar sua atenção. Seu pai, não compreendendo o seu problema, decide colocá-lo em um internato, onde o menino perde a vontade de estudar e entra em depressão. Inesperadamente, um professor substituto de artes do internato percebe as dificuldades de Ishaan decorrentes da dislexia e o ajuda a retomar seus estudos e a vontade de viver.

Ficha Técnica:
Título: Como Estrelas na Terra
Título Alternativo: Somos Todos Diferentes
Título Original: *Taare Zameen Par*

Gênero: Drama
Ano de Lançamento: 2007
Tempo de Duração: 165 Min
País de Origem: Índia
Diretor: Aamir Khan

Capítulo 3 - O Cinema como Valor Educativo para o Diálogo[1]

Jorge Oscar Santos Miranda[2]
Helio Figueiredo da Serra Netto[3]

"O cinema é um modo divino de contar a vida."
(Federico Fellini)

Vivemos em tempos sombrios, em tempos de violência latente, em que até mesmo os espaços que antes eram considerados sagrados estão sendo invadidos por esse fenômeno, mas isso já não está se tornando redundante? Afinal, a violência não é só vivida como é um dos temas mais debatidos e estudados nas ciências humanas de modo geral, como também um dos principais temas da mídia em geral. Por isso mesmo, viemos propor um desafio, desafio este que é uma tentativa de caminhar em um sentido oposto, em que a violência deixa de ser tema central e cede lugar a temáticas diferenciadas, como *caridade, paz, esperança, diálogo, fé, humildade, misericórdia, reverência pela criação*, temas que nos levam a pensar a *Não violência*.

Para tal, elegemos a imagem, em particular a cinematográfica, como forma de despertar esses valores nas pessoas, na tentativa de perceber que a mesma imagem que pode nos bombardear com cenas de violência pode

1 Este artigo é parte integrante de um dos capítulos do trabalho de conclusão de curso: Cinema, Comunicação e Educação: contribuição para uma Cultura de Paz defendido na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará no ano de 2010.
2 Cientista Social, Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGS/UFPA.
3 Cientista Social, Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGS/UFPA.

também ser redentora.

Este pequeno artigo é fruto de uma experiência educacional realizada por meio do projeto *Peregrinos da paz*[4] , em que buscamos eleger a imagem do cinema como elemento estético capaz de despertar valores morais, baseado numa educação integral destinada à formação de pessoas para a vida.

Nesse sentido, será importante fazer alguns apontamentos com intuito de esclarecer a direção que caminhará a nossa interpretação em relação à proposta de trabalho que será desenvolvida. Em um primeiro momento, será necessário abordar alguns conceitos referentes à imagem e como ela se apresenta na sociedade moderna. Posteriormente, será apresentada a nossa perspectiva em relação às imagens, e como poderemos utilizar a imagem fílmica como recurso pedagógico capaz de erigir uma educação em valores. Essa perspectiva será apresentada a partir de uma experiência vivenciada no projeto Peregrinos da Paz. Ao longo das atividades do projeto, exibimos 20 filmes, entretanto escolhemos apenas dois a serem relatados como experiência neste artigo. Ao final do artigo, selecionamos alguns filmes como indicação ao professor para serem trabalhados em sala de aula.

A Imagem no Contemporâneo

Não há como desprezar a importância da imagem para a vida do homem, e quando nos referimos à imagem não estamos falando somente da imagem material – como a fotografia, o cinema, a pintura –, mas também das imagens mentais – oníricas, imaginárias. Entretanto, o ocidente, em especial, tentou ao longo de seu desenvolvimento histórico expurgar, ou mesmo sugerir um papel "menor" para a imagem, na tentativa de diminuir sua importância para o pensamento racional e para a cultura de um modo em geral. Gilbert Durand (1998) irá chamar esse processo de I**conoclasmo ocidental**, segundo o qual, tal como os Iconoclastas – aque-

4 O Programa de Extensão Universitária Peregrinos da Paz é um projeto da UFPA pertencente ao Programa Paz na Terra, registrado na Pró-reitoria de Extensão Universitária por meio da Resolução de número 3158/04 de 03 de maio de 2004, parecer 009/04 - CEX de 03/05/2004. Nesse projeto, alunos dos cursos de graduação dessa instituição participam, no plano de estágio supervisionado, de um processo de educação continuada em Cultura de Paz, atuando como multiplicadores nas escolas de ensino fundamental e médio. O Programa Peregrinos da Paz se inscreve em um conjunto de atividades voltadas para o tema da Cultura de Paz que vêm sendo desenvolvidas na Universidade Federal do Pará nos últimos sete anos. O tema da Não Violência e da Cultura de Paz se transformou em diretriz de diversas ações criadas e desenvolvidas pela UFPA no campo da pesquisa, do ensino de pós-graduação e da extensão. Sobre o projeto, *vide*: <www.peregrinosdapaz.ufpa.br>.

les que destroem ou suspeitam da imagem –, o pensamento do ocidente é marcado pela dúvida e pela suspeita das imagens, bem como do processo imaginativo como forma de conhecer o mundo.

Entretanto, nos aponta Durant (1998) que há uma espécie de paradoxo das imagens no ocidente, pois o mesmo pensamento que tenta apagar as imagens é o responsável pelo seu ressurgimento grandioso. O pensamento científico clássico – com seu método da suspeita e seu tipo de pensamento binário –, que desconfia da sensibilidade e da imaginação, atua no sentido de construir uma ciência técnica, ou mesmo uma sociedade técnica. Contudo, essa mesma técnica que é fruto desse processo de racionalização será a responsável pela propagação e pela construção de uma civilização da imagem (DURAND, 1998).

Na sociedade contemporânea, altamente mecanizada, em que se estabelece o controle tecnológico de todos os ambientes da vida, os indivíduos precisam se adaptar ao ritmo e à aceleração das máquinas. A procura por essa adaptação "acaba também provocando uma mudança no quadro de valores na sociedade" (SEVCENKO, 2001, p. 63). A aceleração dos ritmos do cotidiano também aprofunda mudanças na sensibilidade e nas formas de percepção sensorial do indivíduo.

> A supervalorização do olhar, logo acentuada e intensificada pela difusão das técnicas publicitárias, incidiria, sobretudo no refinamento da sua capacidade de captar o movimento, em vez de se concentrar, como era o habito tradicional, sobre objetos e contextos estáticos. (SEVCENKO, 2001, p. 64).

Régis Debray (1994), analisando a imagem a partir do avanço técnico (em especial a televisão), assinalou que vivemos na era da "videoesfera", em que a imagem foi substituída pelo visual; ou seja, houve uma época em que, para a imagem ser aceita como verdade, exigia-se dela o *princípio de realidade*, no caso do visual, agora basta apenas satisfazer ao *princípio de prazer*. A imagem se torna isenta de um referencial (uma mensagem que valorize a humanidade do *Outro*), o seu conteúdo é direcionado para a satisfação do prazer imediato; não obstante, essa satisfação sempre tende a agredir os sentidos humanos.

Debray (1994) aponta a substituição da imagem pelo visual não com o propósito de extinção dela, mas sim da transformação ocorrida com a tecnologia. É o *princípio de prazer* que influencia o público (principalmente na atualidade) que assiste a imagens de televisão ou as vê por meio

de fotografias nos noticiários dos jornais impressos, em ambas situações é quase sempre retratado um ambiente de extrema violência. Isso é contado nas histórias que envolvem os filmes de horror "trash", a mídia esgotou o corpo e:

> a eufemização da violência, que destilava a angústia do espectador e mantinha a sacralidade da pessoa e do corpo humano, desvanece diante de uma grande "marionete" acentuada pelos "closes", que colocam os olhos do espectador no sangue e na carne morta. (LE BRETON, 1993, p. 57).

Essas imagens que em um primeiro momento se apresentam como angustiantes e chocantes são progressivamente substituídas por outros sentimentos: a curiosidade e o prazer em ver os detalhes de uma imagem de violência. "O que importa, nessas imagens, é que elas existem, e que sejam vistas" (BENJAMIN, 1994, p. 173).

A impossibilidade de o sujeito perceber criticamente o que lhe é mostrado – por meio da exposição constante de imagens violentas – pode ser atribuída à sucessão brusca e rápida de imagens; fragmentos que se impõem ao espectador como uma sequência de choques, interrompendo-lhes a capacidade de associação de ideias, a "estética do choque" (BENJAMIN, 1994) toma conta do sujeito. O mundo visual regido pela imagem tornou o visível mais próximo e palpável, capaz de *encantar o espectador*. O visível passar a ser e ter um "olhar burocrático" (JAMESON, 2006) que prima por uma mensuração do outro e de seu mundo.

> O meio visual em si mesmo constituiu o veiculo através do qual vários públicos são seduzidos e "interpelados": é o próprio visual que abstrai esses públicos de seus contextos sociais imediatos, criando a sensação de uma materialidade e concretude cada vez maiores, visto que o que se consome esteticamente não é abstração verbal mas, sim, imagem tangível. (JAMESON, 2006, p. 154).

Por sermos bombardeados de imagens, sejam elas violentas ou não, somos levados a uma relação alienante em relação a elas, pois nos são jogadas de tal forma que quase não somos levado a refletir sobre elas. As imagens nos são apresentadas em forma de espetáculo: "o espetáculo é a *afirmação* da aparência e a afirmação de toda vida humana – isto é social – como simples aparência" (DEBORD, 1997, p. 16). E espetáculo aqui não é uma representação impressionante, ou um conjunto de imagens, mas uma relação social mediada por imagens. Devido a isso, percebe-se o

caráter tautológico que é atribuído à imagem na modernidade, em que não se busca uma relação edificante entre sujeito e imagem, mas uma relação na qual a imagem gira em torno de si mesma, em que seus meios são ao mesmo tempo seus fins. É o sol que nunca se põe no império da passividade moderna (Ibidem, p. 17).

Segundo Debord (1997), a realidade começa e se encontra no espetáculo, proporcionando uma troca – nela se estabelece a alienação, nela está o alicerce da sociedade existente.

> A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quando mais ele contempla, menos vive; quando mais aceita reconhece-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda parte. (DEBORD, 1997, p. 24).

As novas formas de relações sociais na atualidade são mediadas pela imagem e é ela quem apresenta o maior efeito sobre a vida dos indivíduos. Ela deixa de ser um mero "adereço" e passa a ter *status* de *meio* e, como certa vez foi comentado por McLuhan, o "meio é a mensagem". Nesse sentido, não nos referimos exclusivamente às imagens midiáticas, o cinema também não está isento desse papel, pois é a *primeira forma de arte nitidamente mediática* (JAMESON, 2006). No entanto, o que é mostrado nas imagens produzidas e reproduzidas por esse *meio* é um crescente uso da técnica de forma a hipnotizar e paralisar o sujeito-receptor das imagens (e da mensagem).

As imagens que saem da tela da televisão ou do cinema são apresentadas, na atualidade, ao público como um *grande relatório da realidade*, capaz de "saber tudo" a tal ponto de reproduzir a realidade. Condição outorgada e defendida pelos seus realizadores e produtores para "banalizar" e "massificar" determinados temas – violência, drogas, pornografia, crime – que são colocados no fato fílmico[5]. Do mesmo modo, o cinema pode ser utilizado em uma via oposta, mas sempre atentando para o cuidado de não banalizar determinados temas. O próprio conceito de paz, de bem, de amor, em muitos casos se apresentam da mesma maneira que as imagens de violência, pois também se tornam espetáculo, e nos são apresentados

5 Produto final, o filme e toda a sua consubstancialização material: narração, estética e imagem.

de maneira banalizada e reificada.

Compreender esse processo e esse diagnóstico da sociedade moderna é de suma importância para que busquemos não cair no mesmo erro de **tratar a imagem pela imagem**. No processo de educação, no qual a imagem toma papel importante na formação dos sujeitos, é vital que ela adquira um papel redentor e provocativo, não no sentido de provocar um choque, mas de nos levar a imaginar, a refletir e a contemplar uma mensagem que não seja a da violência.

Por Outras Imagens: O audiovisual como expressão de valores

O cinema é consequência de vários experimentos de instrumentos científicos, a fim de produzir e reproduzir movimentos. Nem os seus "inventores", os irmãos Lumière, acreditavam que um dia pudesse se transformar em arte. O cinema virou arte – considerada a maior do século XX. Segundo Tolstoi (2002, 75-99), a principal característica que a arte pode proporcionar "é a capacidade de experimentar os mesmos sentidos daquele que expressa [...] arte é uma atividade humana cujo objetivo é transmitir aos outros os melhores e mais elevados sentimentos que se atinge na vida".

Então não podemos considerar arte as imagens banalizadas e massificadas que são veiculadas na era do *videotexto* (JAMESON, 2006), pois os "sentimentos elevados que se atingem na vida" certamente não são a exacerbação da *violência, do sexo, da criminalidade, do uso das drogas etc*. O cinema, na condição de meio técnico de comunicação de massa, embora esteja inserido na indústria cultural, apresenta possibilidades de transformação de imagens banalizadas.

O cinema tem valor educativo capaz de promover exercício de reflexão sobre os *valores humanos e a revisão de posturas egocêntricas*. E, não é porque está dentro do contexto da indústria cultural que não será mais arte; como certa vez comentou Adorno (1985, p. 144): "O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo".). Benjamin mostra uma concepção diferente sobre a obra de arte, embora considerasse que avanço da técnica fazia desaparecer o que chamou de "aura", mas reconhecia que o cinema tinha a capacidade de propor uma reflexão por meio de sua estética.

Brito (2008), ao fazer uma análise sobre as possibilidades de uma educação para o caráter, recorre a Martin Buber que busca o significado grego da palavra "caráter" para demonstrar que ela remete à ideia de *impreensão*, é essa ideia que torna coeso o *ser* e o *parecer* do ser humano. Tudo pode servir como influência para a construção do caráter. "Para Buber, tudo influencia para a construção dessa impressão: a natureza, contexto social, a família, a linguagem, os costumes, os jornais, os jogos, a música etc. Tais fatores estimulam acordos, imitações, desejos, dúvidas, resistências etc." (BRITO, 2008, p. 33).

A arte não escapa dessa característica mencionada anteriormente. Obra fílmica pode levar a uma relação *Eu* e *Tu*. Para Buber, o homem se relaciona de duas maneiras com o mundo, por meio do Eu e Tu e Eu--Isso. Esses dois modos são "uma atitude, eficaz e atualizadora do ser do homem" (BRITO, 2008).

> Na relação Eu-Tu o princípio norteador da existência humana é o dialógico; já o princípio que orienta a relação Eu-isso é monológico. O diálogo é a maneira explicativa do fenômeno do inter-humano, este que exige a presença ao evento de encontro recíproco. Presença significa presentificar e ser presentificado e a reciprocidade é o sinal determinante do fenômeno da relação. O princípio monológico é ausente de presença, ou seja, o Eu presentifica o Isso, mas não é presentificado. Portanto, se o Isso está presente ao Eu, não podemos dizer que o Eu está na presença do Isso. (BRITO. 2008:26)

Ao ficar diante de um filme, imediatamente o espectador tem uma relação Eu-Isso, já que para ele não passa de um filme, porém, no desenrolar da trama / da ação, o espectador pode ser sensibilizado por uma cena ou por toda obra fílmica. Mediante esse acontecimento, consegue ter um "olhar" ampliado e atento para o mundo, em especial ao seres humanos. Buber afirma que "o homem explora a superfície das coisas e as experiências. Ele adquire delas um saber sobre sua natureza e sua constituição, isto é, uma experiência, o que é próprio às coisas" (BUBER, 1974, p. 5).

Para Buber, a relação pode acontecer em três etapas: *a vida com a natureza; a vida com os homens; a vida com seres espirituais*. Todas essas etapas carregam a presença do Tu na relação *Eu-Tu*, assim como se fazem presentes também numa obra de arte como a cinematográfica; Buber considera que a arte tem um poder eficaz que não emana do espírito, mas sim de uma aparição que é produto da palavra princípio Eu-Tu:

> Eis a eterna origem da arte: uma forma defronta-se com o homem e

> anseia torna-se uma obra por meio dele. Ela não é um produto de seu espírito, mas uma aparição que se lhe apresenta, exigindo dele um poder eficaz. Trata-se de um ato essencial do homem: se ele a realiza, proferindo de todo o seu ser a palavra-principio Eu-Tu à forma que lhe aparece, aí então brota a força eficaz e a obra surge. (BUBER. 1974:11)

Diante da relação Eu-Tu manifestada na arte, no cinema, podemos ter uma prática educativa direcionada a reforçar os *valores humanos*, a promover o *Diálogo* e a *Solidariedade* e "aprender a conviver" (SILVA, 2007), um dos pilares para a educação no futuro.

Uma Pedagogia do Olhar: Imagens para o diálogo

Quando se propõe trabalhar com cinema como recurso educativo, primeiramente é preciso observar e analisar o público que irá receber as imagens, a partir disso escolhe-se o filme com uma temática voltada para a mensagem central que pretende ser passada por meio da narrativa cinematográfica. Se o educador pretende abordar na aula o valor *Paz*, escolhe-se, então, filme apropriado para a discussão, por exemplo, "A corrente do Bem" (*Pay it Forward*). Nesse filme, pode ser trabalhada com os alunos a importância da prática do BEM ao OUTRO em nossa sociedade, tão carente desse valor. A prática do BEM a outra pessoa é mostrada no filme como algo que pode estimular as pessoas a viverem realizando o BEM.

Para melhor compreensão de como utilizar o recurso audiovisual voltado para uma educação baseada em valores humanos, relatamos duas experiência vivenciada: uma na Escola Estadual Tiradentes, por meio da atuação do projeto Peregrinos da Paz; e outra na Universidade Federal do Pará, a partir do projeto: *Imagem para o Diálogo*[6]. Na atividade desenvolvida na Escola, foram realizadas exibições de filmes para uma turma de 5ª série do ensino fundamental. Nessa turma optou-se pelos filmes animados, por dois motivos: a faixa etária dos alunos (10 a 13 anos), e porque os desenhos animados conseguiam capturar com mais facilidade a atenção dos alunos; isso tornou-se um fator positivo, já que os desenhos apresentam para aos alunos "uma identificação catártica" (ALVES, 2001), as personagens da história conseguem realizar o sonho de toda criança: "ser reconhecida em seu poder" (KHÉDE [s. d.] apud ALVES, 2001).

6 Sessão de cinema destinada ao público universitário, em particular estudantes da graduação da UFPA.

Foi exibido na turma o filme "A maior Flor do Mundo"[7] , o qual tem uma narrativa e estética muito atrativa e foi baseado no livro infantil escrito por José Saramago. É uma animação que possui muito colorido nas imagens; uma trilha sonora suave e calma que tenta reproduzir os sons da natureza, como o vento, águas que correm no pequeno rio, o canto dos pássaros; por vezes há uma aceleração sonora determinando a ação das personagens – não há a presença diálogo (fala) entre elas, exceto o discurso do narrador da história, o próprio autor do livro.

O filme conta a história de um garoto que aprisiona um inseto numa caixa para ser seu "bicho de estimação". O animal foge e o garoto corre para capturá-lo (o inseto quer voltar para seu *habitat* natural). O inseto voa passa por uma área quase sem vegetação – o que simboliza a devastação causada pela interferência do homem –, passa por um riacho e entra em uma floresta. O menino acompanha-o na tentativa de procurá-lo, e não o encontra, entretanto fica deslumbrado ao ver árvores e flores tão grandes. Uma borboleta é vista em cima de uma flor pelo garoto, então ele corre atrás da borboleta, que conduz o menino até o outro lado da floresta, um lugar escasso de vegetação. A borboleta, juntamente com o garoto, encontra a flor, quase morta devido à degradação solo. Ele fica impressionado com o tamanho da flor e, principalmente, com o estado dela (o vegetal estava prestes a morrer), então, o garoto tenta ajudar. Corre até um pequeno riacho, próximo à floresta, e traz água nas mãos e começa a regar a flor (ele faz a ação várias vezes), até que ela começa a colorir as pétalas e crescer novamente. O menino contempla a flor crescer, então adormece cansado debaixo dela, por sua vez, ela retribui a generosidade da criança com uma pétala servindo de cobertor.

Os pais do garoto sentem a falta do filho e vão à sua procura, encontram-no dormindo de baixo da flor. Eles despertam o menino e a família retorna para a casa. Ao chegar ao vilarejo onde moram, percebem que os vizinhos estão contemplando, *A maior flor do mundo* brilhando no horizonte diante de um pôr do sol – que o menino ajudou a renascer.

A obra fílmica tem várias mensagens, mas a que merece destaque para análise desta pesquisa é o estabelecimento da relação *Dialógica* causada pelo filme entre os alunos. Apesar de não haver fala entre as personagens, isso poderia ser um fator negativo para prender a atenção da turma, no entanto, toda ela permaneceu concentrada nas imagens, o silêncio atrelado à expressão facial dos alunos indicou que a mensagem do filme

7 *Vide*: <http://www.youtube.com/watch?v=c2j4b8F_LdY>.

conseguiu chegar a seu destino, a simples atitude do silêncio representou focos da relação Dialógica. Buber (1982) afirma que o *silêncio que é comunicação*, por conseguinte leva ao Diálogo, o que ficou explicito ao observar os alunos com os olhares atentos ao filme que apresentava uma linguagem diferente das produções fílmicas que a maioria deles está habituada a assistir na televisão e também no cinema. Para chegar à condição de relação Dialógica (uma qualidade humana), o homem não precisa necessariamente da mediação da linguagem, do discurso, da fala, mas sim atribuir um significado em que valorize a humanidade do *Outro*, pois, pode-se falar com o *Outro* e não se chegar ao estágio de comunicação.

> Assim como o mais ardoroso falar de um para o outro não constitui uma conversação [...] por sua vez, uma conversação não necessita de som algum, nem sequer de um gesto. A linguagem pode renunciar a toda mediação de sentidos e ainda assim é linguagem. (BUBER, 1982, p. 35).

A ausência de fala das personagens no filme não exime o espectador do Dialogo com a imagem a que assiste e, tampouco, referenciá-lo com o mundo, mesmo sem o uso da linguagem (nesse caso a fala ou discurso) a relação dialógica está repleta de sentido. Pois o diálogo rompe barreiras.

> O diálogo humano pode existir sem signo, apesar de neste, isto é, no som e no gesto, a vida que lhe é própria [...] esta existência sem signo, todavia, não tem forma objetivamente captável. Por outro lado, um elemento de comunicação – por íntimo que seja – parece à sua essência. Mas, nós momentos mais elevados, o diálogo transcende também estes limites. Ele se completa fora dos conteúdos comunicados ou comunicáveis, mesmo o mais pessoais; não se completa, no entanto, num acontecimento "místico", mas sim num acontecimento que é concreto no sentido estrito da palavra, totalmente inserido no mundo comum aos homens e na sequência temporal concreta. (BUBER, 1982, p. 36-37).

Há uma *relação dialógica* que pode ser evidenciada dentro do filme, ela é estabelecida entre as personagens do *menino* e da *flor* (que representa a natureza). Mas de que maneira ocorre? Por meio da preocupação. A sensibilidade que o garoto teve ao ver a "a flor" quase morta. Nessa cena, pode ser verificada uma das três "características" em que, segundo Buber (1982), "podemos perceber um homem que vive diante dos nossos olhos". O garoto encontra-se na condição de *contemplador*, ou seja, apenas olha a flor e deixa que o sentimento de admiração, o valor da solidariedade, prevaleça no momento, mediante a ação de ajudar "A flor" a ganhar vida,

atitude que brotou de uma vontade espontânea, característica da relação dialógica, o Eu-Tu foi emitido como mensagem através dessa imagem.

Essa relação Dialógica que é estabelecida entre *público-imagem* cria meios para que a *solidariedade* seja evidenciada na obra fílmica. Por meio de uma cena, como foi o caso aqui descrito, em que o garoto carrega nas mãos água – que estava num lugar distante – para regar "A flor" que estava morrendo. Por mais que o realizador não tivesse a intenção, acabou imprimindo o sentimento de solidariedade, tanto pelo filme quanto pela mensagem da personagem. Villar & Garcia-Baró (2004, p. 60) acreditam que "La solidariedad se construye sobre la centralidad del individuo y lo que él desea, quiere, hace e elige".

Após a exibição de A maior flor do mundo, trabalhou-se em sala de aula o filme *Pinóquio* (*Pinocchio*), um clássico do cinema de animação – segundo filme de animação da Disney, lançado em 1940 –, o qual foi baseado no conto, "*Storia di un burattino*" (História de um boneco), do escritor italiano Carlo Collodi. A história de Pinóquio pode ser considerada uma fábula, que faz refletir sobre as virtudes do ser humano, tão em falta num mundo cada vez mais "coisificado", perdido no *caminho da frieza* (MENDONÇA, 2003), em que os laços de solidariedade encontram-se rompidos.

A história do boneco de madeira que ganha vida quando a fada azul vai visitá-lo é uma fábula que mostra por meio do imaginário as características que um ser humano possui, mas que o próprio esquece, já que

> a regressão dos sentidos do homem – do olhar, da sua percepção e da sua audição – irá corresponder a uma **regressão na sua eticidade,** domando que foi ele como sujeito, como aponta Horkheimer, individualista antes que o indivíduo, anti-solidário, anti-comunitário. (MENDONÇA, 2003, p. 2, grifos da autora).

Ser um "menino de verdade" (ser humano) é o que sonha Pinóquio, mas para conseguir precisa antes seguir três virtudes: *coragem, lealdade e honestidade*. Essas qualidades humanas podem ser interpretadas como valores que são colocados de maneira alegórica na narrativa fílmica para que o espectador, em meio ao som e às imagens, possa reconhecê-los. Embora Pinóquio seja uma história infantil, as virtudes humanas independem de faixa etária, precisam sempre ser lembradas, principalmente em tempos de predomínio do individualismo.

Outra experiência da utilização do cinema como elemento estéti-

co no processo de educação aconteceu com o público da Universidade Federal do Pará, com uma programação pensada para os estudantes da graduação, em particular, do curso de Ciências Sociais, chamada "Imagens para o Diálogo". O objetivo da atividade era proporcionar aos alunos a possibilidade de reflexão sobre os valores humanos a partir de obras cinematográficas, semelhante à proposta desenvolvida na Escola Estadual Tiradentes, porém com os alunos da escola sempre era realizada após cada exibição de filme uma atividade lúdica envolvendo pintura, desenho, poesia, música etc. Nessa atividade, foram exibidos filmes, dos mais diversos gêneros, sempre direcionados a perspectiva dos valores; ao final de cada exibição acontecia uma discussão sobre as sensações que foram despertadas pelos filmes. Dentre os filmes selecionados para a exibição, destaca-se "O Fabuloso destino de Amelie Poulain" (*Le Fabuleux destin d´Amélie Poulain, 2001*).

O filme em questão conta a história de Amélie, uma moça do subúrbio de Paris que crescera isolada de outras crianças, já que seu pai achava que ela possuía algum tipo de anomalia no coração, pois os exames mensais que ele fazia nela sempre acusavam uma estranha palpitação no coração da pequena Amelie. Entretanto, isso se dava não por uma doença, mas pela surpresa da garota com o único contato físico que seu pai tinha com ela, devido à sua fria relação com a filha. O filme todo gira em torno da simplicidade e do "hobby" descoberto por Amélie em sua fase adulta – o ato de ajudar as pessoas anonimamente com pequenos gestos.

O filme possui uma estética esplendorosa, que ressalta vividamente as paisagens de paris, destacando as cores de tal forma a criar uma aura mágica. A trilha sonora – igualmente magnífica – complementa essa aura e dá uma harmonia deslumbrante que envolve a simplicidade e a doçura da trama do filme.

Temas como *simplicidade, solidariedade, amor, contemplação* são marcadamente presentes nessa narrativa, e de forma nenhuma aparecem como elementos desconexos, ou mesmo temas longínquos. A trama nos mostra que a felicidade é possível na sutileza das pequenas coisas. Diferentemente de uma perspectiva espetacular – como já foi discutido –, o filme representa uma magnífica obra de arte, em que, tal como as personagens do filme, somos levados a vivenciar diferentes sentimentos. Como o adulto que recebe – anonimamente – de Amélie seus tesouros de criança que eram guardados em uma caixinha encontrada em um esconderijo no apartamento da benfeitora. Esse pequeno gesto gera uma dupla revolução;

de um lado, o homem vivencia uma forte emoção fazendo uma viagem pelos meandros de sua memória, que faz com que sua vide mude consideravelmente; de outro, Amélie, que, vivenciando tudo isso, descobre no prazer em ajudar as pessoas o sentido de sua vida.

Esse filme nos leva a refletir sobre nossas ações no cotidiano, nos pequenos prazeres da vida – alguns desprezados por acharmos bobos demais –, e, como simples gestos, imprescindíveis para grandes revoluções, não só na vida dos outros mas na nossa.

Após a exibição do filme, era notória a satisfação das pessoas, era como se a própria Amélie tivesse alterado alguma coisa em nossas vidas. O filme, longe de um amontoado de imagens, chama o espectador a vivenciar essa trama em uma relação catártica em que a imagem se torna redentora, nos causando uma sensação de preenchimento, de vivência que nos faz querer vivenciar tudo de novo. E isso ficava evidente durante a fala do público, a partir da descrição de como compreendeu o filme, e de como era importante ter momentos para conversar sobre as temáticas que o filme narra.

Filmes distintos, histórias distintas, público distintos, mas que em ambos os casos possuem semelhanças, já que nos dois casos o público foi levado a refletir sobre suas próprias ações no cotidiano. Do mesmo modo, podemos até dizer que esses filmes, em vez de "prenderem" o público em uma sucessão de imagens que giram em torno de si mesmas, o libertam, na medida em que o leva a refletir sobre sua própria condição de existência, e, principalmente, da condição de existência comunitária, em que o *Si* cede lugar ao *Outro*, seja esse *Outro* uma *flor* ou mesmo as pessoas que nos cercam.

Trabalhar o cinema como ferramenta pedagógica requer atenção especial, principalmente quando temos um objetivo, neste caso, educar para uma Cultura de Paz por meio do *olhar*, que é tão agredido por imagens violentas, sobretudo, as que exploram a pornografia, a degradação e a eliminação do Outro. O desafio de encontrar caminhos para uma "educação do caráter", como afirma Martin Buber, é grande em meio à ruptura de valores no mundo, no entanto "isso exige a educação de todos os envolvidos no processo com um deslocamento em direção ao outro (homem, natureza, mundo) e a percepção deste como dotado de sacralidade e sendo aquele pelo qual se tem uma responsabilidade ética" (MENDONÇA, 2009).

Cada educador tem sua maneira de conduzir sua aula e de encontrar técnicas pedagógicas que estimulem o melhor aprendizado de seus

alunos. Na tentativa de contribuir para o processo educativo, pesquisamos alguns filmes e os separamos por Valores (ver o quadro a seguir) e os deixamos como sugestão ao professor.

Filme	Valores	Sinopse
A corrente do Bem (Pay It Forward) Gênero: Drama Duração: 123 min Ano: 2000 Classificação: 15 anos Diretor: Mimi Leder	Esperança	Conta a história de um jovem que crê ser possível mudar o mundo a partir da ação voluntária de cada um.
Patch Adams – O amor é contagioso Gênero: Drama Duração: 115 min Ano: 1998 Classificação: 12 anos Diretor: Tom Shadyac	Caridade	Médicos devem tratar as pessoas, e não apenas a doença. Compaixão, envolvimento e empatia têm tanto valor quanto remédios e avanços tecnológicos.
O Pequeno Milagre (Simon Birch) Gênero: Drama Duração: 114 min Ano: 1998 Classificação: Livre Diretor: Mark Steven Johnson	Fé	Simon Birch foi o menor bebê a nascer. Com sérios problemas de crescimento, os médicos o declararam um verdadeiro milagre. Convencido de que Deus o pôs no mundo para tornar-se um herói, o pequeno Simon divide suas fantasias e altas aspirações com o melhor amigo, Joe. Em um lance trágico que irá mudar para sempre, o destino dos dois, Joe e Simon se unem para encontrar o que falta em suas vidas.

Em Busca de um Milagre (Saint Ralph) Gênero: comédia Duração: 98 min Ano: 2004 Classificação: 12 anos Diretor: Michael McGowan	Fé Esperança	O filme conta a incrível história de Ralph Walker, um estudante de 14 anos que supera as expectativas de todos ao tentar vencer a Maratona de Boston. Órfão de pai e com uma mãe muito doente, ele sabe que é uma bomba-relógio prestes a explodir em grandeza, embora não faça a mínima ideia de onde essa grandeza se manifestará. Quando Ralph é inscrito no time de cross-country como penalidade, ele descobre uma maneira de manifestar suas habilidades e acredita, desesperadamente, que poderá realizar o milagre que tirará sua mãe do coma.
O Fabuloso Destino de Amélie Poulain (Le Fabuleux Destin d´Amélie Poulain) Gênero: Comédia Duração: 120 min Ano: 2001 Classificação: 14 anos Diretor: Jean-Pierre Jeunet	Humildade	Amélie é uma jovem que se muda do subúrbio, onde morava com a família, para Paris, para trabalhar como garçonete. Ela encontra uma caixinha cheia de itens pessoais escondida no banheiro de sua casa e decide entregá-la ao antigo dono, revendo pequenos conceitos que mudarão sua vida.
O som do Coração (August Rush) Gênero: Drama / Musical Duração: 113 min Ano: 2007 Classificação: Livre Diretor: Kristen Sheridan	Diálogo Esperança	Evan, garoto criado em um orfanato, possui um dom musical impressionante. Ele é o fruto do encontro apaixonado da violoncelista Lyla e do roqueiro Louis, que foram tragicamente separados pelo pai de Lyla. Cada um seguiu seu caminho, sem saber que Evan estava vivo, e com a única certeza de que haviam sido feitos um para o outro. Evan, em seu coração, nunca perdeu a esperança de encontrar seus pais. Uma história comovente, sobre a magia da música e o poder do amor.

Cartas Para Deus (Latters to God) Gênero: Drama Duração: 110 min Ano: 2010 Classificação: 10 anos	Fé Diálogo	É um encontro de um garoto cheio de fé com um homem em busca de um sentido para sua vida. Em uma pequena cidade, Tyler Doherty, de apenas oito anos de idade, enfrenta uma luta contra o câncer e, sem perder a esperança, manda várias cartas para Deus. As mensagens param nas mãos do carteiro Brady McDaniels, que não sabe o que fazer com elas, mas se emociona com a força de vontade do menino. Logo surge uma bela amizade entre Brady e Tyler e todos ao redor do drama do garoto passarão por experiências e lições que mudarão para sempre as suas vidas.
Teoria de Tudo (The theory of Everything) Gênero: Drama Duração: 86 min Ano: 1998 Classificação: 15 anos Diretor: David de Vos	Fé	Um homem de família estava à beira da ruína financeira e matrimonial quando embarca numa jornada ao encontro de seu pai biológico, o Dr. Eugene Holland (Victor Lundin), cuja meta é nada menos que a maior descoberta a ser feita pela física moderna, a comprovação da Teoria de Tudo, que poderia "provar" a existência de Deus. Uma história comovente sobre família, fé e física teórica. A Teoria de Tudo o inspirará a considerar as possibilidades.

Charlie e Eu (Charlie & Me) Gênero: Drama Duração: 88 min Ano: 2008 Classificação: Livre Diretor: David Weaver	Diálogo	É a história emocionante de uma garotinha de onze anos que tem um relacionamento muito carinhoso com seu avô e uma relação complexa com seu pai viúvo. Enquanto as outras crianças da sua idade convivem com amigos adolescentes, Casey sai com seu avô Charlie e adora cada minuto que estão juntos. Casey acaba de perder sua mãe e, quando Charlie sofre um sério ataque do coração, duas coisas ficam bem claras: Casey percebe que agora ela tem pouco tempo para passar com Charlie, e Charlie sente a urgência de fazer com que seu filho Jeffrey encerre seu período de luto e aprenda a cuidar das necessidades de sua filha, que está prestes a perder seu melhor amigo.
Pinóquio (Pinocchio) Gênero: Infantil Duração: 89 min Ano: 1940 Classificação: Livre Diretor: Hamilton Luske / Ben Sharpsteen	Esperança Diálogo Fé	Durante uma mágica noite estrelada, uma fada azul dá vida a um boneco de madeira chamado Pinóquio, começando uma fantástica aventura que vai testar a sua coragem, lealdade e honestidade, virtudes que ele tem que aprender para se tornar um menino de verdade. Pinóquio traz para todos nós o poder do amor, da família e de acreditar em seus sonhos!
Wall. E Gênero: Animação Duração: 103 min Ano: 2008 Classificação: Livre (recomendável para Crianças) Diretor: Andrew Stanton	Diálogo	Um robô muito determinado chamado Wall. E. Depois de milhares de solitários anos fazendo o que ele foi construído para fazer, o curioso e adorável Wall. E encontra uma nova razão para viver quando conhece uma robô de busca de alto desing chamada Eva.

A cor do Paraíso (The color of Paradise) Gênero: Romance Duração: 86 min Ano: 1999 Classificação: Livre Diretor: Majid Majidi	Reverência pela criação	A Cor do Paraíso narra a comovente história de Mohammad, um menino cego que mora numa escola para deficientes visuais e que, nas férias, volta para seu vilarejo nas montanhas, onde convive com as irmãs e sua adorada avó. O pai, que é viúvo, se prepara para casar novamente. Mohammad é um garoto muito vivo, que tem uma enorme sensibilidade. Seu jeito simples de "ver o mundo" é uma lição de vida.
Vermelho como a Cor do Céu (Rosso come Il Cielo) Gênero: Drama Duração: 95 min Ano: 2004 Classificação: 12 anos Diretor: Cristiano Bortone	Reverência pela criação	Saga de um garoto cego durante os anos 1970, que luta contra tudo e todos para alcançar seus sonhos e sua liberdade. Mirco é um jovem toscano de dez anos apaixonado pelo cinema, que perde a visão após um acidente. Uma vez que a escola pública não o aceitou como uma criança normal, é enviado para um instituto de deficientes visuais em Gênova. Lá, descobre um velho gravador e passa a criar histórias sonoras.
Somos Todos Diferentes (Taare Zameen Par) Como Estrelas na Terra – Toda Criança é Especial. Gênero: Drama Duração: 165 min Ano: 2007 Classificação: livre (recomendável aos profissionais da educação) Diretor: Aamir Khan / Amole Gupte	Reverência pela criação Diálogo	Ishaan tem oito anos, é cheio de imaginação e gosta muito de desenhar e brincar. Solitário, tem como amigos os cães e os peixes do aquário. Suas brincadeiras passam por poças d'água e pipas. Ele não presta nenhuma atenção às aulas e, antes de ser reprovado por preguiça e rebeldia, seus pais o transferem para uma escola interna. Num primeiro momento, o garoto se sente abandonado e sofre com a separação. Mas o professor de arte Nikumbh percebe a existência de um problema e, na busca da solução, devolve a alegria e a autoconfiança de Ishaan.

Madre Teresa de Calcutá (Mother Teresa of Calcutta) Gênero: Drama Duração: 115 min Ano: 2006 Classificação: 12 anos Diretor: Fabrizio Costa	Caridade	Conhecida como a santa dos pobres mais pobres, Inês Gonxha Bojaxhiu nasceu em Skopja, capital da atual república da Macedônia. Aos 21 anos, mudou seu nome para Teresa, ingressou em um Convento de Calcutá. Onze anos mais tarde o deixaria e começaria a trabalhar nos bairros mais pobres da cidade, vindo a fundar em 1946, a Congregação das Missionárias da Caridade. Seu papel em favor dos mais necessitados rendeu à Madre Teresa o Prêmio Nobel da Paz e o reconhecimento de seu trabalho no mundo.
Gandhi Gênero: Drama Duração: 191 min Ano: 1982 Classificação: 16 anos Diretor: Richard Attenborough	Paz	Gandhi não foi um monarca de nações, nem tinha dons científicos. Apesar de pequeno, este homem modesto fez o que nenhum outro homem conseguiu antes. Ele liderou um país inteiro à liberdade - ele deu esperança a seu povo.
Mandela- Luta pela Liberdade (Goodbye Bafana) Gênero: Drama Duração: 118 min Ano: 2006 Classificação: 10 anos Diretor: Bille August	Paz	Essa é a emocionante história de Nelson Mandela, o líder negro sul-africano que durante mais de 20 anos ficou preso pelo regime racista do Apartheid. Contada por meio das memórias de James Gregory, que durante todo o tempo foi o guarda responsável por censurar e informar as autoridades que o que se passava ao redor daquele que mais tarde se transformaria no presidente da nação africana. Essa convivência mudaria para sempre a vida e o modo de pensar de Gregory. Aos poucos o ódio se transforma em respeito, abrindo as portas para uma grande amizade.

Invictus Gênero: Drama Duração: 134 min Ano: 2009 Classificação: 10 anos Diretor: Clint Eastwood	Paz	Invictus acompanha o período em que Nelson Mandela (Morgan Freeman) sai da prisão em 1990, torna-se presidente em 1994 e os anos subsequentes. Na tentativa de diminuir a segregação racial na África do Sul, o rúgbi é utilizado para tentar amenizar o fosso entre negros e brancos, fomentado por quase 40 anos. O jogador François Pienaar (Matt Damon) é o capitão do time e será o principal parceiro de Mandela na empreitada.

Fonte: Disponível em: <www.webcine.com.br>; <www.cineplayers.com.br>; <www.interfilmes.com>; <http://www.bonsfilmes.criacionismo.com.br>; <http://cinema.uol.com.br/festivaldorio/2009/filmes/somos-todos diferentes.jhtm>; <www.netmovies.com.br>.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985.

ALVES, José Moysés. **Histórias em quadrinhos e educação infantil**, 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000300002&lng=es&nrm>. Acesso em: 30 set. 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRITO, Valber Oliveira de. **Educação Baseada em Valores e Não violência**: o projeto Peregrinos da Paz como Intervenção Preventiva em Meio à Violência. Monografia (Ciências Sociais), UFPA-IFCH/ faculdade de Ciências Sociais, Belém-Pará, 2008.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Moraes, 1974.

_____. **Do diálogo e do dialógico**. Trad. Newton Aqueles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1982.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no ocidente. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Trad., René Eve Levié. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

JAMESON. Frederic. **Espaço e Imagem**: teorias do pós-moderno e outros ensaios de Fredric Jameson. 4. ed. Org. e trad.: Ana Lúcia Almeida Gazzola. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

LE BRETON, Davi. A síndrome de Frankenstein. In: SANTANNA, Denise Bernuzzi de (org.), **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

MENDONÇA, Kátia Marly Leite. **Cidadania planetária e uma Cultura de Paz**. Brasília: Seminário Internacional Universidade do século XXI, 2003.

_____. Entre a dor e a esperança: educação para o diálogo em Martin Buber. **Memorandum**, 17, out/2009. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

TOLSTOI, Leon. **O que é a arte?** Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

VILLAR, Alicia & GARCIA-BARÓ, Miguel. **Pensar la solidariedad**. Universidade Pontifícia Comillas, 2004.

Capítulo 4 - Músicas em uma Educação para o Diálogo

Erivaldo Silva Nascimento[1]
Samir Araújo Casseb[2]

Do Diálogo

Sei que existo em plena solidão
por isso me alisto na escola do perdão
e da luz que brilha dessas páginas
sinto Jesus enxugar minhas lágrimas

E da luz que brilha dessas páginas
sinto Jesus enxugar minhas lágrimas

E depois ele pega minha mão
e me leva com seu doce sorriso
para um tempo que fica muito antes
mas muito antes da expulsão do paraíso

Para um tempo que fica muito antes

1 Erivaldo Silva Nascimento, professor efetivo de Língua Portuguesa na Educação Básica pela SEDUC (Secretaria Estadual de Educação do Pará). Participante do Programa Novos Talentos da CAPES/UFPA, Curso de Formação em Ética para o Diálogo.
2 Bacharel e Licenciado Pleno em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará – UFPA e em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Especialista em Gestão Hídrica & Ambiental pelo Instituto de Geociências da UFPA. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFPA. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

mas muito antes da expulsão do paraíso

Sei que existo todas as manhãs
numa eterna, moderna, felicidade
com Jesus Cristo nas bodas de Canaã
para todo sempre, para toda a eternidade

Com Jesus Cristo nas bodas de Canaã
para todo sempre, para toda a eternidade

Sou o que sou, porque sou da legião
dos iluminados e dos escolhidos
sou o que sou porque sou da religião
dos humilhados e dos ofendidos

Sou o que sou porque sou da religião
dos humilhados e dos ofendidos

[falado]
Yeshua Ben Joseph, Jesus filho de José
para Leon Trótski foi a primeira revolução da humanidade
talvez a maior
porque era a igualdade do homem perante Deus

Vestido de púrpura no sermão da montanha ele disse:
"Amai-vos uns aos outros" e "Os primeiros serão os últimos, e os últimos serão os primeiros"
Ele ressuscita Lázaro seu amigo, ressuscita uma menina
e diz "Menina Levanta" em aramaico é: "Talita Kume"

Antes de morrer e ressuscitar ele mergulha
na terrível angústia do desespero da derrota
e diz: "Eli, Eli, lemá sabactháni?"
"Pai, pai, por que me abandonaste?"

Ele dizia para perdoar o inimigo,
para amar o inimigo, mas ele também dizia
"Se alguém fizer mal a um desses pequeninos que me acompanha,

melhor seria que amarrasse uma pedra ao redor do seu pescoço
e jogasse-se no fundo do mar”

O Brasil é um país continente
com 30 milhões de crianças abandonadas
A maior nação católica do mundo
não estará pecando contra Yeshua Ben Joseph?

Quando ele chegou a falar da mulher adúltera,
enfrentou os linchadores que com pedras nas mãos
queriam linchar de acordo com a leitura
sectária e dogmática da lei mosáica
aquela mulher adúltera.

Ele ficou ao lado dela dentro de um círculo,
e encarando os linchadores e disse:
“Atire a primeira pedra aquele que dentre vós nunca pecou”
Adonai, adonai, adonai...

[cantado]
Sei que existo em plena solidão
por isso me alisto na escola do perdão
e da luz que brilha dessas páginas
sinto Jesus enxugar minhas lágrimas
e da luz que brilha dessas páginas
sinto Jesus enxugar minhas lágrimas

Adonai, adonai, adonai, adonai.

Yeshua Ben Joseph / Jorge Mautner

Amigo

Você meu amigo de fé, meu irmão camarada
Amigo de tantos caminhos e tantas jornadas

Cabeça de homem, mas coração de menino
Aquele que está do meu lado em qualquer caminhada

Me lembro de todas as lutas, meu bom companheiro
Você tantas vezes provou que é um grande guerreiro

O seu coração é uma casa de portas abertas
Amigo você é o mais certo das horas incertas

Às vezes em certos momentos difíceis da vida
Em que precisamos de alguém pra ajudar na saída

A sua palavra de força, de fé e de carinho
Me dá a certeza de que eu nunca estive sozinho

Você meu amigo de fé, meu irmão camarada
Sorriso e abraço festivo da minha chegada

Você que me diz as verdades com frases abertas
Amigo você é o mais certo das horas incertas

Não preciso nem dizer
Tudo isso que eu lhe digo
Mas é muito bom saber
Que você é meu amigo

Não preciso nem dizer
Tudo isso que eu lhe digo
Mas é muito bom saber
Que eu tenho um grande amigo

Não preciso nem dizer
Tudo isso que eu lhe digo

Mas é muito bom saber
Que você é meu amigo

Não preciso nem dizer
Tudo isso que eu lhe digo
Mas é muito bom saber
Que eu tenho um grande amigo

Roberto Carlos / Erasmo Carlos

O Sal da Terra

Anda!
Quero te dizer nenhum segredo
Falo nesse chão, da nossa casa
Vem que tá na hora de arrumar...

Tempo!
Quero viver mais duzentos anos
Quero não ferir meu semelhante
Nem por isso quero me ferir

Vamos precisar de todo mundo
Pra banir do mundo a opressão
Para construir a vida nova
Vamos precisar de muito amor
A felicidade mora ao lado
E quem não é tolo pode ver...

A paz na Terra, amor
O pé na terra
A paz na Terra, amor
O sal da...

Terra!
És o mais bonito dos planetas
Estão te maltratando por dinheiro
Tu que és a nave, nossa irmã

Canta!
Leva tua vida em harmonia
E nos alimenta com seus frutos
Tu que és do homem, a maçã...

Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois

Pra melhor juntar as nossas forças
É só repartir melhor o pão
Recriar o paraíso agora
Para merecer quem vem depois...

Deixa nascer o amor
Deixa fluir o amor
Deixa crescer o amor
Deixa viver o amor
O sal da terra

Beto Guedes / Ronaldo Bastos

Todos Estão Surdos

La ra la ra la ra la ra
La ra la ra la ra la ra
La ra la ra la ra la ra
La ra la ra la ra la ra
La ra la ra la ra la ra
La ra la ra la ra la ra
La ra la ra la ra la ra
La ra la ra la ra la ra

Desde o começo do mundo
Que o homem sonha com a paz
Ela está dentro dele mesmo
Ele tem a paz e não sabe
É só fechar os olhos
E olhar pra dentro de si mesmo

Tanta gente se esqueceu
Que a verdade não mudou
Quando a paz foi ensinada
Pouca gente escutou

Meu Amigo, volte logo
Venha ensinar meu povo
O amor é importante
Vem dizer tudo de novo

Outro dia, um cabeludo falou:
"Não importam os motivos da guerra
A paz ainda é mais importante que eles."
Esta frase vive nos cabelos encaracolados
Das cucas maravilhosas
Mas se perdeu no labirinto
Dos pensamentos poluídos pela falta de amor.
Muita gente não ouviu porque não quis ouvir
Eles estão surdos!

Tanta gente se esqueceu
Que o amor só traz o bem
Que a covardia é surda
E só ouve o que convém

Mas meu Amigo volte logo
Vem olhar pelo meu povo
O amor é importante
Vem dizer tudo de novo

Um dia o ar se encheu de amor
E em todo o seu esplendor as vozes cantaram.
Seu canto ecoou pelos campos
Subiu as montanhas e chegou ao universo
E uma estrela brilhou mostrando o caminho
"Glória a Deus nas alturas
E paz na Terra aos homens de boa vontade"

Tanta gente se afastou
Do caminho que é de luz
Pouca gente se lembrou
Da mensagem que há na cruz

Meu Amigo, volte logo
Venha ensinar meu povo
Que o amor é importante
Vem dizer tudo de novo

Roberto Carlos

Oração de Um Jovem Triste

Eu tanto ouvia falar em ti
Por isso hoje estou aqui
Eu sempre tive tudo que eu quis
Mas te confesso, não sou feliz

Calça apertada de cinturão
Toco guitarra, faço canção
Mas quando eu tento me procurar
Eu não consigo me encontrar

Escondo o rosto com as mãos
E uma tristeza imensa
Me invade o coração
Já, já não sou capaz de amar
E a felicidade cansei de procurar
Ah! Ah!...

Por isso venho buscar em ti
O que não tenho, o que perdi
Vestido em ouro te imaginei
E tão humilde te encontrei

Cabelos longos iguais aos meus
Tu és o Cristo, Filho de Deus
Tanta ternura em teu olhar
Tua presença me faz chorar

Eu ergo os olhos para o céu
E a luz do teu amor
Me deixa tão feliz
Se, se jamais acreditei
Perdoa-me, Senhor
Pois hoje te encontrei...

Alberto Luiz / Antônio Marcos

Da Fé

O Homem

Um certo dia um homem esteve aqui
Tinha o olhar mais belo que já existiu
Tinha no cantar uma oração.
E no falar a mais linda canção que já se ouviu

Sua voz falava só de amor
Todo gesto seu era de amor
E paz, Ele trazia no coração

Ele pelos campos caminhou
Subiu as montanhas e falou do amor maior.
Fez a luz brilhar na escuridão
O sol nascer em cada coração que compreendeu

Que além da vida que se tem
Existe uma outra vida além e assim...
O renascer, morrer não é o fim

Tudo que aqui Ele deixou
Não passou e vai sempre existir
Flores nos lugares que pisou
E o caminho certo pra seguir

Eu sei que Ele um dia vai voltar
E nos mesmos campos procurar o que plantou.
E colher o que de bom nasceu
Chorar pela semente que morreu sem florescer.

Mas ainda há tempo de plantar
Fazer dentro de si a flor do bem crescer
Pra Lhe entregar
Quando Ele aqui chegar

Tudo que aqui Ele deixou

Não passou e vai sempre existir
Flores nos lugares que pisou
E o caminho certo pra seguir

Tudo que aqui Ele deixou
Não passou e vai sempre existir
Flores nos lugares que pisou
E o caminho certo pra seguir

Roberto Carlos / Erasmo Carlos

Anunciação

Na bruma leve das paixões
Que vêm de dentro
Tu vens chegando
Pra brincar no meu quintal
No teu cavalo
Peito nu, cabelo ao vento
E o sol quarando
Nossas roupas no varal... (2x)

Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais...

A voz do anjo
Sussurrou no meu ouvido
Eu não duvido
Já escuto os teus sinais
Que tu virias
Numa manhã de domingo
Eu te anuncio
Nos sinos das catedrais...

Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais...

Ah! ah! ah! ah! ah! ah!
Ah! ah! ah! ah! ah! ah!

Na bruma leve das paixões
Que vêm de dentro
Tu vens chegando
Pra brincar no meu quintal
No teu cavalo

Peito nu, cabelo ao vento
E o sol quarando
Nossas roupas no varal...

Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais...

A voz do anjo
Sussurrou no meu ouvido
Eu não duvido
Já escuto os teus sinais
Que tu virias
Numa manhã de domingo
Eu te anuncio
Nos sinos das catedrais...

Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais...

Ah! ah! ah! ah! ah! ah!
Ah! ah! ah! ah! ah! ah!
Ah! ah! ah! ah! ah! ah!
Ah! ah! ah! ah! ah! ah!

Alceu Valença

Da Esperança

Canção da América (Unencounter)

Amigo é coisa para se guardar
Debaixo de sete chaves
Dentro do coração
Assim falava a canção que na América ouvi
Mas quem cantava chorou
Ao ver o seu amigo partir

Mas quem ficou, no pensamento voou
Com seu canto que o outro lembrou
E quem voou, no pensamento ficou
Com a lembrança que o outro cantou

Amigo é coisa para se guardar
No lado esquerdo do peito
Mesmo que o tempo e a distância digam "não"
Mesmo esquecendo a canção
O que importa é ouvir
A voz que vem do coração

Pois seja o que vier, venha o que vier
Qualquer dia, amigo, eu volto
A te encontrar
Qualquer dia, amigo, a gente vai se encontrar

Milton Nascimento / Fernando Brant

O Mundo Anda Tão Complicado

Gosto de ver você dormir
Que nem criança com a boca aberta
O telefone chega sexta-feira
Aperto o passo por causa da garoa
Me empresta um par de meias
A gente chega na sessão das dez
Hoje eu acordo ao meio-dia
Amanhã é a sua vez

Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver
O mundo anda tão complicado
E hoje eu quero fazer tudo por você.

Temos que consertar o despertador
E separar todas as ferramentas
Que a mudança grande chegou
Com o fogão e a geladeira e a televisão
Não precisamos dormir no chão
Até que é bom, mas a cama chegou na terça
E na quinta chegou o som

Sempre faço mil coisas ao mesmo tempo
E até que é fácil acostumar-se com meu jeito
Agora que temos nossa casa
é a chave que sempre esqueço

Vamos chamar nossos amigos
A gente faz uma feijoada
Esquece um pouco do trabalho
E fica de bate-papo
Temos a semana inteira pela frente
Você me conta como foi seu dia
E a gente diz um pro outro:
- Estou com sono, vamos dormir!

Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver
O mundo anda tão complicado
E hoje eu quero fazer tudo por você

Quero ouvir uma canção de amor
Que fale da minha situação
De quem deixou a segurança de seu mundo
Por amor

Renato Russo

Portal da Cor

Bom dia, natureza
Pulmão da terra mãe
Portal da cor, futuro
Cada nascer do sol

Carinho, companheiro
É como se a paz
Cobrisse o mundo inteiro
Terra, água, fogo e ar

Quero o sabor, o som
Quero tocar, visão
Cheiro de vida
E um mar de gerações

Procuro a resposta
Por que criar a dor?
Se quando estamos juntos
Temos sonho, força e amor

Gema da criação
Herdeiro do pintor
Dono do amanhã
Do sim, do não

Coragem, companheiro
Pra que fechar a voz
Se a força do desejo
Pulsa em cada um de nós?

Ricardo Silveira / Milton Nascimento

Xote Ecológico

Não posso respirar, não posso mais nadar
A terra está morrendo, não dá mais pra plantar
Se plantar não nasce, se nascer não dá
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Cadê a flor que estava aqui?
Poluição comeu.
E o peixe que é do mar?
Poluição comeu
E o verde onde que está ?
Poluição comeu
Nem o Chico Mendes sobreviveu

Aguinaldo Batista / Luiz Gonzaga

As Árvores

As árvores são fáceis de achar
Ficam plantadas no chão
Mamam do sol pelas folhas
E pela terra
Também bebem água
Cantam no vento
E recebem a chuva de galhos abertos
Há as que dão frutas
E as que dão frutos
As de copa larga
E as que habitam esquilos
As que chovem depois da chuva
As cabeludas, as mais jovens mudas
As árvores ficam paradas
Uma a uma enfileiradas
Na alameda
Crescem pra cima como as pessoas
Mas nunca se deitam
O céu aceitam
Crescem como as pessoas
Mas não são soltas nos passos
São maiores, mas
Ocupam menos espaço
Árvore da vida
Árvore querida
Perdão pelo coração
Que eu desenhei em você
Com o nome do meu amor.

Arnaldo Antunes / Jorge Ben Jor

Aquarela Brasileira

Vejam essa maravilha de cenário:
É um episódio relicário,
Que o artista, num sonho genial
Escolheu para este carnaval.
E o asfalto como passarela
Será a tela do Brasil em forma de aquarela.
Caminhando pelas cercanias do Amazonas
Conheci vastos seringais.
No Pará, a ilha de Marajó
E a velha cabana do Timbó.
Caminhando ainda um pouco mais
Deparei com lindos coqueirais.
Estava no Ceará, terra de irapuã,
De Iracema e Tupã
E fiquei radiante de alegria
Quando cheguei na Bahia...
Bahia de Castro Alves, do acarajé,
Das noites de magia do Candomblé.
Depois de atravessar as matas do Ipu
Assisti em Pernambuco
A festa do frevo e do maracatu.
Brasília tem o seu destaque
Na arte, na beleza, arquitetura.
Feitiço de garoa pela serra!
São Paulo engrandece a nossa terra!
Do leste, por todo o Centro-Oeste,
Tudo é belo e tem lindo matiz.
No Rio dos sambas e batucadas,
Dos malandros e mulatas
De requebros febris.
Brasil, essas nossas verdes matas,
Cachoeiras e cascatas de colorido sutil
E este lindo céu azul de anil
Emoldura em aquarela o meu Brasil.

Silas de Oliveira / Martinho da Vila

Gentileza

Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
A palavra no muro
Ficou coberta de tinta

Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
Só ficou no muro
Tristeza e tinta fresca

Nós que passamos apressados
Pelas ruas da cidade
Merecemos ler as letras
E as palavras de Gentileza

Por isso eu pergunto
A você no mundo
Se é mais inteligente
O livro ou a sabedoria

O mundo é uma escola
A vida é o circo
Amor palavra que liberta
Já dizia o Profeta

Marisa Monte

Capítulo 5 - Arte como Experiência Estética e como Experiência Ética

Kátia Mendonça[1]

Não somos simplesmente cegos, não enxergamos nada…
(Otto, personagem de "O Sacrifício" de Tarkovsky)

Arte e Cegueira Ética em um Mundo Desencantado

Não é tarefa fácil analisar o papel social e ético da arte hoje, em meio à profusão de tecnologias e de imagens, ao espetáculo e à crescente perda da sensibilidade estética atrelada ao vazio espiritual da sociedade contemporânea. Nossa proposta aqui é nos aproximar de uma compreensão do problema em diálogo com a percepção que artistas como Tolstoi e Tarkovski construíram acerca do papel social e ético da arte e do artista.

Antes de mais, ainda cabe ressaltar que uma análise sociológica da arte enquanto expressão de um mundo desencantado e desprovido do sentido da vida, como diagnosticado por Max Weber, exigirá uma articulação entre o intersubjetivo e o social – domínios em que a sociologia irá dialogar com a ética; isso porque experiência a arte é uma experiência estética

1 Artigo apresentado durante o 54º Congresso Internacional de Americanistas. Simpósio 959 – **Reencantar el mundo**: el arte como experiência estética. Viena, Áustria, julho de 2012.
Professora e pesquisadora do PPGCS-Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e do Curso de Graduação em Ciências Sociais da UFPA, bolsista de Produtividade do CNPQ, Coordenadora do Programa Novos Talentos CAPES/UFPA, Curso de Formação em Ética para o Diálogo, 2011-2012.

envolvendo os sentidos, as sensações e a percepção do belo, mas é, ao mesmo tempo, uma relação do ser humano consigo mesmo e com o outro, permitindo o estabelecimento de laços ou, ao contrário, de rupturas e de violências contra o outro. Logo, a arte tem uma dimensão que, além de estética, é ética, e sendo ética é também social, pois o ético – na medida em que o homem vive em coletividades – não se reduz de modo algum aos limites da relação intersubjetiva, mas diz respeito também ao coletivo.

Além disso, a arte é uma dimensão do imaginário social e este não está solto no ar, mas sempre se articulará com o que Bronislaw Backzko chama de "comunidade de imaginação"[2], conjunto de valores, percepções, sentimentos expressos simbolicamente e que orientam as coletividades. Como dimensão do imaginário social, é inegável que a arte, além de expressar a cultura e as condições histórico-sociais específicas nas quais foi criada e onde se encontra inserido o artista, irá contribuir para forjá-las, sendo ao mesmo tempo instituinte e instituída[3] de comportamentos e valores sociais.

Importa notar que em sua vida social os homens buscam a estima e a aprovação alheias, o outro, como diz Ricoeur, "me confere sentido, devolvendo-me à trêmula imagem de mim mesmo"[4]. Mas essas relações, que em última instância buscam o reconhecimento, são *mediadas por imagens.*

> é através das imagens do homem que se opera essa petição de estimam mútua; e essas imagens do homem constituem toda a realidade da cultura.[...] Ora se nossos encontros são assim mediatizados pelas imagens do homem incorporadas nas obras de cultura, as relações humanas podem ser abismadas no nível dessas imagens mediadoras; é o que acontece quando uma corrente estética ou literária vem destruir ou perverter as representações fundamentais que o homem se faz de si mesmo no plano da sexualidade ou do trabalho ou do lazer. [5]

A questão já se apresenta no século XX, em especial em um debate importante que se colocou diante de nós: o papel fundamental das tecnologias em sua relação com a arte. Originalmente, o debate centrava-se no impacto do cinema e da fotografia nas relações sociais e na cultura do início do século XX. Walter Benjamin estabelece um diálogo importante

2 BACZKO, Bromslaw. **Les imaginaires sociaux**. Mémoires et espoirs collectifs. Pans: Payot, 1984. Vide também: MENDONÇA, Kátia. **A salvação pelo espetáculo, mito do herói e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.
3 Acerca do imaginário social como instituinte e instituído, vide: CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
4 RICOEUR, Paul. **História e Verdade**. Rio de Janeiro: Forense, 1968, p. 121.
5 Ibid., p. 121-122.

com Adorno nesse sentido. Em "A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica", Benjamin indica que a obra de arte perde sua característica *aurática* suprimida pela banalização da cópia da fotografia e do cinema, que criam um novo padrão cultural, ou o que Benjamin chamou de cultura *choqueiforme*, porque nela o homem se vê submetido não à reflexão ou à fruição com que se posicionava diante da obra de arte dotada de aura, mas a uma regressão no sentido da visão e na percepção provocada pelo *choque* de imagens incessantes despejadas sobre ele. Texto profético, pois muito longe estava Benjamin do nível de profusão de imagens que hoje temos, por conta da internet, das recentes técnicas de impressão, dos efeitos especiais no cinema etc.

Porém, ainda que prefigurando o futuro no conceito de *choque,* Benjamin mostrou-se otimista quanto às potencialidades libertadoras das então novas tecnologias a serviço da arte e do seu papel na educação para o socialismo (que era o real foco do interesse benjaminiano). Tal sentimento não foi compartilhado, à época, por Theodor Adorno, que em "O Fetichismo da Música e a Regressão da Audição"[6] , em uma espécie de resposta a Benjamin, ressalta o caráter de barbárie, antes que de progresso, das tecnologias culturais que conduziriam a uma regressão nos sentidos humanos. Se aqui Adorno levanta a questão da regressão da *audição* na sociedade marcada pela indústria cultural, Benjamin[7] o faz com relação ao *olhar*, que não reconhece mais a sacralidade da obra de arte, esvaziada que foi pelos meios de reprodução técnica. A questão da perda da *aura* claramente desbordará a questão da criação e da recepção da obra de arte para atingir os diversos domínios da vida e do imaginário social, também eles sem aura.[8]

Em um primeiro momento, podemos dizer que Benjamin e Adorno (mas não somente eles, como veremos adiante) abrem-nos a possibilidade de refletir sobre o fato de que a **regressão nos sentidos (provocada pela vinculação entre arte e tecnologias de reprodução) pode conduzir a uma regressão ética da sociedade**.[9] Temos aqui duas dimensões da ques-

6 ADORNO, Teodor. O Fetichismo da Música e a Regressão da Audição. In: BENJAMIN, Walter. et al. **Textos Escolhidos**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
7 BENJAMIN. Walter. A Obra de Arte na época de sua Reprodutibilidade Técnica. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos Escolhidos**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
8 Acerca desse desbordamento da questão aurática, vide: MENDONÇA, Kátia. **A salvação pelo espetáculo, mito do herói e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002. Vide também: ROSEN, Michael. **On Voluntary Servitude, false consciousness and the theory of ideology**. Cambridge: Polity Press, 1996.
9 Aqui não se trata da noção de "gosto" ou "preferência estética", haja vista que os SS nazistas eram portadores, também eles, de um senso estético. Trata-se, antes, de uma regressão ética que pode advir de uma regressão dos sentidos e também do senso estético, embora o contrário, um chamado "refinamento estético", esteja longe de salvar-nos da barbárie.

tão: *fenomenologicamente*, a audição e a visão possuem força singular para compreensão da eticidade das relações inter-humanas; *fisicamente*, esses são os sentidos mais profundamente afetados na relação do homem com as tecnologias de reprodução a serviço da arte.

Em se falando de uma fenomenologia da visão, vemos que Adorno e Horkheimer[10] empreendem uma análise aguda sobre a relação entre violência e olhar no mundo contemporâneo, que irão abordar por meio da categoria do *ofuscamento*. Essa metáfora ótica, a nosso ver, revela uma condição que não diz respeito somente a um elemento patológico presente no antissemitismo, nas relações na sociedade capitalista ou em qualquer tipo de preconceito social, mas diz respeito também a qualquer situação de violência e de desconhecimento do outro, caracterizada pelo olhar racional que extingue o sujeito no cálculo e no interesse, que não o vê como dotado de humanidade. O ofuscamento expressa e alimenta uma sociedade doentia na qual os sujeitos perdem a perspectiva do Outro e de si mesmos.

Para além das filiações filosóficas de Adorno e Horkheimer, é por meio de uma perspectiva fenomenológica que se pode fazer uma leitura da questão da violência em *Elementos do Antissemitismo*[11]. Há aqui uma verdadeira fenomenologia dos sentidos do homem moderno, sendo que a noção de *vida danificada* pela razão instrumental, como elaborada por Adorno, está estreitamente vinculada ao ofuscamento. Na ética dos mínimos detalhes de Adorno e de Horkheimer, toda violência se assenta na cegueira dos algozes e das vítimas: "a cegueira alcança tudo, porque nada compreende."[12]

Ocorre, porém, que Benjamin, Adorno e Horkheimer falam do e para o mundo Ocidental capitalista marcado pela herança Iluminista. A própria categoria *ofuscamento* é construída para mostrar os caminhos de

10 Em especial quanto à relação, Adorno e Levinas merecem a atenção de Hent de Vries, que enfatiza a possibilidade, por nós endossada, de que "se pode e se deve ler Adorno *fenomenologicamente* assim como *dialeticamente* – assim como ressalto que se deve ler Levinas dialeticamente assim como fenomenologicamente [...] minha conclusão é que a crítica dialética da dialética (Adorno) e a crítica fenomenológica da fenomenologia (Levinas) se assemelham formalmente ao ponto de tornarem-se quase intercambiáveis [...] e irem em direção uma da outra". (DE VRIES, Hent. **Minimal theologies**: critiques of secular reason in Adorno and Levinas. Baltimore, Maryland: John Hopkins University Press, 2005, p. XXII, grifos do autor). *Vide* também SMITH, Nick. Adorno vs. Levinas: evaluating points of contention. In: **Continental Philosophy Review**, 2007, n. 40, p. 275-306. Ao contrário de De Vries, Smith tem por proposta apontar as divergências entre os autores como "escolhas incompatíveis". Quanto a Buber e a Adorno e a fenomenologia que fazem da relação ética, *Vide* MENDONÇA, Kátia. Deus e diabo nos pequenos detalhes: reflexão sobre ética em Buber e Adorno. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política. São Paulo: CEDEC, p. 117-130, 2003. Vide também uma recensão das ácidas críticas de Adorno a Buber em ZANK, Michael. **New Perspectives of Martin Buber**. Tübingen, Germany: Mohr Siebeck, 2006.

11 Vide Adorno, T.; Horkheimer, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido de Almeida, Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

12 Adorno, T.; Horkheimer, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido de Almeida, Rio de Janeiro: Zahar, 1991, p. 160.

uma razão que se queria iluminadora. É uma perspectiva limitada e, em certa medida, marcada por uma espécie de viés, também ele iluminista, considerando-se que a Escola de Frankfurt, em sua maioria considerava o Iluminismo um projeto inconcluso.

A força interpretativa do *ofuscamento* do mundo atual se mostra atual, em especial se em conjugação com *approaches* mais recentes – como é o caso do conceito de *sociedade do espetáculo* analisado por Guy Debord[13] . Antes de tudo, o conceito construído por Debord dá conta de relações sociais mediadas pela imagem espetacular em uma sociedade em que a imagem será o último grau atingido pela reificação na sociedade[14]. Da mercadoria, ingressamos no universo da coisificação das relações mediadas pela imagem. Nessa sociedade, tudo gira em torno do midiático descomprometido com a verdade e com a não violência. Espetáculo que cega em vez de informar e que violenta em vez de elevar, fenômeno vinculado à regressão na eticidade dos espectadores e da sociedade. A cegueira provocada pelo espetáculo tem elementos tanto do choque benjaminiano quanto do ofuscamento de Adorno e irá atingir diretamente a arte no mundo atual.

Embora seja uma perspectiva operacional para a compreensão dos dilemas da arte no mundo atual, em um segundo momento de análise vamos perceber que o conceito de aura em Benjamin parece ecoar uma percepção de sacralidade que a meu ver se encontra na tensão que vive ele entre a racionalidade calculadora da filosofia ocidental e o messianismo judaico do qual ele, diferentemente de Adorno, ainda era portador.

Ocorre que esse gigantesco processo de perda do sentido na arte tem suas raízes históricas, para além das técnicas de reprodução criadas no final do século XIX, reside também na descoberta da perspectiva como técnica e no impacto que isso tem sobre a arte pictórica ocidental, assim como no processo de cisma entre a Igreja Oriental e a Ocidental. São os orientais que irão destacar isso, a partir de uma visão sacralizada da arte religiosa. Em particular, retomemos as reflexões de Paul Evdokimov, para quem

> a partir do século XIII, Giotto, Duccio, Cimabue, introduzem a facticidade óptica, a perspectiva, a profundidade, o jogo de claro-escuro, o trompe-l'oeil. Se a arte se torna mais refinada, mais refletida em seu elemento imanente, torna-se menos propensa à recepção direta do

13 Vide DEBORD. Guy. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 1997.
14 Vide também: JAMESON. Friedric. **As marcas do visível**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

transcendente.[15]

Desligando-se do simbólico religioso no afã de obter a perfeição formal a arte perdeu o contato com o transcendente e torna-se desencantada, perdeu o mistério e a possibilidade de ligação com Deus. No processo de ruptura entre forma e conteúdo, o artista perdeu o sentimento do religioso na arte sacra ocidental até chegar à abstração pura. O artista então beira o vazio, o desespero e a morte.

A Questão da Forma: Entre a desrealização e a espiritualização

Contemporânea a Benjamin e por outro viés filosófico encontramos a crítica de Ortega y Gasset sobre o que ele chama de *desrealização da arte*, que diz respeito ao fato de que ela não mais representa e sim chega até a deformar o real. O artista busca o seu prazer e não o da plateia, e a purificação da arte resultará em uma arte para artistas e não para a massa. A expressão se refere também à intranscendência e ao desencantamento da arte e do próprio ofício do artista. Embora Ortega y Gasset não diagnostiquem isso como expressões do desencantamento do mundo moderno, sabemos que o é. A intranscendência, para Gasset, significa que a arte não só já não tem o caráter salvífico que tinha até então, mas também que não aborda mais os grandes temas e questões que angustiavam e conduziam a humanidade, perdeu-se no rés do chão e nas banalidades. Ainda assim, a crítica orteguiana tem por foco a forma, a dimensão estética antes que a dimensão ética da arte. Ortega y Gasset irão indicar a grande cisão efetuada pela arte moderna do ponto de vista sociológico:

> Em minha opinião o característico da nova arte do ponto de vista sociológico é que ela divide o público nestas duas classes de homens: os que a entendem e os que não a entendem [...]. Mas quando o desgosto que a obra causa nasce do fato de não tê-la entendido, o homem fica como que humilhado, com uma obscura consciência de sua inferioridade.[16]

E se da ininteligibilidade nasce o prazer estético para o artista, para o receptor nasce um sentimento de humilhação, segundo Ortega y Gasset. Esse é o caminho da desumanização da arte.

15 EVDOKIMOV, Paul. **L'art Moderne ou la Sophia Désaffectée**. Disponível em: <http://www.myriobiblos.gr/texts/french/contacts_evdokimov_moderne.html>. Acesso em: 02 jan. 2012.
16 ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 22.

> Longe de o pintor ir mais ou menos entorpecidamente à realidade, vê-se que ele foi contra ela. Propôs-se decididamente a deformá-la, romper seu aspecto humano, desumanizá-la [...] ao extirpar o seu aspecto de realidade vivida. O pintor cortou as pontes e queimou as naves que poderiam transportar-nos ao nosso mundo habitual [...]. Não se trata de pintar algo que seja completamente distinto de um homem, ou casa, ou montanha, mas sim de pintar um homem que pareça o menos possível com um homem. O prazer estético para o artista novo emana desse triunfo sobre o humano.[17]

Se isso ocorre com a arte pictórica, o mesmo se dá com a poesia, a qual, para Ortega y Gasset, "é hoje a álgebra superior das metáforas". Todos esses são elementos que conduzem a arte à intranscendência.

> Para o homem da novíssima geração, a arte é uma coisa sem transcendência (o próprio artista vê sua arte como um labor intranscendente) [...] A aspiração à arte pura não é, como se costuma crer, uma soberba, mas sim, pelo contrário, uma grande modéstia. A arte, ao esvaziar-se do patetismo humano, fica sem transcendência alguma – como apenas arte, sem mais pretensão.[18]

Anos mais tarde, Ernesto Sábato irá questionar o que ele chama de pensamento falacioso de Ortega y Gasset:

> Para Ortega, por ejemplo, la deshumanización del arte está probada por el divorcio existente entre el artista y su público. No advirtiendo que pudiera ser exactamente al revés, que no fuera el artista el deshumanizado, sino el público. ¿O es que para Ortega es cuestión de número? Es obvio que una cosa es la humanidad y otra bien distinta el público-masa, ese conjunto de seres que han dejado de ser hombres para convertirse en objetos fabricados en serie, moldeados por una educación estandardizada, embutidos en fábricas y oficinas, sacudidos diariamente al unísono por las noticias lanzadas por centrales electrónicas, pervertidos y cosificados por un "arte" de historietas y novelones radiales, de cromos periodísticos y de estatuillas de bazar. Mientras que el artista es el Único por excelencia, es el que gracias a su incapacidad de adaptación, a su rebeldía, a su locura, ha conservado paradojalmente los atributos más preciosos del ser humano. ¿Qué importa que a veces exagere y se corte una oreja? Aun así estará más cerca del hombre concreto que un razonable amanuense en el fondo de un ministerio. Es cierto que el artista, acorralado y desesperado, termina por huir al África o a las selvas de Misiones, a los paraísos del alcohol o la morfina, a la propia muerte. ¿Indica todo eso, por ventura, que es él quien está deshumanizado? [19]

17 Ibid., p. 43.
18 Ibid., p. 79 e 82.
19 Vide SÁBATO, Ernesto. El escritor e sus fantasmas. Cap. **Las letras y las artes en la crisis de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Aguilar, 1963, p. 56-89.

Se para Ortega y Gasset a *de-forma-ção* é uma questionável desrealização, para Kandinsky, pelo contrário, ela é válida desde que expresse o que ele designa por "lei da necessidade interior". A arte de Kandinsky é abstrata, ou no olhar orteguiano, desrealizada, porém a abstração em Kandisnky busca dar vazão ao sentido da vida do artista, à sua alma. Criticando o materialismo que ao se sobrepor à criação artística faz dela uma simples regra utilitária a serviço das ambições materiais do artista e do mercado, Kandinsky busca um sentido espiritual para a arte, enfatizando o fato de que é justamente em momentos de crise espiritual da sociedade que a arte, premonitoriamente, cria novas expressões oriundas do fato do artista voltar-se para o seu próprio interior quando o exterior se degrada.

> Cuando la religión, la ciencia y la moral – esta última en virtud a la labor destructiva de Nietzsche- se ven sacudidas, y sus bases exteriores vaticinan el derrumbre, el hombre desvía su atención de lo exterior y se concentra en sí mismo"[...]. En los períodos de ideas materialistas, y como consecuencia dellas, de ateísmo y fines exclusivamente prácticos, que entumecen a un alma abandonada, [...] el lazo existente entre el arte y el alma sobrevive como anestesiado.[20]

É o atendimento a uma necessidade interior e não à forma imposta pelo mercado, por escolas ou por movimentos estéticos do exterior, que quando colocada a termo indica a qualidade boa ou má da obra de arte para Kandinsky.[21]

Ao mesmo tempo em que expressa o mundo contemporâneo, a arte avança também para a superexposição da violência e para a construção de um imaginário social assentado na banalização da morte, no silêncio e na incomunicabilidade das pessoas, na ruptura dos laços sociais. Enfim, uma arte baseada em surtos esquizoides como as relações fortuitas e fugazes do mundo contemporâneo, como descrito por Fredric Jameson[22].

O que temos até aqui é que, em maior ou menor medida, todos, por vias distintas, enfatizam o caráter doentio da sociedade moderna, como escreveu Gauguin a Strindberg: "Si nuestra vida está enferma también ha de estarlo nuestro arte; y sólo podemos devolverle la salud empezando de nuevo, como niños o como salvajes... Vuestra civilización es vuestra enfermedad".[23]

---

20 KANDINSKY, Vassily. **Sobre lo espiritual en el arte.** Buenos Aires: Andromeda Ediciones, 2003, p. 41 e 121.
21 Além dessa visão da arte, cabe destacar que, materialmente, Kandinsky enfatiza a cor, como também o som, possuidores de efeitos físicos e psicológicos sobre o receptor. Portanto, podemos depreender daí que a arte pode vir a ter impacto material e psicológico sobre os receptores.
22 Vide JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2006.
23 SÁBATO, Ernesto. 1963, p. 84.

Arte como Construtora de Relações Sociais: Responsabilidade ética do artista

Mas a resposta mais produtiva a nosso ver à questão da arte como experiência ética vem do Oriente, isso por força de toda uma tradição cultural-religiosa que marcou profundamente a obra de arte a partir do século XIX e, por extensão, o mundo. De lá surgiram grandes obras de arte que "nos arrebatam como tempestades, escancarando as portas de nossa percepção, pressionando a arquitetura de nossas crenças com seus poderes transformadores"[24]. Transformadoras e destruidoras do dito e do sabido porque se referem à condição humana mesma e ao mais profundo da alma e do coração humanos. Em meio a esse movimento e junto com Kandinsky – ele mesmo é herdeiro dessa tradição – temos outra vertente crítica importante, embora esquecida e que vem de artistas e não de filósofos ou sociólogos. Nela, temos Tolstoi, para quem, na contramão de Kant, a arte, antes que mero objeto de prazer estético é um "meio de intercâmbio humano". Para ele, cada obra de arte faz com que aquele que a recebe ingresse em um certo tipo de comunhão com aquele que a produziu e com todos aqueles que, simultaneamente ou antes ou depois dele, receberam ou irão receber a mesma impressão artística. A arte "serve para unir as pessoas" em uma "comunhão pelos sentimentos". A atividade da arte se baseia na capacidade que as pessoas têm de serem contagiadas pelos sentimentos de outras pessoas.[25]

> Essas pessoas que rejeitaram toda arte estavam obviamente erradas porque rejeitaram o que não pode ser rejeitado – um dos meios mais necessários de comunicação, sem o qual a humanidade não pode viver. Mas não estão menos erradas as pessoas de nossa civilizada sociedade européia, de nosso círculo e de nossa época, ao tolerar toda arte, desde que sirva à beleza - isto é, desde que dê prazer às pessoas.[26]

Para Tolstoi, os artistas da Idade Média que compartilhavam com as massas populares a mesma religião, com base de seus sentimentos, enquanto transmitiam na arquitetura, escultura, pintura, música, poesia e drama os sentimentos e disposições que vivenciavam, "eram verdadeiros artistas, e sua atividade, baseada no mais alto entendimento possível para aquele tempo e partilhada por todos, ainda que apareça baixa para nossa

24 Vide STEINER, George. **Tolstói ou Dostoievski**. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 1.
25 TOLSTOI, Leon. **O que é a arte?** São Paulo: Ediouro, 2002, p. 74.
26 TOLSTOI, Leon. **O que é a arte?** São Paulo: Ediouro, 2002, p. 86.

época, era, entretanto, arte verdadeira, comum a todo povo”[27] .

Desse modo, na visão tolstoiana, “a arte não é um prazer, consolação ou divertimento, é algo grandioso. Ela é um órgão da vida da humanidade, que transmuta a consciência racional das pessoas em sentimentos”[28] .

Tolstoi tem uma clara percepção da privilegiada dimensão social da arte e de suas possibilidades para a construção de relações de violência ou de paz: “a arte deve eliminar a violência e somente ela pode fazer isso. A arte deveria fazer de tal forma que os sentimentos de fraternidade e amor ao próximo, hoje acessíveis a poucos, tornem-se habituais, um instinto para todos”[29] .

Para ele, o propósito da arte de nossa época consiste em transferir do campo da razão para o do sentimento a verdade de que o bem-estar das pessoas reside na união e em estabelecerem, em lugar da violência o “Reino de Deus” – que para ele é o mais alto objetivo da vida humana.

Diferentemente de Kandinsky, Tolstoi critica a forma artística que, incompreensível, é apropriada apenas pelas classes cultas e a abastadas. Isso não é arte segundo ele. É antes uma “perversão”, nas suas palavras[30]; perversão que: conduz à barbárie e à selvageria as classes abastadas de que essas perversões fruem; ao desperdício da mão de obra, aos trabalhadores que se ocupam segundo ele nessa “coisa desnecessária”; essa arte-divertimento, segundo ele, permite ainda que os ricos vivam de modo não natural e contrário ao humanitarismo professado por eles mesmos, buscando ocupar a falta de sentido de suas vidas com o desregramento, e por fim, outro efeito identificado por Tolstoi diz respeito à dimensão ético-social de uma arte que produz confusão “nas ideias das crianças e do povo em geral”[31] , confusão essa que diz respeito aos valores sociais privilegiados pela arte, que de valores que têm como referência o bom e o bem, passa a valorizar outros tipos de heróis muito distantes dos valores agregadores de uma sociedade e então, aqui, a crítica de Tolstoi é verdadeiramente profética, pois escrita no século XIX não imaginava como a cultura de massas iria contribuir para a quebra de valores em que cairia o mundo contemporâneo:

> E então essas crianças e homens simples vêem subitamente que, ao lado daqueles que são elogiados, homenageados e recompensados por

27 Ibid., p. 85.
28 Ibid., p. 77.
29 Ibid., p. 249.
30 Ibid., p. 233.
31 TOLSTOI, Leon. O que é a arte? São Paulo: Ediouro, 2002, p. 230-232.

> sua força física ou mora, existem também aqueles que são elogiados, glorificados e recompensados em escala ainda maior do que os heróis da força e da bondade, simplesmente porque cantam bem, escrevem poesia ou são bons dançarinos. Eles vêem que cantores, escritores e dançarinos ganham milhões, que recebem mais homenagem que os santos – e ficam perplexos.[32]

A reflexão de Tolstoi causa desconforto na medida em que chama atenção para o papel moral da arte, coisa impossível em um mundo desencantando em que as esferas da vida (ética, estética, religião, direito, economia, ciência) são separadas e giram em torno de si próprias. Mundo onde o artista designado para elaborar o cenário de um programa como Big Brother não tem compromisso, como, aliás, o próprio programa, com nada além de si mesmo e de sua tarefa, em atitudes bem semelhantes àquelas dos dirigentes de campos de concentração nazistas que colocavam orquestras de judeus prisioneiros nas estações de trem para abafar os gritos que vinham dos comboios que passavam cheios de prisioneiros rumos aos campos de extermínio.

Mais tarde, outro russo, Andrei Tarkovsky, se aproximará das mesmas conclusões de Tolstoi. Para ele, a arte é uma metalinguagem que também tem por função o entendimento mútuo e a comunhão dos seres humanos. Para Tarkovsky, as obras primas nascem da luta do artista para expressar seus ideais éticos. O artista expressa essas coisas criando a imagem, elemento *sui generis* para a detecção do absoluto. Por meio da imagem, "mantêm-se uma consciência do infinito, o eterno dentro do finito, o espiritual no interior da matéria"[33] .

Desse modo a grande função da arte é a comunicação, uma vez que "o entendimento mútuo é uma força a unir as pessoas, e o espírito de comunhão é um dos mais importantes aspectos da criação artística"[34] . Como para Tosltoi, para Tarkovski é a noção de comunhão que dá sentido à arte. A arte é uma metalinguagem com a ajuda da qual os homens tentam comunicar-se entre si e "isso nada tem a ver com vantagens práticas, mas com a concretização da ideia de amor, cujo significado encontra-se no sacrifício"[35].

Os grandes temas da humanidade estão presentes no pensamento de Tarkovski: paz, bem, comunhão e finitude humana. Diante desses e em especial desse último,

32 Ibid., p. 233.
33 TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 40.
34 Ibid., p. 42.
35 Ibid., p. 43.

> a função específica da arte não é, como comumente se imagina, expor ideias, difundir concepções ou servir de exemplo. O objetivo da arte é preparar uma pessoa para a morte, arar e cultivar sua alma, tornando-a capaz de voltar-se para o bem.[36]

A arte como tendo uma dimensão ética inalienável da estética volta a ser tema em Tarkovski. A forma pode vir a provocar reações catárticas que conduzam a alma humana para o bem: "a arte tem apenas a capacidade, através do impacto e da catarse, de tornar a alma humana receptiva ao bem. É ridículo imaginar que se pode ensinar as pessoas a serem boas" [37].

Para Tarkovsky a dimensão ética está atrelada à estética na media em que uma realidade emocional brota do contato com a arte (seu impacto físico e psicológico, como disse antes Kandisnki):

> Um filme é uma realidade emocional, e é assim que a platéia o recebe — como uma segunda realidade. Por esse motivo a concepção amplamente difundida do cinema como um sistema de signos parece-me profunda e essencialmente errada. Percebo uma premissa falsa na própria base da abordagem estruturalista.[38]

O cinema – arte específica do mundo desencantado porque apoiada em uma técnica própria da modernidade – não teria, na visão daquele diretor, um viés negativo. A técnica aqui, ao contrário do pensamento adorniano, tem sim possibilidades redentoras e, ao contrário do pensamento de Walter Benjamin, não estaria a serviço de um projeto ou utopia políticos, mas antes da salvação da alma humana.

De difícil digestão para os críticos e artistas contemporâneos adeptos da arte pela arte, da arte unicamente como experiência estética, a crítica de Tarkovsky apela para a responsabilidade ética do artista, para o sentido moral da arte e para o seu significado social.

> A mais convincente das artes requer uma responsabilidade especial por parte daqueles que trabalham com ela: os métodos através dos quais o cinema afeta seus espectadores podem ser utilizados muito mais fácil e rapidamente para sua degradação moral e para a destruição de suas defesas espirituais do que os meios das formas de arte antigas e tradicionais.

Para Tarkovsky, uma vez que a arte é uma expressão das aspirações e das esperanças humanas, ela tem um papel tremendamente importante a

36 Ibid., p. 49.
37 Ibid., p. 55.
38 Ibid., p. 211.

desempenhar no desenvolvimento moral da humanidade. E em uma crítica ao Ocidente e ao seu falso conceito de liberdade, dirá:

> é curioso notar que Rublev trabalhou dentro dos cânones estabelecidos. Quanto mais tempo vivo no Ocidente mais a liberdade me parece curiosa e equívoca: liberdade para tomar drogas, para assassinar, para cometer suicídio?[39]

É ao vazio espiritual e solidão do homem moderno que se dirigem tanto a crítica quanto a filmografia de Tarkovsky:

> eu quero enfatizar minha própria crença de que a arte deve trazer em si a aspiração humana ao ideal, deve ser uma expressão da sua caminhada em direção a ele, de que a arte deve oferecer esperança e fé ao homem. E, quanto mais desesperançado for o mundo na versão do artista, maior talvez a clareza com que devemos enxergar o ideal que se opõe a ele — de outro modo seria impossível viver!.[40]

Em meio ao vazio espiritual do desencantamento da modernidade, Tarkovski nos convida a resistir.

A Arte como Resistência Espiritual e Ética

A arte, enquanto experiência estética e enquanto experiência ética, envolve os domínios da sensibilidade e os da responsabilidade. A arte vem sendo um instrumento privilegiado nessa sutil **Auschwitz sem arames farpados** que é a sociedade contemporânea e da **cegueira ética** em que se encontram mergulhadas as relações sociais. A arte pode participar da construção de sentimentos de responsabilidade, de elevação espiritual e ética do homem.

Entendo por **cegueira ética** uma situação, ao mesmo tempo subjetiva e social, na qual as pessoas não conseguem estabelecer relações éticas com o outro, entendido em sua tripla dimensão: a natureza, os homens e o Absoluto. Sair de si mesmo, evadir-se no sentido levinasino e estabelecer uma socialidade expressa nos laços de amizade, de solidariedade, de compaixão e de amor para com o outro se torna cada vez mais difícil. Romper a jaula de ferro da razão instrumental e estabelecer o diálogo no sentido buberiano muito menos. E a arte – mergulhada ela também na

39 TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 216.
40 Ibid., p. 231.

profusão de objetos e de imagens, desencantada, intranscendente ¬– não é a causa, mas certamente pode ser um grande fator condicionante dessa cegueira (como vemos na crítica de Tolstoi). Mas a arte também pode ser elemento de construção de relações sociais e intersubjetivas não violentas e assentadas na paz e na solidariedade, no respeito e no reconhecimento do outro. A arte pode ser elemento de resistência espiritual e ética em um mundo marcado pela violência, pelo tráfico de drogas, pela guerra, pelo terrorismo e pelo crime organizado.[41]

O conceito de resistência ética apresenta varias vertentes que podem ocorrer tanto no campo social, como no político ou no individual. Aliás, por serem éticas, essas resistências têm um forte componente de responsabilidade individual, mesmo quando praticadas coletivamente e mesmo sem uma real consciência por parte dos atores envolvidos de que estão a resistir. Veja-se, por exemplo, o caso de comunidades na América Latina cuja dilaceração pelo tráfico de drogas e criminalidade só não é completa em razão do envolvimento da comunidade em uma resistência ética por meio da arte[42] em suas diversas manifestações populares. A arte é aqui o elemento de solidariedade dos enfraquecidos, do poder dos sem poder – para usar a expressão de Václav Havel[43] – cuja reflexão não cabe nos limites desse artigo, porém ele também um artista cuja arte era dotada de um forte compromisso ético para com o destino de seu povo.

Um outro sentido de resistência ética podemos encontrar na obra de Emmanuel Levinas, para quem a resistência presente no rosto do outro é a manifestação do infinito. Ela não é material, mas sim ética; está inscrita na face da vítima diante do assassino, do frágil diante do opressor, do pobre, da viúva e do órfão diante da injustiça, da corrupção e da indiferença dos que têm poder. Blanchot diria: "eu tremo face ao rosto, face à resistência do que não me opõe resistência, e essa resistência é ética"[44]. E Levinas completaria: "Há uma relação, não como uma resistência muito grande, mas com alguma coisa de absolutamente *Outro*: a resistência do que não tem resistência – a resistência ética"[45] .

41 Gostaria de agradecer a meus orientandos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFPA pelas ideias que vêm eles levantando acerca da temática da Resistência; em especial a Douglas de Oliveira e Oliveira, que trabalha a questão da Resistência Ética dos professores na escola pública; e a Jones da Silva Gomes, que trabalha a Resistência Ética da arte popular e comunitária em meio à cidade de Abaetetuba, rota de tráfico de drogas na Amazônia.

42 Veja-se, por exemplo, o Carnaval de Barranquilla na Colômbia; ou a Folia de Reis, procissões e produção de brinquedos de miriti em Abaetetuba, Pará. Ambos os lugares são locais de tráfico e de distribuição de drogas, com toda a violência que isso carrega.

43 Vide HAVEL, V. **The Power of the Powerless**. Disponível em: <http://vaclavhavel.cz/showtrans.php?cat=clanky&val=72_aj_clanky.html&typ=HTML>.

44 BLANCHOT, M. Connaissance, de l'inconnu. In: La Nouvelle Revue Française, n. 108, 1961, p. 98.

45 LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, [s. d.], p. 178. Vide também GREEF, Jan.

A arte como meio e como expressão dos sentimentos humanos pode contribuir para uma resistência que, *além de ética*, seja *espiritual*, no sentido de um fortalecimento interior que preceda às mudanças rumo à superação da violência social e do vazio existencial em que se encontra o homem contemporâneo. Em verdade, a arte, como realidade simbólica, física e social, é criada e alimentada por pessoas e não surge como deus *ex machina* (mesmo no teatro grego, tinham por trás de si homens os manipulando). Somos nós os portadores da responsabilidade ética na criação artística, mas também da escolha pela *resistência espiritual*, entendida como uma resistência ética que insiste em buscar um sentido em meio à falta de sentido e ao vazio da existência humana no mundo contemporâneo. Enfim, uma resistência que nos aproxime do Absoluto e retome o diálogo com Ele rompido. Esse é o início do processo de redenção humana pela arte. Tudo o mais se torna supérfluo diante disso.

Inicio e termino este texto com Tarkovski, cujo cinema foi um exemplo de resistência espiritual contra a banalização da arte e da imagem. Não esqueçamos sua exortação:

Parece-me que atualmente o indivíduo se encontra em uma encruzilhada, confrontado com a opção de uma existência fundamentada em um consumismo cego, sujeito ao avanço inexorável da tecnologia e à multiplicação infinita de bens materiais, ou então com a possibilidade de buscar um caminho que conduza à responsabilidade espiritual, um caminho que, enfim, pode significar não apenas sua salvação pessoal, mas também a salvação da sociedade como um todo; em outras palavras voltar-se para Deus. Esse é o passo que se transforma num sacrifício, no sentido cristão de autossacrifício.[46]

Le concept de pouvoir éthique chez Levinas. In: **Revue Philosophique de Louvain**. Troisième série, Tome 68, N° 100, 1970, p. 507-520. Vide também LEVINAS, Emmanuel. **En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger**. Paris: Vrin, 2001, p. 240.

46 TARKOVSKI. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

Referências

ADORNO. Teodor. O Fetichismo da Música e a Regressão da Audição. In: BENJAMIN. W. et al. **Textos Escolhidos**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural. 1983.

ADORNO, T.; Horkheimer, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

BENJAMIN. Walter. A Obra de Arte na época de sua Reprodutibilidade Técnica. In: BENJAMIN. W. et al. **Textos Escolhidos**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BLANCHOT.M. Connaissance, de l'inconnu. In: **La Nouvelle Revue Française.** n. 108, 1961, p. 98.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DE GREEF. Jan. Le concept de pouvoir éthique chez Levinas. In: **Revue Philosophique de Louvain**. Troisième série, Tome 68, n. 100, 1970. p. 507-520.

DE VRIES. Hent. Minimal theologies: critiques of secular reason. In: **Adorno and Levinas**. Baltimore, Maryland: John Hopkins University Press, 2005.

DEBORD. Guy. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 1997.

EVDOKIMOV. Paul. **L'art Moderne ou la Sophia Désaffectée**. In: <http://www.myriobiblos.gr/texts/french/contacts_evdokimov_moderne.html>.

HAVEL. Václav. **The Power of the Powerless**. In: <http://vaclavhavel.cz/showtrans.php?cat=clanky&val=72_aj_clanky.html&typ=HTML>

JAMESON. Friedric. **As marcas do visível**. Rio de Janeiro: Graal,

1995.

_____. **Pós-Modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2006.

KANDINSKY, Vassily. **Sobre lo espiritual en el arte**. Buenos Aires: Andromeda Ediciones, 2003.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, [s/d].

LEVINAS, Emmanuel. **En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger**, Paris: Vrin, 2001.

MENDONÇA. Kátia. **A salvação pelo espetáculo, mito do herói e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

RICOEUR, Paul. **História e Verdade**. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

ROSEN. Michael. **On Voluntary Servitude, false consciousness and the theory of ideology**. Cambridge: Polity Press, 1996.

SÁBATO, Ernesto. **El escritor e sus fantasmas**. Buenos Aires: Aguilar, 1963.

STEINER, George. **Tolstói ou Dostoievski**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SMITH. Nick. Adorno VS. Levinas: Evaluating points of contention. In: **Continental Philosophy Review**. N. 40, p. 275-306, 2007.

TARKOVSKI. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

TOLSTOI, Leon. **O que é a arte?** São Paulo: Ediouro, 2002.

Capítulo 6 - Uma Etnografia de Escritores da *Liberdade*: Acerca da disponibilidade e da esperança na educação [1]

Mônica Lizardo de Moraes[2]

> Sem uma língua comum não podemos encontrar palavras que alcancem o outro (...) eu acredito em um deixar-se absorver em algo, de tal modo que, nisso, se esqueça a si mesmo. (GADAMER. 2000:26)

Este texto é resultado de um diálogo construído a partir da leitura de outro texto que se me apresentou – através de uma linguagem expressa em múltiplos elementos constituídos por imagens, formas, cores, sons e um enredo: com começo, meio e fim. Um texto acabado, portanto? Por certo que não, pois a partir da perspectiva aqui adotada, os textos – seja lá como se apresentem, em suas diversas linguagens – nunca se encontram encerrados em definitivo nos limites de um conteúdo hermético. Quem já vivenciou um debate entre amigos em torno do significado percebido em uma obra de arte – uma pintura, por exemplo – sabe a que me refiro. Os olhares se alternam e complementam, alguns divergentes, outros se sobrepõem na compreensão do tema, uns se aproximarão do que o artista julga ter comunicado, outros veem o que o pintor nem sequer supôs imaginar em sua composição. A esta altura, já se faz oportuno expor que textos, conforme referido trata-se de tudo o que se me apresenta:

1 Para Jones da Silva Gomes, que várias vezes têm utilizado o conteúdo de Os Escritores da Liberdade para educar e promover o diálogo entre seus alunos.
2 Educadora e Mestre em Ciências Sociais – PPGCS/Universidade Federal do Pará.

situações, sons, símbolos, imagens – o mundo como um texto nos incita a leitura, nos chama à compreensão.

Adentramos, portanto, o campo da hermenêutica, não como método, mas como uma forma de me relacionar com as coisas. Conforme o pensamento de Hans-Georg Gadamer "a compreensão começa quando algo nos chama atenção" – o que se encontra intimamente atrelado ao fato de que o que leva a compreender deverá se manifestar antes em sua alteridade; o que de forma alguma implica a suspensão de nossos próprios pré-juizos sobre o que quer que se apresente – empreitada tanto estéril quanto impossível – uma vez que nos encontramos imersos em todo um horizonte de significações: o "sentido do pertencimento", o lugar da tradição. E, em que pese o caráter ontológico conferido a tradição, nada se encontra imune às possibilidades nascidas do diálogo – a abertura para o texto. Conforme Gadamer (2000, p. 150), "o melhor modo de esclarecer o próprio preconceito é experimentá-lo (...) ele contrastará com outro preconceito e permitirá que também este se explicite (...) aprender-se-á a conhecer no objeto o outro que lhe é próprio, e com isso, um e outro".

Nesse sentido, a abertura para o texto, pressupõe uma condição fundada na humildade, escutar o que o outro diz, o que o mundo me comunica. Para Gadamer, é necessário quebrar a distância entre o intérprete e o que se quer compreender, o que possibilitará a abertura para um processo que o filósofo irá chamar de *fusão de horizontes*. A hermenêutica passa a ser a arte de reconhecer a alteridade do outro. Desta forma, escutar o que outro diz para mim se constitui em condição básica do diálogo hermenêutico, assim como é um reconhecimento da alteridade do outro. Antes de tudo, em Gadamer, a experiência hermenêutica é uma experiência linguística[3] , por **estarmos** mergulhados no discurso escrito ou oral, o texto, fala. E a compreensão das relações sociais como texto, ajuda o homem a orientar-se no mundo e a descobrir o sentido da sua existência.

Seguindo as trilhas deste pensamento, o que segue são fragmentos da leitura de um texto, realizado através da etnografia de um filme: *Escritores da Liberdade*. Não há pretensão em esgotar as temáticas que emergem do enredo, não se trata de um mergulho denso e minucioso no texto – o que seria por demais pretensioso para os limites desta proposta – mas

3 "A linguagem, pois, não se realiza em enunciados, mas como diálogo, como a unidade de sentido, que se constrói a partir de palavra e de resposta. Só nisso a linguagem chega a se plenificar. Isso vale antes de tudo para a linguagem de palavra. Mas certamente vale também para a linguagem dos gestos, dos costumes e de formas de expressões de mundo de vida diferentes e estranhos uns para os outros". (GADAMER apud ROHDEN. 2000:163)

antes, elencar alguns dentre os vários elementos e estabelecer o diálogo. E do lugar em que observo, o que em primeiro plano suscitou minha atenção – sendo eu mesma uma educadora – foi a situação de desafio vivido pela personagem central, uma professora em seu primeiro emprego, convivendo com a tensão constante em uma instituição de ensino mergulhada na violência, por parte de seus alunos e coordenadores.

Outro aspecto determinante na escolha pelo filme foi o fato de ser a arte, neste caso, um "retrato" da realidade vivida, espécie de testemunha dos conflitos[4] vivenciados por muitos de nós professores. *Escritores da Liberdade* é baseado em fatos reais e inspirado no livro *The freedom writers diary*, publicação que contem relatos de vida dos alunos da professora Erin Gruwell, uma educadora que se empenhou na busca por uma saída, uma possibilidade de intervenção em meio à violência e a injustiça. Sabemos que é recorrente na indústria do cinema a tematização da relação entre professores e alunos, bem como filmes baseados em fatos reais. O diferencial aqui se encontra, por um lado, nos elementos conflituais trazidos no enredo, comuns à vivência de muitos professores, na concretude do dia a dia; e por outro, na atitude fundada na esperança e na disponibilidade para o diálogo, um **processo que aos poucos se constrói**, com os elementos que se tem à mão, com o que é possível contar.

Sobre o Contexto

Escritores da Liberdade – *Freedom Writers* – é um filme norte-americano produzido no ano de 2006 e dirigido por Richard LaGravenese. Baseado no livro *The Freedom Writers Diary*, de Erin Gruwell, a história se passa em 1994, dois anos após o período em que a cidade de Los Angeles,

4 Ao discutir o sentido e a relação do filme como uma contra-análise da sociedade, Marc Ferro (1975) irá refletir: "Não é suficiente constatar que o cinema fascina, que inquieta; eles se apercebem que, mesmo fiscalizado, um filme testemunha. Termina por desestruturar o que várias gerações de homens de Estado, de pensadores, de juristas, de dirigentes ou de professores tinham reunido para ordenar num belo edifício. Ele destrói a imagem do duplo que cada instituição, cada indivíduo se tinha constituído diante da sociedade. A câmara revela o funcionamento real daquela, diz mais sobre cada um do que queria mostrar. Ela descobre o segredo, ela ilude os feiticeiros, tira as máscaras, mostra o inverso de uma sociedade, seus lapusus." (FERRO, 1975). A presente análise de Escritores da Liberdade não pretende se ater a leitura do filme com o propósito fundamentado em uma hermenêutica redutora, circunscrita ao âmbito da explicação, do desmascaramento, mas simplesmente suscitar o diálogo com o texto a partir da compreensão nascida no intercurso com nossos próprios dilemas. Ademais, me percebo como o espectador - do latim spectatore, spect: olhar – que interage com o texto: nos filmes, geralmente, nos identificamos com personagens, opinamos, discordamos, torcemos – ansiamos pelo desfecho apropriado, o que daríamos a história – editamos, acrescentamos cenas, interagimos com o texto, e dificilmente permanecemos passivos mediante o que se nos apresenta; o cerne de minha "interferência" reside em mim mesmo, está fundado em um alicerce em constante transformação – os elementos de que é constituído meu horizonte de significações.

na Califórnia, se encontra em meio a um turbilhão de protestos, atentados e saques desencadeados pela absolvição de dois policiais acusados pelo espancamento de Rodney King, um taxista negro. As cenas da agressão ao taxista foram filmadas e ganharam a mídia do mundo inteiro, a repercussão da impunidade incluiu centenas de assassinatos, saques, incêndios provocados, violência entre gangues e tensão racial que atingiu um nível próximo a de uma guerra civil, com a revolta implodindo em violência crescente. Cenas reais da guerra urbana vivida em Los Angeles neste período são as primeiras imagens que surgem no filme.

A história se passa, em sua maior parte, na sala de aula do Colégio Woodrow Wilson. Erin Gruwell é uma professora iniciante contratada para ensinar inglês e literatura. Filha de um homem que havia atuado como ativista pelos direitos humanos, a professora, entusiasmada – que acredita ser possível fazer a diferença contra as injustiças, através da educação, em sala de aula – escolhe a escola Wilson por seu vinculo com uma ação governamental voltada à inclusão de grupos discriminados pertencentes a diferentes segmentos raciais, a chamada integração voluntária. Boa parte de seus estudantes encontram-se comprometidos com a justiça por prática de atos infracionais.

Os alunos da professora Erin, os alunos da sala 203 como passam a ser conhecidos, pertencem a grupos raciais distintos, mas dividem entre si elementos comuns fundados em uma história de vida atravessada pela dor, abandono, discriminação, carência material e afetiva, violência física, simbólica e psicológica. Os jovens convivem, já a partir dos primeiros anos de vida, com uma situação supostamente cronificada, em que a competitividade, a desconfiança e a divisão em grupos antagônicos são fundantes das relações.

A história tem uma narradora, Eva Paco, uma das alunas da sala 203. Membro da gangue *Pequena Tijuana*, a adolescente tem problemas com a justiça e permanece na escola não por vontade própria, mas porque teria que escolher entre a escola ou o reformatório. A jovem criada nos Estados Unidos faz parte de uma família de imigrantes mexicanos, que se empenha em manter o orgulho por vincular-se às tradições de seu povo – a força de resistência se dá através da violência, da ação via pertencimento às gangues. Eva, ainda criança, em seu primeiro dia de aula presencia o assassinato de um jovem vizinho na porta de sua casa, tempos depois assistiu a prisão arbitrária de seu pai que, por ocupar uma posição de respeito e liderança frente ao movimento pelos direitos de seu povo, é

capturado por policiais em uma invasão violenta à sua casa. No começo da adolescência, a jovem é iniciada em uma gangue e vive seu rito de passagem através de uma surra sangrenta cuja finalidade é em principio, manter a coesão entre o grupo dos excluídos:

> (...) quando tive minha iniciação na vida das gangues eu me tornei a terceira geração (...) eles batem em você pra que você não se dobre, eles são a minha família. Em Long Bech o que importa é a sua aparência: se você for negro, latino ou asiático você podia levar um tiro sempre que saísse de casa, lutamos uns com os outros pelo território, nós nos matamos por causa da raça, orgulho e respeito, nós lutamos pelo que é nosso, a guerra havia sido declarada (...) se fosse por mim eu nem aparecia na escola, meu oficial de condicional me ameaçou dizendo que era o reformatório ou a escola, ele acha que os problemas que rolam em Long Beach não vão me afetar no Wilson, o infeliz não entende que as escolhas são como as cidades, e a cidade é como uma prisão, todas elas divididas em seções separadas dependendo das tribos: tem o *Pequeno Camboja, o Gueto, a Branquelândia*, e nós, o sul da fronteira ou *Pequena Tijuana*, as coisas são assim e todo mundo sabe, uma tribo se enfiando no território da outra sem o menor respeito, tentando se apossar do que não é dela. (trechos da narrativa da personagem Eva Paco)

Na vida concreta é comum nos depararmos em sala de aula com contextos que, às vezes, se aproximam ao apresentado no filme – guardando é óbvio, as características próprias de cada realidade. Assim como presente nas relações pessoais, e na sociedade em geral, a violência se alastra a esfera educacional, imersa na frieza instrumental, alicerce à violência institucional. Neste sentido, a escola, que deveria promover a educação integral dos que iniciam uma jornada para a vida, se torna *lócus* multiplicador da violência em um processo que a ninguém poupa – em escolas cuja extrema carência material é a realidade, e em instituições de ensino privilegiadas pela inserção dos modernos avanços tecnológicos. Em um âmbito ou outro, professores e alunos convivem com a múltipla miséria de nossos dias, tal qual nos esclarece o pensamento de Miguel Garcia-Baró:

> A miséria de nosso tempo é, desde já, pobreza, desemprego, ignorância, fome, barbárie devastadora. Mas é também, sobretudo, como se vê tão claramente naquelas partes da humanidade que estão relativamente à margem da miséria material, crise de sentido, engendrada por um infinito cansaço, como se tudo já tivesse sido vivido, ainda que se esteja começando de fato a viver. Como se não houvesse nada que fazer para mudar e melhorar o mundo e a vida. (GARCIA-BARÓ. 2006 *apud* MENDONÇA. 2008:182)

Cena I – A Caricatura

Tem início o semestre letivo, a professora Erin cumprimenta com um sorriso a cada aluno que adentra a sala de aula, os jovens não correspondem, ignoram sua presença, não a veem. Minutos depois dois alunos iniciam um tumulto seguido de agressão, mediante a gritaria o segurança da escola interfere, este é o início do primeiro dia de aula.

Segue o cotidiano no Colégio Woodrow Wilson – integrantes da *Pequena Tijuana* tem acesso ao colégio, o portão é aberto por Eva e o que segue é um tiroteio, as gangues se confrontam no pátio da escola. A professora, atônita, caminha pelos corredores, a escola transformada em um palco de lutas; ao fundo, em uma das paredes da instituição um grande símbolo da paz pode ser visto, à frente do qual, membros de grupos rivais se espancam, alguns estão armados. O tumulto e a correria são gerais, a professora encontra-se desnorteada. Surge a voz da narradora: "disputamos o território, lutamos pelo que é nosso, é uma guerra planejada".

Outra aula tem início e um papel com algo desenhado circula, de mão em mão. Os alunos riem e a professora ao apanhar o desenho vê nele a caricatura de um dos alunos negros. Cabisbaixo e envergonhado, o jovem, alvo da zombaria, vê no papel sua imagem com os lábios exageradamente grossos[5]. A professora interrompe a aula e, com a caricatura em mãos, fala aos alunos sobre uma gangue que não tomava bairros, mas países, não lutavam simplesmente contra o oponente considerado inferior, mas os eliminava aos milhares: negros e judeus não eram humanos, antes uma ameaça a raça pura, portanto deviam morrer. Erin se surpreende quando um aluno pergunta o que foi o holocausto – o único aluno branco da sala 203 levanta a mão, apenas ele, dentre os demais, sabe o que foi o holocausto. Na mesma cena o embate prossegue entre professora e alunos,

5 Em texto que analisa o estigma, Erving Goffman discorre sobre a tendência de o individuo estigmatizado "estratificar seus 'pares' conforme o grau de visibilidade e imposição de seus estigmas. Ele pode, então, tomar em relação àqueles que são mais evidentemente estigmatizados do que ele as atitudes que os normais tomam" (GOFFMAN, 1988, p.117). À estigmatização que acompanha os alunos do programa de integração, a partir do olhar dos "normais" – os antigos alunos ajustados a política de ensino do colégio, bem como os coordenadores e professores da instituição – soma-se a discriminação sofrida através da atitude dos próprios membros dos "grupos desviantes" contidos no grupo maior. Neste sentido as características físicas por eles consideradas como marca de inferioridade, como os traços fisionômicos do aluno negro, são alvo de pilhéria e dão suporte a humilhação que lhe é imputada pelos demais alunos, seus "pares" em condição de "grupo inferior". Goffman irá destacar o que considera a característica sociológica de todas as formas de estigma: "um individuo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, **destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus**" (GOFFMAN, 1988, p.14, grifo nosso). Na perspectiva que trago, não irei em todo caso desconsiderar a força do estigma como gatilho para manipulação individual ou social, porém, o cerne da atitude violenta que se encontra nas formas de discriminação e manipulação, não se justifica exatamente pelas marcas que aquele possui, mas antes por minha incapacidade em vê-lo e em respeitá-lo em sua alteridade.

e Eva diz:

> Você não sabe de nada, não sabe a dor que a gente sente, não sabe o que a gente tem que fazer, não tem respeito nenhum pelo que a gente sente, vem aqui ensinar essa droga de gramática e depois a gente tem que voltar pra rua (...) o que você faz aqui que muda algo em minha vida? Porque eu deveria te respeitar? Porque é professora? Eu não vou respeitar você porque é professora. Odeio brancos.

Um aluno negro completa: "o branca, eu vou ter sorte se chegar aos dezoito, a gente ta numa guerra!" Erin Gruwell pede que levante a mão quem já levou um tiro, praticamente todos os jovens levantam a mão. A professora irá perceber um traço marcante comum dentre os alunos: todos estão inseridos em um contexto de violência bem maior do que ela poderia, a princípio, supor – uma situação com que eles sempre conviveram desde a infância.

No enredo de Escritores da Liberdade é possível identificar inúmeras situações de violência, desde a física – visível – até aquelas mais sutis, caracterizadas pelo descaso e o não olhar para o outro. Esta última é frequente dentre o corpo técnico da instituição escolar, conforme trarei adiante ao rever algumas cenas. A falta de compromisso com a educação, o não acreditar nos potenciais ocultos dos alunos porque nunca antes desvendados, estimulados; a desconfiança e o medo em lidar com o diferente irá gerar um sistema estéril e desacreditado. E algumas vezes, em nossa lida real, cotidiana, nossos próprios alunos – assim como os da professora Gruwell – encontram-se mergulhados em um processo devastador iniciado na primeira infância, processo com o qual convivem diariamente em todos os níveis, passível de gerar uma espécie de atrofia ética, conforme nos assinala Mendonça (2010:6) citando Todorov (2002:167):

> Observemos por un instante la evolución del niño. Aqui el momento fundador es la propia distinción del bien e del mal, y el pequeño ser humano llega a ella tanto por el pracer que siente viéndose rodeado y querido por las personas que le son próximas, como por el disgusto al verse separado de ellas. Estas experiencias afectivas contienen el gemen de las categorias éticas: el bien es o que está bien para él, el mal también. No hay que subestimar esse primer paso: sin el amor primário, sin la certidumbre inicial de estar rodeado de cuidado y de caricias, el niño corre el peligro de crecer en un estado de atrofia ética, de nihilismo radical, y, una vez adulto, de llevar a cabo el mal sin tener a menor consciência de ello.

Tal situação pode atingir níveis não previsíveis, conforme apontam

os dados estatísticos em todo o mundo. Ao educador que acredita no compromisso em educar, muito além de transmitir um conteúdo programático, cabe a abertura para um processo de disponibilidade para a escuta. No decorrer do filme, no intuito de promover a aproximação da turma, a professora irá lançar mão de várias estratégias, mas, acima de tudo, o que surtirá efeito será sua disposição em ouvi-los. Há uma finalidade a ser atingida ligada à necessidade de cumprir seu papel, o que o magistério preconiza: a assimilação dos conteúdos, a formação profissional – e no caso especifico da turma 203 a possibilidade de transformação de uma realidade.

Imbuída da responsabilidade primeira do educador, a professora se aproxima dos alunos que, por trás da atitude hostil, lhes solicitam a presença. As dinâmicas aplicadas em sala de aula por si só alcançam os objetivos concretos e, neste sentido, já se avança um degrau. Ocorre que, neste percurso, a educadora se disponibiliza a escutá-los e algo mais acontece: se transcende o âmbito pragmático da educação formal e o que passa a ocorrer é o encontro entre pessoas[6]. O processo educacional não é afastado, a professora ocupa seu lugar, porém, o que em princípio parecia pouco provável irá ocorrer: a disponibilidade entre pessoas que se percebem enquanto tal – pessoas – não mais números em um sistema informatizado de uma educação estéril, mas pessoas que se dispõem a ver a si próprias, e que direcionam o olhar umas às outras.

6 "Em Eu e Tu (BUBER, s.d.), obra seminal, Buber irá tipificar a estrutura dual das relações humanas e da existência que se confirma a partir delas: a relação Eu-Tu e a relação Eu-Isso. Na relação Eu-Tu há a presentificação do Eu cuja construção se dá através da relação com o Outro – o Tu. O encontro entre o Eu e o Tu é um evento no qual há o olhar face a face. Há reciprocidade. Enquanto na relação Eu-Tu o Eu é uma pessoa, na relação Eu-Isso, o eu é um eu egótico. Embora dimensão necessariamente constitutiva da relação do homem com o mundo, a relação Eu-Isso se originariamente não é boa, nem má – diz respeito a uma relação instrumental que permite ao homem se relacionar de modo ordenado e coerente com o mundo, responsável pelas aquisições científicas e tecnológicas da humanidade. Mas, também, a relação Eu-Isso será fonte de relações, como diria Marx, reificadas, interdição para o encontro do Outro e assim para conformação da humanidade mesma que se realize através do Outro. Como diz Buber 'se o homem não pode viver sem o Isso, não se pode esquecer que aquele que vive só com o Isso não é homem' (BUBER s.d.)". (MENDONÇA. 2001:36).

Cena II – Aproximação ou *O Jogo da Linha*

Fonte: Google Imagens

A professora Gruwell ao visualizar a ponta do iceberg busca meios para, por um lado, permitir que os alunos contem sua história particular na medida em que sintam vontade para livremente fazê-lo, por outro lado tenta quebrar a distância existente entre os grupos nos quais a turma se encontra dividida, para que cada um ao ver a si próprio veja também os outros.

Após observar no pátio da escola seus alunos divididos em grupos tal como se dividem dentro da sala de aula – brancos, negros, vietnamitas, cambojanos e latinos – a professora elabora um jogo: divide a sala com uma faixa vermelha fixada no chão e propõe aos alunos que ao responder as perguntas, quem se identificasse com a resposta pisaria na linha. Inicia com temas banais como quem teria o CD de um referido músico, ou quem havia assistido determinado filme. A dinâmica por si só já os movimenta espacialmente pela sala de aula sempre dividida em grupos antagônicos. As perguntas são encaminhadas a um terreno mais delicado, que alcança as emoções dos alunos: "fiquem na linha se perderam um amigo morto por causa da violência nas gangues (...) quantos perderam dois amigos? (...) três amigos (...) quatro ou mais..." O resultado a surpreende, a maior parte dos alunos permanece com os pés sobre a faixa vermelha. A professora propõe então um minuto de respeito à memória das pessoas mortas, e os alunos caminham pela sala pronunciando o nome de seus companheiros, vítimas fatais da violência nas gangues.

A educadora havia encontrado uma forma de suscitar nos jovens a percepção do ponto em comum que os unia na diferença: a emoção,

a dor, o respeito pela perda de entes queridos. A violência que atingia a adolescente cambojana – que já havia estado em um campo de refugiados – atingia também a garota mexicana que a odiava, sem sequer se dar conta que emoções comuns a ambas poderiam ser mais forte que a animosidade que as impelia ao combate, no fundo não sabiam ao certo contra o que lutavam, foram simplesmente treinadas para odiar como forma de fazer face à injustiça social. Os jovens alunos da sala 203 reproduziam e multiplicavam a violência sofrida no dia a dia, inclusive dentro da instituição de ensino, por parte de seus coordenadores.

Fonte: Google Imagens

Algo do que é narrado no filme tem identificação com o que acontece em inúmeras escolas de nosso país. As manchetes de jornais trazem a realidade notificada: a violência física. Sem contar o que não chega à denúncia policial e aos canais midiáticos: alunos armados em sala de aula, adolescentes que esfaqueiam por motivos banais, professores que agridem e são agredidos, educadores com medo, crianças ameaçadas, jovens que matam e são mortos, em sala de aula. Em muitas instituições de ensino, a presença da polícia é requisitada para manter a segurança de alunos e professores; a barbárie ronda a escola.

Em cena seguinte ao jogo da linha Erin entrega aos alunos, diários que havia adquirido com seus próprios recursos: "Nós vamos escrever todos os dias nesses diários, podem escrever sobre o que quiserem (...) se

quiserem que eu leia eu tenho um armário aqui e ele tem uma tranca, eu vou deixá-lo aberto durante a aula e podem deixar o diário aqui se quiserem que eu leia".

Os adolescentes, timidamente, apanham um a um os diários; tempos depois, ao final de um dia de aula, a professora abre o armário e os encontra ali, preenchidos – os alunos queriam contar suas histórias, a professora criou uma oportunidade para tal. Erin Gruwell se debruça sobre os textos lendo cada um deles, são histórias de vidas de meninos e meninas que reagiam com agressividade, e esta era a linguagem que a vida, até o momento, os havia ensinado. Uma das alunas relata a situação que tem vivido em sua própria família, entre o pai e a mãe: "Em toda guerra existe um inimigo: eu vi a minha mãe quase morrer de tanto apanhar, eu vi quando o sangue e as lágrimas escorreram pelo rosto dela, eu me senti impotente e assustada, e furiosa ao mesmo tempo". Os relatos dos demais alunos prosseguem no mesmo tom:

> (...) meu irmão me ensinou como era a vida para um jovem negro, faça o que for preciso roube, venda drogas, faça qualquer coisa, aprenda a fronteira das gangues, o que você diz numa esquina não pode dizer na outra, aprenda a ficar calado, uma palavra e voce já era (...) Aos dezesseis anos eu já vi mais defuntos que um coveiro, sempre que eu boto o pé na rua eu corro o risco de levar bala, pro mundo exterior era só mais um cadáver na esquina de uma rua, eles nem sabem que era meu brother (...) durante a guerra no Camboja o campo roubou a dignidade do meu pai, ele as vezes tenta machucar a minha mãe e a mim, eu sinto como se tivesse que proteger a minha família (...) Meus amigos são soldados, não da guerra, mas das ruas, eles lutam por suas vidas, eu detesto a sensação fria de uma arma tocando a minha pele, isso me faz tremer, é uma vida de cão, quando você entra nela não tem como sair (...) Ninguém liga pro que eu faço, porque eu vou ligar em ir para escola. (Anotações dos diários dos alunos da sala 203)

Cena III – Resistência e Responsabilidade

Ao se defrontar com fragmentos da realidade dos alunos a professora percebe a necessidade de fazer algo mais, uma vez que as histórias de vida com as quais se depara solicita – para que o processo de aprendizado se realize – algo além do recomendado pelas práticas pedagógicas adotadas no programa institucional.

Uma sensação fundada na compreensão da responsabilidade que

chama a ação passa a acompanhar a educadora que vai ao encontro de seu pai (um homem que na juventude esteve à frente de movimentos sociais pelos direitos humanos) e divide a situação que a aflige: como lidar com adolescentes tão extremamente marcados pela violência? Uma situação que os acompanha no dia a dia e chega à escola, esta mesma já contaminada pela indiferença:

> "– Pai, eu não sei o que fazer com isso, não sou assistente social, mas sou professora, esses garotos quando conseguem sobreviver o dia inteiro já é uma vitória (...) a administração não me dá nenhum livro, nenhum apoio, nenhum recurso, o que eu faço?
> – Cumpra a sua obrigação até o fim do ano letivo, depois procure outro cargo, o sucesso vem com a experiência (...) tem que se lembrar que é só um emprego, se esse não servir pra você arranje outro."

Em outra cena, em tentativa de uma busca de recursos mínimos – como o livre acesso a biblioteca, para a execução de uma proposta de trabalho – a professora se depara com o muro da indiferença explícito na atitude de sua coordenadora: "você não pode fazer alguém querer uma educação, o melhor que pode fazer é tentar que eles aprendam a obedecer, a ter disciplina, essa já é uma realização enorme para eles".

O enredo de *Escritores da Liberdade* nos comunica algo de forma direta, muitas vezes o apoio dos que convivem conosco não chega, às vezes por não vislumbrarem uma saída para as dificuldades que partilhamos, outras vezes pelo comodismo de não querer ver, neste âmbito encontra-se a instituição de ensino com seus dirigentes, coordenadores, corpo técnico, e professores. Fomos moldados em uma academia que visa à formação para o cumprimento de objetivos circunscritos, para execução técnica de um modelo técnico, a responsabilidade aí reside em um lugar nitidamente demarcado. A vida em sua concretude, contudo, nos apresenta surpresas, dificuldades, desafios que exigem procedimentos, melhor dizendo, atitudes, que não se encontram prescritas em manuais, aí reside à responsabilidade que responde a algo, conforme nos assinala Martin Buber (1982:49), que transcende "um 'dever' que flutua livremente no ar".

Conforme o filósofo, frente ao que nos solicita "nos envolvermos no silêncio" **ou nos refugiarmos no hábito é resposta comum em nossos tempos, mas,** podemos ainda, nos atrever a responder, às vezes timidamente, balbuciando,

> "mas é um balbuciar honesto (...) o que assim dizemos com o nosso ser

> é o nosso penetrar na situação, no seu interior; ela, que se apresentou a nós agora mesmo, cuja aparência não conhecíamos e nem podíamos conhecer, pois, até agora, semelhante a ela nenhuma outra existira". (BUBER. 1982:49)

Tais situações não possuem caráter extraordinário, de proporções sobrenaturais, mas se referem aos "acontecimentos do cotidiano da pessoa", conforme enfatiza Buber. O filme apresenta dilemas que surge também entre nós: como educar em situações limite? Onde a violência em suas variadas expressões é uma realidade marcante. Por certo que o desânimo ameaça onde as possibilidades não são vislumbradas. Contudo, haverá elementos a impulsionar o verdadeiro educador, quando imbuído de sua tarefa, de sua responsabilidade, a responsabilidade que nos chama através do outro que nos solicita. Muitas vezes nos defrontamos com dificuldades nascidas do "abismo" da alteridade que supomos intransponível, algo que nos ameaça e desafia: um outro que não eu – outros costumes e perspectivas, um contexto surgido em sala de aula, no âmbito das instituições, a atitude de um aluno ou de um grupo deles. Neste momento a arte primeira se encontra no reconhecimento da alteridade do que se nos apresenta; neste rastro de disponibilidade, a abertura para o diálogo, de que nos fala Gadamer, pode ocorrer.

Erin Gruwell responde ao chamado, visualiza o desafio, e se predispõe a vivenciá-lo no momento exato em que o aceita como tal: uma turma difícil de alunos problemáticos e divididos em grupos hostis e antagônicos? É possível responder que sim, mas, acima de tudo pessoas, seguindo uma trajetória, jovens com potenciais de realização, o que acontece a partir de uma porta que se abre, e de suas próprias histórias. Mediante os relatos de vida narrados nos diários, a professora adota uma literatura que fala de jovens em dificuldades, e inicia com *O Diário de Anne Frank*, possibilitando aos alunos a chance de uma experiência de reconhecimento que poderia ou não ocorrer, e o resultado é positivo. Os jovens são mobilizados pelos relatos da adolescente refugiada e perseguida em meio aos horrores da Segunda Guerra Mundial, refletem acerca do que lhes parece próximo e, desta forma, retomam a reflexão sobre si próprios.

Seguindo a trilha iluminada pela experiência relacional que se estabelece, a professora ultrapassa as práticas tradicionais de ensino e os limites espaciais da instituição, e proporciona aos alunos vivências como uma visita ao Museu do Holocausto. Deixando um pouco os relatos da ficção vale lembrar que a verdadeira Erin Gruwell seguiu a trajetória que

o enredo narra. Seus alunos foram mobilizados por leituras com as quais se identificaram como a história de Anne Frank; visitaram o *Museum of Tolerance*[7], registraram em diários suas próprias histórias; registros que são à base do livro *The freedom writers diary*, muitos da turma foram os primeiros de suas famílias a conseguirem concluir um ensino médio, alguns chegaram a cursar uma universidade. A bem sucedida experiência da turma 203 e a publicação do livro resultaram ainda na criação da Fundação Escritores da Liberdade[8].

A professora se viu mediante inúmeras dificuldades e barreiras à realização de sua proposta de trabalho. Pois bem, se por um lado normas de ensino existem para orientar e sistematizar currículos e procedimentos, por outro podem se constituir em mecanismos que cerceiam possibilidades, espécie de camisa de força quando tomadas rigidamente, quando desvinculadas do sujeito que nos solicita algo mais, o que soa como um paradoxo: as normas norteiam ensino e aprendizado ao final do qual se encontra o aluno. Contudo, a pessoa que é o aluno, por vezes clama por algo mais, não se trata de desconsiderar as regras, imprescindíveis à organização das instituições, mas de se permitir um mergulho mais fundo nascido nas possibilidades que emergem do diálogo. O filósofo francês Paul Ricoeur (1968:111) irá iluminar a questão referente à ação nas instituições: "ao atuar pelo canal das instituições mais abstratas (...) o que pesará na balança será o ponto de impacto de nosso amor nas pessoas individualizadas".

Cena IV – O lugar da Esperança: eu vejo você.

Uma das cenas mais significativas de *Escritores da Liberdade*, conforme a presente abordagem, se passa em um momento que um dos alunos tenta "desistir de si mesmo" ao se evadir da comunidade[9] que se forma em sala de aula, e ao se atribuir em uma auto avaliação o conceito zero. O jovem, mediante a condenação de seu irmão a prisão perpétua, se desestimula e inicia uma caminhada de volta ao crime. A educadora percebe sua ausência em sala de aula, o aborda em certa ocasião e abre espaço para um

7 Ver: http://www.museumoftolerance.com/site/c.tmL6KfNVLtH/b.4865925/k.CAD7/HomeMOT.htm
8 Ver: http://www.freedomwritersfoundation.org/
9 No filme fica explícito a questão da formação de uma comunidade em sala de aula. Sobre a noção de comunidade em uma perspectiva dialógica buberiana ver a dissertação de mestrado: GOMES, Jones da Silva. Comunidade e eticidade: uma contribuição à aventura sociológica no pensamento de Martin Buber. - <http://www.ppgcs.ufpa.br/index.php?option=com_content&view c=article&id=139&Itemid=53

diálogo que tem seu ápice na afirmação: Eu vejo você!

Eu te percebo, eu me importo com você – muitas vezes é o que basta para uma nova atitude do aluno distanciado do aprendizado e acima disto, dos valores que, já presentes em cada um, precisam ser estimulados, feito a lapidação que fará surgir a pureza e o brilho dos diamantes. Este processo é uma via de duas mãos uma vez que aprendo e deixo surgir o melhor de mim mesmo quando me volto ao outro que me solicita.

Para melhor compreensão desse pensamento trarei à cena trechos de uma brilhante exposição ocorrida nas dependências da Universidade Federal do Pará: falando a uma platéia de professores durante o curso Educação e Ética para o Diálogo[10], um verdadeiro mestre, o professor doutor Samuel Sá[11], na experiência de suas inúmeras décadas dedicadas ao ensino, com sabedoria e simplicidade partilhou:

> "Na história da geração geralmente os mais velhos ensinam aos mais jovens, há uma constante na história que faz isto ser verdade (...) na verdade a educação combina essa geração mais velha à geração mais nova, não é simplesmente num jogo vertical em que a geração mais velha ensina a mais nova, mas num jogo possível em que a geração mais nova tem alguma coisa a dizer para as mais velhas (...) não é ensinar português, matemática, francês, mas, os jovens, hoje e ontem, têm inquietações, tem sofrimentos, tem sonhos que só pelo diálogo os velhos vão saber: o que você quer? O que você viu? O que te espantou? um poeta dizia que o espanto é o começo da verdade (...) agora isso aqui é lembrado, a gente tem que ouvir os mais velhos, e é uma espécie de constante da nossa cultura (...) não estamos jogando isso fora, o que estou tentando é **recuperar este outro caminho** que muitas vezes fica escondido e para educação isso é muito importante."

Aprender no processo de aprendizado, no momento que observo, ensino, e me abro ao diálogo, é uma premissa da educação que Martin Buber irá chamar de educação para o caráter, que não pressupõe uma condição de simetria, mas de abertura ao diálogo. Samuel Sá em outro trecho de sua exposição irá afirmar:

> "É preciso se permitir, subir um primeiro degrau do diálogo, o diálogo que é ver, o diálogo que é escutar, o diálogo que é participar de alguma coisa com eles (...) o diálogo que é mais um diálogo silencioso, é o diálogo de dar a mão, de não pagar na mesma moeda, é o diálogo de uma certa gratuidade. Acredito que ai tem um desafio para todos nós. Eu

10 O curso Ética e Educação para o Diálogo, pertence ao Programa da CAPES - Novos Talentos, em convênio com a Universidade Federal do Pará - UFPA e o Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais – PPGCS.

11 Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará no ano de 1967, Samuel Sá é mestre em Antropologia pela University Of Florida Gainesville (1976) e doutor em Antropologia pela University Of Florida Gainesville (1980). Atualmente é colaborador, Professor da Faculdade de Ciências Sociais, na Universidade Federal do Pará.

> prefiro trabalhar tentando aproveitar o mínimo que as pessoas tem (...) um problema da ética, em nossa vida humana, é que a gente é muito do curto prazo: "eu queria resolver já, eu queria matar essa charada já"! A vida não é assim, para isso temos a história, o que é a história? A história é universal, de séculos e séculos de civilização de erros e guerras."

O professor Samuel Sá falava com propriedade de algo que vivencia, de uma educação pautada no encontro, no voltar-se um para o outro, em uma perspectiva já desenvolvida pelo filósofo Martin Buber: o pensamento acerca da educação para o caráter. Conforme analisado por Mendonça (2008:191/193) ao discutir as possibilidades da educação frente à barbárie:

> "A dificuldade é que não se pode "ensinar ethos", pois a primeira reação diante de uma tentativa dessa natureza é a de alunos não se deixarem educar (...) A mera transmissão de conhecimento redunda ser totalmente diferente de educação do caráter. Nesta perspectiva a educação supõe um processo de abertura e de possibilidade dialógica que exige a presença integral do caráter do educador na relação com o aluno, embora seja esta uma relação necessariamente assimétrica. Logo, não se limita a técnicas ou intenções veladas. Não se restringe a metodologias pedagógicas, as quais são ferramentas que podem favorecer o processo, mas que não substituem a relação.

A atitude do educador, nesta perspectiva, exige "vontade, presença, consciência do papel que tem diante do aluno" (MENDONÇA. 2008:193). No filme, a educadora lançou mão de técnicas e dinâmicas de grupo, que estimularam *o olhar um para o outro*, como também adquiriu material didático, livros cujo enredo falavam aos alunos de suas próprias histórias de dificuldades, dor e rebelião. Contudo, o que fez o diferencial foi à abertura para o outro, a postura de quem deseja ouvir e ver a pessoa por trás do aluno. Não se deslocando de seu lugar enquanto profissional, mantendo a perspectiva assimétrica existente entre educador e aluno, porém permanecendo aberta às possibilidades nascidas da conversação, do diálogo.

Em Martin Buber a conversação genuína inclui o voltar do ser para o outro ser, o que pressupõe confirmação e aceitação do outro: "ele percebe a pessoa que lhe está assim presente, ele a aceita como seu parceiro, e isto significa: ele confirma este outro ser na medida em que lhe cabe confirmar" (BUBER. 1982:154). Tal confirmação nem sempre implica em aprovação da atitude do outro, mas ainda que discorde de seu procedimento "eu disse Sim a sua pessoa, aceitando-a como parceiro de uma conversação genuína" (IDEM. 1982:154).

No enredo abordado a professora escuta seus alunos, com certa dificuldade inicialmente se faz necessário a elaboração de estratégias de aproximação, contudo, a aproximação reside em certa espontaneidade e em um manter-se disponível. Muitas vezes essa é uma caminhada solitária, o educador não encontra subsidio nas instituições educacionais voltadas ao imediatismo de resultados efêmeros. O que nos resta então? A **esperança**, uma atitude, que conforme Samuel Sá solicita uma condição: a **paciência**. A expectativa de querer *resolver* já pode minar nossas melhores iniciativas, pela dificuldade e até mesmo impossibilidade de os resultados surgirem de forma imediata, trata-se, portanto, de um processo que caminha de mãos dadas com a paciência e a esperança.

Acerca da esperança, em seu texto dissertativo, Educação e Diálogo: o papel do educador em meio à esperança (2011), o sociólogo Valber Brito irá traçar uma análise sobre a educação em meio à violência nos dias em que vivemos, e acima de tudo as possibilidades para a educação ancorada na esperança. O autor traz algumas perspectivas teóricas da qual destacamos o pensamento do filósofo Gabriel Marcel que relaciona a es-

perança à paciência, ante a impaciência que se associa ao medo.

Conforme Brito (2011), ao analisar o pensamento do filósofo, a esperança tem um caráter profético, sua relação com o tempo é uma relação permeada pelo amor e pela comunhão: "Pela consciência destes intercâmbios, desta misteriosa e incessante circulação, me abro à esperança – consciência profética como temos dito, porém difusa e que, na medida em que pretendesse confundir-se em previsão, correria o risco de extinguir-se". (BRITO. 2011 *apud* MARCEL, 2005:73). A esperança, então se ancora na comunhão e no amor, segundo o pensamento de Marcel (2005:78): "Eu espero em ti por nós".

Nos dias de hoje, dias de violência e indiferença, tempos de barbárie, enfim, necessitamos mais que nunca, como assinala Mendonça (2008) de "esperança em meio à dor". Acredito que esta esperança, conforme Gabriel Marcel, que aguarda paciente enquanto realiza, entre nós, e conosco.

Notas sobre dificuldades em escolas na Transamazônica - *"Às vezes, quando estamos tão empenhados em desenvolver uma boa maneira de impedir que o mar fique mais revolto, percebemos que já nos molhamos. Quando isto é por uma boa causa nos sentimos realizados"* [12]

Foto: Exibição do filme Escritores da Liberdade – Disciplina Educação Rural (julho/2012)

Em meados do ano de 2012 – quando me encontrava a meio cami-

12 Escrito por R. S. J. professor no município de Pacajá, Estado do Pará. Trata-se de uma reflexão acerca de sua própria realidade, em sala de aula, suscitada a partir da análise do filme Escritores da Liberdade.

nho da produção desse texto – fui convidada a ministrar uma disciplina [13]em região central do Estado do Pará, em um município cortado pela Rodovia Transamazônica[14]. Em meio a leituras e debates relacionadas à diversidade cultural, populações tradicionais, etnocentrismo e, principalmente, questões éticas ligadas ao oficio de educador, foi exibido o filme Escritores da Liberdade; a partir daí textos foram produzidos. Os professores, que escreveram sobre suas próprias experiências, dividem uma situação comum: lecionam em escolas situadas em estradas vicinais – longos caminhos não pavimentados que ligam vilas e povoações umas as outras, trata-se, conforme palavras deles próprios, de educação no campo.

Foto: Estrada vicinal Portel/município de Pacajá- PA (julho/2012)

Os textos produzidos pelos professores falaram de uma realidade especifica por eles vivenciada. Os relatos se referiram, em primeiro plano, à situação de desafio vivido pela professora Erin Gruwell: foi destacado principalmente a determinação e o empenho em encontrar um método que promovesse a aproximação com os alunos e a diminuição dos obstáculos ao processo de aprendizado. Em seguida os professores relacionam pontos de semelhanças entre o filme e suas próprias vivências como educadores,

13 Encontrava-me a serviço de um programa do Governo Federal voltado à formação de professores que lecionam em pequenas escolas localizadas no interior dos municípios – e possuem em sua formação apenas o magistério; o sistema pretende capacitá-los graduando-os em uma disciplina específica. Ministrei a disciplina Educação Rural. O programa deveria ser cumprido em cinco dias que equivaleria a dois bimestres caso o curso transcorresse com carga horária regular.

14 O município de Pacajá surgiu a partir do contexto de construção da Rodovia Transamazônica, e teve origem em um estabelecimento comercial surgido para atender as necessidades dos trabalhadores da rodovia. Trata-se eminentemente de uma área de migração, o município reconhecido como tal em 1988, é formado por uma população oriunda de vários Estados, principalmente Maranhão, Bahia, Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Tocantins.

apesar do contexto completamente diferente. Os relatos que seguem falam destas situações. Sobre as dificuldades materiais e a falta de apoio institucional, os professores alunos da disciplina Educação Rural escreveram:

> "A nossa realidade não tem tanta diferença, em relação ao apoio da coordenação de nossa escola, onde trabalhamos com turmas multisseriadas, onde funciona do 1º ao 5º ano em uma única sala com apenas quatro horas de aula, onde além de sermos professoras, somos merendeiras, servente, enfim. E para melhorar nossos trabalhos, muitas vezes temos que tirar do nosso salário para comprar materiais didáticos, levar merenda para a escola".
> "As dificuldades estão presentes principalmente com educadores do campo por faltar material didático, onde o próprio professor tem que correr atrás do material"
> "O filme tem a função de nos fazer pensar sobre a prática de todos nós professores que enfrentamos problemas individuais e sociais na sala de aula, assim como a representada no filme (...) é percebível em nós educadores o modelo do professor que abraça a educação como uma missão que nos dá sentido à vida e que enfrentamos problemas como baixos salários, a falta de apoio, a incompreensão dos burocratas e de familiares dos alunos"
> Diante dos problemas que surgem devemos acreditar no potencial de cada aluno (...) mesmo assim não somos reconhecidos pela sociedade, nem por isso devemos abaixar a cabeça"

O dilema surge também entre nós, como educar em situações limite? Aonde o recurso não chega, onde o minimamente necessário para execução da tarefa é negado, por falta de estrutura ou, muitas vezes, falta de vontade política, omissão dos que poderiam contribuir no âmbito institucional? Não desconsiderando as ações possíveis de serem encaminhadas na esfera institucional, em busca de melhoria de condições para o ensino de qualidade, ao finalizar este texto destaco a atitude de uma professora de uma das vicinais da transamazônica: a linguagem do encontro em prol da esperança, nos pequenos detalhes.

> "No ano de 2005, em que iniciei como educadora, empolgada, animada, fui para uma escola de difícil acesso enfrentar um multisseriado que não é fácil trabalhar, são as cinco séries juntas na mesma sala e no mesmo horário. João, um menino discriminado pela família, ele sempre batia, sempre machucava os menores, eu analisei o que o levava a agir assim. A família não o cuidava direito, nem tinha carinho e amor, ele muitas vezes dormia fora de casa, como um animal, sem nenhum direito como filho. Comecei a tratá-lo com carinho fazendo-se sentir importante e especial, sempre como um ajudante das tarefas escolares. Enfim, no final do ano letivo João já estava outra pessoa, pacato e calmo (...) e chorei quando tive que sair desta escola e ele também chorou muito, e percebi o quanto é importante o papel do professor, o quanto

ele deve ser flexível". (E.S.F. tem 44 anos e faz todo dia um percurso de dez kilometros pela vicinal empoeirada, de sua moradia até a escola em que leciona).

Referências

BUBER, Martin. **Sobre Comunidade**. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva AS, 1982.

_____.**Eu e Tu**. Tradução de Newton Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

FERRO, Marc. O Filme: uma contra análise da sociedade? in: NORA, Pierre (org.). História: novos objetos. R.J: Francisco Alves, 1975.

BRITO, Valber Oliveira de. **Educação e Diálogo: o papel do educador em meio à esperança**. 2012. 124 páginas, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará – Belém/PA, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **A Incapacidade para o Diálogo**, In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (Orgs.). Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GOFFMAN, Erving. Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada, Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Jones da Silva. **Comunidade e eticidade**: uma contribuição à aventura sociológica no pensamento de Martin Buber. 130 páginas. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará – Belém/PA, 2006.

MENDONÇA, Kátia. **Da Violência contra a criança: do mal, da culpabilidade, da justiça**. Jornadas de fiosofia de Comillas, 15, 201, Madrid. Anais... Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2010. Mimeo.

MENDONÇA, Kátia. **Educação para o diálogo e Valores: um Desafio em Meio a Barbárie**, in: Matos, Kelma Socorro Alves Lopes de,

et al, Cultura de Paz: do Conhecimento à Sabedoria, Fortaleza, Edições UFC, 2008.

_____. **Outras Veredas para se pensar a ação política: a não-violência.** In: COSTA. Maria José Jackson. (Org.) Sociologia na Amazônia. Belém: Ed. UFPA, 2001.

MORAES, Mônica Lizardo, ***Estar disponível* ou a arte de escutar o que o outro diz**. In:

SEMINÁRIO ÉTICA E SOCIEDADE: Reflexões sobre a Violência e sobre a Paz, CD-ROM
ISSN 2236-8744, UFPA, Anais... Belém, 2011.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Companhia Editora Forense: Rio de Janeiro, 1968.

Capítulo 7 - Através das Lentes de Paul Ricoeur: As possibilidades de educar através do filme "Somos Todos Diferentes"[1]

Carla Melo de Vasconcelos[2]
Ellen Karoline Silva da Silva[3]
Nilzi Regina Santos Cunha[4]

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, freqüentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.
(João Cabral de Melo Neto. A Educação pela Pedra).

O pensamento de Paul Ricoeur orientará nossos argumentos para pensar a partir de uma questão ética: ética como "a intenção de uma vida realizada sob o signo das ações estimadas como boas" e orientada

1 Filme Indiano de 2007, Direção de Aamir Khan com o titulo original: Taares Zameen. Filme apresentado no Programa Novos Talentos
2 Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica/PIBIC/UFPA.
3 Graduanda em Ciências Sociais Pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Bolsista pela Pro – Reitoria de Extensão /PIBEX/UFPA.
4 Graduanda em Ciências Sociais pala Universidade Federal Do Pará – UFPA. Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica/PIBIC/UFPA.

por atos que remetem ao cuidado de si, cuidado do outro, cuidado da instituição (RICOUER, 1990).

Sendo o cinema uma organização imagética de acontecimentos que dirigidos para nosso olhar podem vir a estimular a nossa sensibilidade, assim o desdobrar da estória do menino disléxico revela a complexidade e a importância das relações em nossa existência. A produção cinematográfica *Somos Todos Diferentes* nos faz enxergar mais sobre as diferenças e pensar como elas estão sendo trabalhadas nas instituições educacionais, nos sugere ainda, pensar sobre o acontecimento do encontro onde uma pessoa encontra outra através da relação ética da disponibilidade.

O filme se ocupa em apontar a relação do professor e dos alunos assentada na escola conservadora. Na sala de aula tradicional os alunos não podiam sair do padrão descrito nos livros e nas regras rígidas da escola, que os capacitava em um regime de competição, sem direito a criar ou mostrar seus conhecimentos, pois os únicos levados em conta eram os ditados pelos professores.

O Papel do Educador e a Dificuldade de Ensinar por Meio das Estruturas Pedagógicas Opressivas

A escola expressa um contexto histórico de uma forma pedagógica de ensino e aprendizagem a qual é um produto da construção humana que envolve valores, crenças, culturas, entre outros. De acordo com a relação escola e sociedade, a educação é percebida como um processo sócio-político. Assim, a escola conservadora mostra-se perene em uma sociedade que parece imutável, o eixo é o intelecto, como se nada mais importasse além da razão. Nesta perspectiva a preocupação é moldar o aluno à sociedade.

O ofício de professor é umas das profissões mais antigas da nossa sociedade. Para muitos o professor tem o papel unicamente de condutor do conhecimento adquirido, porém quando, além dessa tarefa, passa ter ele um olhar mais aprofundado em relação ao ambiente escolar e, sobretudo ao seu aluno ele torna-se mais que um professor, sua função social seria a de um educador, com muito mais comprometimento em suas ações, percebidas além dos padrões de instituições escolares.

Pelo viés da escola conservadora, este sistema pedagógico se constituiu em princípios rígidos, com certas fórmulas repetitivas de ensinar,

impossibilitando a reflexão, com um apego aos dogmas, à autoridade e com uma repugnância pelas atividades artísticas. No processo ensino--aprendizagem em tal escola não há espaço para a criação e para o crescimento do aluno.

Sob este viés propõe-se pensar a escola conservadora presente no filme *Somos todos diferentes*: os comportamentos de uma criança que não se adéqua ao sistema escolar imposto pela sociedade onde vive e as possibilidades que a arte proporciona na formação humana. O filme retrata a história de vida de Ishaan Awshi, que é disléxico. Desde o início de sua vida escolar ele enfrenta dificuldade e mesmo com a mudança de escola a sua situação não melhora: os professores veem Ishaan como um estorvo, por que estão presos a suas funções sociais e assumem um papel autoritário estabelecendo uma relação mediada por esses mesmos papéis, o que Ricoeur (1968) denominará com relações do *socius*, pois eles têm a prática mediada pela função social.

A partir do momento em que o professor de arte Ram Shankar Nikumbh substitui o antigo professor, acontece o que para Ricoeur é chamado de *evento*[5] ou *encontro*, pois Ram está pronto para mudar de caminho e inventar uma nova conduta, tornando-se assim disponível para o encontro e para a presença. Com o novo professor de artes o mais valioso é o potencial de cada criança, e para tanto as aulas devem ser preparadas sem as amarras pedagógicas tradicionais, mas construídas no ritmo da alegria e em temas livres para que a criança possa exercitar a sua imaginação.

Assim, entre uma série de eventos que falharam, Ishaan encontra o seu próximo no professor Ram, e este:

> "é uma pessoa pela sua capacidade de encontro, toda a sua 'compaixão' é um gesto para além do ofício, do personagem, da função; inaugura uma mutualidade hiper-sociológica da pessoa e daquela com quem ela se defronta". (RICOEUR, 1968. p.101).

No filme, o educador é o individuo que está disponível para o encontro, independente da instituição na qual se encontra ou da falta de tempo pessoal, ainda assim ele encontra maneiras para ajudar o próximo, vale ressaltar que, segundo Paul Ricoeur, o encontro não se acha preso às regras, não é determinado por outrem, mas é marcado por atitudes e iniciativas pessoais, visando o bem do próximo, tendo um olhar compreensivo com a intenção de ajudar.

5 Tomamos evento no sentido filosófico de transformar as pessoas.

Para Paul Ricoeur (1990) duas coisas são fundamentalmente estimáveis entre si: a capacidade de agir intencionalmente e a capacidade de iniciativa, de introduzir mudanças no curso das coisas, assim "estima de si" é o momento reflexivo da práxis, pois é apreciando nossas ações que passamos a ter estima por nós mesmos.

No filme as relações educativas e pessoais, entre professor e aluno, são afloradas no encontro entre eles. Para tanto, o papel do professor de artes Ram Shankar Nikumbh é o ponto central do envolvimento do educador para com o ensino. O professor então permite essa abertura para o conhecimento através de sua persistência em trazer novos métodos para as dificuldades enfrentadas pelo menino, e assim há um considerável avanço na luta pela superação da dislexia, aprendendo a conviver com essa dificuldade em aprender.

Assim, para Ricoeur a relação do *socius* é mediada pela função social que se apresenta nas instituições em todos os seus níveis, e por meio desta lente fornecida por Ricoeur podemos ver que no filme há um desencontro entre o princípio pedagógico tradicionalista da instituição escolar e os cuidados em ensinar alunos que fogem ao padrão educacional da escola conservadora. Os mecanismos da escola conservadora dificultam na aprendizagem do menino Ishaan, pois se apreende segundo Paul Ricoeur que "não vivemos no mundo do próximo, mas do *socius*." Ainda tendo como viés a reflexão de Ricoeur, a escola conservadora representa o mundo do *socius*, onde se aprisiona o encontro com o próximo.

Esse embate se dá pela diferença em ver o mundo: para Ishaan se deve olhar com os olhos da alma, poeticamente sem pressa vivendo os breves dias da infância. Para tanto, a escola conservadora detentora do modelo pedagógico desempenhado pela instituição de ensino se utiliza da pedagogia tradicional, e dificulta a relação professor-aluno. A incompreensão da pedagogia tradicional para com as dificuldades de Ishaan é encontrada nos professores preocupados unicamente com o conteúdo didático e que não dispõem de sensibilidade para a relação entre seres humanos que é o cerne de uma verdadeira educação.

Fazer com que as instituições se tornem um instrumento para servir as pessoas, é o verdadeiro sentido das mesmas, pois se ninguém tirar delas proveito e crescimento elas são vãs. Nesse sentido a relação com o próximo ora passa pela relação com o *socius*, ora é elaborada à margem desta, ora se ergue contra a relação com o *socius*.

A relação de Ishaan e Ram é um exemplo de como o encontro passa

pela relação com o *socius*, visto que temos a escola como a instituição que estabelece a primeira relação, a do *socius*. No entanto Ram percebe no aluno, o anônimo, a pessoa deslocada, pura e vítima, o menor que não aparece na história. Porém, outra história passa a ser contada a partir da "historia dos atos, dos acontecimentos, das compaixões pessoais, tecidas na história das estruturas, dos eventos, das instituições"[6]. Como, por exemplo, na reflexão feita por Ricoeur sobre a parábola do bom samaritano:

> "Um homem descia de Jerusalém a Jericó e caiu em meio a salteadores que, depois de o terem despojado e moído de pancadas, lá se foram, deixando-o semimorto. Por acaso um sacerdote descia pelo mesmo caminho... Do mesmo modo um levita, passou pelo lugar... Mas um samaritano, que ia de viagem, chegou perto dele, viu-o, e foi tomado de compaixão por ele...". (RICOEUR, 1968, p. 99. LUCAS 10, 30-37).

A relação social entre educador e educando se constrói com atitudes semelhantes às do samaritano. O educador é aquele que consegue enxergar o seu próximo, entender suas dificuldades e assim o ajudá-lo, e isso se dá através de sua disponibilidade para o encontro, ou seja, quando o educador rompe os limites encontrados no seu caminho e consegue se colocar no lugar do outro, do próximo, no caso o educando.

A partir da intenção prática de Ram emergem as relações mais raras e que nascem nos intervalos de relações mais abstratas, mais anônimas: nascem a amizade e o amor. A solicitude expressa na relação: *consigo e com os outros*, na estima com si mesmo e com o outro, gera a reciprocidade e encontra na amizade sua forma mais pura, pois é nas relações de amizade que as pessoas se reconhecem como insubstituíveis.

O objetivo deste diálogo é antes de tudo um apelo a tornar-nos conscientes, é um convite a romper com as velhas formas de agir, marcadas somente pelos papéis, sem nos opormos a ela, tal como propõe Paul Ricoeur. É um convite a atuarmos pelo canal das instituições, exercendo nelas a caridade, sendo generosos em meio ao *socius*. Afinal é isso que será surpreendente e é isso que pesará na balança.

6 Paul Ricoeur. História e Verdade. Companhia Editora Forense. 1968.p.102

Referências:

DEMO. Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FURLANI, L.T. **Autoridade do Professor**: meta, mito ou nada disso? São Paulo: Cortez, 1995.

MELO NETO, João Cabral de Melo. **A Educação pela Pedra e Depois**. 1920-1999. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

RICOEUR, Paul. **Leituras 1: Em torno do Político**. Trad. Marcelo Perine. São Paulo.:Loyola,1995.

RICOEUR, Paul. **O Socius e o Próximo**. In História e Verdade. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense. 1968.

Educação e Natureza

Foto: Rafael Araújo

Capítulo 1 - Consciência, Sustentabilidade e Ciência

Josep Pont Vidal[1]

Os seres humanos, todavia, não são conscientes da crise ecológica que ameaça o planeta. Somos consequentes com nossas ações? O que nos impede de sermos consequentes? Quais são as causas que as determinam? O filósofo Baruch Espinoza afirmou em certa ocasião: os homens são conscientes de suas ações, mas inconscientes das causas que as determinam.

Analisamos os fenômenos, as experiências de vida, os êxitos e os fracassos, como níveis separados, sem relação um com o outro, e, portanto, sem assumirmos nossa responsabilidade. Estamos socializados e criados a atribuir a causa de todos os fenômenos a estruturas externas a nós: falta de políticas públicas, a incapacidade dos governantes ou o sistema econômico hegemônico e individualista do capitalismo. Mudar esses fatores externos significaria mudar as causas da crise planetária, afirmam alguns. Não subestimando esses fatores, mas constituem apenas uma parte do problema. É difícil realizar um esforço interpretativo interno para procurar as respostas, para poder estabelecer a relação entre nossa capacidade

1 Graduado em Sociologia - Universitat Bielefeld - Alemanha (1986), Mestrado em Sociologia Polìtica - Universitat Bielefeld (1987), Doutorado em Sociologia Política na Universidad de Barcelona (1997). Professor adjunto e pesquisador do Núcleo de Altos Amazônicos (UFPA). Experiência como professor visitante em várias universidades Latino-americanas e brasileiras. Experiência e atuação na área de de Políticas Públicas e Governança com trabalhos desenvolvidos no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID - Washington), Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará (IDESP) e Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA) (Brasíla). Atua também nas áreas de Metodologia de Pesquisa, Políticas Públicas, Planejamento Territorial e Gestão Pública, com ênfase nos seguintes temas: Políticas Públicas, Políticas Sociais, Esfera Pública e Estatal, Ação Coletiva. Atualmente é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Desenvolvimento. (Universidade Federal do Pará-NAEA).

de mudança, ou seja, entre nossa força interior e o movimento necessário. Porém, apenas a força e o movimento não são suficientes.

Max Scheler, em *O posto do homem no cosmos* (1928), considera que "só o empenho da própria pessoa abre a possibilidade de 'conhecer', o ser através dele". Estabelece uma ligação entre a *consciência exterior* e a *consciência interior*: "A consciência do mundo, a autoconsciência e consciência de Deus, formam uma unidade estrutural indestrutível". A unidade está condicionada pela consciência, que determina os outros níveis e a ação humana. Esses três elementos são: a capacidade de tomar decisões e promover projetos de vida (a força necessária vital), a reflexão e a ação necessária para isso (o movimento), e a capacidade para estabelecer um vínculo entre os dois primeiros (a experiência).

Essas ideias nos sugerem a unidade da consciência. Consciência ecológica não deve ser entendida como conservacionismo ecológico, mas como abertura para um novo tipo de entendimento do ser interior na compreensão sistêmica e indivisível da relação homem-natureza; homem--mulher e homem-sagrado. A partir dessas ideias propomos-nos responder a três questões:

1) Como assumem os governos a sustentabilidade?;

2) Que propostas epistemológicas emergem da ciência, a qual se encontra também em crise?;

3) O que significa uma *consciência ecológica*?.

Um Largo Caminho e Poucos Compromissos

A Conferência Rio + 20 já faz parte do passado. O megaevento reuniu quase 130 chefes de Estado e Governo e também, aproximadamente, 50.000 assistentes de instituições e organizações de todo tipo. Os resultados são totalmente insatisfatórios. Os representantes se apressaram em escrever um esboço de declaração, considerada por muitos delegados como "pouco ambiciosa" e "decepcionante". A comissária de Ação pelo Clima, Connie Hedegaard, deixou clara sua decepção: "Ninguém está feliz. O texto é débil, e todo mundo sabe". A reunião posterior dos chefes de Governo e líderes mundiais não apontou novidades a essa situação. O acordo preliminar renuncia à criação de um governo ambiental mundial. Não se fez o compromisso para a criação de uma agência das Nações Unidas

especial para governar os problemas ambientais do planeta. Apenas concordaram em fortalecer o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). O documento escrito estabelece que os países elevaram o *status* do PNUMA com um aumento no financiamento e competências para atuar em distintos campos. Esse acordo não custou a alguns delegados africanos que protestaram energicamente contra a renúncia a elevar realmente o *status* do Programa das Nações Unidas.

As expectativas sobre os recursos necessários para custear os projetos de desenvolvimento duradouro foram frustradas. Foi descartada a proposta inicial da China e do Grupo de 77 países em desenvolvimento[2] para criar um fundo com 30.000 milhões de dólares anuais. Nesse texto aprovado, limitou-se a propor uma série de fontes alternativas de financiamento. Na declaração, não se estabelecem objetivos claros de desenvolvimento duradouro, e esses deveram a partir do ano de 2015, como substituição dos Objetivos do Milênio, esses últimos também desrespeitados. São questões abertas como os prazos para suprimir os subsídios aos combustíveis fósseis e outras atividades prejudiciais para o meio ambiente. Novamente foi manifestada uma falta de alternativas claras.

A falta de energia se manifestou antes do início da Conferência com a ausência dos representantes dos governos dos Estados Unidos, Grã Bretanha e Alemanha. A maioria dos países ocidentais está mais pendente em resolver sua grave crise econômica que procurar alternativas para outro modelo de desenvolvimento que muitos dão por morto. A denominada "economia verde" foi questionada, visto que os países em desenvolvimento suspeitaram que esses compromissos sejam uma forma de limitar seu desenvolvimento. Cada país tem seu argumento justificativo para não formar o compromisso e priorizar o desenvolvimento econômico. A União Europeia foi partidária de converter o programa das Nações Unidades para o Meio Ambiente (PNUMA) em uma agência de maior *status*. Os EEUU têm receios, os países emergentes exigem maior compromisso dos países do Norte, como também dos países pouco desenvolvidos. O ex-secretário executivo da Convenção das Nações Unidas para a Mudança Climática, Yvo de Boer, explica: "desafortunadamente, o texto carece da ambição para introduzir uma mudança radical que resolva os problemas aos que nós enfrentamos como a falta de alimentos e de água, e o aumento

2 O Grupo 77 foi criado em 1964 e formado em seu início por 77 países em desenvolvimento, embora na atualidade ascenda a 130. Realiza declarações conjuntas sobre temas específicos e tem coordenados diversos programas de desenvolvimento e temas monetários. Em 1988, adotou o acordo para um sistema global de preferências comerciais entre países em vias de desenvolvimento. O Brasil forma parte como um dos membros fundadores.

dos preços da energia". Apesar de todos os argumentos, os chefes de Estado não se comprometeram.

Também na Cúpula da Terra do Rio em 1992, muitas das ilusões ficaram para trás. A Conferência foi resultado de um meticuloso trabalho de preparação por parte da sociedade civil e de outras conferências (Conferência sobre o Meio Ambiente Humano, Estocolmo, 1974; declaração de Cocoyok, 1972; UN-*Environment Program*, 1974), e do trabalho de numerosos especialistas e cientistas, embora a origem da pesquisa entre o homem e a natureza tenha sido exposta por Mahatma Gandhi e Julius Nyerere. Décadas mais tarde, surgiu a denominada "ecologia profunda" como um sistema de valor e ética, ou seja, na pesquisa de uma relação harmoniosa do homem com a natureza (NAESS, 1973). O ecodesenvolvimento trata de uma reestruturação entre a sociedade e a natureza em um "jogo de suma positiva", mediante a reorganização da atividade humana (GLAESE, 1984; SACHS, 1995; 1995a; RIDDELL, 2004).

O mundo era outro, e o compromisso dos governantes com o desenvolvimento sustentável era credível. Naquela ocasião, deu-se um passo ao firmarem três convenções mundiais sobre a mudança climática e a biodiversidade. Um passo concreto foi a Agenda 21, na qual se sentaram as bases do desenvolvimento sustentável. No entanto, os resultados tampouco foram os esperados:

> Muitos problemas surgiram em consequência da pressão da delegação dos estados Unidos em favor da eliminação das metas e dos cronogramas para a limitação da emissão de CO2 do contrato sobre o clima: assim este foi degradado para uma declaração de boas intenções. (WORLDWACHT INSTITUTE, 1993, p. 12).

Naquela ocasião, os chefes de Estado tampouco se comprometeram, visto que cada país priorizava seus interesses econômicos. Não muito diferente foi a postura da maioria dos países industrializados. Dois anos mais tarde, o Diretor Geral da UNESCO convocou um colóquio internacional em Paris (UNESCO, 1994) intitulado: "o que aconteceu com o desenvolvimento?" Que levanta o problema como um todo: a luta contra a pobreza, a integração social e a criação de empregos produtivos em um contexto de desenvolvimento sustentável. Posteriormente, celebraram uma série de colóquios regionais com objetivo de examinar as perspectivas regionais em matéria de desenvolvimento social; em 1994, na América Latina, Ásia e África ocidental, e em janeiro de 1995 na África oriental e meridional. A

maioria dessas reuniões regionais foi precedida por colóquios nacionais.

Também organizaram conferências na Bolonha (Itália, 1994) dedicadas ao tema "Políticas públicas, ações populares e desenvolvimento social" e na Nova Deli (Índia), na colaboração com o NISTADS (Instituto Nacional dos Estudos sobre a Ciência, a Tecnologia e o Desenvolvimento) foi sobre "a ciência e a tecnologia ao serviço do desenvolvimento social". No mesmo ano, o Diretor geral da UNESCO, em sua conferência O que aconteceu com o desenvolvimento? (UNESCO, Paris, 1994), afirmou: "o desenvolvimento deve permitir materializar todas as possibilidades do primeiro protagonista e último destinatário desse processo, ou seja, o ser humano, não apenas que vive hoje, mas também o que viverá manhã, sobre a terra".

Vozes mundiais reclamavam por um desenvolvimento humano e sustentável. Contudo, na prática pouco se havia avançado. Surgem muitas perguntas: Por que essa situação de poucos avanços ou de impasse?, serão os chefes de Estado e de Governo que se negam a firmar os compromissos ou a participar na Cúpula de responsabilidade? As respostas podem ser várias. Vem-me à memória uma frase atribuída a G. W. Hegel, "os povos têm os governantes que merecem". Os governantes representam os partidos ou coalizões que têm sido democraticamente referendadas em seus respectivos países. Por quê?, por quem?, Será que o último interesse dos seres humanos é o interesse egoísta imediato e orientado unicamente aos bens materiais? As ciências sociais e políticas têm tentado procurar respostas a essas questões.

Rumo a uma Nova Análise do Desenvolvimento

O relatório elaborado pela Comissão Internacional para a Paz e a Alimentação (1994) considera que a procura por criar novos paradigmas para o desenvolvimento constitui uma prioridade na atualidade. Na década de transição das antigas economias de planejamento estatal, propôs um caminho novo, a "Terceira via", como alguns sociólogos defenderam. Defendeu-se que a política social deva ser baseada no bem-estar de todos os homens, e as economias de mercado devam comprometer-se a garantir o direito de todos os cidadãos ao emprego.

O desafio para os anos seguintes era renovar a reflexão sobre o desenvolvimento. O desafio era grande, pois afeta a todos os países. Depois

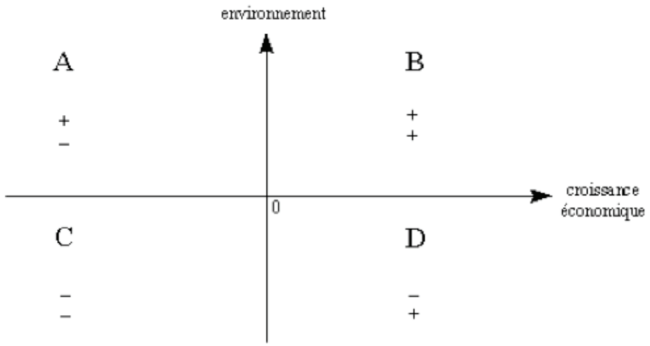
de décadas em que dominavam as teorias, os quadros econômicos e estruturalistas do desenvolvimento, nos últimos anos percebe-se uma mudança na formulação de uma teoria centrada no ser humano. Tem passado de uma concepção fundamentada no crescimento econômico como meta a ser alcançada, para outras orientadas ao bem-estar e ao desenvolvimento de toda a população. Entende-se como um processo social que permite liberar energias para alcançar o progresso social e psicológico. Da Cúpula sobre Desenvolvimento Social das Nações Unidas: "deveria surgir um novo consenso internacional de esforços encaminhados a elaborar uma teoria do desenvolvimento individual e social centrada no ser humano"[3].

A proposta de paradigma trata de sintetizar os aspectos econômico e ecológico. Diversos especialistas (GOLDEMBERT et al., 1988; DESSUS, 1995; 1996) fundamentaram seus trabalhos na teoria da ação racional e na soma zero a partir de exemplos sobre a agricultura ecológica, a reciclagem de resíduos e as novas estratégias racionais de utilização e criação energética. A partir de cálculos de prognóstico de crescimento das energias renováveis, especialistas do *Club Facteur 10*[4] anunciam que os próximos cinquenta anos darão lugar a uma multiplicação por dez da produtividade média dos recursos nas economias industriais, sendo essa uma condição indispensável para assegurar o desenvolvimento sustentável à escala mundial.

O cálculo inspira-se na Teoria dos jogos (ELSTER, 1989), apresentado da seguinte forma: quatro quadrantes são definidos. O quadrante D, que simboliza "o pior cenário", e os quadrantes A e C, que correspondem a jogos de soma zero. No quadrante A, a melhoria gradual da situação do meio ambiente gera, por sua vez, uma série de custos econômicos que se refletem em uma desaceleração do crescimento econômico. O quadrante B corresponde ao jogo soma positiva, em que se encontram as hipóteses duplamente de lucro. Em um momento determinado, se levarmos em conta os conhecimentos técnicos e organizacionais, o conjunto de lucros a obter duplamente pode ser representado por uma curva TT'. O problema consiste em deslocar a curva TT' para a direita e em sentido ascendente. (Figura 1)

3 UNCOMMON OPPORTUNITIES: An Agenda for Peace and Equitable Development. Informe de la Comisión Internacional para la Paz y la Alimentación. Londres: Zed Books, 1994, p. 201.
4 SACHS, Ignacy. Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST). En busca de nuevas estrategias de desarrollo. Temas fundamentales de la Cumbre sobre Desarrollo Social. Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. Copenhague, 6 a 12 de marzo de 1995. Disponível em: <http://www.unesco.org/most/isachssp.htm>. Acesso em: 12 abr. 2011.

Figura 1 – Cálculo e possibilidades do desenvolvimento a partir da teoria dos jogos



A origem do signo 0 corresponde a uma situação definida como "normal" de regime estabilizado, em que corresponde uma taxa de crescimento econômico moderado e positivo com a correspondente taxa de degradação do meio ambiente. O que interessa nessa proposta metodológica na tomada de decisões econômicas e ecológicas são as variações entre essas duas taxas.

Crise e Ciência

Proporemos uma ideia cujo núcleo se apoia no pressuposto de que não é somente o mundo material, mas sim a consciência, e depois o mundo material, a base da existência do que podemos denominar como a realidade. A interpretação da ciência é decisiva para compreender a ideia exposta. Autores diversos já constataram isso. Gaston Bachelard afirma que a ciência: é um produto do espírito humano, elaborado em conformidade com as leis do nosso pensamento e adaptado ao mundo exterior"[5]. A subjetividade e o espírito, são bastante decisivos no avanço e progresso da ciência como as leis físicas do universo, apresentando, por tanto dois aspectos, um subjetivo e outro objetivo "ambos igualmente necessários"[6]. Contudo, ambos os aspectos encontram-se em uma profunda transformação. Enquanto que o aspecto objetivo, embora siga mantendo a validez com base na física clássica, é desafiado pelas recentes contribuições da Física quântica. O aspecto subjetivo, como causa e consequência do an-

5 BACHELARD, 1996 [1934], p. 10.
6 Ibid., p. 10.

terior, formula questões de uma forma cada vez mais aceita, relativas à contribuição do conhecimento científico para a vida humana digna, a sustentabilidade ambiental do planeta e o desenvolvimento sustentável das sociedades. Com base nestas questões de crenças dominantes durante o século passado sobre a falta de fiabilidade do avanço técnico, científicos e da ciência, ou a pouca transparência dos programas tecnológicos está sendo profundamente questionada.

Frente e esses fenômenos, alguns cientistas afirmam que a crise ambiental é "a crise" de nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Atrevo-me a completar que a crise de nosso tempo é muito mais profunda que a ecológica, pois se trata da crise do homem, e concretamente a crise da consciência. Outros autores afirmam que nos encontramos em um caminho de "retorno da incerteza". A tese se baseia nos efeitos colaterais do modo de produção técnico-industrial das perspectivas, crise ecológica global, ou seja, um problema de crise institucional profunda do modelo de sociedade atual. Embora esse desenvolvimento seja visto como uma contraposição da sociedade industrial, seus efeitos destrutivos permanecem irreconciliáveis. No contexto da "sociedade do risco" (BECK, 1998), os efeitos tornam-se conscientes da necessidade de uma nova "autodeterminação reflexiva" (BECK, 1995, p. 19). Nesse tipo de sociedade, o reconhecer a improbabilidade das mudanças causais pelo modelo técnico-industrial exige a "autorreflexão" subjacente às bases da coesão social e das convenções e dos fundamentos que se baseiam a racionalidade. Para Beck, "a sociedade torna-se reflexiva (no sentido mais estrito da palavra), o que significa dizer que ela se torna um tema e um problema para ela própria" (idem).

Enrique Leff afirma que a crise ambiental é, sobretudo, um problema de conhecimento. Como contribuem as ciências sociais e humanas face a esse desafio planetário? A resposta pode ser ambígua e inclusive desalentadora. Edgar Morin o resume da forma seguinte: "paradoxalmente, na atualidade são as ciências humanas as que aportam a contribuição mais débil ao estudo da condição humana" (MORIN, 2001, p. 51). Como causa, aponta a separação dessas ciências, ao estarem "divididas e compartimentadas" (Ibid., p. 51). Contudo, são cada vez mais numerosos os grupos de pesquisadores que desde suas áreas específicas das ciências humanas e sociais desenvolvem novas perspectivas epistemológicas de compreensão e de entendimento a partir da tríade indivíduo-espaço-sociedade, e em definitivo ao mesmo ser humano. O desenvolvimento e aprofundamento

de concepções e estudos multidisciplinares e transdisciplinares, a aparição de novos conceitos e categorias como "cosmopoético", "seres bioculturais" (MORIN, 2001) de princípios como o da "autoeco-organização", de novos termos "dialógicos", entre outros, mostra o aumento da sensibilidade e responsabilidade intelectual dos pesquisadores. A partir de uma perspectiva epistemológica, sociólogos advogam por uma "Ilustração da Ilustração" (Niklas Luhmann) pela "capacidade de transformação e a partir do próprio sistema" (Luhmann) mesmo que em nível macrossocial advoguem por "uma nova hegemonia da sociedade civil" (DUPAS, 2000). Nesse contexto, surgem ensaios e textos como resultado de simpósios, congressos e debates internacionais.

Neutralidade da Ciência?

O termo ciência faz referência aos avanços científicos, à ciência política, à resolução de questões filosóficas, a questões metafísicas sobre as quais podemos discutir, mas nunca chegar a uma conclusão. O objetivo essencial da ciência é o controle e intervenção sobre o mundo, a fim de promover a felicidade dos homens e das sociedades. A explicação normativa sobre o termo baseia-se em que a ciência é o conjunto de conhecimentos que os seres humanos têm sobre o mundo, e possui como objetivo – de acordo com Popper (1987 [1956], p. 152): "encontrar *explicações satisfatórias* do que quer que se nos apresente e nos impressione e precise de explicação". Como fatos ou fenômenos que necessitam de explicação específica, Popper acrescenta: "explicação (ou por explicação causal), entenda-se como conjunto de regras, das quais uma descreve o estado de coisas" (ibid., p. 152). Como a ciência não trata simplesmente de um conjunto de conhecimentos, mas também de como esses conhecimentos são obtidos. Essa fase se denomina de método científico. Durante nossos estudos, também nos lembramos de disciplinas como filosofia da ciência, história da ciência ou sociologia da ciência, todos elas com um conteúdo e leitura aparentemente pouco úteis para o nosso trabalho diário e para a resolução prática dos problemas, mesmo na área acadêmica. Se continuarmos a aprofundar, aparece a questão do que é ciência e do que não é ciência, o que implica em questões relativas à cientificidade e à pseudociência. À questão fundamental sobre quem produz o conhecimento científico poder-se-iam acrescentar outras, que não podem ser ignoradas como

são as estruturas de poder, ainda que o seu estudo ultrapasse o objetivo desse artigo.

As explicações de caráter heurístico e descritivo continuam sem se aprofundar sobre o aspecto central da ciência: a sua posição dentro dos elementos que determinam a vida. A Ciência é composta pelo movimento e pela experiência. A ciência não pode existir sem movimento, já que o movimento produz a fundamentação necessária para o avanço científico. Ciência sem experiência é apenas uma ciência sem consciência, isto é, uma ciência não a serviço do conhecimento para o homem, mas uma ciência para que o homem se torne um escravo dela. Como consequência lógica da questão, aparece uma nova: a que obedece à divisão atual das ciências? Uma suposição que se baseia na própria história. É possível que a evolução da ciência, ao se constituir como ciência, dominada pelos interesses da Igreja medieval durante séculos, tenha sido um obstáculo ao seu progresso. O filósofo, físico e matemático francês René Descartes (1596-1650) soube sabiamente dividir em seu momento histórico, entre Ciências Humanas ou ciências do espírito e as Ciências da natureza, física ou matemática. Com essa divisão, não foi considerada a consciência como um elemento a ser tratado na hora de investigar, constituindo um problema para a maioria dos pesquisadores. Aos poucos, surgiram e se desenvolveram vários paradigmas, ou, como alguns cientistas denominam, "axiomas" ou "matrizes"(*Kuhn*), para destacar seu caráter imutável e único. Filósofos e cientistas sociais ao abordarem a questão dos paradigmas, os têm subdividido em paradigmas. No caso das ciências do espírito, predominam o paradigma interpretativo, também como naturalista ou qualitativo, denominado por alguns cientistas, como espiritualista – e que não deve ser confundido com espírita – e o paradigma sociocrítico.

A divisão cartesiana das ciências levou a avanços, mas também, teve profundas consequências negativas com a separação do corpo humano entre os aspectos biológicos ou psicológicos, ou espirituais. As doenças foram analisadas ao longo dos últimos três séculos quase exclusivamente sob aspectos de desempenho mecânico do corpo, ou seja, quando algum membro ou órgão não funciona adequadamente, a solução tem sido a de curar, regenerar e, em último caso, amputar. Apenas há algumas décadas, têm sido impostas maneiras de compreender o ser humano e sua desarmonia em forma de doenças a partir da análise das causas que provocam a doença.

É possível uma ciência livre de valores? Toda a criação e ação do

homem são produto da sua consciência individual, a qual é formada por valores (éticos, morais, religiosos). O espírito científico e a sua concretização, a pesquisa, devem estar o mais livre possível de juízos de valor, porém é uma tarefa quase impossível, uma vez que a ciência cria a filosofia e os filósofos, com sua própria linguagem, criam o pensamento da sociedade. A concretização, especialmente observável nas ciências humanas, é praticamente impossível escapar do julgamento de valor, por não existir um ser humano sem consciência. O pensamento científico e a sua realização na atividade científica, terá que fundamentar na experimentação e na razão, e essa novamente na experimentação. Somente esse processo dialético permitirá o avanço da ciência.

Ciência e valores têm sido repetidamente confundidos. Iniciemos a resposta a partir da definição da delimitação do que é ciência. Para alguns autores, é sempre mais fácil se referir ao que não é ciência. Embora não existam limites claros entre os conceitos; de forma simplificada, não seria ciência a ideologia e o senso comum, embora ambos influenciem a ciência. A ciência é influenciada pela ideologia e pelo senso comum de forma intrínseca, dentro do próprio processo científico. Os cientistas sociais, inspirados na obra do sociólogo italiano Franco Ferrarotti e do matemático polonês Jacob Bronowski, estabelecem um elo de continuidade entre senso comum, ciência e ideologia, estando a ciência no centro. Assim, enquanto o senso comum é um "conhecimento acrítico, imediatista, crédulo", a ideologia seria o "caráter justificador de posições sociais vantajosas".

Popper oferece uma clara demarcação entre a ciência e a necessidade da constante avaliação crítica, uma vez que:

> a ciência não pode progredir sem a liberdade crítica, discussão, debate entre diversas escolas e confrontação permanente dos pontos de vista diferentes entre os pesquisadores, tanto no interior de uma mesma visão social de mundo como entre os cientistas ligados a opções axiológicas e político-sociais contraditórias (POPPER. In: LÖWY, 1990, p. 54).

A ausência de um debate sobre essas questões "pode senão conduzir ao dogmatismo, ao obscurantismo" (Ibid., p. 54). A "neutralidade axiológica" e a ciência livre de juízos de valor tem sido um tema que tem preocupado, especialmente desde as origens da sociologia, dando origem a várias interpretações. Entre os representantes da estrita independência

entre as ciências sociais e os juízos de valor, Max Weber defende a postura de uma firme "neutralidade axiológica", indispensável para a construção e obtenção do conhecimento científico. Para Weber, a ciência social só é possível, se não interferirem os juízos de valor, inclusive os do próprio professor durante suas aulas. No entanto, também ratifica que não significa que a ciência social não tenha uma relação de valores. De acordo com Weber, em *A objetividade do conhecimento na ciência e na política social* (1993, p. 54): "Uma ciência experimental nunca poderá ter por tarefa o estabelecimento de normas e ideais, a fim de retirar delas algumas receitas para práxis".

Resumindo, para assegurar o máximo de "objetividade da ciência", de modo especial na área de ciências humanas e sociais, o cientista ou pesquisador tem que deixar – como afirmam Berger e Kellner (1979) – em espera ou "entre parêntesis" sua própria fé, no momento em que atua como científico. Da mesma forma como o crente coloca entre "parênteses" a sua fé e a sua crença em Deus quando está estudando um tema relacionado com as crenças dos seres humanos na atualidade, ou qualquer outro assunto relacionado com a sociologia da religião. Essa premissa também é válida quando um marxista estuda, por exemplo, fenômenos como a ação coletiva, ou os processos de mudança social. Ele deve deixar de lado sua utopia ou deixá-la "entre parênteses" para não interferir em seu trabalho de campo, como é a seleção de atores ou sujeitos para entrevistar ou na análise de dados subsequentes. A interferência ou manipulação – consciente ou inconsciente – do processo da pesquisa, somente irá criar realidades inexistentes. Também no final da investigação deverá evitar misturar os resultados empíricos com a ideologia ou inclinação partidária na forma de opiniões construídas sobre o que deveria ser ou como deveria se desenvolver o fenômeno social.

A Contribuição das Ciências Sociais para o Desenvolvimento Sustentável

Frente aos desafios planetários no nível ecológico exposto, as ciências têm respondido de diferente forma. Alguns pensadores já têm indicado a falta de respostas das ciências sociais em geral. As propostas e alternativas das Ciências sociais exigem mais tempo para serem implementadas ao não tratarem o tema específico de soluções técnicas, senão

também do compromisso, a responsabilidade e a impossibilidade de que os seres humanos dos países do *centro* e as classes médias em geral tenham que realizar sacrifícios em seus hábitos de consumo. Em última instância, propõem inclusive modelos sociais de "consumo responsável", modelos sociais alternativos e inclusive revolucionários. Nos últimos anos, Institutos de pesquisas multitransdisciplinar, encontros e simpósios[7] têm criado redes de intercâmbio de conhecimentos e de propostas.

Especificamente no campo epistemológico, diversos autores a partir de uma perspectiva que estabelece um vínculo entre a ecologia e a economia (ALIER; SCHLUPMANN, 1991; JACOBS, 1996) tem aprofundado o surgimento de novos paradigmas. A ecologia política, as ciências sociais e a sociologia, embora de forma mais discreta, também têm aportado uma profunda reflexão epistemológica (LEFF, 2003).

O sociólogo mexicano Enrique Leff, em *A complexidade ambiental* (2003), mostra a preocupação de um grupo de cientistas e especialistas, ao estabelecer um nexo entre a temática ecológica com a social, e suas implicações políticas, científicas e especialmente na área da educação. Para isso, propõe repensar a complexidade ambiental a partir da síntese de diversos saberes, e em um contexto de surgimento de "novas identidades". Em outra publicação antecedente, Leff (2001), já fazia referência a essa questão: "a crise ambiental é, sobretudo, um problema do conhecimento, o que comporta o repensar o ser do mundo complexo, a compreender novas vias de *complexização*".

A atual situação de colapso ecológico global e de falta de compromisso dos governantes e também de muitos cidadãos frente aos problemas em que se encontra imerso o Planeta constitui um aporte de base para estudiosos de qualquer área do conhecimento, até mesmo de áreas tão diversas como a Sociologia, Pedagogia, Biologia ou Física. Baseia-se em dois eixos epistemológicos. Por um lado, a análise da atual função da ciência, de profunda inspiração com Jürgen Habermas (1993), ao denunciar a função tecnocrática e burocrática dominante do saber científico e sua "colonização do mundo de vida" das pessoas e dos povos. Em segundo lugar, inspirado no paradigma da denominada "sociedade do risco" do sociólogo Ulrich Beck, o qual questiona a legitimidade e a função dos representantes e especialistas desse saber. Seu pensamento transmite uma mensagem importante para a comunidade científica e acadêmica em geral:

7 São inúmeros os Simpósios nacionais e internacionais sobre o tema: Seminário organizado pelo Centro de Pesquisas Interdisciplinares em Ciências Humanas, Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM, 1999), Rede de Formação Ambiental do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

a necessidade de ultrapassar as estreitas fronteiras de cada área do conhecimento, que defende tão somente os interesses corporativistas de visão limitada e sem uma base científica sólida e dirigir-nos a uma nova forma de pensar que seja interdisciplinar. Tão somente, a partir dessa concepção, será possível assumir de forma comunitária os problemas planetários com os quais os seres humanos estão sendo confrontados.

No Seminário organizado pelo *Centro de Pesquisas Interdisciplinares em Ciências Humanas*, da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM, 1999), um grupo de renomados cientistas sociais e especialistas na gestão e produção do conhecimento nas áreas do meio ambiente e do sistema educativo tratou sobre o meio ambiente baseando-se no paradigma da complexidade. Dada a amplitude dos debates, expõem-se tão somente dois aspectos fundamentais, comparando-os com outras pesquisas e seminários internacionais realizados. Nas linhas seguintes, se expõem os conceitos e as categorias fundamentais das contribuições epistemológicas.

Uma Leitura Hermenêutica

A partir de uma crítica ao projeto epistemológico positivista e de fundamentar-se em filósofos de tão diversas correntes, como Hans-Georg Gadamer (fundador da escola hermenêutica), Gianni Vattimo, Jacques Derrida (desconstrutivismo), Georges Bataille ou Paul Ricoeur (hermenêutica, fenomenologia), Leff inicia uma reflexão sobre a necessidade de recuperar a hermenêutica como método para compreender a complexidade. Frente a um conhecimento objetivador e uma verdade fundamentada nos fatos "fortes da realidade e do saber como a dominação da natureza" (LEFF, p. 50-51), o autor entende a hermenêutica e especificamente a hermenêutica ambiental, como uma *exegênese* do silêncio. Essa *exegênese* constituída nas sociedades atuais se baseia na interpretação da "introjeção de uma violência repressiva" das sociedades atuais e da ocultação do saber. Para o pesquisador, a hermenêutica ambiental, não é apenas uma racionalidade comunicativa, a partir de diferentes argumentações, ao contrário, trata-se da conexão de sentidos diferenciados, entre os seres humanos que vivem no presente. Jürgen Habermas (1993, p. 53) afirma: Só quando os homens comunicarem sem coação, e cada um puder reconhecer-se no outro, poderia o gênero humano reconhecer a natureza como um

outro sujeito – e não, como queria o Idealismo, reconhecê-la como o seu outro". Apesar da forte influência de Marx, critica seu economicismo por não distinguir componentes analiticamente diferentes entre a ação racional intencionada e a ação comunicativa. Com este passo teórico, pretende superar a redução do ato autogenerativo do ser humano ao trabalho, tal e como pretendia Marx, para dirigir seu interesse na ação comunicativa, na qual implicam diversos agentes. Segue-se que a sociedade está composta por comunicações, embora as tentativas de abstrair aspectos ontológico e antropológicos tenham mostrado suas limitações (LUHMANN, 1984).

Crítica ao Conhecimento Tradicional e ao Estruturalismo

O pensamento ocidental tem se revelado "obsessivo", pela busca dos objetos e da imutabilidade do tempo. Nesse sentido, o tempo tem um papel fundamental. O evolucionismo de Darwin tem preservado o sentido do tempo na história natural, que mais tarde a lei da termodinâmica confirmou durante o século XX, a partir dos processos de auto-organização da matéria ou das estruturas dissipativas. Nessa linha de pensamento, diversos pensadores expressam suas críticas. Ilya Prigogine realiza uma crítica às formas tradicionais de obter conhecimento: "A ciência clássica privilegiava a ordem, a estabilidade, ao passo que em todos os níveis de observação reconhecemos agora o papel primordial das flutuações e da instabilidade" (1966, p. 12). Edgar Morin também desconstrói o princípio da explicação para transformá-lo em uma possibilidade:

> O princípio de explicação da ciência clássica tendia a reduzir o conhecimento ao manipulável. Hoje, há que servir a reflexão, meditação, discussão, incorporação por todos, cada um com seu saber, na sua experiência, na sua vida (1996, p. 30-31).

Nessa linha de pensamento, Leff realiza uma profunda crítica à escola sociológica dominada pelo pensamento linear, ao considerar ou estruturalismo um determinismo sistêmico da natureza e da História, tanto nos sujeitos como em sua consciência.

Dialética

Leff defende a revalorização do pensamento dialético e da emergência da complexidade do conhecimento crítico para a construção de sua nova racionalidade ambiental. O materialismo dialético historicamente tem pretendido estabelecer um método para mistificar o pensamento e a matéria, além de impor uma racionalidade capaz de confrontar a lógica formal e o positivismo lógico. Não obstante, fundamentado nos princípios da negação, da contradição social e na categoria de totalidade, esse pensamento e sua apropriação pelo marxismo ecologista atual são questionados na desconstrução do "logocentrismo" que tem marcado a história da civilização ocidental e que se baseia em uma racionalidade que também comporta a destruição do meio ambiente.

Totalidade

A categoria de totalidade tem perdido paulatinamente seu sentido revolucionário original ao ser absorvida pela teoria geral de sistemas, ao ser-lhe transferida uma interpretação positivista como consequência de marginalizar sua base dialética. Também, a nova dialética que tem surgido do pensamento do "ecologismo social tem idealizado a ecologia" como a base material do conhecimento, que se desenvolve face à crescente complexidade da totalidade. Nesse sentido, Leff se refere aos escritos do pensador ecologista Murray Bookchin (1921-2006) e à necessidade de redescobrir a categoria da totalidade, no sentido original proposto pela teoria crítica nos escritos de sociologia de Theodor Adorno.

Novos domínios da inovação científica

É bem verdade que os avanços científicos nos abrem novos domínios para a inovação tecnológica. Esses avanços comportam também novos problemas para a sociedade, assim como novos desafios. No momento de assegurar a qualidade dos processos de decisão sobre as ações e inovações e em consequência adotar reflexões já apontadas por Ulrich Beck (1986,1988). Para explicar esse processo, Silvio Funtowicz e Bruna De Marchi oferecem uma viagem por meio da evolução das ciências eu-

ropeias. A ciência europeia, legitimada pelo Estado, baseia-se na simplificação da complexidade. O espaço de decisões tem permitido ao Estado desenvolver um modelo legitimador na temática das decisões "racionais". A racionalidade tem se convertido em sinônimo de "racionalidade científica", enquanto que o conhecimento tem se convertido em "conhecimento científico" (FUNTOWICZ; DE MARCHI, 2001, p. 70), considerando outros tipos de conhecimento e de racionalidade – como o conhecimento agrícola, o artesanal, o medicinal – como um conhecimento de segunda categoria, e, portanto, pouco importante. Inspirando-se em diversos estudiosos, (BECK; GIDDENS; LASH, 2001), os autores, veem o sistema científico como responsável por muitos dos problemas e dos "acidentes" que aparecem na natureza, e que cada vez são mais visíveis. Os referidos cientistas se perguntam: se a ciência e a tecnologia têm gerado esse tipo de patologia em nosso sistema industrial, poderiam de alguma forma contribuir para oferecer alguma solução? A resposta considera que se encontra em uma "'nova ciência', que se dedica a resolver os problemas da saúde em uma "escala individual humana das comunidades e do ambiente natural" (Ibid., p. 71).

O contexto em que os problemas poderiam ser resolutos cientificamente seria, segundo os referidos autores, a "ciência pós-normal". O princípio organizador dessa ciência "não é a Verdade, mas a Qualidade" (Ibid., p. 71). Com essa informação, não se trata de descobrir "fatores verdadeiros" para sustentar "boas políticas", mas avançar e gerar *inputs* científicos dentro de processos complexos na tomada de decisões. A ciência "pós-normal" se baseia na lógica seguinte: normalmente, nos processos de resolução de problemas na área ambiental, aparecem diferentes valores e interesses em discussão que geram inseguranças que aumentam ou diminuem segundo o grau de complexidade. Quando os interesses em jogo e o grau de insegurança são baixos, a tradicional "ciência aplicada" é a mais adequada, porém, à medida que os interesses em jogo e a responsabilidade aumentam, se requer, em primeiro lugar, a intervenção de "especialistas" – a "consulta profissional". Não obstante, dada a complexidade dos problemas ambientais que aumentam a insegurança, os riscos e os interesses em jogo, é necessário uma nova abordagem, que os autores denominam de "ciência pós-normal" (Ibid., p. 73). Nicolescu (1999, p. 50), em *O Manifesto da Transdisciplinaridade*, afirma: "A pluridisciplinariedade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo".

Os paradigmas expostos tomam como ponto de partida a filosofia de Emmanuel Levinas, no paradigma da complexidade de Edgar Morin, e, nas contribuições da física quântica de Ilya Prigogine, a complexidade ambiental. Para Leff, a complexidade ambiental não implica apenas em realizar as coisas de "outra forma", mas preparar para uma pedagogia a partir de uma nova racionalidade baseada na reapropriação do conhecimento do ser do mundo e do ser no mundo.

A partir dessas complexizações, a *complexização* do *ser* inclui a necessária reflexão da complexidade, "o ser do ente, das coisas, do mundo e do ser humano". Finalmente, a partir de incorporar a reflexão sobre a natureza complexa nos aspectos mencionados, a *complexização* do *ser* inclui a necessária reflexão da complexidade, "o ser do ente, das coisas, do mundo e do ser humano". Essa aportação de Leff e de outros autores colaboradores finaliza-se com uma chamada à necessidade de impulsionar uma aprendizagem da complexidade ambiental, entendendo-se esse processo não como um meio, mas como uma nova compreensão do conhecimento sobre o mundo. Esse tipo de saber ultrapassa o "conhece-te a ti mesmo", a integrar o conhecimento do homem e do sentido da existência.

A Ação Humana

Nosso universo cotidiano é a Amazônia, quiçá a cidade de Belém ou qualquer outra cidade menor no Estado do Pará. Distante das guerras da Bósnia (1992-1995), das guerras étnicas da África (conflito entre as etnias Tutsis e Hutus, em 1994), dos distúrbios nas ex-repúblicas soviéticas de Kachastan, Chechênia, das revoltas de imigrantes na França ou em outras cidades europeias. Pensamos que aqui a alegria e a criatividade do povo brasileiro eliminarão essas dificuldades que aparecem.

Essa região não está imune a essas mudanças e conflitos. Pouco se tem ouvido falar das teorias sistêmicas, nas quais tudo está inter-relacionado, e da complexidade dos problemas. É cada vez mais comum ver fotografias publicadas nos meios de comunicação e jornais locais em que aparecem os barcos comuns que diariamente cruzam o rio Amazonas, o Tapajós, o Tocantins ou as centenas de afluentes da região secas, com as águas a níveis mínimos, como ocorreu no ano de 2005, como consequência da maior seca na Amazônia nos últimos 60 anos. Nas imagens registradas é possível observar grandes praias de areia com barcos encalhados.

Essas praias de areia são, na verdade, o fundo dos rios, e os barcos deveriam estar flutuando ou navegando por eles.

Nos meses de verão, o calor nas cidades se faz insuportável. O tráfego de veículos que aumenta a cada dia contribui para esse efeito. Os ônibus, enquanto transporte urbano, com motores de má combustão lançam à atmosfera centenas de toneladas de monóxido de carbono. Centenas de milhares de aparelhos de refrigeração de ar fazem o resto. As previsões para os próximos anos não são otimistas. A capital Belém, como toda a região do baixo amazonas, incluindo sua desembocadura, a maior ilha fluvial do mundo – a ilha do Marajó e seu arquipélago, se encontra em dimensões muito baixas no que tange ao nível do mar. Essas áreas são também as mais densamente povoadas da Amazônia. Só a capital Belém e sua área metropolitana contam com uma população que alcança os dois milhões de habitantes. Milhares de pessoas – *ribeirinhos* – vivem nas margens dos rios, em casas suspensas por troncos de madeira – *palafitas* – a uma altura de um metro sobre o nível das águas. Qualquer maré forte ou tempestade proveniente do Atlântico pode inundar e destruir essas casas. Por fim, a mudança climática é perceptível desde o Alaska até a Antártida passando pela Amazônia.

A partir da ciência tradicional inspirada no modelo cartesiano, até as diversas religiões, começou-se a questionar esse paradigma de desenvolvimento. Desde as ciências tradicionais, as diversas conferências internacionais (Kyoto) são uma tentativa de superação dessa situação, irreversível até agora. A cosmovisão judaico-cristã e católica dos jesuítas demonstra claramente uma tese não controvertida dentro da igreja católica: "o cuidado com a Terra é o principal objetivo da atividade humana [...] e que só seremos redimidos se salvamos a Terra"[8].

A Conferência de Kyoto (1997)[9] foi a primeira tentativa em escala planetária para que os países causadores das emissões de monóxido de carbono e do consumo de combustíveis fósseis reduzissem drasticamente suas emissões. A maioria dos presidentes e líderes dos países dos cinco continentes firmaram um compromisso, entre eles o grupo de países mais industrializados e ricos do planeta, o denominado Grupo 7 ou G-7. A adoção do Protocolo de Kyoto significa aceitar alguns compromissos mínimos para reduzir os gases do efeito estufa para os anos de 2002-2010. Uma média de 8% (oito por cento) nos países da União Europeia, 7% (sete

8 TOOLAN, David S., **Cosmologia numa era ecológica.** São Paulo: [s. n], p. 43.
9 Sobre os compromissos concretos da Conferência, vide: GREENPEACE. **Mudança climática**, Painel intergovernamental de mudança climática, 2007.

por cento) nos Estados Unidos.

Não obstante, os resultados concretos foram sendo adiados e prolongados de ano em ano. Países industrializados têm vendido e têm "exportado" parte de suas emissões sobrantes a outros países mais pobres, que poluem menos e necessitam de divisas, dólares e euros. Dessa forma, a média foi aceitável, burlando assim o compromisso internacional adquirido. Outros países, representados por seus presidentes, afirmaram que o aumento da contaminação atmosférica era um símbolo de que a economia funcionava bem, pois significava mais produção, mais transporte e, em consequência, mais consumo de massas e mais emprego. Por tanto, teria que seguir contaminando!

A maior potência mundial, Estados Unidos, tem se negado repetidamente a aceitar os compromissos de Kyoto, alegando – fala do próprio presidente – que introduzir medidas anticontaminantes no setor industrial requer investimento bilionário, o que consequentemente encareceria os produtos, tornando-os menos competitivos na feroz luta do mercado mundial. Por fim, o próprio Presidente tem reconhecido a gravidade da situação, anunciando um plano urgente para reduzir as emissões. A grande potência emergente, a China, argumentou que teria o mesmo direito de crescimento, de consumo e, em consequência, de contaminação que as outras grandes potências mundiais. Com um crescimento que gira entorno dos 10% (dez por cento) anual, as taxas de consumo de combustíveis fósseis e de contaminação são alarmantes.

No que se refere aos países da América Latina, entre eles o Brasil, ao dispor de grandes áreas relativamente pouco industrializadas, estatisticamente contamina pouco e, em consequência, tem pouca responsabilidade global frente ao problema. A contaminação atmosférica que produzem as megalópoles como São Paulo, Rio de Janeiro, Buenos Aires ou México, com um parque móvel de milhões de automóveis e milhares de empresas obsoletas e altamente poluentes da atmosfera, dos rios e do meio ambiente ultrapassam o índice máximo. A contaminação é distribuída e dividida pelos quilômetros quadrados que têm o país, resultando numa enganosa contaminação baixa por habitante.

A partir dessa rápida leitura sobre os recentes fenômenos da ação humana como responsável pela rápida deterioração do planeta, a ação de denúncia e pressão de alguns setores das sociedades sobre os compromissos internacionais, a complexidade dos problemas e das possíveis soluções, surgem inevitavelmente questões mais profundas que afetam a ati-

vidade humana, a produção e o entendimento do progresso científico. Que efeitos tem tido as Políticas Públicas impulsionadas pela sociedade civil organizada e a cidadania? Como reage a ciência, e, de forma especial, as Ciências sociais e humanas na interpretação da origem dessa situação planetária? Que alternativas epistemológicas oferecem para compreender a ação do homem?

A Crise do Ser Humano

Imersos na "sociedade de consumo", denominada por alguns autores inclusive de "sociedade espetáculo" (DEBORD, 1967), os mecanismos de construção do tempo livre e o esporte passivos, as distrações e impulsos externos, sobre os quais obtemos momentos efêmeros de aparente felicidade não ajudam a refletir sobre as possibilidades de aprendizagem e de mudança, sejam individuais, nos níveis micro, macrossocial ou planetário. O filósofo e pedagogo John Dewey dizia: "se as ações do homem não se guiarem por conclusões reflexivas, guiam-nas impulsos precipitados, apetites desequilibrados, o capricho ou as circunstâncias do momento". Esse tipo de sociedade induz à passividade e a nos converter em meros espectadores em todos os níveis humanos: passividade em procurar saídas às situações negativas, passividade ou omissão frente às injustiças sociais, passividade em reivindicar direitos sociais e humanos, passividade em procurar e encontrar o próprio caminho em liberdade. "Vivemos em uma época de frivolidade", exclama o filósofo Peter Sloterdijk[10], referindo-se aos valores e atitudes representados pelas pessoas ao nosso redor. As formas como se estrutura o pensamento e aproxima-nos do conhecimento e da investigação não se encontram isentas dessa situação de passividade, conformismo e desarmonia. Fritjof Capra[11] a denominará como uma "crise de percepção".

Todos nós estamos imersos de alguma maneira nesse entorno e situações, de tal forma que obstaculizam a reflexão, e a auto-observação, já que requerem um sobre-esforço individual de atenção, interesse e concentração dificultando o princípio socrático "Conhece-te a ti mesmo". Apesar dessa situação, é cada vez maior o número de pessoas que se formulam essas questões básicas e pelas diversas manifestações que envolvem a

10 SLOTERDIJK, Peter. Entrevista em: **NZZ Online**, Nachrichten, 28 nov. 2008.
11 CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física. Um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental**. São Paulo: Cultrix, [1975] 2000.

consciência em suas ações, sejam em nível acadêmico, de estudos ou práticas filosóficas que realizam fora da universidade, ou de projetos de vida relacionados com a formação ou a reciclagem profissional. Entretanto, os passos para aprender, para transformar, para tomar consciência, necessitam de um método rigoroso.

A situação e a sensação de ter finalizado um período histórico, marcado por utopias e as realidades, por revoluções e contrarrevoluções, pela esperança e a escuridão, pelas teorias redentoras e seu fracasso, pela superação de velhos paradigmas e a aparição de novos, pela revolução científica, marca o período em que vivemos. As convulsões sociais e revoluções científicas não surgem repentinamente, mas fazem parte de um longo processo de crise e, em consequência, de oportunidades.

A crise e o período de mudanças já foram diagnosticados a partir de diferentes áreas do conhecimento, por diversos pensadores e cientistas e também pelas religiões. Nos meados do século passado, o sociólogo de origem russa, Pitrim Sorokin publicava sua tese "*A crise de nossa era*" (1948), referindo-se a uma crise cultural e de valores nos países ocidentais. Quatro décadas mais tarde, o filósofo Jürgen Habermas, na *Nova intransparência*. A *crise do estado do Bem-estar social e o esgotamento dá energias utópicas*, publicada em 1987, diagnosticava que a utopia não se esgota com a crise do Estado de bem-estar que vivem atualmente década as democracias ocidentais.

Em um sentido mais amplo, o sociólogo Niklas Luhmann, também diagnosticou os déficits das sociedades contemporâneas atuais nos aspectos ético, social e moral, nascidos da modernidade e dos valores que representa e a necessidade de buscar-se uma nova ética, ao afirmar: "precisamos uma ilustração da Ilustração". É evidente que este capítulo, não pode tratar de todas as questões expostas, nem pretende ser conclusivo sobre nenhuma delas.

O Ser Humano e a Consciência

Da Grécia antiga aos dias de hoje, várias escolas de filosofia e os filósofos têm procurado analisar e descobrir os elementos que determinam o ser humano. Na maioria das escolas o conceito de *consciência* está presente, desde a definição convencional, em uma ordem tautológica, "consciência" é "perceber as coisas", místico, "consciência é a voz interior do

meu ser", até o materialismo histórico de Marx e Engels, com a "falsa consciência". O conceito de consciência tem sido tratado essencialmente por Marx em *A Ideologia Alemã* (MARX, ENGELS, 1845-1846), e está profundamente vinculado ao conceito de ideologia, visto que, a ideologia da classe dominante determina em grande parte nossa consciência. Marx parte da premissa materialista de que os homens são os produtores de suas ideias, condicionados pelo desenvolvimento das forças produtivas. Como resultado, a consciência não pode ser coisa diversa do ser consciente, é o ser dos homens e o seu processo de vida real. Marx amplia essa definição para esclarecer que a consciência é um "produto social", embora não especifique exatamente a amplitude dos conceitos "produto social" e "vida real", mesmo que hipoteticamente as suas interpretações possam ser muito amplas e subjetivas.

Na era moderna, e mesmo antes de Marx, Georg W. Hegel (1770-1831) abordou a análise da relação entre movimento e consciência, e as contradições existentes nela. Nos seus escritos se basearam posteriormente os denominados "filósofos da modernidade", proclamando desde o início a necessidade de reformar a mente, e que resultou na realização de um método para assegurar a validade do conhecimento.

No entanto, é Max Scheler (1874-1928) o filósofo que estabelece um nexo entre o entendimento do mundo e a consciência. Scheler considera que os ser humano é determinado, pois "só o empenho da própria pessoa abre a possibilidade de 'conhecer' o ser através dele". Scheler, em seus escritos estabelece uma ligação entre a *consciência exterior* e a *consciência interior*: "A consciência do mundo, a autoconsciência e consciência de Deus, formam uma unidade estrutural indestrutível". A consciência aparece separada, estabelecendo o conceito de consciência em relação a outros elementos que determinam o ser humano. Esses três elementos são: a capacidade de tomar decisões e promover projetos de vida, a reflexão necessária para isso, e a capacidade para estabelecer um vínculo entre os dois primeiros. Esses elementos aparecem em textos diferentes, em especial, nas conferências de John e Eva Pierrakos[12], tais como: o *movimento,* a *consciência* e a *experiência*. Essa tríade é constituída por uma relação harmoniosa dos três elementos, que determinam, em primeiro lugar, a vida e consequentemente, também nossa atividade como estudantes, pesquisadores e professores.

12 Conferências de John e Eva Pierrakos, resumidos no **The Pathwork Guide Lectures**, Belo Horizonte, Brasília, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Pathwork Foundation (s.d).

Após essa introdução, os leitores vão se perguntar o que significa estabelecer um vínculo entre áreas aparentemente tão diferentes, tais como, a capacidade de projetar de forma autônoma e livre pesquisas, o método, entendido nesse contexto como o movimento e a consciência? É possível vincular esferas aparentemente públicas, como é a nossa ação na universidade e nas pesquisas, com assuntos reservados para a "esfera privada"? Não estaremos com isso, colocando em xeque a cientificidade? São muitas perguntas, e respostas demais.

Não pretendemos dar respostas conclusivas. Cada ser humano deve descobrir por si mesmo a resposta por meio das questões expostas. Para tentar esclarecer as dúvidas e dar algumas respostas possíveis, considero que é necessário abordar o caráter ontológico e epistemológico da investigação. Nas linhas seguintes, vamos nos ocupar de uma série de questões de caráter ontológico. A primeira refere-se às possibilidades que temos de explicar a realidade. Para isso, existem duas abordagens: a ideográfica e a nomotética. Neste tópico, nos baseamos na abordagem idiográfica, que parte da premissa de que as ciências não estudam as generalizações, mas a singularidade e a especificidade dos processos em constante mudança como as ciências sociais e humanas ou a história. As ciências nomotéticas são aquelas que buscam estabelecer as leis da lógica com base nas Ciências naturais, e que procuram estudar os processos causais e imutáveis.

A segunda questão é a visão da filosofia sobre o ser humano. Inúmeros filósofos têm debatido a questão. Na era moderna, destacam a Hegel, Marx, Nietzsche e Heidegger, tendo como antecessor a Spinoza. Já no início da era moderna, o filósofo racionalista holandês Baruch Spinoza (1632-1677), enfatiza a autonomia do homem com a capacidade para se organizar, a fim de transformar sua própria realidade e a realidade externa dominante.

A tese do materialismo histórico, que parte da leitura e compreensão da realidade e da prática transformadora, continua estando presente e permanece válida, tal e como Karl Marx escreveu. Desde então, diferentes interpretações e leituras contemporâneas levaram ao surgimento de inúmeras "escolas" marxistas e neomarxistas, que têm reinterpretado o sentido original de Karl Marx, dos conceitos e das categorias como *subjetividade* e *consciência*. Questiona-se neste trabalho o conceito materialista fundamentado no materialismo leninista sobre o entendimento da matéria: "No universo", disse Lênin, "não há nada além de matéria em movimento, e a matéria em movimento não pode se mover, exceto no espaço e no tempo".

Nos anos 1960 surgiu o interacionismo simbólico como uma nova corrente com base na fenomenologia e na obra de Alfred Schutz e Martin Heidegger. Peter Berger, um dos impulsionadores, em *O Dossel Sagrado* (1985), afirma: "Toda sociedade humana é um empreendimento de construção do Mundo". Para Berger, o processo dialético básico de uma sociedade consiste em "três momentos ou passos": externalização, objetivação e internalização. A externalização se refere à manifestação contínua física e mental dos seres humanos no mundo; esse é o primeiro período de cada ser humano, no qual os valores transmitidos pela família e educação têm um papel fundamental. O segundo momento, a objetivação, representa a conquista por parte dos produtores da atividade, com uma realidade que se defronta com os seus produtores; fase adulta, na qual há um campo para o desenvolvimento de "práticas autônomas". E a internalização, significa a apropriação dessa realidade, transformando-a em estruturas do mundo objetivo. Interação com as "práticas autônomas de caráter transformador da sociedade".

Por último, a terceira questão diz respeito ao movimento. O movimento ocorre em todos os níveis: individual, social, global. Uma sociedade sem movimento, ou seja, sem contradições, conflitos e busca de alternativas, com progresso social e científico, está fadada a desaparecer. O movimento constitui a força motriz. O mesmo acontece com o universo, as estrelas, os planetas e as galáxias, estão sujeitos a todo tipo de forças (gravitacional e centrífuga). Essa é a dinâmica que produz a constante expansão das galáxias. A vida de um ser, seja animal ou racional, baseia-se no constante movimento. Não me refiro neste contexto ao movimento físico ou sociopolítico, mas ao movimento que realizamos na mente. Sem o movimento intelectual contínuo, a capacidade de racionalizar diminui. Sem esse movimento, que inclui as nossas decisões, nos tornamos repetitivos, autômatos, passivos frente aos desafios individuais e coletivos, com essa atitude, estamos sujeitos a ser tratados pelo poder do tipo que for, como meros autômatos e servis repetidores.

Toda ação humana precisa de movimento: para se autoafirmar, para nos defender das injustiças, para transformar as realidades e também a nossa própria vida. Quando é bloqueado o movimento de um ser humano, a sua própria harmonia – seja ela de natureza material, intelectual ou emocional – ele se torna um ser manipulável e exposto a múltiplas fraquezas que nos rodeiam constantemente, produzindo vícios, dependências e, por fim, doenças.

Em um plano puramente intelectual, o movimento tem de estar presente, para que possamos exercer o raciocínio. Para aqueles que pretendem realizar uma pesquisa ou planejar um trabalho científico, o movimento consiste na educação racional da mente. As diferentes visões de mundo, teorias, metodologias, nos proporcionam a possibilidade de construir o objeto da pesquisa e de enquadrá-lo dentro de um marco lógico conceitual e de técnicas adequadas de observação do fenômeno, já que no momento de adquirir conhecimento podemos escolher entre as diversas estratégias; como a indutiva, a hipotético-dedutiva e principalmente a dedutiva. Se o movimento for atrofiado, o intelecto perde a vida, em outras palavras, quem não educar a mente a se mover, perde a capacidade do raciocínio e de criar. Não estar aberto a novas visões de mundo e a novos métodos de raciocínio conduz a uma perda da capacidade para compreender os fenômenos em sua totalidade, os fenômenos de uma realidade complexa e em constante transformação. É uma realidade quase impossível de se compreender e medir, por meio dos métodos e teorias, das quais dispomos atualmente, como afirma o sociólogo português Souza Santos. No entanto, o desenvolvimento intelectual, o domínio das teorias por si só, são insuficientes. Podemos perfeitamente estar abertos a novas reflexões e visões de mundo e do ser humano, mas faltará algo mais profundo em nosso ser para guiar o movimento.

O *movimento* sozinho, não consegue avançar em nossa busca por conhecimento. Sem a consciência, é prejudicado o movimento harmonioso da nossa personalidade e da investigação. Não é suficiente dominar perfeitamente as teorias e as técnicas, se nos tornamos apenas tecnocratas, que não sabemos o que realmente temos em mãos. Filósofos, sociólogos e pensadores têm alertado sobre o perigo de cair nessa armadilha, correndo o risco de transformar-se em "idiotas especializados". O sociólogo alemão Ulrich Beck, em sua hipótese da "Sociedade de risco" (1986), os denomina "tecnocratas sem consciência e domínio das consequências de suas ações", enquanto o filósofo Jürgen Habermas os denomina "tecnocratas", inseridos no sistema, "que colonizam o mundo da vida" (1987). Além da exigência do domínio da matéria não é possível relegar ou ignorar as questões ontológicas, ou seja, nossa relação com os seres humanos e com o meio. Nas diversas leituras sobre a ciência, sempre essa presente como um contraponto à consciência, tanto a partir da própria autoconsciência fundamentada no princípio da realidade, ou interpretando a ciência como externa a essa realidade, portanto, como irreal.

A *experiência* constitui o terceiro elemento que define o ser humano como um todo. É a síntese e o resultado harmonioso do movimento e da consciência, ou seja, a orientação racional da investigação – a relação entre o observador e o objeto da investigação – e da prática de abordar o fenômeno estudado. Novamente, me refiro à nossa atividade como pesquisadores. É um desejo de todo pesquisador, quando é consciente e possui uma estrutura racional, sobre a estratégia certa para obter conhecimento, previamente construído para a pesquisa de campo. O ato da experiência, ou seja, o vínculo entre a fase de construção do objeto da pesquisa, a elaboração de conceitos e de nosso próprio conhecimento e valores subjetivos, como o são a experiência e as crenças, constitui a finalização do processo de investigação. Nessa fase, fica a mostra uma relação direta do pesquisador com o fenômeno social.

Neste contexto, a energia ou "a força vital", ou seja, o método e a consciência, é necessária para formular questões e perguntas que nos ajudem a avançar no nosso conhecimento da realidade. Não surpreendentemente, o sociólogo Pierre Bourdieu dizia em certa ocasião que: "O mais revolucionário de uma pesquisa é descrever a verdade". Como se consegue descobrir a verdade? Este exercício vai permitir-nos começar a compreender a nossa realidade como pesquisadores, os objetos investigados, a realidade material e as construções subjetivas – espirituais – vinculadas a ação investigativa. Ao discutir o nível de questões ontológicas, aparecem as primeiras contradições. Nenhum fenômeno é um fenômeno, a menos que esteja registrado previamente na consciência do observador, ou dito de uma forma mais simples, a observação nunca é pré-existente ao fenômeno. Tratar da observação implica necessariamente referir-se ao observador, ou na investigação ao pesquisador.

Finalizando, vejamos essa questão ontológica a partir de alguns exemplos. Em muitos países da Europa Ocidental, o fenômeno do preconceito racial, da discriminação e da xenofobia contra o estrangeiros pobres, e contra o desconhecido, embora já existisse há décadas, não foram tematizados e problematizados até a década de 80, quando vários grupos de imigrantes, de solidariedade internacional, sindicatos e entidades, os problematizaram, sendo convertidos em objeto de pesquisa, e institucionalizados como áreas de pesquisa em diversas instituições de ensino superior e institutos de pesquisa. Da mesma forma, poderíamos nos referir a questão de gênero. A discriminação sexual e ao patriarcado que são um fato histórico na maioria das sociedades. Somente quando diversos grupos

feministas e pesquisadores tematizaram, tornou-se objeto de investigação com fundos suficientes para proceder a realização das pesquisas. Nesse sentido, poderíamos citar muitos exemplos de fenômenos sociais atuais, que estão começando a ser tematizados e consequentemente, tornando-se objeto de investigação e de políticas públicas. Possivelmente é o idealismo de G. W. Hegel, que resume de forma simples; "o verdadeiro ser do homem [...] suas obras".

Consciência: Atributo do pensamento e do espírito

Habitualmente associamos consciência a "ter consciência" de algo, que pode tratar-se de algum problema ou fenômeno individual ou coletivo, da autorresponsabilidade frente a um obstáculo. Neste caso, pode tratar-se de ter consciência sobre o meio ambiente, a política, a discriminação ou a exploração capitalista a que estamos todos submetidos. Também se pode mostrar a "má consciência", os "remorsos de consciência" com sentimentos de culpabilidade por algum ato. Nessa situação, a consciência coincide em grande parte com a instância psíquica do "super-eu", no sentido dado pela psicanálise do Freud, e que constitui um controle social interno de cada ser humano. Apesar do interesse desses aspectos psicológicos, não me referirei a "ter consciência sobre algo" ou a "má consciência" por ter faltado a algum valor básico ou por ter rompido com algum preceito moral. O aspecto que me interessa abordar é o referente à consciência como qualidade da mente.

A maioria dos estudiosos concorda que a consciência é uma qualidade da mente, sendo já analisada em seus diferentes aspectos e níveis há mais de vinte e cinco séculos, desde os antigos gregos. Sinteticamente, também se coincide que a consciência é uma qualidade psíquica, isto é, pertence à área da psique humana. Mais precisamente, por tratar-se da psique humana, compreende também atributos mentais, do pensamento humano e espiritual. A esses dois últimos atributos é que me referirei.

São inumeráveis os poetas, filósofos, sociólogos, escritores, para citar apenas alguns, que trataram sobre a consciência, sendo interpretada das mais diversas posições. Da conhecida frase do escritor e humanista francês Sébastien-Roch do Chamfort (1741-1794) "A consciência é a presença do Deus nos homens", até a concepção marxista sobre a "falsa consciência", todos eles se ocuparam do termo.

Especialmente os filósofos são os que se ocuparam tradicionalmente do tema. O filósofo alemão Manfred Frank, em "*Self-consciosness and Self-knowledge*"[13] (autoconsciência e autoconhecimento), apresenta a relação entre consciência, autoconsciência e autoconhecimento. Ernst Bloch foi um dos filósofos que mais atenção dispensou ao tema ao dividir a consciência em "consciência fenomenal", que é a experiência propriamente dita, e a "consciência de acesso", referindo-se ao processamento das coisas que vivenciamos durante a experiência. Enquanto que a consciência fenomenal é o estado de estar ciente, a consciência de acesso se refere a estar ciente de algo, como popularmente se diz "estou ciente dessas palavras".

O psicólogo e linguista Steven Pinker interpreta a consciência como a faculdade de segundo momento – ninguém pode ter consciência de alguma coisa (objeto, processo o situação) no primeiro contato com essa coisa; no máximo se pode referenciá-la com algum registro próximo, o que permite afirmar que a coisa é parecida com essa ou com aquela outra coisa, de domínio. A medicina neurologista, o neurologista português António Damásio[14] a tratou como dois tipos: consciência central e consciência ampliada. A perspectiva transpessoal e humanista do filosofo humanista Jean-Yves Leloup (2001, p. 18-19) estabelece umas "etapas de desenvolvimento da consciência" que se estendem da "consciência matricial" até a mais desenvolvida denominada "Consciência teoantrópica", tratando-se de "um estado de consciência que está além do desejo e além do medo" (ibid., p. 22).

Em um sentido sociológico, em que me centrarei nas linhas seguintes, entende-se basicamente que os conteúdos dessa consciência estão determinados de forma social a partir dos atos, formas e conteúdos. Distingue-se entre a consciência individual e a social, entendendo-se esta última como o conjunto de pontos em comum, ideais e reais, das pessoas, das ações e resultados que derivam deles. Na construção das teorias sociológicas, estabelece-se uma diferença entre consciência individual e consciência coletiva. Na análise da consciência individual existe uma controvérsia de até que ponto a sociedade deve ser entendida como uma mera soma de interpretações individuais, ou como uma realidade que terá que admitir como determinadora das interpretações individuais e do conteúdo da consciência. Um dos fundadores da sociologia, Durkheim

13 FRANK, Manfred. **Selbstbewußtsein und Selbsterkenntnis: Essays zur analytischen Philosphie der Subjektivität**, Stuttgart: Reclam, 1991.
14 DAMÁSIO, António. **O Mistério da consciência**, 2001.

(1858-1917), também se interessou pelos aspectos microssociológicos da realidade social relacionando-os com a consciência em nível coletivo. Em *As regras do método sociológico* (1895/1974) estabelece diferentes níveis de categorias da realidade social, distinguindo entre os "fatos sociais materiais" e os "fatos sociais imateriais", sendo que entre estes últimos se encontra a consciência coletiva. A consciência coletiva, cunhada por Emile Durkheim, designa o objeto de um tipo de sociologia que focaliza os "fatos sociológicos", isto é, os fenômenos que se diferenciam dos estudados pelas "Ciências da Natureza", e põe em evidência a "objetividade" dos fatos sociais frente às motivações individuais das pessoas.

Desde essas primeiras premissas formuladas no século XIX, apareceram diversas "escolas" que tentaram responder à questão e que podem sintetizar-se basicamente em: histórico-dialética, condutivista, e a fenomenológica. A escola histórico-dialética tem suas raízes mais imediatas na concepção hegeliana, que idealizou não só os processos mentais, mas também, as ideias produzidas por esses processos. A filosofia idealista de Hegel deu mais importância à mente que aos produtos mentais do mundo material. Inspirando-se em parte em Hegel, e criticando-o por seu idealismo, Karl Marx, interessava-se pelo trabalho e as condições de vida das pessoas reais e conscientes. Para Marx, trata-se dos problemas da determinação existencial do pensamento, segundo os quais as "situações vitais" específicas das pessoas dentro da estrutura social determinam o pensamento e as ações, nas quais a ideologia aparece como "falsa consciência", correspondendo a interesses de classe.

Para a fenomenologia, a consciência constitui apenas o ponto de partida. A preocupação central dos fenomenólogos se centra na intersubjetividade, nas relações-nós e nas relações-eles. A consciência como centro dos processos do significado e a compreensão que têm lugar no interior dos indivíduos, os processos de interpretação de outras pessoas e os processos de autointerpretação. Os filósofos Henri Bergson (1859-1941) e Edmund Husserl (1859-1938), preocuparam-se em filosofar sobre o que ocorre dentro da mente. Alfred Schütz converte esse interesse subjetivo em preocupação científica operacionalizando suas dimensões. Schütz indica a necessidade de distinguir entre significados e motivos. Os significados fazem referência ao modo como os atores determinam que aspectos do mundo social são importantes para eles. Os motivos referem-se às razões que explicam a ação dos atores.

Das reflexões dos sociólogos e filósofos dessa escola, depreende-se

que toda realidade social tem um componente essencial da consciência humana. A sociedade possui uma dialética entre os fenomenais objetivos e os significados subjetivos que lhes atribuímos, isto é, entre a realidade material, formada pelos grupos e instituições, e a atribuição dos significados por parte das pessoas. Essa dialética que sintetiza a totalidade dos significados é a que permite às pessoas "navegar" – como afirmam Berger, Berger e Kellner (1979, p. 17) – entre os fenômenos, ações e acontecimentos ordinários. No significado atribuído pelos autores, a consciência da vida diária é uma "consciência pré-teórica" (Ibid., p. 17), isto é, uma consciência das pessoas em sua vida cotidiana. Significados jogo de dados a essa consciência denominados "definições da realidade", são dados pelas pessoas que convivem na cotidianidade, experimentada como a realidade das vivências. Essas vivências, aceitas pelo pensamento coletivo, são de diferentes tipos, sendo algumas de caráter cognitivo, referidas ao que é, e outras de caráter normativo, referidas ao que deveria ser (Ibid., p. 17-18).

Para a compreensão da consciência que se defende neste tópico, a visão materialista, segundo a qual a existência social determina a consciência – embora essa existência social não se reduza às condições materiais da existência, como erroneamente se interpretou Marx – resulta totalmente insuficiente. Acreditamos que tratar da consciência é tratar da presença de um Criador, que cada ser humano pode definir segundo sua crença.

Referências

ALIER, J. Martinez; SCHLUPMANN, Klaus. **La ecología y la economía**. México: Fondo Cultura Económica, 1991.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio Janeiro: Contraponto, 1996 [1934].

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **O que é globalização?** Trad. André Carone, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno**. Madrid: Alianza, 2001.

BERGER, Peter. **O dossel sagrado**. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

BERGER, Peter; KELLNER, Hansfried. **Un Mundo sin Hogar.** Santander: Ed. Sal Terrae, 1979.

BÍBLIA, Português. **Bíblia sagrada**. Trad. Centro Bíblico Católico. 34. ed. rev. São Paulo: Ave Maria, 1982.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física**. São Paulo: Cultrix, 2000.

DAMÁSIO, António. **O Mistério da consciência**, São Paulo: Goldbach editora, 2001.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**, 2003. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2012.

DESSUS, Benjamin. **Systèmes énergétiques pour un développement durable**, Grenoble, Tese (Doutorado). Grenoble, France, Université Pierre Mendès, 1995.

_____. **Énergie: un enjeu planétaire**. París: Éd. Belin,1996.

DUPAS, Gilberto. **Economia Global e Exclusão Social**: pobreza, empregos, Estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. Trad. de M. I. P. Queiroz. São Paulo: Cia Editora. Nacional, [1895] 1974.

ELSTER, John. Marxismo, Funcionalismo e Teoria dos Jogos. Argumentos em favor do individualismo metodológico. In: **Lua Nova**, junho 1989, n. 17, p. 163-204.

FRANK, Manfred. **Selbstbewußtsein und Selbsterkenntnis**: Essays zur analytischen Philosphie der Subjektivität. Stuttgart: Reclam, 1991.

GOLDEMBERT, J.; REDDY, A. K.; WILLIAMS R.; JOHANSSON, Th. **Energy for a Sustainable World**. Nueva Delhi: Wiley Eastern Limited, 1988.

GREENPEACE, **Mudança climática**, Painel intergovernamental de mudança climática, Conferência de Kyoto, 2007.

HABERMAS, Jürgen. Nova intransparência. A crise do estado do Bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. In: **Novos Estudos**. CEBRAP. n. 18, set./1987.

_____. **Técnica e Ciência como "Ideología"**. Lisboa: Edições 70, [1987], 1993.

IPCC. **Mudança climática**. Painel intergovernamental de mudança climática, 2008. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/publications_and_data/publications_and_data.shtml>. Acesso em: 7 abr. 2012.

JACOBS, Michael. **La economia verde.** Barcelona: Icaria, 1996.

JAMES, William. **As variedades da experiência religiosa**. São

Paulo: Cultrix, 1995.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez editora, 2001.

LELOUP, Jean-Yves. **Carência e plenitude**. Elementos para uma memória do essencial. São Paulo: Editora Vozes, 2001.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Editora Busca, 1990.

LUHMANN, Niklas. **Soziale Systeme**. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1984.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad.: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Martorano São Paulo: Bomtempo Editorial, 2007 [1886].

MORIN, Edgar. **La mente bien ordenada**. Barcelona: Seix Barral, 2001.

MOST. **En busca de nuevas estrategias de desarrollo**. Temas fundamentales de la Cumbre sobre Desarrollo Social por Ignacy Sachs. Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. Copenhague, 6 a 12 de marzo de 1995. Disponível em: <http://www.unesco.org/most/isachssp.htm>. Acesso em: 12 abr. 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom. Editora e Centro de Estudos, 1999.

PATHWORK FOUNDATION. Conferências de John e Eva Pierrakos, resumidos no **The Pathwork Guide Lectures**. Belo Horizonte, Brasília, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, (s.d).

PIERRAKOS, John. **Energética da Essência**. São Paulo: Pensamento, 1990 [1987].

POPPER, Karl. **O Realismo e o Objetivo da Ciência**. Lisboa: Dom

Quixote, 1987 [1956].

RIDDELL, Robert. **Sustainable Urban Planing**. Tipping the Balance. Victoria: Backwell, 2004.

SACHS, Ignacy. Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST). En busca de nuevas estrategias de desarrollo. Temas fundamentales de la Cumbre sobre Desarrollo Social. **Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social**. Copenhague, 6 a 12 de marzo de 1995. Disponível em: <http://www.unesco.org/most/isachssp.htm>. Acesso em: 12 abr. 2011.

_____a. Em busca de novas estratégias de desenvolvimento. **Estudos Avançados**, vol.9 no.25, São Paulo Sept./Dec. 1995 <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103--40141995000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 maio. 2006.

SCHELER, Max. **O posto do homem no cosmos**. Trad. Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1928] 2003.

SCHÜTZ, Alfred. **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1962.

SLOTERDIJK, Peter. Entrevista em: **NZZ Online, Nachrichten**, 28 novembrer 2008.

SOROKIN, Pitrim. **La crisis de nuestro tiempo**. Buenos Aires: [s. n.], 1948.

TOOLAN, David S. **Cosmologia numa era ecológica**. São Paulo: Loyola, 1994.

UNCOMMON OPPORTUNITIES: **An Agenda for Peace and Equitable Development**. Informe de la Comisión Internacional para la Paz y la Alimentación. Londres: Zed Books, 1994, p. 201.

VIDAL, Josep Pont. **A realidade social é externa ao indivíduo?** Uma aproximação à pesquisa qualitativa. Paper NAEA, n. 203. Belém,

NAEA / UFPA, novembro, 2007.

_____. **Para o (re)descobrimento do ser humano**. Possibilidades das Ciências Sociais. Paper do NAEA, n. 201. Belém, NAEA / UPFA, 2008.

_____. As estruturas e o cotidiano: possibilidades para uma nova compreensão da realidade. In: MACIEL, C. A; VIDAL, J. P.; RODRIGUES, O. **Desafios Contemporâneos para o Serviço Social**. Belém: Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/ Universidade Federal do Pará, p. 133-174, 2009.

WEBER, Max. A **objetividade do conhecimento na ciência e na política social**. São Paulo: Cortez editora, 1993 [1904].

Capítulo 2 - Reverência pela Criação: Martin Buber e o diálogo com a natureza nos contos hassídicos

Samir Araújo Casseb[1]

> Perguntaram ao Rabi Hanoch: – Está escrito:
> "Eis que virei a ti numa nuvem espessa, para que o povo ouça, falando eu contigo".
> Como pode a audição ser favorecida se Ele vem em meio de espessa nuvem?
> O Rabi Hanoch explicou: – O sentido da vista precede o sentido da audição.
> Mas a nuvem espessa obscurece a vista e tudo é audição.
> (Ver e Ouvir – Rabi Hanoch de Alexander)

Martin Buber deixou ao Ocidente – inspirado no movimento místico-judaico denominado hassidismo, surgido no leste europeu no século XVIII – uma obra conhecida como *filosofia do encontro*, ou *filosofia do diálogo*, pois o cerne de seu pensamento é a possibilidade latente de o homem constituir relações dialógicas com o Outro. Dessa forma, Buber versa sobre uma postura hermenêutico-ética dialógica como uma espécie de mensagem redentora ao homem (pós)moderno.

Para Buber (2001), a existência se define a partir de uma dualidade de atitude perante o Outro:

1 Bacharel e Licenciado Pleno em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará – UFPA e em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Especialista em Gestão Hídrica & Ambiental pelo Instituto de Geociências da UFPA. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFPA. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

> O mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras--princípio que ele pode proferir. As palavras-princípio não são vocábulos isolados mas pares de vocábulos. Uma palavra-princípio é o par Eu-Tu. A outra é o par Eu-Isso no qual, sem que seja alterada a palavra--princípio, pode-se substituir Isso por Ele ou Ela. Desse modo, o Eu do homem é também duplo. Pois, o Eu da palavra-princípio Eu-Tu é diferente daquele da palavra-princípio Eu Isso. [...]. Aquele que diz Tu não tem coisa alguma por objeto. Pois, onde há uma coisa há também outra coisa; cada Isso é limitado por outro Isso; o Isso só existe na medida em que é limitado por outro Isso. Na medida em que se profere o Tu, coisa alguma existe. O Tu não se confina a nada. Quem diz Tu não possui coisa alguma, não possui nada. Ele permanece em relação. (BUBER, 2001, p. 53-54).

Portanto, atitude Eu-Isso é aquela orientada pela racionalidade instrumental, pelo cálculo e pela previsibilidade, tal como é o *modus operandi* da ciência e das atitudes corriqueiras que programamos ao longo do nosso dia a dia. Já a atitude Eu-Tu, é um acontecimento não planejado (se fosse planejado seria Eu-Isso), é uma relação não mediada pelo cálculo, mas por outros sentimentos e sensações por vezes inexplicáveis; por isso é tida por Buber como um encontro, ou como uma graça, acontecendo de forma efêmera, pois logo somos envolvidos pela razão passando da relação Eu-Tu à relação Eu-Isso.

Buber (2001) esclarece que na maioria do tempo de nossa existência estamos envolvidos no reino do Eu-Isso, o que é necessário, mas, para o pensador judeu, o problema é que a civilização ocidental (pós)moderna está demasiadamente marcada por relações do tipo Eu-Isso, ou seja, tendo tudo muito racionalmente planejado, esquecendo-se, ou mesmo depreciando, momentos de abertura, passividade, presentificação e espontaneidade típicos da relação Eu-Tu. Assim sendo, nos faz algumas observações: "O homem não é uma coisa entre coisas ou formado por coisas quando, estando eu presente diante dele, que já é meu Tu, endereço-lhe a palavra--princípio [Eu-Tu]". (BUBER, 2001, p. 57). "E com toda a seriedade da verdade, ouça: o homem não pode viver sem o Isso, mas aquele que vive somente com o Isso não é homem" (Ibid., p. 74).

No tocante à alteridade, o Outro na filosofia de Buber insere-se na relação do homem com a natureza, com o próprio homem e com os seres espirituais, sendo que nessas três esferas de relação também há uma relação consigo mesmo, já que o Eu é sempre duplo (Tu ou Isso).

Neste texto, iremos nos deter nos aspectos da relação entre homem

e natureza no pensamento buberiano, tendo como referência as obras *Eu e Tu* e *Do Diálogo e do Dialógico*, concatenando as ideias do autor com alguns contos hassídicos que tenham por tema a relação homem-natureza compilados por Buber em sua obra *Histórias do Rabi*.

Mas, primeiramente, faz-se mister discorremos acerca do hassidismo, inspiração maior de Martin Buber na construção de sua filosofia, fé e religiosidade. O que pode ser percebido, por exemplo, na descrição que o filósofo francês Gabriel Marcel faz de Buber após um encontro entre os dois: "Fiquei, de pronto, profundamente impressionado com a grandeza autêntica desse homem comparável aos grandes patriarcas do Antigo Testamento" (ZUBEN, 2003, p. 10).

Martin Buber e o Hassidismo

Martin Buber nasceu em Viena, a 8 de fevereiro de 1878. Foi educado em estudos filosóficos, científicos e matérias judaicas. Contudo, dois fatos foram decisivos para que Buber voltasse suas atenções ao judaísmo: sua infância e adolescência foram vividas em Lemberg, na Galícia; então parte da Polônia austríaca, centro cultural e religioso judaico na Europa Oriental; em segundo, quem o criou foi o seu avô, Salomão Buber, erudito e hebraísta de grande prestigio, compilador e estudioso dos *midraschim*[2] (MONTEBÉLLER, 1995).

Em sua juventude, ao ingressar na Universidade de Viena, Buber entrou em contato com obras de homens que veiculavam a renovação do pensamento alemão; sendo influenciado por filósofos como H. Cohen, E. Husserl, Brentano, e, mais no passado, por Kant, Kierkegaard e Nietzsche. Nesses tempos de revoluções intelectuais e forte apelo iconoclasta, Buber "esqueceu-se" do seu judaísmo e enveredou pelo estudo da filosofia ocidental e mundial, mas, ao ingressar no movimento sionista, Buber retornou às lides judaicas, produzindo volumes inspirados no e para o sionismo, do qual iria se afastar no futuro (MONTEBÉLLER, 1995).

No entanto, mesmo engajado no movimento sionista e prestigiado a ingressar na carreira acadêmica em qualquer universidade alemã, o clima para Buber era – como ele próprio descreve – de uma atmosfera intragável. Buber ansiava por algo a mais; voltou-se então para o estudo

2 Glosa, interpretação. Livros das épocas talmúdicas e pós-talmúdica, dedicados à exegese homilética das Escrituras. São ricos em lendas, súmulas e máximas. (BUBER, 1995).

das fontes hassídicas, que tanto faziam parte de suas memórias da infância quando seu avô o levava para visitar os grandes *tzadikim*[3] da época (MONTEBÉLLER, 1995).

Nessa época acadêmica, a problemática de Buber também era a do homem judeu assimilado à cultura ocidental: sem cultura judaica própria e privado de sua terra, abandonando a fé religiosa e a tradição dos seus antepassados e suas formas ritualísticas. Sendo assim, Buber engendrou seu projeto de retomar e renovar a cultura do homem judeu e de seus ancestrais para que não se perdesse sua tradição religiosa:

> [...] partindo da tremenda força espiritual que o animava e da ciência que aprendera nas instituições de ensino do mundo ocidental – formulando para o homem judeu, uma visão nova de sua posição no mundo, em relação à Terra de Israel e à sua herança milenar [...] intentou ele conciliar o que, até então, parecera inconciliável: o particularismo judeu unido a uma visão global da vida, a crença na missão do povo de Israel e a disrupção dessa missão pelas condições modernas de existência, um propósito de ação dentro e fora do âmbito sionista e, em especial, o vislumbre de uma possibilidade espiritual num mundo crescentemente carente de forças espirituais. [...] fitava o todo [...]. em Buber os temas se entrelaçam [...]: o homem, o mundo, Deus [...] acha-se Buber, ao mesmo tempo, na obrigação de revelar a fórmula que os relaciona entre si [...] o *Diálogo* [...] mas, e principalmente, no "grande diálogo", em que Deus se dirige ao homem e o homem O ouve e responde e O louva e se queixa. (MONTEBÉLLER, 1995, p. 7 – 8).

As fontes dessa ontologia dialógica encontravam-se nas narrativas oriundas do movimento hassídico:

> Um dos aspectos mais vitais do movimento hassídico é que os *hassidim* contassem entre si histórias sobre seus lideres, os *tzadikim*. Grandes coisas haviam acontecido, os *hassidim* as haviam presenciado, participado delas, cumpria relatá-las, testemunhá-las. A palavra utilizada para narrá-las é mais que mero discurso; transmite às gerações vindouras o que de fato ocorreu, pois a própria narrativa passa a ser acontecimento, recebendo a consagração de um ato sagrado [...]. Segundo uma crença hassídica, a luz primeva de Deus imergira nos *tzadikim*, deles emergindo nas suas obras e, a partir dessas, nas palavras dos *hassidim* que as narravam [...] a narração é mais que reflexão: a essência sagrada que ela testifica continua vivendo nela. O milagre narrado adquire nova força. O poder que um dia atuou propaga-se na palavra viva e prossegue ativo durante gerações. (BUBER, 1995, p. 11).

Buber (1995) ressalta que a fonte de transmissão das histórias hassídicas não se restringe ao método oral, também há alguns escritos dos

3 Mestres do hassidismo (BUBER, 1995).

discípulos dos *tzadikim*, embora entre esses escritos existam muitas deturpações. O fato destacado em relação aos contos hassídicos e os *tzadikim* é que os mestres do movimento hassídico empreendiam em suas ações e gestos os significados repassados nos contos, promovendo uma assimilação e educação pela observação do seu caráter.

Na obra *As Histórias do Rabi*, todos os contos hassídicos compilados por Martin Buber são oriundos da tradição popular vivenciada nas comunidades hassídicas. Buber considerou oito grandes círculos de mestres *hassidim*, citando 51 deles em aproximadamente 1.380 contos. Vejamos alguns exemplos da vivência dialógica entre *tzadikins* e *hassidim* ilustrada em dois contos: O primeiro relacionado a Israel Bem Eliezer, O Baal Schem Tov (Mestre do Bom Nome), o fundador do hassidismo narra o surgimento das comunidades hassídicas; o segundo, de Iehiel Mihal de Zlotschov, que contém uma indicação de como se deve dar o processo educativo-dialógico comunitário que influenciou a concepção pedagógica do próprio Buber. Para Buber, uma educação digna desse nome só pode ser uma educação para o caráter.

> Primeiros Mestres
> Israel Bem Eliezer, O Baal Schem Tov
> *Os Sessenta Heróis*
> Dizem que a alma de Israel bem Eliezer se recusou a descer ao mundo, pois temia as serpentes de fogo que sibilam em cada geração e receava que elas lhe enfraquecessem a coragem e a destruíssem. Deram-lhe então uma escolta de sessenta heróis, iguais aos sessenta que cercavam o leito do Rei Salomão para guardá-lo contra os terrores das noites – sessenta almas de *tzadikim* que a protegessem. São esses os discípulos de Baal Schem. (BUBER, 1995, p. 83).

> Primeiros Mestres
> Iehiel Mihal de Zlotschov
> *Aprender com Todos*
> Perguntaram ao Rabi Mihal: – Está escrito na *Ética dos Pais*: "Quem é sábio? Aquele que aprende com todos os homens, como está escrito: De todos os meus mestres recebi entendimento". E por que então não está escrito: Aquele que aprende com todos os mestres? – O Rabi Mihal explicou: – O mestre que pronunciou tais palavras pretende explicar que se deve aprender não só com aqueles que atuam como mestres, mas com todos os homens. Mesmo com o ignorante, mesmo com o perverso, te é dado alcançar o entendimento de como conduzir a tua vida. (BUBER, 1995, p. 189).

Após um panorama geral sobre a filosofia de Martin Buber e sobre o hassidismo, passemos a uma interpretação da concepção buberiana sobre

a temática da natureza e da reverência pela criação.

Do Diálogo com a Natureza e a Reverência pela Criação

Explicitando a diferença entre vivenciar o mundo como experiência (Eu-Isso) e vivenciar o mundo como relação (Eu-Tu), Buber considera que o mundo da relação se realiza em três esferas, sendo que a primeira é a da vida com a natureza: "Nessa esfera a relação realiza-se numa penumbra como aquém da linguagem. As criaturas movem-se diante de nós sem possibilidade de vir até nós e o Tu que lhes endereçamos depara-se com o limiar da palavra" (BUBER, 2001, p. 55). A segunda esfera de relação é com os homens e a terceira com os seres espirituais.

Para ilustrar como seria uma relação Eu-Tu, um momento em que o homem vive o inefável, mas que ainda sim existe, pois fora vivenciado, Buber utiliza-se do exemplo de um encontro com ente da natureza, no caso uma árvore:

> Eu considero uma árvore. Posso apreendê-la como uma imagem. Coluna rígida sob o impacto da luz, ou o verdor resplandecente repleto de suavidade pelo azul prateado que lhe serve de fundo. Posso senti-la como movimento [...]. Eu posso classificá-la numa espécie e observá-la como exemplar de um tipo de estrutura de vida. Eu posso dominar tão radicalmente sua presença e sua forma que não reconheço mais nela senão a expressão de uma lei [...]. Eu posso volatizá-la e eternizá-la, tornando-a um número, uma mera relação numérica. A árvore permanece, em todas essas perspectivas, o meu objeto tem seu espaço e seu tempo, mantém sua natureza e sua composição. Entretanto pode acontecer que simultaneamente, por vontade própria e por uma graça, ao observar a árvore, eu seja levado a entrar em relação com ela; ela não é mais um Isso. A força de sua exclusividade apoderou-se de mim. Não devo renunciar a nenhum dos modos de minha consideração. De nada devo abstrair-me para vê-la, não há nenhum conhecimento do qual devo me esquecer. [...]. Tudo o que pertence à árvore, sua forma, seu mecanismo, sua cor e suas substâncias químicas, sua "conversação" com os elementos do mundo e com as estrelas, tudo está incluído numa totalidade. A árvore não é uma impressão, um jogo de minha representação ou um valor emotivo. Ela se apresenta "em pessoa" diante de mim e tem algo a ver comigo e, eu, se bem que de modo diferente, tenho algo a ver com ela. Que ninguém tente debilitar o sentido da relação: relação é reciprocidade. Teria então a árvore uma consciência semelhante à nossa? Não posso experienciar isso. Mas quereis novamente decompor o indecomponível só porque a experiência parece ter sido bem sucedida convosco? Não é a alma da árvore ou sua dríade que se apresenta a mim, é ela mesma. (BUBER, 2001, p. 56-57).

No início desse excerto, Buber alude à típica apreensão de algo pela racionalidade (Eu-Isso), mas depois indica como a totalidade da árvore se apresenta – "conversação" / "em pessoa" – diante do homem que se permitiu vê-la em sua totalidade (Eu-Tu).

Observamos que embora esse seja um exemplo de relação Eu-Tu, Buber deixa claro que o nível de relação entre os homens e a natureza é diferente das relações interpessoais e com Deus; na verdade, as relações mesmo que dialógicas, nas três esferas, são assimétricas, pois cada ser conserva sua totalidade diante do Outro.

Segundo Peter Atterton (2006), o maior obstáculo na recepção do pensamento de Buber é a inclusão da natureza na relação Eu-Tu, visto que é difícil incluir o não humano em uma relação cujo paradigma se caracteriza pela mutualidade e pela reciprocidade, processos que não ocorrem entre os homens e os seres da natureza, já que são limitados pela linguagem. Todavia, para Atterton é justamente na inclusão da possibilidade de se estender a consideração ética aos seres da natureza que reside uma das maiores qualidades do pensamento de Buber, pois para o filósofo judeu nossa relação com os animais domésticos com que vivemos, incluindo as plantas de nosso jardim, estão corretamente imbricadas no piso mais a baixo da construção ética, ou seja, é a primeira vivência de uma possibilidade de se constituir relações Eu-Tu.

Explicitando sobre os fundamentos de sua filosofia, Buber sempre recorre a exemplos da relação entre homem e natureza, tal como quando assevera que **no começo é a relação** – antes de uma racionalização do que é vivido.

Nesse caso, Buber toma como exemplo o homem primitivo que diante de uma relação Eu-Tu com a natureza constrói o seu mundo a partir do que denominamos de Mana:

> As impressões e as emoções elementares, que despertaram o espírito do "homem natural", são derivadas de fenômenos de relação, pela vivência de um face-a-face, por estados de relação, pela vida na reciprocidade. Ele não pensa na lua que ele vê todas as noites, até o dia em que, no sono ou na vigília, ela se dirige para ele em pessoa e se aproxima dele, enfeitiça-a com gestos ou lhe proporciona algo, ao tocá-lo, agradável ou desagradável. [...]. A imagem pessoal da lua e de sua força atuante se definirá somente aos poucos. [...]. Somente agora o Tu, originalmente inexperienciável, só agora recebido, torna-se um Ele ou Ela. [...]. Trata-se deste poder cheio de mistério, cuja idéia se encontra, sob diversos aspectos, na crença ou na ciência (estas duas, aliás, são aqui uma só) de muitos povos primitivos. É o *Mana* [...]. O *Mana* é este

> poder atuante, que transformou a pessoa lunar, lá no espaço celeste, em um Tu que agita o sangue. O *Mana* é o poder que permanece na memória como traço da pessoa lunar, uma vez que a imagem objetiva se separou da imagem emotiva, embora ele mesmo nunca apareça senão no autor e portador de um poder. O *Mana* é aquilo em virtude do que, uma vez possuído, por exemplo, em uma pedra mágica, se pode agir. (BUBER, 2001, p. 64-65).

Mesmo o homem tentado elaborar um conceito explicativo para uma sensação primeira obtida na relação não mediada (Eu-Tu), como é o caso do *Mana*, ainda sim fica nele a emoção, ou sensações, as quais não consegue explicar, fato este que seria um indício de que no começo tudo é relação.

Sendo assim, quando se tenta explicar, ou pelo menos compreender, a relação dialógica primeira, o homem constrói uma ideia de mundo que pode ser mágica, mítica ou religiosa, na qual o diálogo primeiro encontra um receptáculo escapando da ânsia humana pela racionalização da realidade. Mesmo assim, não podemos "provar" ou explicar um evento mítico-mágico nos termos do que foi colocado acima, pois a sensação decorrente da experiência dialógica é inexprimível em sua totalidade, ficando então uma questão de confiança no mistério, ou na fé, do que foi vivenciado sem a mediação e as teorias da razão instrumental. Portanto, ratifica-se que: "No princípio é a relação, como categoria do ente, como disposição, como forma a ser realizada, modelo da alma; o a priori da relação; o Tu *inato*". (BUBER, 2001, p. 69-70).

Vejamos um exemplo do que foi discutido acima em um conto hassídico que expressa sensações diante da natureza que escapam a uma teorização:

> Primeiros Mestres
> Iaakov Itzhak de Lublin, o "Vidente"
> *A Paisagem*
> Certo dia em que o Rabi Iaakov Itzhak era hóspede do neto do Baal Schem, o Rabi Baruch, este homem orgulhoso e misterioso, que afirmara uma vez a seu próprio respeito que seria o guardião dos hassidim, o levou, em seu carro, ao banho ritual, na véspera do schabat. No caminho, o Rabi Baruch entregou-se à força ativa de suas meditações e a paisagem transformou-se em seu espírito. Ao descerem do carro, perguntou: – O que vê o Vidente? – O Rabi Iaakov Itzhak respondeu: – Os campos da Terra Santa. – Ao atravessarem o morro que separava a estrada do riacho, Baruch perguntou: – O que cheira o Vidente? – Ele respondeu: – O ar da montanha do Templo. – Quando mergulharam no riacho, o neto do Baal Schem indagou: – O que sente o Vidente? – E Rabi Iaakov Itzhak replicou: – A corrente do bálsamo do Paraíso. (BU-

BER, 1995, p. 347).

Uma relação de diálogo com a natureza como descrita no conto anterior também perpassa por uma atitude de contemplação diante do mundo natural. Nesse sentido, a contemplação é concernente à palavra-princípio Eu-Tu, diferentemente da observação que se liga à Eu-Isso:

> O *contemplador* não está absolutamente concentrado. Ele se coloca numa posição que lhe permite ver o objeto livremente e espera despreocupado aquilo que a ele se apresentará. Só no início pode ser governado pela intenção, tudo que se segue é involuntário. Ele não anota indiscriminadamente, fica à vontade e não está nada temeroso de esquecer alguma coisa. ("Esquecer é bom", diz ele). Não impões tarefas à memória, confia no trabalho orgânico desta, que conserva o que merece ser conservado. Não recolhe, como o faz o observador, a grama como se ela fosse forragem, ele a revolve e deixa que o sol a ilumine. Não dá atenção a traços. ("Traços", diz, "enganam".) Valoriza no objeto o que não é "caráter" e nem "expressão" ("O interessante", diz ele, "não é importante".) Todos os grandes artistas eram contempladores. (BUBER, 2007, p. 41).

Assim sendo, o dialógico em Buber é capaz de realizar-se na contemplação e até mesmo no silêncio, em uma resposta de acolhida que se tenha diante da natureza e de outros seres. Esse tipo de relação também é caracterizado como de conhecimento, mas não um conhecimento racionalmente elaborado, e sim um conhecimento íntimo:

> Chamemos esta forma de perceber de *tomada de conhecimento íntimo*. Aquilo de que tomo conhecimento íntimo não precisa ser, de forma alguma, um homem; pode ser um animal, uma planta, uma pedra. Nenhuma espécie de fenômeno, nenhuma espécie de acontecimento é fundamentalmente excluído do rol das coisas através das quais algo me é dito todas as vezes. Nada pode se recusar a servir de recipiente à palavra. Os limites de possibilidades do dialógico são os limites de possibilidades da tomada de conhecimentos íntimo. (BUBER, 2007, p. 43).

Ademais, uma relação de diálogo com a natureza por meio de sua contemplação, como disse Buber (2007, p. 41), pode ser expressa pela arte: "todos os grandes artistas eram contempladores".

Permitindo-me realizar uma pequena digressão, tomemos como exemplo da relação entre a contemplação da natureza e a arte, a obra de Heitor Villa-Lobos, que ainda em vida foi considerado o maior compositor das Américas: "Sim, sou brasileiro e bem brasileiro. Na minha música eu deixo cantar os rios e os mares desse grande Brasil. Eu não ponho mor-

daça na exuberância tropical de nossas florestas e dos nossos céus, que eu transponho instintivamente para tudo que escrevo" – Heitor Villa-Lobos.

Em uma de suas grandes obras, intitulada *Uirapuru*, Villa-Lobos retrata o imaginário mítico-religioso atrelado à natureza; tornando arte a contemplação que teve da relação de diálogo de povos amazônicos com o mundo natural:

> O "Uirapuru" é das primeiras obras-primas de Villa-Lobos, e dá início a uma linguagem orquestral tipicamente villa-lobiana. A partitura retrata o ambiente da selva brasileira e seus habitantes naturais – os índios -, com uma impressionante riqueza de detalhes. O argumento que serviu de base para a composição desse poema sinfônico é de autoria do próprio autor, e conta a história de um pássaro (o uirapuru, que na mitologia indígena é considerado o 'deus do amor') que se transforma em um belo índio, disputado pelas índias que o encontram. Um índio ciumento, não suportando aquela adoração, flecha-o mortalmente. Ao retornar à sua condição de pássaro torna-se invisível e dele se ouve apenas o canto que desaparece no silêncio da floresta.[4]

Um discípulo de Villa-Lobos, também maestro e exuberante artista brasileiro, Antônio Carlos Jobim – Tom Jobim, compôs várias canções com temas sobre a natureza de nosso país:

> De certo modo, estava oficialmente inaugurada a fase ecológica de Tom Jobim, que duraria mais do que os quatro anos (1972-1976) em que lançou "Águas de Março" e dois LPs com nomes de pássaros, "Matita Perê" e "Urubu", recheados de canções inspiradas ou voltadas para a natureza, como "Sabiá", "Tempo do Mar", "Rancho nas Nuvens", "Nuvens Douradas", "Boto" e "Correnteza". [5]

Algumas canções dos músicos supracitados vinculam a natureza ao imaginário religioso do brasileiro, é o que de certa forma encontramos em Buber (2001) quando este postula que as relações dialógicas, inclusive com a natureza, se prolongadas, entrecruzam-se no Tu eterno, Deus:

> Sem dúvida Deus é o "totalmente outro". Ele é porém o totalmente mesmo, o totalmente presente. Sem dúvida, ele é o "*mysterium tremendum*" cuja aparição nos subjuga, mas Ele é também o mistério da evidência que me é mais próximo do que o meu próprio Eu. Na medida em que tu sondas a vida das coisas e a natureza da relatividade, chegas até o insolúvel; se negas a vida das coisas e da relatividade, deparas com o nada; se santificas a vida, encontras o Deus vivo. (BUBER, 2001, p. 104).

4 Disponível em: <www.museuvillalobos.org.br>.
5 Disponível em: <www2.uol.com.br/tomjobim>.

Neste sentido, para ir ao encontro de Deus não é necessário uma vida que renegue o mundo, pelo contrário, pois para Buber (2001) quem vai ao encontro do mundo, portanto, da natureza também, vai ao encontro de Deus. O que provoca o afastamento de Deus não é uma "vida no mundo", mas sim a vida com o mundo do Isso. Do mesmo modo que Deus envolve o universo mas não é o Universo; do mesmo modo Deus abarca o meu si-mesmo e não o é, assim é possível se falar na presença divina contida no mundo natural.

Para expressar a condição de mistério que envolve uma relação Eu-Tu com Deus, Buber mais uma vez utiliza-se de elementos da natureza para se esclarecer; aqui no caso, um animal:

> Os olhos do animal têm o poder de uma grande linguagem. Por si próprios, sem o auxílio de sons e gestos, mais eloquentes quando estão absortos inteiramente em seu olhar, eles desvendam o mistério no seu encobrimento natural, Isto é, na ansiedade do devir. Somente o animal conhece este estado de mistério, somente ele pode revelá-lo para nós – mistério este que somente deixa abrir-se e não revelar-se [...]. (BUBER, 2001, p. 115).

Na relação com um animal, o seu mundo apenas abre-se ao homem, mas não se revela como um todo, e assim é a relação com Deus, permanecendo o mistério diante da presença do Tu eterno.

Mesmo se o homem tentar explicar, racionalizar este mistério como se tenta fazer por meio das religiões, ainda assim não há como esmiuçar a relação dialógica com a natureza, com outros homens e com os seres espirituais:

> Da vida com a natureza podemos extrair o mundo "físico", o mundo da consistência; da vida com os homens, o mundo "psíquico" e da afetibilidade; da vida com os seres espirituais, o mundo "noético", o da validade. Todas as esferas perdem então sua transparência e portanto o seu sentido; cada uma tornou-se utilizável e opaca, e permanece opaca mesmo que nós lhes atribuamos nomes brilhantes como Cosmos, Eros, Logos. Na verdade, não há Cosmos para o homem senão quando o universo se torna uma moradia com terra sagrada, na qual ele apresenta a sua oferta; não há Eros para ele, senão quando os seres se lhe tornam imagens do eterno e a comunidade com eles torna-se revelação; não há Logos para ele senão quando ele se dirige ao ministério através da obra e do serviço no espírito. (BUBER, 2001, p. 119).

Já foi mencionado que essa impossibilidade de se decifrar a relação dialógica pela racionalidade no que tange à natureza foi alvo de críticas,

principalmente quando Buber assevera que na relação Eu-Tu há reciprocidade; sendo assim, indaga-se: como pode haver reciprocidade entre o homem e as coisas ou seres da natureza dado que ambos não comungam de uma mesma linguagem?

Buber (2001) não considera a natureza como um todo. Responde a essa questão partindo da consideração de que o animal não é duplo, como o homem (Eu-Tu/Eu-Isso), pois considera-se um limiar da mutualidade, ou seja, a esfera tida como dizer-Tu que emana de nós em direção à criatura. Neste limiar, Buber entende que o animal doméstico ou selvagem sabe discernir as intenções dos homens no momento do contato entre ambos, e no caso de uma relação Eu-Tu com os animais esse tipo de relação se estabelece porque os homens que assim agem trazem consigo a perspectiva de que o animal é como se fosse uma pessoa dotada de uma espiritualidade elementar.

Já em relação aos outros entes da natureza, Buber retoma a questão da abertura ao Ser em sua totalidade:

> O mesmo não se aplica aos domínios da natureza, aos quais falta a espontaneidade que temos em comum com o animal. A planta, como a concebemos, não pode reagir à nossa ação sobre ela, não pode "retribuir". Isto não significa, no entanto, que não participamos de nenhuma espécie de reciprocidade. Embora não exista aí ação ou atitude de um indivíduo, existe, sem dúvida, uma reciprocidade do próprio ser, uma reciprocidade que não é senão o Ser. [...]. Nesta esfera, o essencial é nos entregar livremente à atualidade que se nos oferece. A esta vasta esfera que se estende das pedras às estrelas, atribuo o nome de pré--limiar, isto é, último grau antes do limiar. (BUBER, 2001, p. 133).

Buber (2001) esclarece que a relação Eu-Tu não pressupõe necessariamente um acontecimento místico, portanto a ação que a natureza, assim como os seres espirituais, exerce sobre o Eu-Tu na atitude dialógica deve ser compreendida como uma ação que provém do Ser; mas, se Buber assevera que a relação Eu-Tu não é passível de ser explicada por meio da razão pura ou de métodos científicos, como então podemos explanar sobre uma relação desse tipo em relação à natureza, ao homem e aos seres espirituais?

Sua existência se dá por meio do testemunho:

> A existência da mutualidade entre Deus e o homem é indemonstrável, do mesmo modo que a existência de Deus é indemonstrável. Porém, aquele que tenta falar d'Ele dá seu testemunho e invoca o testemunho daquele a quem Ele fala, seja um testemunho presente ou futuro. (BU-

BER, 2001, p. 140).

Sendo assim e concordando que as relações dialógicas entre o homem e a natureza, bem como entre os próprios homens, tendem ao diálogo com o Tu eterno, tentemos olhar a tradição hassídica expressa nos contos a seguir como testemunhos de uma comunidade em que há a possibilidade de uma relação Eu-Tu entre o homem e a natureza.

Alguns Contos Hassídicos sobre a Natureza e a Reverência pela Criação

Os Animais

Contam: "Certa vez viu-se o Baal Schem obrigado a receber o sabá em campo aberto. Perto pastava um rebanho de ovelhas. Quando disse a bênção de saudação à Noiva Schabat que se aproxima, levantaram-se as ovelhas nas patas traseiras e assim ficaram, voltadas para o mestre, até terminar a oração. Porque, enquanto percebia a devoção do Baal Schem, toda criatura retomava sua posição original, como se estivesse perante o trono de Deus". (BUBER, 1995, p. 118).

Primeiros Mestres
Israel bem Eliezer, Baal Schem Tov

A Montanha

Rabi Abraão foi, certa vez, à casa do sogro, em Kremnitz. Reuniram-se os homens mais ilustres da comunidade para cumprimentar o santo. Mas este não se voltou para eles e ficou a mirar pela janela a montanha a cujos pés jazia a cidade. Um dos que esperavam, cônscio da própria erudição e dignidade, perguntou com impaciência: – Por que olhais tanto esta montanha? Nunca vistes uma montanha?

Respondeu o Rabi: – Olho e espanto-me de ver como um torrãozinho destes se fez de importante até se transformar numa alta montanha. (BUBER, 1995, p. 158).

Primeiros Mestres
Abraão, o Anjo

Os Cavalos

Quando o Rabi Volf andava de carro, não permitia que se fustigassem os cavalos. – Não precisas nem xingá-los – ensinava ao cocheiro – se souberes falar com eles. (BUBER, 1995, p. 203).

Primeiros Mestres
Zeev Volf de Zbaraj

Zússia e os Pássaros

Certa vez o Rabi Zússia viajava pelo país, angariando dinheiro para resgatar prisioneiros. Chegou a um albergue, numa hora em que o hospedeiro não se achava em casa. Atravessou, como era seu costume, todos os quartos e avistou num deles uma gaiola grande, com toda sorte de pássaros, e Zússia sentiu que os cativos almejavam voar de novo pelos espaços do mundo e tornarem-se mais uma vez pássaros livres. Acendeu-se em seu íntimo a compaixão por eles e disse, de si para consigo: – Zússia, estás gastando as solas por aí, para resgatar prisioneiros. Mas, que maior libertação de prisioneiros haverá do que soltar estes pássaros de seu cár-

cere? – E abriu a gaiola, e os pássaros voaram para a liberdade. Quando o hospedeiro voltou e deu com a gaiola vazia, foi tomado de grande fúria e perguntou ao pessoal da casa quem fizera aquilo. Responderam: – Há um homem andando por aí, que parece louco. Só ele pode ter cometido tal coisa. – O hospedeiro pôs-se a berrar com Zússia: – Seu doido, como é que teu coração se atreveu a me roubar meus pássaros e jogar fora todo o dinheiro que paguei por eles? – Zússia replicou-lhe: – Já muitas vezes leste e disseste nos salmos: "E sua misericórdia está com toda\s as suas criaturas". – Com isso, o hospedeiro surrou-o até que a mão lhe cansou e, ao fim, jogou-o porta afora. E Zússia lá se foi contente pelo seu caminho. (BUBER, 1995, p. 288).

Primeiros Mestres
Zússia de Hanipol

A Linguagem dos Pássaros

O Rabi de Koretz quis ensinar ao jovem Zalman, que viera procurá-lo em sua segunda viagem a Mesritsch, a linguagem dos pássaros e a linguagem das plantas, mas este recusou. – O homem só precisa compreender *uma* coisa – disse.

Velho já, o Rabi Schnoier zalman viajava, certa vez, pelo país com um neto seu. Em toda parte os pássaros saltitavam e chilreavam. O Rabi permaneceu algum tempo com a cabeça fora do carro. – Como falam depressa! – observou depois ao menino. – possuem seu próprio alfabeto. É necessário apenas ouvir bem e pegar bem, para entender sua linguagem. (BUBER, 1995, p. 311).

Primeiros Mestres
Schnoier Zalman de Ladi

Considerações Finais

Nestes tempos de crise ambiental, quando se fala tanto em desenvolvimento sustentável e economia verde, quando vemos tantas organizações e institutos alardeando um compromisso com a sustentabilidade, sugiro tomarmos como parâmetro para nossas reflexões a ética de Martin Buber exposta na sua filosofia dialógica, para que façamos uma avaliação de como se caracterizam os vários discursos de preservação e conservação do meio ambiente e da natureza em voga nos meios de comunicação e na propaganda de órgãos governamentais e de organizações não governamentais. Não defendo aqui que o pensamento de Buber seja o único respaldado para se analisar a questão ambiental, mas acredito sim que ele tenha grande contribuição para refletirmos sobre a postura da sociedade global perante não só a natureza, mas, também, perante o Outro, já que Buber observa que o começo de tudo é a relação.

Destarte, o homem é duplo e sendo assim não existe um Eu egótico, portanto, quando temos uma atitude Eu-Tu ou Eu-Isso estamos nos auto definindo enquanto Tu ou Isso, assim como sempre somos um Tu ou um Isso para outrem. Sendo assim, a forma como nos relacionamos com a natureza, além de implicar no respeito pela vida ou no seu avilte, também nos define enquanto pessoa no mundo.

Ademais, creio que Buber nos faz recordar de que somos capazes de sentir, escutar e dialogar com a natureza, construindo assim relações para além da satisfação de nossos desejos de consumo, e outros mais, que tenham a natureza como meio para tal; natureza essa que apesar do grande avanço científico e tecnológico de nossa civilização, sempre permanecerá para nós um grande mistério.

Podemos ainda continuar do jeito que estamos, falando em sustentabilidade enquanto caminhamos para um futuro incerto em relação à sobrevivência no planeta Terra, ou podemos falar da necessária sustentabilidade, mas indo além da razão e do cálculo e percebendo a natureza como parte integrante do meu Eu, à qual eu dirijo o meu Tu, tal como nos contos hassídicos e nos exemplos de Heitor Villa-Lobos e Antônio Carlos Jobim, que, sem dúvida, cada um à sua maneira, prestaram reverência à criação manifesta nos animais, nas plantas, nas águas, nas nuvens, nos astros e também na própria humanidade, pois todos falaram, à sua maneira, no Amor.

Sendo assim, não esqueçamos que o diálogo com a natureza, com o

homem e com Deus, sendo esses grandes mistérios para além das possibilidades de conhecimento da nossa razão, se manifesta no Ser, portanto, depende de nós escolhermos a razão sem Amor (Isso), ou o Amor como princípio de tudo (Tu).

Referências

ATTERTON, Peter. In: FRIEDMAN, Maurice (org.). **Levinas y Buber**: diálogo y diferencias. 1. ed. Buenos Aires: Limol, 2006.

BUBER, Martin. **Histórias do Rab**i. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Do Diálogo e Do Dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MONTEBÉLLER, J. V. Martin Buber. In: BUBER, Martin. **Histórias do Rabi**. São Paulo: Perspectiva, 1995, p. 5 – 10.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru: EDUSC, 2003.

Sites Relacionados

<www.museuvillalobos.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

<www2.uol.com.br/tomjobim>. Acesso em: 10 jul. 2012.

Sugestão de Atividade

Ética, Natureza e Reverência pela Criação

• Fazer a leitura de um poema, de uma fábula ou de um conto (os contos hassídicos, por exemplo), ou, apresentar uma música (como as de Villa-Lobos e Tom Jobim) que tenha como tema uma relação de reverência pela natureza e pedir para que os alunos reflitam sobre a mensagem contida no texto ou na música. Observar também a atitude do homem para com a natureza expressa no texto sugerido.

• Pedir para que os alunos recordem de uma bela paisagem que viram, ou de uma bela manhã, ou de uma bela noite, uma tarde de chuva, ou de um momento agradável com algum animal.

• Em seguida, propor a construção de uma história coletiva com o título de "Uma História de Amor e Respeito com a Natureza". O professor escreve o título em um papel e começa a história com "Era uma vez..." e solicita que cada aluno escreva uma parte da história, lembrando-os sempre do amor e respeito para com a natureza.

• Ao final, após todos os alunos darem suas contribuições, ler para a turma, ou, pedir para que cada aluno leia um trecho da história. Após a leitura, agradecer a colaboração de todos os alunos e fazer uma reflexão sobre o que foi escrito com a temática da reverência pela criação.

Capítulo 3 - Antropologia e Educação Ambiental: Diálogos e práticas

Denise Machado Cardoso[1]

O objetivo desse artigo é apresentar a relação entre os saberes e práticas da ciência antropológica com a proposta da educação ambiental. A discussão está baseada nas aproximações metodológicas e conceituais da Antropologia com o projeto de educação em sua vertente ambiental. E, para tanto, são apresentadas as origens e caracterização dessa ciência e daquela proposta educacional. Desse modo, propõe-se indicar possibilidades de ações educacionais que contemplem avanços em relação às questões socioambientais.

Em relação às origens e caracterização da Antropologia, compreende-se que ela é uma ciência que se originou na chamada era moderna, e sua formação está relacionada ao contexto europeu do final do século XIX, tal como ocorreu anteriormente com a Sociologia. Contudo, se a Sociologia se debruçava sobre os dilemas e questões sociais próprios das realidades da Europa, a Antropologia se detinha aos estudos dos povos considerados exóticos. Por vários motivos, a origem da Antropologia se vincula ao interesse de algumas nações européias em estudar sociedades de outros continentes a partir da diversidade cultural.

Mas essa preocupação em explicar as diferenças das sociedades hu-

1 Possui Doutorado em Desenvolvimento Socioambiental (Pós-Graduação do Trópico Úmido PDTU/ NAEA) pela Universidade Federal do Pará (2006). É mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará (2000) e graduada em História também nesta universidade (1987). Atualmente é pesquisadora do Laboratório de Antropologia da Universidade Federal do Pará. Atua como membro do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPA, coordena o Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e é Vice-coordenadora do Grupo de pesquisa NOSMULHERES. É membro do GEPEM, GEPI e Pet/GT/CS..

manas não surge como um projeto essencialmente antropológico, pois desde a Antiguidade já se tem registros de que as pessoas tinham curiosidade em entender o porquê do ser humano apresentar costumes tão diferentes entre si. Desse modo, verifica-se que essa curiosidade se apresenta com uma feitura científica a partir da Antropologia, mas seu embrião remonta a tempos remotos. Esse interesse pela diversidade, pelo que é considerado exótico, permanece como uma forte característica da ciência antropológica até nos dias atuais. Contudo, em meados do século XX, principalmente a partir da 2ª guerra mundial e com o processo de descolonização da Ásia e na áfrica, a Antropologia repensa o seu objeto de estudo e passa a considerar outras possibilidades de investigação, inclusive investigar realidades da própria Europa.

Em relação ao contexto contemporâneo da Antropologia se verifica que a inclusão de populações não tão exóticas em seus estudos se tornou um projeto recorrente. Passou-se a considerar a necessidade de compreender o ser humano e lidar com as diferenças daquele que está distante e também dos seres humanos mais próximos e inseridos no próprio contexto de quem pesquisa.

Em termos de sua metodologia de pesquisa o se destaca é que as investigações da Antropologia são desenvolvidas com o intuito de se buscar a compreensão da lógica de seus interlocutores. Assim, entender o "outro" segundo sua própria percepção tem sido a orientação de quem desenvolve estudos etnográficos. Além disso, a investigação antropológica tornou-se um instrumento muito prático tanto para pesquisa acadêmica como para intervenção social. E, em sentido aplicado à educação ambiental é possível utilizar ferramentas antropológicas através do resgate de um sentimento de pertencimento e identidade, no qual se pode afirmar uma ética ambiental voltada para a sustentabilidade.

Antropologia e Educação Ambiental

A preocupação com as questões ambientais não é recente, pois teve início a partir da Revolução Industrial, cujos impactos foram a intensificação da apropriação dos recursos naturais pelos meios de produção, dentre outros. Isto fez com que a problemática ambiental ganhasse grande destaque no cenário mundial, principalmente na segunda metade do século XX com o surgimento do movimento ambientalista na década de 1970,

movimento esse reconhecedor da relevância da educação ambiental como possibilidade de dar respostas à essa problemática. Desde então, passou-se a demandar por profissionais formados para elaboração e aplicação de estratégias concretas de desenvolvimento educacional atentas às dimensões ambientais.

No entendimento de Leff (2001, p. 32) a construção de uma racionalidade ambiental implica a formação de um novo saber e a integração interdisciplinar do conhecimento, pois

> O saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para constituir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza.

E como fica a proposta e projetos educacionais da escola nesse contexto? Observa-se que essa instituição é responsável em repassar aqueles conhecimentos que se consideram significativos para o desenvolvimento e bem-estar social. (GONZÁLEZ, 2005). Mas, Bastide (1966) ressalta que em situação de aculturação não há uma cultura unicamente doadora como, também, não há uma unicamente receptora. A aculturação não se produz, jamais, em mão única. Portanto, o diálogo entre sabedores se faz necessário.

A dimensão ambiental exige dos profissionais da educação a busca pelo exercício do diálogo e de síntese, isto é, a busca pela integração de vários de seus conhecimentos e saberes de sua própria cultura com a formação sócio-ambiental de diferentes áreas científicas. Trata-se então de colocar como eixo a ação e a formação caracterizadas pelas sínteses com vistas à totalidade.

Nesse sentido, o fazer antropológico se apresenta como uma das possíveis propostas de se estudar de forma holística o próprio contexto no qual se situam os objetos e a rede densa das interações socioambientais. Estudar a questão da educação ambiental e modelos de desenvolvimento significa construir significações entre a sustentabilidade e a diversidade cultural, bem como buscar relacionar o modelo econômico das sociedades e populações tradicionais, indígenas, quilombolas e as urbano-industriais (e suas "tribos urbanas") com o crescente consumismo. Torna-se relevante instigar o senso critico acerca dos processos de concepções e apropriações da natureza e dos chamados recursos naturais. Nesses termos, torna-se de fundamental importância interpretar de forma crítica o modelo econômico

e político hegemônico vigente.

Dentre as várias perspectivas presentes na discussão sobre educação ambiental o Holismo ganha relevo na medida em que propõe a superação da fragmentação presente na prática histórica da construção do conhecimento. Guimarães assim apresenta essa proposta de discussão holística da questão ambiental e, de modo específico, na concepção de natureza e saberes fragmentados (1995, p. 12):

> A separação entre ser humano e natureza reflete-se em toda produção humana, em particular no conhecimento produzido por esse modelo de sociedade.A fragmentação do saber,representado pelas especializações do conhecimento, aprofundou a compreensão das partes. Contudo, o ambiente é também uma unidade que precisa ser compreendida inteira.

O Holismo se encontra assim dentro da construção de novos paradigmas educacionais e ambientais como uma teoria que surge no século XX em contraposição ao então predominante cartesianismo, que definia o universo como um sistema fechado com seus componentes separados e não integrados.

Para Chêne Neto (2011) natureza e sociedade se reconectaram de forma que tradições e modernidade não mais são contrapostas, mas sim complementares e isso se percebe nas próprias reivindicações de populações tradicionais da Amazônia. Os seus costumes tradicionais, permeados por um contexto de convivência com a natureza, não impedem que eles utilizem as "tecnologias da inteligência", pelo contrário, essas acabam servindo de instrumentos para o fortalecimento das identificações desses povos.

Ainda no entendimento desse autor, a ordem vigente na modernidade tardia é a pós-tradicional, mas não no sentido de substituição da tradição e do hábito pela racionalidade instrumental. Essa mudança de ordem se caracteriza pela dúvida e ambivalência, onde as relações sociais baseadas nos hábitos e tradições sofreram deslocamento e se recombinaram de forma a serem permeadas pelas novas dinâmicas sociais.

O Holismo desponta nesse contexto como uma teoria de ética ambiental conferindo importância a um conjunto de entidades ambientais não individuais, com uma visão diferente e aberta dos sistemas como redes dinâmicas integradas onde o ser humano é inserido como ator e não apenas espectador passivo frente as crises sócio ambientais permanentes. De acordo com a proposta de uma educação holística, que é a base da edu-

cação ambiental, a compreensão acerca dos fenômenos ambientais passa pelo conhecimento do modelo econômico predominante no mundo atual.

Esse modelo impõe padrões de consumo e estilos de vida globais e homogeneizantes da sociedade, intensificando o "distanciamento" entre seres humanos e natureza. Outra característica presente nesse modelo é a forma predatória de apropriação da natureza, no qual se observa o consumismo desenfreado e a cultura *kitsch*, (produção de bens cada vez menos duráveis e mais descartáveis), configurando-se em intenso ritmo de produção e consumo.

A escola enquanto instituição formal de ensino tem sido um espaço no qual o saber científico é valorizado em detrimento dos saberes tradicionais. Tal prática se origina no modo hierárquico como esses saberes são tomados no modelo cartesiano de produção de conhecimento. As interpretações da obra de Descartes (2008) sobre o método científico gerou negações do conhecimento cotidiano e fomentou a concepção de que os saberes não científicos estavam hierarquicamente abaixo daqueles originados na busca da verdade e não da verossimilhança.

Nesse sentido, é importante frisar o que Lévi-Strauss (1976) demonstrou na sua obra acerca do chamado "Pensamento Selvagem". Para esse antropólogo, a maneira de pensar dos chamados primitivos também tem sua lógica própria e que ela não é estranha ao pensamento domesticado ocidental. A distinção maior é entre a lógica construída a partir dos dados sensoriais da experiência uma ciência do concreto e a lógica que privilegia categorias abstratas, como sinais matemáticos e classificações biológicas. Do lado "selvagem", há uma atenção maior ao específico. Do lado da produção científica se buscam as totalidades, os grandes esquemas explicativos. O segundo modo prevaleceu na civilização ocidental, mas mesmo nela só é empregado por uma minoria de especialistas, cada um em seu campo de atuação.

A sociedade humana estrutura todo um sistema de orientação que tem uma lógica própria segundo cada cultura. E como não há sistemas culturais lógicos e sistemas culturais pré-lógicos a hierarquia entre saberes necessita ser suprimida. A coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence. Todas as sociedades humanas dispõem de um sistema de classificação para o mundo natural que constitui categorias diversificadas e com características próprias. Portanto, a Educação Ambiental exige que se trabalhe em termos interdisciplinares, com vistas ao diálogo entre diferentes disciplinas e áreas científi-

ficas, e incluindo saberes tradicionais e que não se utilizem dos métodos e modelos da ciência moderna.

Discussão e Notas Conclusivas

A educação ambiental como campo teórico em construção, tem sido apropriada de forma diferenciada por diversos autores e referenciais teóricos que reconhecem na educação ambiental uma possibilidade de proporcionar uma melhoria não apenas qualidade de vida, mas principalmente no Bem viver. Essa proposta tem sido alterada desde sua origem no movimento ambientalista a partir de ações educativas que implementem mudanças nas relações entre a sociedade humana e o meio socioambiental.

Ao considerar a educação ambiental a partir do seu sentido holístico, a relação deste modelo com a proposta da Antropologia se dá no sentido da utilização do saber antropológico como um saber que pretende estudar além dos objetos, o próprio contexto em que se situam. Para a Antropologia é imprescindível o estudo da totalidade, do complexo que envolve os seres humanos em suas mais diversas relações e representações. Diante disso, as contribuições da antropologia à educação ambiental e sustentabilidade, estão na forma de um ensino baseado no aprender a olhar e ouvir, dando importância às subjetividades das atividades cotidianas e abandonando o paradigma racionalista de exploração dos recursos naturais.

A metodologia da antropologia permite a compreensão das realidades que se deseja estudar, onde a escolha do caminho a seguir depende das características do objeto de estudo, da direção que se deseja seguir e dos meios que encontramos à disposição. E, em se tratando de educação, permitirá o "desabrochar" da realidade pessoal e o desenvolvimento pleno do sujeito humano, processo esse que exige muito mais do que a transmissão fragmentada de conhecimentos; implica em ensinar a estudar, a desenvolver a consciência critica e orientar as decisões e a própria vida.

Nesse contexto, observa-se que a educação também é um instrumental relevante na compreensão das realidades para além do âmbito dos estudos formais. Esta compreensão se processa espontaneamente e em situações diversas, como, por exemplo, nos momentos festivos e de laser, nos momentos de descanso e nos rituais de natureza diversas. A educação permite a promoção do crescimento econômico através do uso sustentável dos recursos com a utilização dos saberes tradicionais e não tradicionais. Esse crescimento não garante por si só o desenvolvimento, mas o desen-

volvimento que se baseie na sustentabilidade se caracteriza pelo crescimento, pela equidade e pela participação.

Em parte, o processo de desenvolvimento sustentável apóia-se no crescimento econômico. Mas, esse é apenas um aspecto a ser considerado, pois os elementos da sustentabilidade são heterogêneos e dinâmicos (WOOD, 2001). Assim, não há uma solução aos atuais dilemas socioambientais No caso da região Amazônia, por exemplo, as populações tradicionais ou não tradicionais necessitam encontrar suas próprias respostas às questões por elas consideradas mais prementes. Nesse sentido, o diálogo que envolva os múltiplos saberes, demonstra ser um instrumental profícuo nessa conquista.

Como a educação formal visa, também, à educação política, há possibilidades de desenvolvimento que não se restrinja ao crescimento econômico. Enfim, a conquista de um novo modelo de desenvolvimento será possível a partir da inclusão de diferentes atores sociais. Assim, a educação de hoje permitirá, portanto, a construção das condições de um futuro sem exclusão social amanhã. Porém, transmitir conhecimento é pouco, pois a grande questão e operacionalizar informações numa direção ética e solidária.

Referências

BASTIDE, Roger. **A aculturação formal**. Rio de Janeiro: América Latina, 1963.

CHÊNE NETO, Guilherme Bemerguy. **Saúde e Qualidade de Vida**: O cotidiano do uso de plantas e animais em famílias de São João do Abade, Curuçá/PA. Belém. 2011. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Sociais/Antropologia) - Universidade Federal do Pará.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008, 123 p.

GONZÁLEZ, Leopoldo Jesús Fernandez, DOMINGOS, Tânia Regina Eduardo. **Cadernos de antropologia da educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.(volume 1).

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**.Campinas: Papirus 1995.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito prazer, sou a educação ambiental, seu novo objeto de estudo. **Anais do I Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade** (ANNPAS) 2002. Edição digital.

LIMA, Vanessa Frazão. **Um olhar antropológico sobre os desafios do curso de Ciências Sociais-UFPA na formação de educadores ambientais**. 2010.Belém. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Sociais/Antropologia) - Universidade Federal do Pará.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LÉVI-STRAUSS, C. A Ciência do Concreto In: **O Pensamento Selvagem**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento-15ªed.- Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar ouvir, escrever. **Revista de antropologia**, v. 39, nº. 1, p. 13-37, 1996.

WOOD, A. A. La búsqueda de sostentabilidad en los sistemas productivos amazónicos. In: FRANKY, C. E.; ZÁRATE, C. G. (Ed.) **Imani mundo**: estudios en la Amazonia colombiana. Bogotá: UNIBIBLOS, 2001. p. 143-172.

Educação e Sociedade

Foto: Leonardo Barreto

Capítulo 1 - Educação Em Direitos Humanos: Um olhar sobre a visão da sociedade sobre os direitos humanos dos presos no Sistema Penitenciário Brasileiro

Jumara de Moraes Cardoso do Nascimento[1]

O que são Direitos Humanos?

Pensar sobre os direitos humanos no Brasil não significa apenas analisar a importância do assunto na instalação da democracia, mas também enfrentar o preconceito existente de que se trata de "direito de bandidos". Essa visão estigmatizada no imaginário coletivo das pessoas faz muitos pesquisadores e estudantes resistirem em levar adiante estudos sobre os direitos humanos.

É um tema polêmico e que advém de conflitos sociais. Talvez por isso as elites não queiram comentar e por isso escondem as mazelas de uma sociedade que pune os pobres. Definir direitos humanos não é uma tarefa simples. Abarca muitas situações e ideias: grandes revoluções, racismo, violência contra a criança e a mulher, esquadrões da morte, luta pela reforma agrária, devastação da Amazônia, tortura, discriminação, mortos e desaparecidos vítimas da ditadura militar, violência policial, entre outros.

O assunto interessa ao homem que vive em sociedade há pelo menos dois séculos, desde a Declaração de Direitos da Virgínia, de 12 de

1 Mestranda do Programa de Pós-Gradaução em Defesa Social e Mediação de Conflitos.

junho de 1776 (Independência Americana) até a publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia das Nações Unidas.

Desde pequenos nos acostumamos a ouvir frases do tipo "todos nascem iguais perante a lei", tamanha é a influência dessas declarações de direitos humanos em todo o mundo. Sabemos e proclamamos essa "igualdade" por meio de símbolos sociais como a mídia e a política, no entanto, o que não faltam em todas as sociedades são exemplos de desrespeitos que contrariam os preceitos da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Falamos, proclamamos, mas praticamos o contrário. Por quê? Difícil responder.

Direitos naturais, direitos fundamentais, garantias individuais e tantas outras denominações confundem-se com o conceito de direitos humanos. A evolução conceitual do termo tem como base três concepções sob o ponto de vista histórico e filosófico: idealistas; positivistas e concepções crítico-materialistas, essas últimas ligadas ao pensamento de Karl Marx. A primeira fundamenta-se numa visão metafísica e abstrata apoiada em valores religiosos, voltada para a crença de que todos nascem iguais perante Deus; a segunda afirma que os direitos são fundamentais e podem ser cobrados, desde que reconhecidos pelo Estado, numa ordem jurídico-positiva. Já a terceira surge da crítica do pensamento liberal e coloca os direitos humanos como fruto de um processo político-social e ideológico construído nas lutas sociais durante a ascensão da burguesia ao poder político, conforme explica Dornelles (2006).

Durante o século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos evoluíram ainda mais com a incorporação de um plano internacional. Já no século seguinte essa etapa subiu mais um degrau com o reconhecimento constitucional dos direitos fundamentais. Ainda de acordo com Dornelles, a área do conhecimento que primeiramente começou a tratar do tema foi a de "direito internacional dos direitos humanos", que ainda está em fase de formação conceitual. Para endossar essa coloração da temática, a internacionalização e mesmo a globalização das relações políticas, econômicas e de mercado, somado ao desenvolvimento do direito internacional público, culminaram na evidência cada vez maior do tema direitos humanos.

Olhando para o cenário brasileiro, em nosso país, bem como em toda a América Latina, não se vê uma tradição cultural em respeito aos princípios dos direitos humanos, dado o contexto histórico de ditadura

e repressão sofrida ainda no século XX, e, sobretudo, com o desenvolvimento da Doutrina de Segurança Nacional vigente no Brasil durante o regime militar. Sobre isso, a pesquisadora Cecília Coimbra, em seu artigo "Doutrinas de Segurança Nacional: Banalizando a Violência", diz o seguinte:

> O golpe dentro do golpe veio com a edição do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, que instituiu a ditadura sem disfarces: o terrorismo de Estado. A partir daí, o regime militar consolidou a sua forma mais brutal de atuação, através de uma série de medidas, como o fortalecimento do aparato repressivo, com base na Doutrina de Segurança Nacional. Desta forma, estava garantido o desenvolvimento econômico, com a crescente internacionalização da economia brasileira e a devida eliminação das 'oposições internas'. Silenciava-se e massacrava-se toda e qualquer pessoa que ousasse levantar a voz.

A partir desse cenário, acirrou-se a luta dos movimentos em defesa dos direitos humanos contra o regime militar, levantando questões como o direito à vida, o direito à livre opinião, à integridade física, como valores impassíveis de alienação pelo Estado ou pela segurança nacional. Daí, os direitos humanos passaram a entrar num contexto político e fatalmente a adquirir um caráter político. Grupos passam a questionar o autorismo do poder do Estado e a cobrar o efetivo exercício da cidadania (DORNELLES, 2006, p. 48). Assim, as entidades de defesa dos direitos humanos representam papel em evidência na transição do regime militar para a democracia não somente no Brasil, mas em outros países da América Latina, como ainda ocorre até hoje.

De acordo com Gonçalves (2002), no final dos anos 1970 é marcado pelo fim do milagre econômico e pela insatisfação popular, o que vai culminar nas eleições de 1974 e nas organização de movimentos sociais que vão em seguida tomar a cena política local. O autor afirma que entre as mobilizações feitas por esses movimentos sociais a que está mais diretamente ligada aos direitos humanos é o chamado Movimento pela Anistia.

Esse movimento reuniu um número enorme de pessoas que compartilhavam os mesmos sentimentos de insatisfação com os atos de exceção do regime militar e por eles se sentiam de alguma forma atingidas, em maior ou menor grau. Embora o objetivo principal fosse a conquista da anistia, o movimento foi mais além, conseguindo lutar contra outras questões, tais como a miséria e a falta de reforma agrária, por exemplo, dando destaque e visibilidade à luta pela garantia dos direitos humanos,

que passou a ficar diretamente ligado à luta pela conquista da anistia e pela democracia no Brasil.

Direitos Humanos e Sistema Prisional: Uma pesquisa

Para discutir e analisar a questão do respeito aos direitos humanos dos presos que se amontoam nas penitenciárias brasileiras, bem como o direito à ressocialização que a Lei de Execução Penal (LEP) garante a eles, vamos utilizar os resultados obtidos na pesquisa de opinião pública, realizada em 2008 – ano em que se comemorou o aniversário de 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos –, e publicada em 2010 pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

Trata-se de um estudo inédito sobre o significado dos direitos humanos para o cidadão brasileiro. Ressalta-se que o tema direitos humanos, pelo menos na visão de quem trabalha diariamente na área, é classificado como uma combinação de vários direitos universais e indivisíveis, entre eles direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos. No entanto, a pesquisa intitulada "Percepção sobre os Direitos Humanos no Brasil" mostra a visão que a população brasileira tem sobre esses direitos. Esse detalhe é bastante interessante, pois serve como uma espécie de termômetro para avaliar o significado dos valores de cidadania para a sociedade do país, a fim de encontrar e refletir sobre políticas públicas para sanar as deficiências que ainda existem.

A pesquisa analisou um universo da população brasileira urbana com idade a partir dos 14 anos, por meio do método quantitativo. A mostragem probabilística foi feita por meio de sorteio dos municípios a serem pesquisados, dos setores censitários, dos quarteirões e dos domicílios, atentando ainda para o controle de quotas de sexo e idade (seleção dos indivíduos).

A amostra consistiu em 2.011 entrevistas realizadas no período de 1º a 19 de agosto de 2008 em 150 municípios distribuídos em 25 estados, nas cinco macrorregiões do país (Sudeste, Nordeste, Sul, Norte e Centro-Oeste), estratificados de acordo com a localização (capitais, regiões metropolitanas e interior) e também pelo porte (divisão do interior em municípios pequenos, médios e grandes).

Foram aplicados questionários estruturados, que somaram 70 per-

guntas (cerca de 175 variáveis) sobre todo o tema que envolve os direitos humanos, incluindo os dos presos. São as perguntas relativas a esse universo de apenados que vamos analisar para ter uma visão de como mais ou menos a população entende os direitos humanos.

Antes de entrar nessa questão específica dos presos, a pesquisa atesta que 96% dos entrevistados reconhecem o direito à vida como um direito humano, sendo que 81% o consideram como o direito mais importante do indivíduo. Esses dados são incoerentes quando vemos o resultado das impressões dos entrevistados sobre os apenados.

Um terço da população entrevistada concordou que os "direitos humanos deveriam ser só para pessoas direitas"; 43% pensam que "bandido bom é bandido morto"; e 73% desse universo são favoráveis ao "endurecimento das condições (carcerárias em desfavor) dos presidiários". Nesse sentido, o levantamento revela ainda um entendimento sobre o endurecimento das penas aplicadas: 71% dos entrevistados são a favor da redução da maioridade penal; 70% acredita que a prisão perpétua deveria vigorar no país; e 45% deles também acham que a pena de morte deveria ser adotada para os presos; enquanto que apenas 4% se mostrou indiferente (nem a favor, nem contra, ou não sabem) às perguntas.

É importante observar que, desse universo de entrevistados, a maioria é formada por residentes em áreas pobres e com baixa escolaridade. Assim, conclui-se que a maior parte da população brasileira, carente de recursos e informação, não compreende e tampouco valoriza o conceito e as características dos direitos humanos.

Isso também dá força à ideia de que as cadeias nada mais representam do que "depósitos" da massa de pobres da qual a sociedade quer se livrar. Por isso, não interessa para esse sistema social ressocializar ninguém, entrando em contradição com os direitos humanos, estabelecidos como regra para várias sociedades no mundo. Ideia essa enraizada no neoliberalismo e na globalização, que geram má distribuição da renda e redução de empregos, o que ocasiona um grande número de excluídos ocupando prisões ou vivendo completamente à margem da sociedade que tem acesso a bens de consumo.

Dessa forma, o Estado também segue a dinâmica comercial da globalização, pois as prisões sob a sua governança além de abrigarem excluídos passam a gerar lucro, de acordo com a lógica do capital. Ao mesmo tempo em que as prisões se transformam em "negócios", cresce ainda a indústria do medo, conforme salienta Guimarães (2005, p. 3):

> Todo o medo e insegurança gerados pela crescente parcela de excluídos da sociedade é então somatizado pela população ainda incluída, que vê como única saída para combater esse mal, que assola a humanidade, as instituições carcerárias. Tal constatação acaba por acarretar uma inexorável consequência: o alívio dos governos, já que ninguém, ou muito poucos, tendem a pressionar politicamente para que se realize algo acerca de coisas que são frágeis demais para que se perceba e controle.

A falta de informação sobre a importância dos direitos humanos por parte das classes menos abastadas, somada à grande sensação de insegurança que a população dos grandes centros urbanos vivencia, especialmente as elites, e ao o descaso do governo que faz vista grossa à realidade carcerária, justificam que 45% dos entrevistados sejam a favor da pena de morte, cujo percentual, se for somado aos das pessoas que não são contra nem a favor, e também às que preferiram não opinar sobre o assunto, chega a 49% do universo de entrevistados.

Outra constatação a partir desse resultado é a de que a população não compreende que manter um preso numa penitenciária eternamente, com a adoção da prisão perpétua, por exemplo, eleva demais os gastos para mantê-lo dessa forma, deixando de investir em áreas importantes, como saúde e educação, assim como também na própria ressocialização dos apenados para que eles possam voltar para a sociedade com mais dignidade, evitando a reincidência de crimes. Sobre isso, Guimarães (2005, p. 5-6) afirma também:

> Para arcar com os elevados custos de implementação e manutenção da repressão intensiva e ostensiva, o Estado tem que deslocar seus gastos, suprimindo grande parte das despesas inerentes à assistência social e deslocando essa verba para o sistema de justiça criminal. Ademais, a verba que era direcionada para programas de ressocialização e reinserção dos detentos, agora é utilizada para o aumento da capacidade de encarceramento do sistema.

A postura do Estado diante dessa questão contraria ainda o art. 10 da Lei de Execução Penal, o qual determina que a assistência ao preso é dever do Estado, com o finalidade de prevenir o crime e orientar o apenado a retornar à convivência em sociedade. Essa orientação, diz a LEP, deve ser no sentido de assistência material, à saúde, apoio jurídico, incentivo à educação, à religião, ao trabalho e convivência social.

Cano (2010, p. 65-66), sobre essa rejeição que a população apresenta com relação ao respeito aos direitos dos apenados, afirma que é mais

intensa nos países cujo sistema democrático é novo e apresenta fragilidade, com um histórico pós-colonial – como é o caso do Brasil e de grande parte dos países da América Latina. O autor prossegue afirmando que nos países nessa situação soma-se ainda um estado permanente de sensação de insegurança, ao lado da percepção de que o Estado não é capaz de proteger os seus cidadãos. Assim, leva-se a crer erroneamente que para garantir os direitos da maioria é necessário privar de quaisquer direitos aqueles que optam pela prática do crime.

Deve ser por isso que o Brasil possui um histórico negativo em relação às graves violações aos direitos humanos, com casos de violência emblemáticos na mídia, cuja lista é imensa e que fica difícil citar aqui. Com isso, perpetua-se o preconceito com concepções de que direitos humanos são "direitos de bandidos" e aqueles que militam em favor desse tema são "defensores de bandidos".

Ressocializar Para Quê?

Em 2008, ano em que foi realizada a pesquisa tema deste artigo, o Relatório de Gestão do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (DEPEN/MJ) começou a informar o número de presos que estão estudando no ensino fundamental e também daqueles que passam por qualificação profissional no interior do sistema penitenciário brasileiro, tendo como base nos dados do Formulário Categoria e Indicadores Preenchidos (InfoPen), que são organizados por estados.

Durante o mês de junho de 2009, em todo o território nacional existiam 21.811 presos desenvolvendo atividades educacionais em nível de ensino fundamental, o que equivale a 5,33% da população carcerária. Já 1.043 presos desempenhavam atividades educacionais em cursos técnicos voltados para a qualificação profissional, o que representava um percentual de 0,25% do total de presos. Assim, os dados ainda informavam que 10.436 presos estavam sendo alfabetizados, ou seja, apenas 2,55% dos encarcerados em todo o sistema prisional.

De acordo com o mesmo formulário do InfoPen, dos 409.287 presos constantes à época no sistema penitenciário brasileiro, 74.496 (18,20% do total) desenvolviam uma atividade laboral dentro dos presídios e 14.774 apenados (3,61%) trabalhavam foram das cadeias. São dados que demonstram a grande taxa de ociosidade em relação ao trabalho, o que também

prejudica a ressocialização dos presos, um direito expresso na LEP e que também pode-se entender como uma garantia de respeito aos direitos humanos dos presos.

A reinserção social tem como objetivo a humanização da passagem do preso pela instituição carcerária, procurando dar-lhe uma orientação também humanista (FIGUEIREDO NETO, MESQUITA, TEIXEIRA e ROSA, 2008, p. 1). Sobre isso, afirmam Nery e Júnior (2006, p. 164):

> Presos e direitos humanos. Tanto quanto possível, incumbe ao Estado adotar medidas preparatórias ao retorno do condenado ao convívio social. Os valores humanos fulminam os enfoques segregacionistas. A ordem jurídica em vigor consagra o direito de o preso ser transferido para local em que possua raízes, visando a indispensável assistência pelos familiares.

No entanto, essa não é realidade das cadeias nem o que deseja a maioria da população brasileira, de acordo com os dados em análise. O resultado disso reflete ainda nas altas taxas de reincidência dos presos voltam a cometer crimes após sair da cadeia. Segundo Magalhães e Moura (2010, p. 86-87), as taxas mundiais de reincidência são de 70%, enquanto no Brasil elas atingem um índice ainda superior: 85%. São números, segundo esses autores, alarmantes e que colocam o Brasil em situação precária, encabeçando a lista dos países que mais desrespeitam os direitos humanos dos presos.

Educação em Direitos Humanos: Uma saída

Para muitos, pode parecer uma ideia romantizada, mas muitos estudiosos de vários campos distintos das Ciências Sociais e Humanas são unânimes em afirmar – sem que para isso seja necessário um número grande de estudos como comprovação do fato – que uma nação sem memória não tem como entender o seu presente para reivindicar um futuro melhor. No que diz respeito à história dos direitos humanos no Brasil, pode-se arriscar dizer que os brasileiros esqueceram o seu passado marcado pela ditadura entre as décadas de 1960 e 1970. Os livros didáticos de História não dão ao assunto uma atenção mais aprofundada e os jovens de hoje pouco sabem a respeito desse passado pouco distante. Como se dará valor e se respeitarão os direitos humanos sem termos memória para lembrar as

marcas que a ditadura deixou em nossa nação para enfim surgir um poder democrático? Para chegar a esse regime que até hoje está instalado no país, muitas pessoas sofreram, morrem e tiveram seus direitos gravemente violados. No entanto, isso nem sempre é lembrado nos livros e pela mídia. Às vezes falar sobre esse tema torna-se até mesmo um tabu.

Resgatar a memória e reavivá-la para que não mais os episódios ruins que estão impressos nela voltem a se repetir é uma tarefa essencial para toda a sociedade, mas para quem trabalha e tem a missão de educar. Foram 21 anos em que o Brasil ficou imerso num regime de ditadura, e isso não deveria ficar obscuro, principalmente para aqueles que não viveram essa época. Todos devem ter consciência de que ditaduras, de qualquer tipo, são quase todos iguais, isto é, não toleram opositores às suas ideias, censuram a imprensa e a liberdade das pessoas, violam os direitos humanos, torturam, matam e instalam o medo coletivo. As novas gerações devem conhecer o que origina as ditaduras: a descrença na democracia e a crença cega em lideranças que oferecem saídas quase milagrosas para os problemas sociais. Um exemplo emblemático disso é a atitude do povo alemão ao acreditar nas ideias do regime nazista logo que se instalou na Alemanha.

Com relação ao governo brasileiro, também é presente a falta de vontade de abrir os arquivos da ditadura militar revelando seus principais agentes e suas vítimas. Nos últimos anos, esse quadro mudou com a criação de leis para tornar públicos arquivos que há muito tempo eram considerados confidenciais, mas isso ainda é pouco. É preciso uma transformação maior e isso está na educação. Um ensino sobre a importância do respeito aos direitos humanos pode ser o pontapé inicial para mudar esse quadro. A educação em direitos humanos representaria então a difusão desses direitos entre todos os cidadãos, sobretudo entre os pobres, que tomariam consciência do poder que os oprime e reagiriam para mudar essa situação. Até mesmo porque o Estado ainda oprime, tortura e mata, mas dessa vez não mais os presos políticos que reagiam à ditadura, mas agora os cidadãos comuns socialmente excluídos da sociedade.

A pesquisa sobre direitos humanos, tema deste artigo, revela um "raio-x" do que é uma sociedade sem memória: direitos humanos vistos como "direitos de bandidos", sobretudo pelo público que, assim como os presos, está socialmente excluído e marginalizado. Na tempo em que vivemos, em que impera a violência presente em todos os ambientes, em todas as classes sociais, é urgente a implantação de uma disciplina escolar

do nível fundamental até o superior, fundamentada na interdisciplinaridade e voltada também para a prática, não se restringindo à teoria, com palestras envolvendo depoimentos de pessoas que viveram e foram vítimas da ditadura, peças de teatro retratando essa parte da história, sempre pautada no compromisso com a verdade, entre outras ações que possam possibilitar a reflexão daqueles que estão recebendo informação.

Conclusão

Mesmo passados mais de 60 anos de existência da Declaração Universal do Direitos Humanos e 20 anos de vigência da Constituição Federal, a maioria dos brasileiros, sobretudo os mais carentes e de menor escolaridade, desconhece o conceito de direitos humanos e sua importância. Infelizmente, como comprovou a pesquisa em análise, frases de efeito carregadas de preconceito como "direitos humanos deveriam ser só para pessoas direitas" e "bandido bom é bandido morto", além de concordância com o endurecimento das condições nas penitenciárias e com a pena de morte, são bem vistas por esse público.

O Estado também tem culpa nessa cultura contra os direitos humanos porque tem consciência do fracasso do sistema carcerário e, dentro da lógica do capital, concorda em transformar essa situação em lucro com a terceirização das casas penais.

Colocando cada vez mais excluídos nas cadeias sem se importar com a ressocialização deles para que retomem à sociedade com dignidade, o Estado também deixa de investir em áreas vitais como saúde e educação. A ressocialização é o caminho ideal para que os presos, ao saírem das cadeias, não voltem a cometer crimes, aumentando ainda mais os conflitos existentes na sociedade.

Nas penitenciárias brasileiras, a maioria dos presos não exerce atividades voltadas para a educação nem trabalham, passando o tempo na ociosidade. Aplicar a pena de prisão perpétua e reduzir a maioridade penal não seriam as melhores saídas para resolver o problema, pois acabariam apenas onerando ainda mais os cofres públicos.

Para mudar essa realidade, uma saída seria a implantação de uma disciplina nas escolas, do nível fundamental ao superior, de caráter interdisciplinar e com ações teóricas e práticas de forma a desenvolver a reflexão e senso crítico naqueles que recebem a informação (alunos).

Referências

BRASIL. **Lei de Execução Penal n. 7210** de 11 de julho de 1984 (LEP). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm> Acesso em: 27 fev. 2012.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Organização do texto: Anne Joyce Angher. 6. ed. São Paulo: Rideel, 2008.

COIMBRA, Cecília. Doutrinas de segurança nacional: banalizando a violência. **Psicologia em Estudo**. DPI/CCH/UEM, v. 5, n.º 2, p. 7, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n2/v5n2a02.pdf>.Acesso em 02.09.2012.

DORNELLES, João Ricardo. **O que são Direitos Humanos**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GONÇALVES, M. A. **A Condição inalienável da dignidade humana**: uma análise sociopolítica do Grupo Tortura Nunca Mais/RJ. 2002. 149 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2002.

INFOPEN. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/cnpcp/>.Acesso em 25.09.2012

MAGALHÃES, Carlos Antônio; MOURA, Evânio. Direitos Humanos, pena de morte e sistema prisional. In: VENTURI, Gustavo (org.). **Direitos humanos**: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

VENTURI, Gustavo (org.). **Direitos humanos**: percepções da opinião pública – Análises de pesquisa nacional – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

CANO, Ignácio. **Direitos Humanos**, criminalidade e segurança pública. In: VENTURI, Gustavo (org.). Direitos humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional. Brasília: Presidência da

República, Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

GUIMARÃES, Cláudio Alberto. **Políticas Públicas de Disciplina e Controle**: do estado social ao estado penal. Universidade Federal do Maranhão. II Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005

FIGUEIREDO NETO, Manoel. MESQUITA, Yasnaya. TEIXEIRA, Renan. ROSA, Lúcia Cristina. A ressocialização do preso na realidade brasileira: perspectivas para as políticas públicas. **Revista Âmbito Jurídico**. Rio Grande do Sul, 2008.

JUNIOR, Nelson. NERY, Rosa Maria. **Constituição Federal Comentada e Legislação Constitucional**. São Paulo: [s. n.], 2006.

Capítulo 2 - Shopping Center: O parasita da infância

Douglas de Oliveira e Oliveira[1]

Diante de tantas tentações tecnológicas que forçam nossas crianças ao condicionamento e à clausura de seus quartos – pelo menos daquelas que têm acesso a tal –, como pensar a relação dos espaços de lazer e a infância nos dias atuais? Para iniciarmos essa conversa, é valido visualizarmos uma realidade não tão distante de nós (talvez nosso futuro próximo, haja vista sermos "adeptos" das práticas de privatização):

> Enquanto algumas crianças brincam na rua sem asfalto, de areia, o parque está vazio. Escorregador, casinha de boneca e pula-pula ficam literalmente às moscas. "O parque não é público?", pergunto a Serigne Sow, guia em São Luís, a segunda maior cidade do Senegal. "Sim, mas para entrar, é preciso pagar 500 CFA por criança", diz "imagine quem tem três filhos, tem que pagar 1.500 CFA". [...] No Senegal, país onde o índice de desemprego chega a 50% e a colocação no IDH é 144º, entre 169 países, paga-se por tudo. Ou nada se tem. (DELORENZO, 2011, p. 24).

À primeira vista, é obviamente um absurdo tal realidade retratada no relato acima extraído da Revista Fórum; afronta palpável à liberdade de escolha da população; mescla perversa entre os limites que determinam o que é público e o que é privado. Entretanto, por que muitos em outras regiões do globo, o Brasil é um exemplo, optam por submeterem suas crianças à situação acima descrita? – Pague por tudo ou nada terás! –,

1 Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade Federal do Pará – UFPA.

ou ainda, o que é pior: são as crianças, antes de os adultos, que escolhem essa forma de "entretenimento", visto que brincar só por brincar não se configura mais como uma prática dita moderna, e hoje em dia deve-se, antes de tudo, "[...] brincar com algum propósito externo, como renome, dinheiro, condicionamento físico, ascensão social, orgulho nacional [...] Brincar [a partir de então] é coisa séria" (POSTMAN, 1999, p. 145). Não podemos perder de vista que com a expressão "tudo" estamos nos referindo especificamente a caminhar em uma praça, assistir a um bom filme, brincar, correr, pular; atividades lúdicas e relacionais fundamentais para o desenvolvimento e manutenção da infância na criança – "podemos compreender a *infância* [aqui] como a concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida" (FREITAS JR., 2002), impedindo assim que tais termos sejam tratados erroneamente como sinônimos.

Todas essas atividades passaram a possuir preço e, em sua maioria, vêm recheadas de alegorias e estratégias que direcionam até o ser mais atento ao consumo irracional, e o cenário perfeito para a perpetuação de tais práticas encontra-se materializado na figura arquitetônica do *Shopping Center*. Centro de prazeres fugazes, supressor das "necessidades básicas" (hoje, quase todas forjadas pelo capital) e parasita do social e da infância. Aqui está ancorada a essência desse escrito: analisaremos a partir deste ponto a relação entre a criança e os espaços públicos de entretenimento e como esses espaços públicos foram "sugados" pelo *shopping center* que a reboque também, neste movimento de sucção, traga constantemente para si o social e a infância, corrompendo-os e esfacelando-os aos moldes de um tornado que atrai tudo que estiver em seu caminho para posteriormente atirar com violência, de volta à realidade, aquele corpo que depois dessa experiência não é, e nunca mais será o mesmo.

Espaço Público e Infância: Uma relação necessária

A impressão que salta aos olhos é a de que a felicidade nos dias de hoje é tabelada e possui tempo pré-determinado de início e fim, necessitando constantemente de uma recarga diária, recarga essa que rápido se esvai. Tomemos um elemento proporcionador de práticas lúdicas ao universo infantil dentre os citados acima e pensemos a respeito – a praça.

Esta, enquanto espaço inter-relacional, tem como função social proporcionar a convivência harmônica entre os diferentes permitindo também atividades distintas postas em prática de forma simultânea, além de poder conter quase todos os demais elementos posteriormente a ela citados na introdução. Entretanto, a praça é vivida, sentida e praticada de variados modos com base nas particularidades culturais que gerem as relações entre as pessoas no local onde está instalada, por exemplo

> Em Scandicci[2], em todos os parques existem (ou pelo menos existiam em 2000) cartazes divididos em quatro recortes que representavam uma árvore, uma bicicleta, um cachorro e uma bola. Os últimos três estão marcados com uma barra de proibição. A interpretação mais óbvia é de que naqueles parques tinham livre acesso somente as árvores, sendo proibidos entrada de bicicletas e de cachorros e jogos de bola. A coisa estranha é que nos parques existem pequenas alamedas nas quais as bicicletas, pelo menos as das crianças, poderiam transitar facilmente, e amplos espaços onde, pelo menos as crianças, poderiam brincar de bola. (TONUCCI, 2005, p. 41).

A realidade dessa pequena comuna da Itália é no mínimo interessante e possui direta ligação com o que estamos aqui ressaltando: a praça, de diferentes maneiras, perde pouco a pouco a sua razão de ser. Compactuados nesse processo de diluição das vontades do "estar" na praça estão, não somente, mas fundamentalmente, a mídia e a cultura ocidental capitalista. Comecemos pela mídia: ela reforça diariamente que as ruas são cada vez mais perigosas e nefastas, o que não deixa de ser verdade, em parte, e praças e outras áreas públicas possuem no mínimo uma aura de insegurança que paira sobre elas. Logo em seguida anuncia o novo filme do circuito comercial que está em cartaz nos cinemas, todos, em Belém, localizados nos *shoppings centers* como alternativa de programação cultural para o fim de semana (dia em que o preço dos ingressos é mais elevado). E o que dizer da cultura ocidental capitalista pautada no consumo desenfreado que recebe de bom grado tal propaganda, pois vive do e para o consumo?, pois por este

> [...] o indivíduo é obrigado permanentemente a escolher, a tomar iniciativas, a informar-se, a criticar a qualidade dos produtos, a auscultar-se e a testar-se, a manter-se jovem, a deliberar acerca dos actos mais simples: que carro comprar, que filme ir ver, para onde ir de férias, que livro ler, que regime, que terapia seguir? [...] A era do consumo dessocializa os indivíduos e correlativamente socializa-os pela lógica

2 Comuna italiana da região toscana de Florença. A saber, comuna é a unidade básica de organização territorial da Itália, equivalente a um município no Brasil.

> das necessidades e da informação [ambas forjadas pelo interesse da minoria dominante] [...]. (LIPOVETSKY, 1983, p. 102-103).

Então surge o dilema: comprar ou não comprar? Ou melhor, consumir ou não consumir? *That is the question*. Questão que não é respondida por nós, mas sim pela TV todos os dias: "12 vezes sem juros! Imperdível! Aproveite! Você não pode ficar fora dessa!"

Tomando o devido cuidado para não nos perdemos nos labirintos do debate relativista sobre práticas culturais nos espaços públicos, centremos nossos olhares sobre como o amazônida paraense interage com esse espaço. A praça, para o paraense, ainda funciona como ponto de encontro para uns e, para outros, como academia; há aqueles que fazem dela sua morada, um palco teatral ou então uma fruteira a céu aberto – nossas mangueiras são testemunhas desse último uso -–, há também os que não se importam com ela, e esse descrédito é visível pela degradação implementada a esse espaço. Mas, independentemente dos usos e desusos que esses frequentadores fazem, eles ainda a frequentam. O que dizer então daqueles que renegaram esse espaço e aparentemente *encontraram uma alternativa para suprir sua necessidade por entretenimento*? E aqui em itálico, pois toda essa frase revela-se falsa na sua casualidade após a exposição da dita alternativa: o *shopping* center.

A praça é um dos elementos fundamentais, a nosso ver, para a manutenção e desenvolvimento em tempo hábil da infância, por proporcionar uma gama de possibilidades para "ser criança". A realidade de muitos dos paraenses deste século é a de possuírem residências sem espaços adequados de lazer para suas crianças em função do crescimento populacional descontrolado e do inchaço urbano, obrigando muitos desses a residirem em moradas sem quintais, haja vista a disputa diária por um pedaço de terra dia após dia tornar-se cada vez mais ferrenha, pensando na realidade da capital, principalmente, onde os principais *shoppings centers* estão estrategicamente localizados.

No *shopping center*, a prática do consumo desmedido age sobre as crianças ofuscando suas habilidades inatas. Correr, brincar, pular, girar; práticas postas em segundo plano em função do ato de consumir, visto que, desse modo, o indivíduo não é mais o que ele é, mas antes é o que consome, até ao ponto de consumir-se a si próprio. Essa lógica força a passagem da criança de futuro consumidor para consumidor de fato. Crianças essas que deveriam ser estimuladas à vivência de sua infância, levando-se

em consideração a faixa etária em que se encontram, são transformadas em consumidoras compulsivas em potencial, e assim configura-se o parasitismo do *shopping center* sobre a infância que a corrói. E a criança, em meio a tudo isso, é catapultada sem aviso prévio para o mundo adulto, este "[...] se abre de todas as maneiras possíveis para as crianças, elas inevitavelmente imitam [...]" (POSTAMAN, 1999) os comportamentos dos adultos, sejam eles de cunho sexual, criminal e/ou de consumo. Ou seja, o muro que separa o mundo da criança do mundo dos adultos foi derrubado pelas marretas do consumo sem medidas Será que existem níveis seguros de consumo na lógica capitalista atual? Aqui faremos uma pausa para iniciarmos uma breve reflexão sobre o nosso parasita.

Shopping Center: o hipermercado do não-real

O que dizer sobre essa estrutura arquitetônica que parece possuir vida própria nos grandes centros urbanos? Comecemos por eles, os arquitetos, trazendo à tona os aqui representados, uma visão crítica sobre a relação do homem com a estrutura arquitetural:

> *Por cada grama de interpretação uma tonelada de imitação*. Essa frase configura-se como um dos *Dez Mandamentos de Mickey Mouse,* mandamentos esses apresentados na convenção do 50º aniversário do *American Institute of Arquitects* (Instituto Norte-Americano de Arquitetos) pelo Presidente da Divisão do Imaginário (!) – setor criado pela Disney pouco antes da abertura da Disneylândia –, mandamentos os quais fazem parte de um "[...] conjunto de critérios' para fazer a arquitetura mais sensível às pessoas que vivem a experiência de seus edifícios e lugares". (BENOIT, 2004, p. 161, grifos do autor).

Tal elucidação nos remete às seguintes reflexões: é possível "viver" edifícios e lugares "não-reais"? Experienciar de forma verdadeiramente sensitiva o afago de alegorias do "real"? O que mais assusta: entregar-se ao não real por ter a vã certeza de que o real existe? Ou, entregar-se ao não real por achar que é o real? Pensemos um pouco antes sobre a "realidade" fantasmagórica de espaços como a Disneylândia.

Baudrillard (1991) em *Simulacros e Simulação* insere-nos nessa discussão da seguinte maneira:

> [...] a Disneylândia existe para esconder o que é o país "real", toda a América "real" que é a Disneylândia [...]. A Disneylândia é colocada

> como imaginário a fim de fazer crer que o resto é real, quando toda a Los Angeles e a América que a rodeia já não são reais, mas do domínio do hiper-real e da simulação. Já não se trata de uma representação falsa da realidade (a ideologia), trata-se de esconder que o real já não é o real e, portanto, de salvaguardar o princípio da realidade. (BAUDRILLARD, 1991, p. 21).

A Disneylândia nada mais é que um falso local de falseamento, munir-se de mentiras arquitetônicas e relacionais compactuadas por todos que as consomem para esconder que a dicotomia real/não-real não existe mais e que suas fantasias não se configuram enquanto criações do imaginário, mas sim como imagens especulares de um real que já evanesceu e deixou em seu lugar o *hiper-real*. As fantasias imaginadas da Disneylândia não são verdadeiras nem falsas, são antes engrenagens de uma máquina de regeneração da ficção degenerada da realidade. Simulam o que não pode ser simulado por não mais existir senão na condição de cópia da cópia; sendo assim, simula-se o simulado, logo instala-se o *simulacro*, e este só é possível em função da cópia da cópia; da cópia desconectada do real, ser circulada/reproduzida/consumida, criando assim uma ilusão do real, a *Simulação*; visto que

> o que toda uma sociedade procura, ao continuar a produzir e a reproduzir, é ressuscitar o real que lhe escapa. É por isso que essa *produção "material" é hoje, ela própria, hiper-real*. Ela conserva todas as características do discurso da produção tradicional, mas não é mais que a sua refracção [sic] desmultiplicada (assim, os hiper-realistas fixam numa verossimilhança um real de onde fugiu todo o sentido e todo o *charme*, toda a profundidade e a energia da representação). Assim, em toda parte o hiper-realismo da simulação traduz-se pela alucinante semelhança do real consigo próprio. (BAUDRILLARD, 1991, p. 34).

Circular/reproduzir/consumir simulacros; mas por quem? Este papel é relegado à *massa*, que o cumpre com perfeição, perfeição silenciosa; e só é silenciosa por ter perdido ela sua ação e sua voz e não ter nada a dizer, não porque seja silenciada por uma força externa, superior, mas por simplesmente negar-se a tal ação. Circula/reproduz/consome simulacros em meio a simulações não na condição de vítima indefesa nesse processo, e menos ainda na de vilã que concede horas do seu dia arquitetando para tanto, simplesmente o faz por não se importar em fazer, por sua ação não ter sentido aparente muito menos consequências a curto ou longo prazo, haja vista o antes e o depois terem sido apagados e substituídos pela eminência do agora; logo, a palavra de ordem que pulula no peito da massa

é *indiferença*. Indiferença que inicia a reação em cadeia destruidora da memória, destruidora da história, destruidora do político, destruidora do social e da infância.

A partir de então, cabe-nos perguntar: o que resta? Para Baudrillard (1993), em *À Sombra das Maiorias Silenciosas*, "[...] a massa é o que resta quando se esqueceu tudo do social". Sua ação devastadoramente cotidiana anula a si própria a condição mínima de *ente social*, transfigurando-se em um nada em *trânsito*. Conjunto de partículas soltas que estão juntas justamente por não estarem. Bolo de seres composto por relações não--relacionais que aceitam tudo e repelem tudo para, no fim, ligarem-se ao nada, ao vazio praticado obliterando, dessa feita, o social e a infância a reboque, por ser esta uma componente do social.

Sobre a devastação do social pela massa, Baudrillard levanta quatro hipóteses que não se excluem, antes se complementam: h.1) o social nunca existiu de fato; h.2) o social realmente existiu, mas somente na condição de resíduo, de resto, resto do resto ilusoriamente denominado "social"; h.3) o social existiu de fato, porém chegou ao fim do seu espaço de manifestação que também era seu mantenedor; e h.4) o social implodiu-se nas massas por não mais ter /ou ser, gravitando assim no vazio e tendo como fim a evanescência. E afirma mais

> As massas como produto final de toda socialidade e pondo fim definitivo a toda socialidade, pois estas massas, que querem nos fazer crer *serem* o social, são pelo contrário o lugar de implosão do social. *As massas são a esfera cada vez mais densa onde vem implodir todo o social e onde vem devorar-se num processo de simulação ininterrupto.* (BAUDRILLARD, 1991, p. 90).

E em meio a uma hiper-realidade na qual o social não existe e a infância está deteriorada e mesclada ao mundo adulto, exposta dessa forma a todos os seus segredos ritos e perigos, a indiferença é estimulada dia a dia pelo bombardeamento de imagens-cópias que direcionam os gostos diretamente para o espetáculo do imagético, afastando assim qualquer possibilidade de reflexividade. Surge nesse meio, com a força e violência da ânsia de vômito, fruto da indigesta (pseudo)vontade do nada social, o *Shopping Center*.

Hipermercado, berço das vaidades, da aparência congelada da temporalidade atemporal, das necessidades forjadas e das "relações sociais" entre seres resumidos a objetos, compondo um todo de indivíduos indi-

vidualistas e individualizados em movimento, tudo isso embebido na hiper-realidade que confere "sentido" a esse centro de simulação intitulado *shopping center*, que é aqui entendido enquanto hipermercado, aos moldes de Baudrillard:

> O hipermercado é a expressão de todo um modo de vida do qual desapareceram não apenas o campo mas também a cidade para dar lugar à "aglomeração" – *zoning* urbana funcional inteiramente sinalizada, da qual é o equivalente, o micromodelo no plano do consumo. Mas o seu papel ultrapassa de longe o "consumo" e os objetos já não têm aí realidade específica: o que é preponderante é a sua disposição social, circular, espetacular, futuro modelo das relações sociais. (BAUDRILLARD, 1991, p. 99).

À semelhança do buraco negro que inicialmente sateliza tudo o que dele aproxima-se para posteriormente absorver, assim comporta-se o *shopping center,* que depois de materializado impõe sua lógica organizacional e comportamental à cidade que o acolhe em seu ventre, fazendo assim, como a aranha que morta acolhe os ovos da vespa que eclodirão em larvas que desde o nascimento devorarão toda a carcaça residual "concedida" pela aranha, a cidade flutua na ilusória sensação do elo umbilical para com ele. Por ele são também

> *satelizadas* [...] deixando de ser cidades para se tornarem aglomerações. [O hipermercado assume, desse modo, a condição de *núcleo* da cidade] [...]. A cidade, mesmo moderna, já não o absorve. É ele que estabelece uma órbita sobre a qual se move a aglomeração. (BAUDRILLARD, 1991, p. 100).

O Parasita

Predatoriamente, o *Shopping Center* sitiou a cidade moderna e a atividade pública transformando-se em templo das "relações sociais" onde tudo é possível, praticável e experienciável menos o social, a infância e o real. Em sua lógica perversa foi

> [...] capaz de colonizar – ou até substituir – todos os aspectos da vida urbana. Os centros históricos, os subúrbios, as ruas, [as praças, os cinemas] e agora as estações de trem, os museus, os hospitais, as escolas, a internet e até o exército estão cada vez mais condicionados pelos

> mecanismos e espaços do shopping[3]. Igrejas imitam *shopping centers* para atrair seguidores. Aeroportos tornam-se imensamente rentáveis ao converter viajantes em consumidores. Museus convertem-se em *shopping centers* para sobreviver. [...] Cidades enfermas se revitalizam ao serem planejadas como *shopping centers*. [...] Hoje o shopping se expande aprendendo cada vez mais sobre nós. (BENOIT, 2004, p. 162-163).

E quanto mais aprende sobre nós mais e melhor reproduz nossas áreas e locais relacionais, assim como reconstrói nossas relações com o tempo, também por ele controlado e posto em suspensão, com seus espaços friamente pensados para serem agradáveis ad *infinitum* – maravilha possibilitada pela ausência de janelas e pelo ar-condicionado – e reconstrói também as relações com o outro que "habita" também esse espaço, transformando-o em coisa ambulante, vazia, repleta de "vontade" para ser preenchida por mais uma boa dose de nada.

Se um olhar descuidado defrontar-se com essa criatura *shopping center* instalada estrategicamente num centro urbano qualquer em seu movimento contínuo de absorção, sucção para suas entranhas de tudo o que o social precisa, ou acha que precisa, inclusive sucção do próprio social assim como de seu sentido de ser e estar, para posteriormente a este social oferecer-lhe uma realidade plasticamente feliz e eterna em sua aparência, visando com tal engodo a maximização do consumo; rapidamente nosso observador identificará este ente enquanto um *parasita* que foi por seu hospedeiro criado e por ele também é alvo de extremo desejo, ao ponto da não compreensão pela cidade da existência de um sem o outro. Nesse ponto, a infância deixa de ter uma preponderância e passa a compor a massa fria e lúgubre de desconhecidos aglutinados. O que resta não se figura mais na pessoa do adulto, do idoso ou da criança, mas antes do social fantasmagoricamente materializado na *massa*.

Entretanto, esse suposto parasita, ao determinar o "social" como seu hospedeiro enganosamente ao longo das décadas de sua existência predatória, vem sendo nutrido por um falso "néctar", por esse "social" produzido. Esse pseudofluido de manutenção do *shopping center* nada mais é do que um placebo criado pelas massas por já terem exterminado, ou melhor, implodido em seu seio o social, visto que "tudo as atravessa, tudo as magnetiza, mas nelas se dilui sem deixar traços" (BAUDRILLARD,

3 Aqui é utilizada somente a expressão shopping para designar uma névoa que decai sobre os centros urbanos, modificando e dominando profundamente sua lógica e dinâmica internas e que o shopping center, materialização dessa fantasmagoria, dela é fruto assim como antes dele o bazar e a loggia.

1993, p. 9); e o social a isso foi vítima porque a "força de absorção e de neutralização [das massas], [é] desde já superior a todas as que se exercem sobre elas" (BAUDRILLARD, 1993, p. 10). Então, é válido formular o seguinte questionamento: quem parasita quem? Antes muito mais uma marionete da indiferença das massas do que um parasita, o *shopping center* inebriado pela energia encantadoramente explosiva das massas que a tudo e a todos inclusive a si faz cegar, e o que é pior, sem dar-se conta de tal ação ou de ao menos procurar intencionalmente por isso.

A massa oferece ou faz excretar do social um chorume da residual condição em que se encontra o social, em putrefação. Líquido cadavérico degustado cotidianamente por este ente *shopping center* que o embriaga impedindo-o de perceber que ele próprio também já está morto antes de nascer. Morrem, nesse efeito cascata, o social, as inter-relações e a infância. Fica para nós o alerta: nessa "[...] cultura do descartável, em que a continuidade tem pouco valor, [...] não é concebível que nossa cultura esqueça que precisa de crianças. Mas está a caminho de esquecer [ou já esqueceu] que as crianças precisam de infância." (POSTMAN, 1999, p. 166-167).

A Resistência

Foi Michel de Certeau (1994) quem certa vez disse o seguinte: "não tomemos as pessoas por idiotas [...]". A cotidianidade do consumo nos impõe comportamentos passivos e repetitivos que nos consomem e nos corrompem, entretanto sempre há a possibilidade de, por dentro, burlar o que está dado. A isso Certeau chama de "artes de fazer", visto que sempre há aqueles dispostos a nadar contra a corrente caudalosa da mesmice. Nesses momentos de burlagem, antidisciplina, termo também caro a Certeau, é por meio dessa mobilidade que se configura a válvula de escape dos humanos da resistência. Os homens não são passivos e inertes, criam e recriam diariamente o que lhes é empurrado de cima para abaixo, e apropriam-se aos seus moldes de tudo que a eles chega e a eles é imposto cotidianamente. Ou seja, apesar das amarras estarem cada vez mais apertadas, sempre há a possibilidade de se afrouxarem os nós.

Sendo assim, podemos afirma que o shopping center escraviza, ofusca e transforma em parasita a infância de nossas crianças, bem como nossas mentes que conduzimos nossos filhos/as, irmão/ães, primos/as a

esse espaço. Como resistir frente a esse Golias dos tempos modernos (ou pós-modernos)? Muito humildemente proporemos a seguinte reposta a esse questionamento: 1) tomar o humano de modo integral, tendo-o como ser relacional, pois compreendê-lo como ser de *relação* significa, por sua vez, a impossibilidade de compreendê-lo isoladamente, mas apenas na sua relação com o mundo: sua família, seu trabalho, suas responsabilidades e obrigações, experiências que nos permitem caracterizar o humano como ser essencialmente, vinculado à comunidade, possibilitando a responsabilização de todos por todos; 2) uma educação dialógica baseada em valores universais que compreenda todas as etapas da educação do ser, dando principal atenção às primeiras etapas, nas quais estão nossas crianças, e possibilitando uma relação dialógica e verdadeira entre educador e educando para ambos tornarem-se multiplicadores de valores, pois a educação para valores também, apresenta-se como uma nova proposta pedagógica de aplicação prática em sala de aula, corroborando a emergência de um novo paradigma que implica na construção de um processo dialógico no qual os alunos e professores interagem a partir de uma relação de confiança mútua.

Daí a necessidade e a importância de ajudar os educadores e os alunos, crianças e jovens, a recuperar o sentido da vida e de valores voltados para a paz e para não violência, diante de um quadro alarmante de crescimento do consumismo e da violência em todos os níveis, simbólico, físico e psíquico no mundo contemporâneo. O educador tem que se perceber como uma fonte de exemplo para seus alunos, ou seja, na relação entre professor e aluno está implícita uma educação para o caráter, por isso, é necessário que o professor esteja presente como um todo em sala de aula e disponível para o diálogo, constituindo assim uma relação dialógica baseada na totalidade revelada no encontro entre ele e o aluno, efetivando dessa a resistência.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacro e Simulação**. [s. l.]: Relógio d'Água Editores, 1991.

_____. **À Sombra das Maiorias Silenciosas:** o fim do social e o surgimento das massas. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENOIT, Alexandre (ed.). Shopping: Harvard Project on The City. **Revista Contravento**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 161 a 176, nov. 2004.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELORENZO, Adriana. A vida entre Dacar e São Luís. **Revista Fórum**. [s. l.], v. 9, n. 97, p. 24 a 25, abr. 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de; JR. Moysés Kuhlmann (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. [s. l.]: Relógio d'Água Editores, 1983.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artemed, 2005.

Capítulo 3 - Cultura de Paz e Universidade: Promoção além da prevenção e da cura?

Samuel Maria de Amorim e Sá[1]
Soraia Soares[2]

Tomamos como foco a publicação 04 Cultura de Paz, de maio/2010, que faz parte do projeto *Prevenção da Violência entre Adolescentes e Jovens no Brasil: Estratégias de Atuação*, do Instituto Sou da Paz, divulgado em Recife. (ENCONTRO REGIONAL COMO TRABALHAR A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA EM PROJETOS COM JOVENS, 2010).

Nosso entendimento é o de que no modelo de Saúde Pública no Brasil, já se pensa em desdobrar a prevenção e a cura por meio da promoção. Promoção da Saúde pode ser um termo análogo para promoção da cultura universitária e da identidade universitária? Nesse caso, a promoção visa a estimular conhecimentos e conhecedores com seus saberes que incluem meios de vida saudável que vão além dos remédios e que levam em conta obstáculos e riscos como parte do processo de vida humana.

Documentos didáticos do Ministério da Saúde e da Fundação Oswaldo Cruz (2005), em curso de formação de facilitadores de educa-

1 Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1967), mestrado em Antropologia - University Of Florida Gainesville (1976) e doutorado em Antropologia - University Of Florida Gainesville (1980). Atualmente é colaborador, Professor da Faculdade de Ciências Sociais e do PPGCS-Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Antropologia relacionada à Saúde Coletiva e ênfase em Antropologia.
2 Mestre em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável

ção permanente em saúde, destacam a ideia de promoção como parte de considerações que combinam o lado objetivo e o lado subjetivo da saúde e, com isso, apresentam o apoio do autor Christophe Dejours em seu trabalho intitulado *Por um novo conceito de saúde* (1986). Essas fontes abrem o caminho para aproximar as ideias de cultura de paz e cultura universitária. Situamos essa aproximação na possibilidade de entender que cultura universitária e promoção da saúde são conectados pelas iniciativas dos sujeitos e não só pelo cumprimento dos requisitos burocráticos ou de rotina para a entrada, inserção e o sucesso em instituições de educação universitária. Esse lado subjetivo por sua vez estava inserido naquele alerta de Charles Chaplin (1889-1977) para trabalhadores humanos: "seres humanos é que sois". O lado subjetivo da vida universitária complementa a inserção de discentes e sua transição para a comunidade universitária que então lhe permite ter vez, voz e iniciativa; exemplo disso pode ser o Projeto Conexão de Saberes, o qual, em anos recentes, deu a novos alunos uma oportunidade de recontarem por escrito suas histórias e publicou seus textos a respeito do seu desejo de ingressar na universidade e de seus passos anteriores ao exame vestibular.

Um outro exemplo pode ser o Projeto Extracurricular Temático, Grupo de Trabalho em Ciências Sociais da UFPA. Nesse projeto, a cada ano, novos alunos, contando com orientadores desde o primeiro momento, enfrentam as dificuldades do novo patamar de estudos, descobrindo a universidade em eventos, oportunidades e situações fora das aulas, mas que pedem sua presença e sua iniciativa de modo crítico e continuado.

Já são mais de vinte anos de experiências que podem se expressar em três interpretações de discentes. A primeira gira em torno do questionamento "O que seria o meu Curriculum Lattes sem o PET/GT/Ciências Sociais na minha vida?". A segunda refere-se àquele outro discente que juntou comprovadamente uma centena de eventos em Belém e fora de Belém que ele escolheu como passos importantes da sua inserção na universidade, ressaltando-se que hoje esse aluno concluiu a graduação e cursa especialização no Instituto de Ciências da Educação. A terceira diz respeito ao fato de que duas alunas que, tendo concluído a graduação – uma já está cursando especialização em Antropologia e a outra é doutoranda de Antropologia em 2012 – mantêm ligação com o grupo inicial do PET/GT/CS acima referido e, com isso, ajudam seus colegas por meio de uma "docência" informal, mas durável, prazerosa e responsável.

Nesses três exemplos, uma ideia de promoção faz sentido? Parece

que sim, na medida em que, num documento do Ministério da Saúde (Lei Orgânica da Saúde 80), a educação é considerada como um determinante de saúde, ou melhor, como um dos determinantes de saúde. E assim podemos interpretar que esses discentes foram trabalhadores de paz, quando podiam ser apenas vítimas de uma guerra, na qual imperasse a lei do mais forte e não houvesse meios de orientação e acolhimento possível para facilitar a busca de equilíbrio na transição entre o ensino médio e o ensino universitário. Quando ouvimos o mote "*mamãe, passei no vestibular*", provavelmente estamos diante de sobreviventes daquela guerra, que podem ser numericamente identificados, quando, por exemplo, de quarenta mil candidatos, somente dez mil têm acesso à universidade.

Uma outra interpretação é que o fascínio de discentes que conseguem ultrapassar as barreiras ou as fronteiras interiores à universidade deriva da possibilidade que eles têm e que descobrem viável quando são apoiados na sua busca para tomar a sua vida em suas mãos, sem desconsiderar as dificuldades, mas fazendo delas provocação para um passo em que podemos aproveitar o mote das olimpíadas para seguir mais alto, mais longe e com mais vigor. Isso é possível? Talvez, à medida que esses discentes descobrem fontes de apoio e incentivo de reconhecimento para empregar aquilo que já sabem, como acontece muitas vezes em projetos de extensão universitária. Por isso, este pequeno ensaio será concluído com um breve relato da relação possível entre extensão e promoção da paz como estratégia de inclusão social e educação para a cidadania no meio universitário.

Uma experiência de extensão foi vivenciada na implementação de ações do Programa de Manejo Florestal e Programa de Gestão Comunitária, do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – AM, entre os anos de 2001 e 2007. Destacamos dentre as ações e práticas que permeavam o trabalho cotidiano dos extensionistas, na perspectiva da cultura de paz, a possibilidade de conviver com equipes transdisciplinares, favorecendo o aprendizado junto às demais áreas do conhecimento como Biologia, Engenharia Florestal, Engenharia de Pesca, com pesquisadores experientes e renomados, assim como com estudantes e graduados recém-formados de várias partes do Brasil e do mundo. O respeito aos conhecimentos, às experiências e aos valores da população local (sem endeusar e sem destruir esse conhecimento).O respeito à diversidade cultural, o estímulo à resolução de conflitos no uso dos recursos naturais, principalmente daqueles de uso comum, para a elaboração/atualização das normas para o

manejo dos recursos naturais, formalizadas no Plano de Manejo, também faziam parte do rol de procedimentos adotados nessa iniciativa de novas práticas socioambientais (MOURA, 2007).

A cultura do diálogo e da mediação de conflitos – por meio de reuniões comunitárias, reuniões de setores (congregando grupos de comunidades) até culminando com as Assembleias Gerais Anuais de Moradores e Usuários da Reserva e o incentivo multietário – e a valorização da participação de jovens e mulheres nessas reuniões e nas tomadas de decisões, como exercício de respeito à diversidade e participação de todos, também foram inúmeras vezes compartilhadas durante a experiência de extensão e que, rapidamente listados neste artigo, não pretendem ser uma receita para reduzir uma complexidade de ações, mas indícios de que a extensão é tão educadora quanto o ensino e a pesquisa, por ser feita de embriões de cultura de paz, infelizmente ainda não generalizáveis, mas que pedem e merecem mais do que "um lugar ao sol": o reconhecimento e o mérito universitário.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Curso de Formação de Facilitadores de Educação Permanente em Saúde: unidade de aprendizagem – análise do contexto da gestão e das práticas de saúde. **Saúde, normalidade e risco à saúde como experiência subjetiva**. Brasil/MS/FIOCRUZ Rio de Janeiro, 2005. p. 39-45.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Curso de Formação de Facilitadores de Educação Permanente em Saúde: unidade de aprendizagem – análise do contexto da gestão e das práticas de saúde. **Saúde e Doença**: dois fenômenos da vida. Brasil/MS/FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2005. p. 33-38.

GOMES, Reinaldo C. (Supervisão e Coordenação Geral). **Cultura de Paz**. Instituto Sou da Paz. n. 4, maio/2010.

MOURA, Edila. **Práticas Socioambientais na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá**. Tese de Doutorado, UFPA/NAEA/PDTU. Belém, 2007.

SÁ, Samuel. **Violência e Mediações Culturais**. Recife: ABA, 2008.

Capítulo 4 - Nada De Novo: História do presente para o passado

Júlia Constança Pereira Camêlo[1]

A proposta desse texto é escrever sobre a escrita da história da forma mais objetiva, espontânea, e simples possível. Pensei em professores de História que têm uma carga enorme de trabalho e, dificilmente, leriam sobre teoria da História por ser uma escrita muito árida. Neste texto, exponho a escrita da historiografia, e a demonstro nos livros didáticos, também apresento o conteúdo do presente para o passado. Meu objetivo é que o professor, além de ler sobre a escrita da História, na perspectiva da História dos Annalles, do Marxismo e do Positivismo, também apresente essas possibilidades para seus alunos.

Inicialmente, proponho o seguinte questionamento: O que é História?

Essa é fácil. Quem não sabe que História é o estudo do passado para a compreensão do presente, visando à modificação do futuro? Isso a gente sabe desde o primário, epa! Primário? Isso é do meu tempo, hoje é Ensino Fundamental. Nessa nossa conversa vamos combinar o seguinte: a palavra **primário** representa o **passado**; Ensino Fundamental, a **atualidade**, ou seja, o **presente**. Se você resolvesse fazer uma pesquisa sobre esse tema, de onde partiria? Do hoje, da sua necessidade de saber como era no passado o ensino primário? Creio que sim. Pois, só em falar isso,

1 Possui graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (1997), mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2010). Atualmente é professora do nível Adjunto I da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA).

ocorreram-me perguntas do tipo: como será que as pessoas estudavam História naquela época? Por que mudou o nome? Podemos despertar para essa temática por estarmos trabalhando com crianças nessa fase de estudo, por causa de um concurso. Portanto, a nossa motivação é do agora, pois, assim o interesse faz sentido para nós.

Podemos concluir então que o estudo do passado é uma motivação do presente, gerada pelas inquietações, também do presente. Os "fios condutores" do presente nos encaminham na busca pelas memórias do passado. Por exemplo, se você não conhece a Praia Grande, em São Luís, certamente, quando vier a conhecer, naturalmente terá curiosidade e vontade de saber mais sobre os séculos XVIII e XIX.

Agora eu tive uma ideia: que tal começarmos este artigo do presente? Espere um pouco. Deixa eu explicar mais essa questão do tempo e o que é historiografia.

Será que História significa apenas **tempo**?

Quando começou a sua história? Calma, eu não estou querendo saber a sua idade, apenas quero ilustrar que o seu nascimento foi um fato, que vem gerando novos acontecimentos. Você pode ter mudado de um lugar para outro, casado, tido filhos, participado de atividades sociais na sua escola, na sua comunidade, depois fez faculdade, agora está conversando comigo. Isso pode ser um pouco da sua história e da história da sua comunidade, em um determinado tempo. Afinal, sua vivência social está entrelaçada à de outras pessoas. Trilhei todo esse percurso para dizer que a historiografia tem o papel de analisar, narrar, reconstruir a história dos indivíduos que vivem em sociedades, sempre considerando o pensamento filosófico de cada época.

Para Nadai e Neves (1994), História também é a **realidade histórica**. O **relato histórico** de tudo isso é História, assim como a **investigação** dos historiadores. Se eu for até a sua comunidade realizar entrevistas, coletar documentos, com você e com outras pessoas da sua região, estarei fazendo história. No momento em que eu escrever sobre o que investiguei, usarei um **discurso** baseada nas informações do pensamento próprio da **historiografia** dos tempos atuais. Jenkins (2001, p. 25) afirma que a palavra História refere-se a "tudo o que se passou antes e em todos os lugares e a historiografia se refere aos escritos dos historiadores".

Você deve estar se perguntando ainda: afinal o que é historiografia? Vamos retomar a nossa conversa: digamos que eu vá até a sua comunidade, faça entrevistas, examine documentos, reconstrua o passado e, como

resultado dessa pesquisa empreendida, publique um livro ou escreva alguns artigos. Se fizer isso, estarei realizando o ofício do historiador. A história da sua comunidade estará sendo interpretada, irá para a *Internet*, para as estantes das bibliotecas. O passado da sua comunidade seria colocado em um texto realizado por um pesquisador, porém outros historiadores também poderiam fazer o mesmo. Assim, historiografia é a escrita da História por vários historiadores que interpretam os fatos conforme a época em que vivem.

Feitas essas considerações sobre passado, tempo e historiografia, voltemos ao nosso tema inicial.

Você haverá de concordar comigo que, no contexto atual, o "grande lance" é falar de identidade cultural, cidadania, interdisciplinaridade, pluralidade, cultura, dentre inúmeros outros. Em princípio, é interessante pensar em como a História conseguiu construir concepções sobre esses campos do saber. Ou seja, de que maneira ela agrupou as áreas, os campos de estudo e que pensamentos norteiam a história sobre essa temática.

A **história cultural** predomina nos estudos históricos da atualidade. De acordo com Pesavento (2003), a história cultural teve como berço a França, e expandiu-se para todo o mundo, chegando a lugares como Brasil, Alemanha, Itália, Grã- Bretanha, Estados Unidos e diversos outros.

Apesar de Sérgio Buarque de Hollanda ter escrito "Raízes do Brasil" imbuído da vertente culturalista, na década de 1933, e Gilberto Freire, "Casa Grande & senzala", o marxismo predominava e a história cultural só será mais fecunda na década de 1990. Pesavento elencou alguns campos e autores desse período, os quais são citados a seguir:

a) **Imaginário e representação**: José Murilo de Carvalho (UFRJ), Sandra Pesavento (UFRGS), Laura Mello e Sousa (USP), Ronaldo Vainfas (UFF);

b) **História e Literatura**: Lúcia Lippi (FGV/CPDOC), Antônio Celso Ferreira (UNESP), Nicolau Sevcenko (USP);

c) **Historiografia da memória**: Eliana Dutra (UFMG), Edgar De Decca (UNICAMP), Loiva Féliz (UPF);

d) **A escrita e a leitura, a retórica e a recepção**: Luís Carlos Villalta (UFMG), Janaína Amado (UnB);

e) **Linguagens visuais, corporais, imágeticas, sonoras, teatrais e cinematográficas**: Rosângela Patriota (UFU) – teatro, Alcides Ramos (UFU) – cinema, Arnaldo Contier (Univ. Mackenzie) – música, Marco

Napolitano(UFPR), Jorge Coli (UNICAMP) – artes plásticas, Cláudia Fay (PUCRS) e Isabel Lustosa (Fundação Casa de Rui Barbosa);

f) **Historiografia brasileira contemporânea – temática – cidades**: Maria Stella Bresciani (Unicamp), Sandra Pesavento (UFRGS), Magda Ricci (UFPA);

g) **Temas agregados à construção simbólica – etnia – escravidão**: Sílvia Lara e Sidney Chalhoub (Unicamp), João Reis (UFBA), Flávio Gomes (UFRJ); gênero – Margareth Rego (Unicamp), Raquel Soihet (UFF) e Eni Mesquita Samara (USP), Mary Del Priori (USP), – identidade nacional brasileira - Lúcia Lippi (CPDOC/FGV), José Murilo de Carvalho (UFRJ), Lília Schwarcz (USP).

Essa pequena mostra exemplifica a diversidade de campos em que a História tem atuado, o quanto os programas de pós-graduação têm realizado pesquisas e como os historiadores vêm divulgando seus trabalhos, publicando livros e participando de eventos científicos. Além disso, revela também o quanto a história cultural tem predominado na produção historiográfica brasileira. Enfim, esse é apenas um breve resumo das linhas e dos campos de pesquisa que são desenvolvidos hoje no Brasil.

Você agora deve ter ficado curioso(a) para saber qual o pensamento, a teoria que norteia essa visão da história cultural. Pois bem, é hora de a gente conversar sobre como e quando os historiadores começaram a pensar em cultura, nas vertentes que temos atualmente.

Escola dos Annales

Já era século XX, a primeira guerra já havia acontecido, o Socialismo, na Rússia, estava implantado e a história já não apoiava mais o Estado-Nação. Historiadores franceses insatisfeitos com a história positivista resolveram fundar uma revista que agregasse pensadores de áreas e correntes de pensamento distintos. Em 1929, Lucien Febvre e Marc Bloch fundaram a revista "Escola dos Annales", na França. Você deve estar se perguntando qual era a tendência dessa historiografia e o que ela evidenciava, já que, para a maioria dos historiadores, os positivistas reforçaram o Estado-Nação e o marxismo destacou a contradição e procurou dar voz às classes operárias. Afinal, que "apito" os fundadores dos Annales tocavam? Qual a tendência?

Reis (1996) entende que, principalmente Febvre fez a crítica ao marxismo, afirmando que se tratava de mais uma ideologia do progresso, a qual produziu uma história teológica, pois apregoava um fim paradisíaco, no qual o comunismo seria o homem desprovido da ganância, da individualidade, vivendo em paz para sempre. Essa seria mais uma versão a serviço dos poderosos políticos dogmáticos.

Mas a produção econômico-social dos historiadores dos Annales, influenciada pelo estruturalismo, contrapôs-se ao acontecimento, uma vez que estava preocupada em fazer uma história de coletividades e não de indivíduos. L. Febvre e Marc Bloch não eram marxistas, no entanto produziram uma história sob essa influência.

Assim, Reis (1996), baseado em F. Dosse, pergunta se não seriam os Annales "uma 3ª via", respondendo à tecnocracia, interessando-se muito pela organização econômico-social que possibilitaria o bem-estar das massas e pouco por política, que não apoiava mais o Estado-Nação, mas um novo poder de banqueiros, executivos, empresários do Estado-Empresa, gerenciado por burocratas planejadores socioeconômicos.

Diante disso, o que a História estaria justificando?

Segundo Reis (1996), a História, seguindo essa organização, estaria fornecendo dados à ação da tecnocracia, pois a percepção dos críticos que analisam a historiografia é de que o grupo francês procurou construir um discurso "neutro", que não ferisse os Estados Unidos nem a União das Repúblicas Soviéticas, afinal, o tempo era de Guerra Fria. Essa neutralidade consolidava-se com a escrita apolítica, era hora de apaziguar, reconhecer a crise, debater, problematizar, visto que o tempo era de pós-guerra.

Burke (1997) afirma que os historiadores da Escola dos Annales revolucionaram a historiografia. E dividiu-a em três gerações:

A primeira geração foi liderada por Lucien Febvre e Mac Bloch que, juntos com geógrafos, sociólogos e outros pesquisadores das ciências sociais fundaram, em 1929, na França, a Escola dos Annales, cujas principais posturas e propostas eram:

a) crítica à história positivista, dos acontecimentos e das datas.

b) diálogo com outras disciplinas, como sociologia, geografia, psicologia.

c) utilização de fontes arqueológicas e registros cartoriais.

d) preocupação com os assuntos do imaginário, ou seja, do mental.

Essa geração marcou pela forte crítica à história tradicional, positivista, pelo empenho em trazer para a História a colaboração das outras áreas do conhecimento e pela introdução à pesquisa de fontes não oficiais.

> [...] o progresso no sentido de uma história total e o imaginário: ele deve se realizar, antes de mais nada, pela consideração de todos os documentos legados pelas sociedades: o documento literário e o documento artístico, especialmente, devem ser integrados em sua explicação, sem que a especificidade desses documentos e dos desígnios humanos de que são produto seja desconhecida. Vale dizer que uma dimensão -– essencial -– que, em grande parte, ainda falta à história é a do imaginário, essa parte do sonho que, se deslindarmos bem suas relações complexas com as outras realidades históricas, nos introduz tão longe no âmago das sociedades. [...]. (LE GOFF. J. A História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p.55.).

Já a segunda geração teve como principal influência a figura do historiador Fernando Braudel, o qual assumiu a direção da revista em 1948 e ficou até 1968. Sua obra "O Mediterrâneo na época de Filipe II" exemplifica a influência marxista, constrói a longa duração e consolida termos como **estrutura e conjuntura**, pois foi profundamente marcada pelo pensamento de sociólogos, demógrafos, economistas, enólogos e antropólogos (BOUDÉ, G. MARTIN, H. 1983. p. 132.).

Essa geração produziu ainda: a **demografia histórica**, baseada em séries de casamentos, nascimentos e falecimentos; a **história econômica**, que se apoiava em séries de preços de produção e rendimentos; a **história quantitativa**, a qual lida com estatísticas, fundamentais para a história social; e a **história social**, que se baseia em documentos dos registros paroquiais: certidões de casamento, de falecimento e de nascimento.

Não há dúvida de que o trabalho da segunda geração dos Annales expõe o empenho dos historiadores, no sentido de construir a análise das estruturas em uma longa duração, em busca da história total.

Sobre a terceira geração, pode-se afirmar que, em 1969, estiveram na direção da revista os jovens André Burguère e Jacques Revel e, em 1972, Braudel aposentou-se e Jacques Le Goff assumiu o cargo, ficando até, 1977, quando François Fuert o substituiu na direção dos Annales.

A terceira geração na década de 1970 irá deparar-se com a crítica pela falta de um método, e a verificação de que a proposta de estudar o imaginário religioso, as mentalidades, ou seja, a construção da **Nova História**, dos fundadores da revista Marc Bloch e L. Febvre foi deixada de lado pela historiografia. Além disso, historiadores como Paul Veyne,

já influenciado pelos postulados de filósofos pós- modernos, colocou em xeque a cienficidade da História, afirmando que ela não passa de um gênero narrativo, baseado em fatos acontecidos, sendo, portanto, capaz de produzir apenas **verdades** (VEYNE, 1982).

Outra crítica veio do literato L. Stone, que alardeou o **ressurgimento** da narrativa por entender que a historiografia recente, dado o declínio da história científica, está voltando a fazer o que sempre fez: contar *estórias*, criar enredos, intrigas etc. (FERREIRA, 1996).

Após a crítica detectar que a segunda geração dos Annales não realizou as propostas dos seus fundadores (como vimos, ela refletiu mais o econômico que o simbólico), temos a impressão de que os historiadores, dentre eles Le Goff, voltaram a ler M. Bloch, e procuraram resgatar o simbólico. Como àquela altura os historiadores já haviam "bebido" em outras fontes, como, por exemplo, na área da Linguística, da Psicanálise, da Antropologia, observamos que a análise enveredou para o cultural.

Toda a crítica às mentalidades, ao alargamento das fronteiras entre História e Literatura, segundo R. Vainfas, fez os historiadores das mentalidades, reconhecedores da importância do simbólico, partirem, de 1980 em diante, para nos **novos** campos: a **micro-história**. Esse foi o maior refúgio da **história cultural**.

Os historiadores construtores da micro-história preocupam-se em desvendar o processo investigativo, suas buscas por fontes e nas fontes, geralmente tiveram uma formação marxista e partem do **particular** para o **geral**. O exemplo clássico é o de Carlo Ginzburg que, na obra "O queijo e os vermes" reconstrói, a partir de depoimentos, a inquisição, a vida de um habitante de uma aldeia, procurando encontrar nas suas leituras escritas e orais como ele construiu a sua ideia de criação do universo. Por isso, entendo que esses historiadores não perderam a perspectiva de uma história total, mesmo que seja no micro.

A história cultural, apesar de plural, apresenta características que indicam um perfil que norteia esse campo de pesquisa, já que ela recusa o conceito vago de mentalidades, visualiza o popular e valoriza as estratificações e os conflitos socioculturais como objetos de investigação.

Das principais propostas investigativas sobre o cultural oriundas daqueles que não concordavam com o conceito de mentalidades, mas vislumbravam o popular, destacamos a do italiano Carlo Ginzburg, cujas formulações trazem as noções de **cultura popular** e de **circularidade cultural**, Roger Cartier, francês, construiu o conceito de **representação** e

apropriação e, por fim, a do inglês Edward Thompson, que buscou compreender o popular pelas **tradições**.

> [...] a defasagem entre os textos lidos por Menocchio e o modo como ele os assimilou e os referiu aos inquisidores indica que suas posições não são redutíveis a um ou outro livro. Por um lado, elas reentram numa tradição de formação humanista: tolerância em reduzir a religião, à moralidade etc. trata-se de uma dicotomia só aparente, que remete na verdade a uma cultura unitária que não é possível estabelecer recortes claros. Mesmo que Menocchio tenha entrado em contato, de maneira mais ou menos mediada, com ambientes cultos, suas afirmações em defesa da tolerância religiosa, seu desejo de renovação radical da sociedade apresentam um tom original e não parecem resultados de influências externas passivamente recebidas. As raízes de suas afirmações e desejos estão fincadas muito longe, num estrato obscuro, quase indecifrável de remotas tradições camponesas. (GINZBURG, 1987, p. 11.)

Até aqui, já falei bastante sobre **história cultural**, entretanto, ainda não fiz referência a como esse pensamento está refletido nos livros didáticos. Vejamos um fragmento:

> Tema – Bandeirantes
> Até aqui, você leu que os bandeirantes escravizaram e mataram milhares de índios [...] foram, portanto, bandidos? Por outro lado, você leu também que foram eles que entraram pelo sertão, [...] criando povoados e descobrindo riqueza. Teriam sido heróis? [...] O conhecimento histórico [...] faz pensar: [...]; nas necessidades que levam os seres humanos a enfrentarem perigos; na acumulação de riqueza baseada na dominação de algumas pessoas por outras. (GIOVANNI, JUNQUEIRA, TUONO, 1999. apud. PEREIRA, Paula. 2001, p. 50-57).

Repare que o autor preocupa-se em apresentar as visões positivistas do "herói" e a marxista do dominador, "bandido". Convida o leitor a refletir sobre o assunto, mas toma o cuidado de não tomar partido. Eis o reflexo do que já coloquei anteriormente, com a constatação de Reis, de que a tendência da escola é problematizar o assunto, colocar as posições estabelecidas e procurar os valores de ambas como recomendava M. Bloch, compreender sem julgar. O que para ele não significa, necessariamente, neutralidade, mas uma visão da história que atende ao modelo de Estado-Empresa.

Como você já viu nesse texto, também não há um modelo, como no caso marxista e positivista. Apresento as construções de Carlo Ginzburg, Roger Cartier e Edward Thompson, enquanto exemplo de análise, mas

é importante lembrar que se trata apenas de facetas da cultura popular. Parece aquele adágio de que "cada caso é um caso". Mesmo assim, agora ficou mais claro o porquê dos campos e das áreas que a história cultural trabalha hoje.

Se você reparou bem, eu falei que o marxismo predominava na década de 1930 no Brasil, enquanto pensamento na escrita da História, e que a história cultural só se tornou mais fecunda na década de 1990. Porém, não expliquei ainda que o marxismo é um modelo. Agora me dei conta de que você deve estar cheio(a) de dúvidas. Então, vou apresentar alguns aspectos do marxismo.

Materialismo Histórico

Você já ouviu falar dos comunistas? Certamente que sim. Também é provável que seus pais, ou você mesmo, já tenha escutado aquele discurso do período militar brasileiro: "Cuidado com os comunistas! Olha, dizem que fulano de tal é comunista, é vermelho, e os comunistas comem criancinhas". Mas qual a relação disso com o materialismo histórico?

Karl Marx (1818-1883) e Frederich Engels (1820-1895),viveram no século XIX e, portanto, foram contemporâneos dos positivistas, mas nem por isso viam a História como o acúmulo e a justaposição de fatos acontecidos no tempo. Para eles, a História é um processo, cujo motor interno é a contradição. (BARBOSA e SOUSA, 2003. p. 53).

> [...] de forma simplificada pode-se afirmar que o marxismo é responsável pela demonstração da importância do fator **econômico** na história. Mais do que isso, porém, a análise marxista permite, em primeiro momento, estabelecer a base material concreta sobre a qual se organiza a sociedade e, em seguida apreender a complexa rede de inter-relações que se verificam entre a base material, considerada a **estrutura** da sociedade, e demais níveis de organização social: a política, a religião a cultura, a ideologia, a arte, que formam o que de chama de **superestrutura social** [...]. (NADAI; NEVES, 1994. p. 12).

Esses filósofos procuraram entender o capitalismo e elaborar uma proposta de transformação, cujo ponto de partida foi a concepção dialética do filósofo idealista Hegel, a tese (afirmação), a antítese (negação) e a síntese (superação). Marx não nega a visão de Hegel, mas entende que isso precisa acontecer no campo da prática social. Está difícil entender?

Vamos tentar esclarecer melhor.

O capitalismo seria o que estava posto, "afirmado", e a exploração dos trabalhadores, o resultado da prática capitalista, seria a "negação" dele mesmo. Mais cedo ou mais tarde, a luta de classes, "o motor da história", para Marx, superaria o capitalismo, ao passo que, em seu lugar, o socialismo seria implantado, ou seja, uma etapa necessária que antecederia o comunismo, pois a sociedade ainda tinha Estado, a exemplo do que foi implantado na Rússia, sob o comando dos trabalhadores, proletários. O estágio seguinte, na marcha das sociedades, seria o comunismo, isto é, uma sociedade sem Estado.

A essa altura, será que você ainda está se perguntando sobre o que é materialismo histórico?

Segundo Marx, o homem transforma a natureza para sobreviver, não de forma isolada, mas em sociedade, cujas relações não dependem diretamente de sua vontade, mas do mundo que precisa transformar e dos meios que ele utiliza para isso. Assim, as relações que os homens estabelecem entre si dependem das relações de produção. Daí porque popularmente a visão marxista da História ganhou a fama de economicista, pois, nessa perspectiva, o processo produtivo é condicionante para o desenrolar da História. Portanto não seriam as ideias que provocariam as transformações, mas as condições materiais.

Continua com dúvida? Vamos tentar explicar com exemplos de interpretações marxistas da História do Brasil.

No Brasil, a influência materialista aconteceu no século XX, década de 1940, quando Caio Prado Jr., historiador brasileiro, interpretou o período colonial brasileiro pelo viés econômico e concluiu que o sentido da colonização era produzir para exportar, ou seja, abastecer os mercados europeus. Já Novais, ao estudar a derrocada desse sistema, percebeu que ele entrou em crise por causa das suas próprias contradições: queda na produtividade das áreas plantadas, pirataria, dentre inúmeros outros problemas que, como esses, foram avolumando-se e acabaram por fazer o sistema sucumbir.

Outro exemplo interessante é a interpretação do sociólogo Otávio Ianni, que influenciou a esquerda brasileira durante o regime militar, a partir de 1964. Segundo a sua visão, pautada no marxismo, a ditadura estava fadada ao fracasso, pois o autoritarismo geraria crise, inclusive econômica, uma vez que a população se insurgiria contra o governo, após ter seu direito cassado e faria a revolução, implantando o socialismo. Porém

o que se verificou não foi essa contradição, já que na década de 1970 ocorreu o chamado "milagre econômico" e os militares ficaram mais de vinte anos no poder.

Agora você lembrou-se de quanto o povo tinha medo do comunismo naquela época?

Voltemos ao ponto principal dos parágrafos anteriores. O que caracteriza a História, na análise materialista?

Posso dizer que, nesse aspecto, a História é dinâmica e está em constante transformação, devido às suas contradições internas, geradas pela luta entre as diferentes classes; precisa ser entendida na sua totalidade; trata das coletividades; é uma ciência que analisa as estruturas da sociedade; divide a sociedade em dominadores, os donos do capital, e dominados, a classe operária, os despossuídos, os que vendem a sua força de trabalho, além disso; procura sustentar e dar voz à classe operária, para que esta, por meio da revolução, ascenda ao poder.

Chegou a hora de verificarmos essas ideias e os postulados do marxismo, refletidos nos nossos livros didáticos.

> Tema – Bandeirantes
> Bandidos e inescrupulosos caçadores de índios, despovoadores do sertão, porque serviram as classes dominantes abastecendo em períodos críticos o mercado de escravos, os bandeirantes passaram pela historiografia oficial como grandes heróis. [...]. Estabelecidos na terra conquistada, sem perceber eram muito ignorantes para localizarem-se com precisão alargaram a posse portuguesa. (CHIAVENATO; PILETTI, 1991. apud. PEREIRA, 2001, p. 50-57).

Podemos perceber nesse fragmento que os bandeirantes, antes heróis, no positivismo, são identificados como a serviço das classes dominantes, cujo papel era oprimir, explorar e tomar os índios à força para serem escravos do capital.

Essa visão que trás conceitos de modo de produção, lutas sociais, veio substituir, na década de 1980, a história política fundamentada no poder do Estado-Nação, trazendo personagens como escravos, índios, mulheres. Essa mudança ocorreu devido ao aumento dos cursos de pós-graduação, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, e da luta em prol da democracia (BITTENCOURT, 2003, p. 53).

> [...] assim considerando-se as duas concepções analisadas: o positivismo representa um comprometimento com a sociedade burguesa, liberal, capitalista; o marxismo representa o comprometimento com

> a construção de uma sociedade igualitária e socialista que propõe o predomínio dos trabalhadores.
> Estudar história significa, enfim, posicionar-se em relação ao processo histórico e sobretudo, comprometer-se com a sua construção e o seu devir. (NADAI; NEVES, 1994. p. 15).

Você reparou o quanto o processo de produção historiográfico tem seu próprio tempo e ritmo? Em 1929, na França, estava surgindo uma Escola de pensamento que entendia o modelo teórico marxista como insuficiente para a explicação histórica e, no Brasil, a produção influenciada pelo marxismo foi forte até os anos 1980. "Raízes do Brasil" e "Casa grande & Senzala" são bastante consultados por estudantes e historiadores hoje, o que, em 1933, não tinha a menor chance de acontecer, pelo fato de essas obras não expressarem a Escola do pensamento predominante na época.

Sim, mas nessa viagem que começamos do **presente** para o **passado**, ainda estamos no século XIX e, se você estiver com pressa, recomendo calma, pois ainda temos o pensamento positivista, que já citei, mas não aprofundei os conceitos e a discussão. Como você já viu, a Escola dos Annales, fundada em 1929, tinha em seus quadros marxistas e positivistas, refletiu no começo muito do estruturalismo marxista, mas "bateu forte", criticou mesmo foi o positivismo. Isso indica a presença dos dois pensamentos, nos séculos XIX e XX. Mas agora chega de conversa e vamos a ele, ao Positivismo.

Escola Positivista

O século XIX foi marcado pela **razão**, pois as ideias iluministas entendiam que a humanidade iria cada vez mais dominar a natureza, por meio da evolução progressiva. Não havia mais espaço para a explicação dos teólogos, as respostas estavam com os filósofos. O liberalismo surgia como saída ao que acontecia, era o momento de expansão não apenas comercial, mas também sociocultural, econômica e política. A História, nessa construção de um Estado liberal e humanista capaz de permitir a sedimentação das classes emergentes, esteve em busca do conhecimento **verdadeiro**, queria tornar-se uma ciência, dotada de um método. Conseguiu produzir o que conhecemos hoje, por História dos grandes vultos, de personalidades, ou História tradicional.

Qual seria então a função do historiador? E quais as suas preferências? Como escrevia a História?

Os historiadores em geral eram liberais, às vezes estadistas, políticos, podemos dizer que eles produziam obras de caráter político, mas isso não os impedia de realizarem narrativas românticas e nostálgicas do passado. Afinal, o século XIX foi marcado pelo processo de unificação dos Estados. Cada país procurou levantar a documentação referente a seu passado para construir a sua identidade nacional.

Os historiadores ditos positivistas são diferentes de Comte porque não buscam leis para a História, mas método. Para ele, a História positivista é fruto da filosofia da História alemã. L. Von Ranke teria sido um dos principais historiadores do século XIX. (REIS, 1995. p. 41).

Para Reis, a História científica pretendia criar um método que dependia da postura do historiador ao exercer suas funções, pois a ele cabia recuperar eventos políticos, selecionar documentos escritos e oficiais, buscar a neutralidade e a objetividade, ser capaz de reunir fatos, após a realização da crítica aos documentos, auxiliado pelas técnicas de disciplinas como filologia e diplomática e organizar cronologicamente os fatos, em forma de narrativa.

Como o positivismo surgiu ligado às transformações da sociedade europeia ocidental, quando a industrialização estava sendo implantada, era importante ver a História como um levantamento "científico" dos fatos, sem qualquer interpretação. Cabia ao historiador encadear os acontecimentos numa relação determinista de causas e consequências. Dessa forma, relatavam-se os feitos políticos, os problemas dinásticos, as batalhas, os tratados diplomáticos.

Já que o positivismo defendia um progresso constante e a correção das desordens para o estabelecimento da ordem, conhecer as causas e consequências do que leva à guerra, por exemplo, poderia facilitar a elaboração de estratégias corretivas. Assim, em linhas gerais, esse pensamento foi primordial na tentativa da História em tornar-se uma ciência.

Se olharmos para os positivistas apenas pelo prisma da posição dos historiadores, muitas vezes políticos liberais, podemos vê-los tão comprometidos com os estados nacionais quanto os cronistas do período medieval. O que os tornavam diferentes dos seus antecessores?

Agora você já deve estar se perguntando: cadê a escrita positivista dos nossos livros didáticos? Vejamos a citação:

> Tema – Bandeirantes [...] chefes de temerosos e enérgicos
> [...] vestiam gibões de couro acolchoados de algodão, protegendo-se das flechas da indiada: sapatões fortes de cordão, chapéus desabotoados para poupá-los da solheira; facões nas cinturas e espingardas a tiracolo [...]
> espera-os o imenso dos sertões. Lutas com os índios impiedosos [...]. As cachoeiras a transpor com as canoas nas costas ou em correeiras pavorosas.[...] Êsses homens rudes, ousados, impetuosos cruéis, mas que embora visando os seus alvos de cobiça, romperam pelo sertão a dentro, transpuseram a linha de Tordesilhas, tornaram brasileiras regiões destinadas à Espanha. (M. SETTE, 1946. apud. PEREIRA , 2001, p. 50-57).

Esse trecho, escrito em 1946, ilustra a produção histórica no Brasil, sob o prisma positivista. Os bandeirantes figuram como destemidos, valentes, suas ações foram responsáveis pela ocupação do território, fator importante para a definição das fronteiras do país. Eles são "heróis" desbravadores, vencem obstáculos, lutam contra a natureza, os índios, e vão além dos limites estabelecidos. Era exatamente este o espírito positivista: romper com o estabelecido e ir além. Afinal, naquela época, a industrialização buscava desenvolver tecnologia e conquistar mais mercado para seus produtos. Cabia à ciência descobrir causas, encontrar respostas e agir no sentido de alterar o que estava posto, sem contudo perverter a ordem.

Segundo Bittencourt (2003), os primeiros "compêndios de História" (livros didáticos) publicados no Brasil são da metade do século XIX, baseados na história universal positivista, produzida pelos franceses. Charles Seignobos era o autor preferido, sua ênfase era dada ao conceito de "civilização", afinal o momento era de conquista da África e Ásia pelo imperialismo, cabendo aos europeus a missão de levar a civilização aos povos "bárbaros".

Somente no final do século XIX foram escritos os primeiros compêndios por intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que eram adotados pelo Colégio Pedro II e liceus do curso preparatório para o ensino superior. O romancista Joaquim Manuel de Macedo era professor no Colégio Pedro II, e transformou suas aulas em um livro "lições de História do Brasil, em 1861, cujo teor versava sobre uma história política protagonizada pela elite administrativa e militar organizada cronologicamente, incentivando a memorização dos acontecimentos históricos (BITTENCOURT, 2003, p. 52-54).

Assim, conforme o descrito, o positivismo esteve bem presente na formação das elites brasileiras, cujas marcas perduraram por longo tempo

ou, quem sabe, ainda estejam presentes nas nossas escolas atualmente.

Essa breve exposição, mesmo que sucinta, é o resultado de uma preocupação que temos com a falta dessa história da escrita da história nas salas de aula, para que professores e alunos entendam de que forma a história é escrita e, assim, apropriem-se da teoria da história.

Referências

BARBOSA, Leila Amum Alles SOUSA, M. Socorro. F. **Filosofia**: vamos filosofar! São Luís: UEMA, 2003.

BITTENCOURT, Circe. O livro didático não é mais aquele. **Nossa História**. n. 2. dez, Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2003.

BOUDÉ, Guy. MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Portugal: publicações Europa, 1983.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: revolucionou a historiografia. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997.

CHIAVENATO J. J. PILETTI, N. C. História e vida. São Paulo: Ática, 1991. apud. PEREIRA, Paula. "as tintas da história". **Época**. São Paulo: Globo. n. 162, p. 50-57, junho/2001).

FERREIRA, Antônio Celso. História e literatura: fronteiras móveis e desafios disciplinares. **Pós-História**, (Unesp -Assis - SP). n. 04, 1996.

REIS FILHO. Daniel Araão. O colapso do colapso do populismo ou a propósito de uma herança maldita. IN: FERREIRA, J. (org.) **O populismo e sua história**: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.)

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. El queso y los gusanos: el cosmos, según um molinero del siglo XVI.Barcelona: Muchnik Editores, S.A.,1997.

GIOVANNI, JUNQUEIRA ,TUONO, História: Compreender para aprender, FTD, 1999 apud. PEREIRA, Paula. "as tintas da história". **Época**. São Paulo: Globo. n. 162, p. 50-57, junho/2001.

JENKINS, Keith. **Repensando a história**. trad. Mário Vilela. São

Paulo: Contexto, 2001.

LE GOFF, Jacques. **A nova História**. Lisboa: Edições 70, 1986.

LE GOFF, Jacques. **A Nova História**. São Paulo:Martins Fontes,1990.

M. SETTE, História do Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1946. apud. PEREIRA, Paula. "as tintas da história". **Época**. São Paulo: Globo. n. 162, p. 50-57, junho/2001).

NADAI, Elza. NEVES, Joana. **História geral**. São Paulo: Saraiva, 1994.

PEREIRA, Paula. "as tintas da história". **Época**. São Paulo: Globo. n. 162, p. 50-57, junho/2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REIS, José Carlos. Sobre a identidade ideológica dos Annales: a polêmica e uma hipótese. **História** (Unesp-SP) v 15, 1996.

VAINFAS, Ronaldo. Da história das mentalidades à história cultural. **História** (Unesp-SP) v 15, 1996.

VEYNE Paul, **Como se escreve a história**. Foucault revoluciona a história. Trad. Alda Baltar e Maria Kneipp. Brasília, UnB, 1982.

Capítulo 5 - Ética: Uma perspectiva de não violência na escola

Rildo Ferreira da Costa[1]

A configuração atual do mundo contemporâneo é amalgamada por tessituras que atingem todas as dimensões da sociedade humana, desde as mais simples até as mais complexas relações estabelecidas entre os indivíduos. No âmbito sociológico, uma das questões mais notórias é a disseminação da violência na dinâmica de todas as instituições, a começar pela família, escola e, posteriormente estendendo-se por outros espaços, onde processos sociais se desenvolvem. E o mais preocupante é a naturalização desse cenário, o que tem colocado em xeque o próprio valor da vida.

Mas não podemos ser indiferentes ao fato de que, mesmo nesse quadro de banalização da violência, existem muitas pessoas e instituições empenhadas em repensar esse quadro na busca de um espaço de não violência. Nesse sentido, políticas sociais tem sido implementadas pelo poder público, mobilizando esforços de diversas instituições, organizações não governamentais (ONGs), escolas associações de pais e mestres e outros, buscando combater a violência que abate-se sobre a sociedade. No entanto, os esforços envidados têm se mostrado insuficientes, pois a cada dia, saltam aos olhos a proliferação da violência com todos os seus requintes, provocando um permanente estado de tensão e medo nas pessoas que in-

1 Mestre em educação pela UFPA; graduado em História pela UFPA; Especialista em Gestão escolar pela Universidade da Amazônia (UNAMA); e docente do ensino de Graduação e Especialização em instituições de ensino da rede privada de Belém do Pará; docente de Ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública estadual (Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará – SEDUC) – rildoremo@gmail.com

tegram o ambiente escolar.

Nesse contexto, a escola tem sido um dos espaços mais afetados, onde as ações de violência, em seus diversos formatos têm atingido toda a comunidade escolar, comprometendo o processo ensino-aprendizagem, mas sobretudo, a vida física e social de crianças, jovens e adultos que buscam na escola a concretização de sonhos construídos.

Desse modo, frente às dificuldades que o poder público tem manifestado para instituir na escola uma cultura de paz, objetivamos neste artigo construir algumas reflexões teóricas acerca da violência e não violência na escola, a partir de princípios éticos como instrumentos de mediação na construção de um ambiente escolar, cuja dinâmica das relações entre os indivíduos volte a ser orientada pela fé e esperança de resgatar um espaço educativo assentado na alteridade e na construção de uma cidadania baseada em laços de solidariedade.

Esta pequena incursão busca evidenciar a relevância da temática em questão, na medida em que, a cada dia parece-nos que a escola está sendo ininterruptamente transformada, de um espaço de formação em campo de batalha. Mas, ainda acreditamos que é possível modificar esse cenário, incentivando atitudes éticas que possibilitem o resgate de relações efetivamente humanizadas no ambiente escolar.

O artigo está estruturado em três partes. Na primeira, são apresentadas algumas reflexões teóricas acerca do tema violência na escola; a seguir, busca-se construir uma articulação entre ética e a possibilidade da não violência na escola e, finalmente serão realizadas algumas reflexões acerca da importância de se discutir o presente tema.

Reflexões Sobre Violência na Escola

A violência é um fenômeno sociológico que há muito tempo faz parte das composições que regulam as relações entre os indivíduos em muitas sociedades humanas, sobretudo naquelas onde as desigualdades sociais são dominantes e o poder público não consegue implementar políticas efetivas no combate ao quadro de violência que abate-se sobre a sociedade no mundo contemporâneo. A violência é uma categoria sociológica que está espraiada em diversos âmbitos da sociedade.

Nas escolas, esse fenômeno tem assumido formas variadas que a mídia tem explorado intensamente, chegando a se pensar num quadro

de ações sem limites, provocando nos educadores e na sociedade uma sensação de angústia e impotência, face aos indicadores alarmantes que a violência tem apresentados em ambientes escolares, e o mais grave, é que esse fenômeno parece se naturalizar, sendo tratado muitas vezes com indiferença, como se fosse uma questão comum. "A violência é considerada inconcebível, condenável e, simultaneamente, banalizada, percebida como inevitável e fatal - o que leva à indignação e, contraditoriamente, à indiferença." (ABRAMOVAY. 2003:1)

Discutir sobre a violência numa perspectiva acadêmica e sociológica requer buscar um conceito historicamente situado, onde indivíduos estabelecem relações entre si, que permitem a emergência dessa categoria como resultado da dilaceração de valores que constituem a essência da humanidade, como o diálogo, a escuta, a cooperação e a solidariedade entre as pessoas.

De acordo com Crettiez (2008:30) "o ingresso na violência, menos do que uma escolha, depende antes de tudo de um contexto em que prevalecem, vários estímulos". A violência é um a categoria que tem se desenvolvido a galope no mundo contemporâneo, atingindo diversas dimensões de nossa sociedade.

Nesse sentido, considerando-se a dimensão acadêmica deste artigo, buscamos situar de modo mais pontual esse debate acerca da violência, no contexto das relações que são históricas e sociologicamente construídas no âmbito escolar, visto que, como educador-professor de História, o autor deste trabalho a partir de um horizonte hermenêutico específico assentado em uma cultura de paz, se sensibiliza profundamente com o cenário da escola de educação básica, sobretudo da rede pública, que cotidianamente tem sido transformada em espaço de "campo de batalha", perdendo-se de vista a formação e o desenvolvimento de valores humanos como a cooperação, alteridade, diálogo e a conquista de uma cidadania baseada em relações solidárias.

Observamos que a escola nos primeiros anos deste século XXI tem enfrentado grandes dificuldades para o desenvolvimento de sua missão que, segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) é a formação do aluno e a sua preparação para a vida, trabalho e conquista da cidadania. A instituição escolar da contemporaneidade, sobretudo da esfera pública, tem convivido com situações de instabilidade nas relações entre os atores do âmbito educativo, em formas diversas como famílias desestruturadas, desemprego, trafico e uso de drogas, cri-

minalidade, dentre outros, corroborando-se com a afirmação de que "a escola acaba se transformando em um território de produção de violências de diversas ordens, tipos e escalas." (ABRAMOVAY. 2004:1)

No processo de desenvolvimento de minha vida profissional como professor de História, tenho vivenciado e observado situações que indicam a gravidade da violência no ambiente escolar. Situações como agressões físicas e verbais entre alunos, atitudes de significado intimidativo entre professores e alunos, depredação do espaço físico, quebra de carteiras escolares, uso de drogas, lançamento de bombas de fabricação caseira, pichação de paredes da escola, uso de sons agressivos ao ambiente escolar, dentre outros.

Esse cenário preocupa a nossa sociedade, sobretudo familiares de alunos e educadores, que são sujeitos sociais diretamente vinculados ao desenvolvimento de atividades educativas na escola e, que tem a responsabilidade de proporcionar aos educandos uma educação de qualidade que lhes permitam uma formação efetivamente voltada para a "vida, trabalho e conquista da cidadania" (BRASIL. LDB. 1996).

A violência que domina as escolas na atualidade reflete profundamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem, colocando em xeque a formação escolar das crianças, adolescentes, jovens e adultos que geralmente buscam na escola, a mobilização de conhecimentos, que lhes proporcionem uma vida melhor, tal como pode-se constatar na citação a seguir:

> A violência na escola é um fenômeno gritante já que as mesmas têm um grande potencial de desorganizar a escola, o processo ensino-aprendizagem e também de desestabilizar as relações entre os atores que nela convivem, inviabilizando o cumprimento de seu papel social: formar no sentido amplo do termo, crianças, adolescentes e jovens. A escola nesse caso pode apresentar restrições e obstáculos para o aprendizado satisfatório. (ABRAMOVAY: s/d)

Em um ambiente de violência na escola, os objetivos da ação educativa, focados na formação do aluno, geralmente perdem-se de vista, na medida em que os valores da essência humana, que devem articular a relação entre os atores da comunidade educativa são dilacerados pela emergência do quadro de violência e formação de um ambiente hostil.

Em muitas escolas, sobretudo da esfera pública, salta aos olhos o cenário de violência que impera nessas instituições. Os protagonistas da violência são todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Os atos

de violência são de toda ordem.

Conforme Delors (2001) a escola é um espaço que deve ter por missão oportunizar um desenvolvimento da pessoa humana como possibilidade de libertar as crianças e jovens da pobreza, exclusão social, intolerância e opressão.

Quando as famílias colocam seus filhos na escola, nutrem a expectativa de que, estes, serão orientados por uma ação educativa ancorada em princípios basilares de humanidade, como a cooperação, a solidariedade, o diálogo e a esperança de uma vida melhor, na busca de concretização da cidadania.

Entretanto, segundo Abramovay (s/d) o que se encontra muitas vezes, é uma escola que "exclui os seus alunos, não respeita as diferenças e é elitista". Além de ser excludente, essa escola não respeita a criança e o jovem, expulsando-os do espaço escolar. Como pano de fundo desse cenário, os alunos muitas vezes encontram um ambiente institucional que contraria às suas expectativas de aprendizagem. O que os alunos encontram, segundo a referida autora, é um quadro de reprodução da violência nas mais variadas formas, o que impõe dificuldades à escola para desenvolver o processo ensino-aprendizagem, abrindo precedente para uma formação sem qualidade e/ou a evasão escolar.

Desse modo, a escola não consegue cumprir seu papel sócio-educativo, que, de acordo com Charlot (2002), do ponto de vista das famílias dos alunos, a escola é como um espaço de mobilização de saberes que amalgamam a formação de sua condição humana e cidadã.

Quando a escola não consegue dar conta da sua missão e das múltiplas relações construídas pelos atores sociais do âmbito institucional, emergem fenômenos que dilaceram qualquer perspectiva de uma formação cidadã baseada em laços de solidariedade. A violência se espraia pela escola em diversas formas, como brigas corporais entre alunos, furtos, agressões físicas, agressões verbais, drogas, dentre outros.

Esse cenário se revela alarmante para nós, especificamente educadores, e num nível macro para a sociedade, quando se pensa que a escola é um espaço formativo, que deve possibilitar a conquista da cidadania num ambiente de harmonia. Inversamente a escola tem se mostrado com um ambiente de reprodução da cultura da violência.

Os atos de violência assumem condição de ícones da cultura de valorização do poder muito presente no mundo contemporâneo, na escola, para alguns alunos, a prática da violência representa uma estratégia de

autoafirmação diante dos demais colegas. Com isso, o medo se torna uma das principais consequências do quadro de violência que impera no ambiente escolar.

Em razão das múltiplas formas que a violência assume no ambiente escolar, pode-se destacar uma classificação dessas experiências na referida instituição educacional, tal como pode ser verificado a seguir.

1. Violência física: consiste em golpes, ferimentos, roubos, vandalismo, uso e tráfico de drogas, e violência sexual;
2. Violência simbólica ou institucional: se mostra nas relações de poder, na violência verbal entre professores e alunos;
3. Microviolências: caracterizam-se pelas incivilidades, humilhações e pela falta de respeito. (ABRAMOVAY, s/d)

Corroborando com a referida autora, Bourdieu (2001) afirma que a violência simbólica se constrói por meio de um poder anônimo, cujas relações de forças se assumem como convenientes e autoritárias.

Nessa perspectiva conceitual, percebemos que a violência simbólica é um fenômeno muito presente nas escolas. É lamentável, mas, no cotidiano da prática profissional, percebo que alguns professores apoiam-se no poder que possuem para exercer práticas autoritárias em sala de aula, que muitas vezes se constituem em estratégias para intimidar ações de alunos, que de algum modo podem fragilizar a "autoridade" docente. Também existem situações de alunos que manifestam atitudes verbais agressivas em relação aos professores, evidenciando uma forma desse poder simbólico.

Na dimensão da violência física, o que nos chama atenção é a relação que as múltiplas formas de agressão estão associadas a um contexto externo à escola, como desemprego, pobreza, relações familiares desestruturadas e outros, que potencializam o desenvolvimento de um quadro favorável a disseminação de ações violentas no espaço escolar, como uso de drogas, furtos, quebra de cadeiras escolares, assim como percebe-se que muitas atitudes de violência física praticadas por alguns alunos apresentam relação com incivilidades praticadas entre os próprios alunos. De acordo com pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO-Brasil), observamos que agressões físicas estão ligadas a conflitos precedentes na relação entre alunos.

As incivilidades são manifestadas sob forma de xingamentos, pseudônimos pejorativos, indisciplina escolar, que algumas vezes provocam um grave estado de tensão relacional, se desdobrando em ações de violência física. Deve-se ter em conta que essas incivilidades não ferem as leis do Estado, mas reforçam as teias da violência praticada no âmbito escolar. "As incivilidades não são necessariamente comportamentos ilegais no sentido jurídico do termo, mas são atos [...] que rompem as regras, quebrando o pacto social de relações humanas e as regras de convivência". (ABRAMOVAY. s/d)

Esse quadro dilacerado de valores humanos, na medida em que se agrava e atinge um estado de naturalização, em muitas situações, afeta profundamente o processo ensino-aprendizagem, dificultando à escola exercer o seu compromisso ético educativo, que é formar pessoas para a "vida, o trabalho e a cidadania". (BRASIL. 1996)

A Não Violência na Escola Também é uma Questão de Ética!

Diante do quadro alarmante de violência que tem se formado no âmbito da escola, muitos esforços tem sido engendrados na expectativa de se resgatar um estado de não violência no espaço da referida instituição. Nesse sentido, o poder público e a sociedade civil têm elaborado e implementado ações, cujos resultados, aos olhos da sociedade, não tem apresentado indicadores positivos, no sentido de coibir as manifestações de violência na escola.

Conforme Souza (2008) há muito que o poder público e as instituições escolares, vem implementando medidas de combate a violência na escola. Nesse quadro, são evidenciadas a criação de corporações de policiamento (CIPOE – Companhia Independente de Policiamento Escolar), investimento em segurança com sistema de vigilância, câmera de fiscalização, inspetores escolares, que são consideradas por alguns críticos, como medidas agravantes que cerceam as liberdades individuais e ferem os direitos humanos.

No entanto, percebe-se que essas ações não têm apresentado os resultados esperados no combate à violência na escola, na medida em que os atos de violência, a cada dia se tornam mais graves, alarmantes e cada vez mais frequente, instituindo uma situação de pavor e medo na comunidade educativa. Esse cenário tem assumido formas muito diferentes nos

últimos tempos. Fatos que têm sido muito comuns na escola são: pequenos furtos, brigas entre alunos, agressões verbais, tráfico e uso de drogas lícitas e ilícitas, alunos que tomam atitudes de enfrentamento com ações e expressividades agressivas entre si com professores, coordenadores e outros segmentos funcionais da escola.

Como ilustração desse quadro, em junho do ano de 2012, vivenciei uma situação de violência na escola, quando repentina e anonimamente foi lançada uma bomba de fabricação caseira para o interior da sala, na qual eu ministrava aula de História, para uma turma de quarta etapa do ensino fundamental (EJA – Educação de Jovens e Adultos), causando um momento de pavor e medo em todos os presentes, sobretudo em alunos portadores de deficiência auditiva (03 alunos), que são matriculados regularmente na referida classe. Isso revela que a escola não está sendo um espaço de segurança e aprendizagem para alunos e professores, com o podemos verificar na citação a seguir:

> Um vazio institucional leva a crer que a escola não consegue proteger seus jovens, e a sociedade não consegue proteger a escola. Essa é a marca dos tempos atuais, quando a violência e a insegurança falam mais alto, e a escola necessita de mecanismos e alternativas para que se mantenha com o espaço de construção de saberes, convivência e socialização. Se a sociedade como um todo não protege a escola, não há como a escola devolver à sociedade verdadeiros cidadãos. (ABRAMOVAY. 2007)

Essa situação revela a insuficiência das medidas que tem sido implementadas no combate a essa violência, num cenário onde percebe-se que os valores humanos se perderam. Os sentimentos de solidariedade, cooperação, alteridade e o diálogo estão dilacerados, mas a esperança de resgatarmos a condição humanizada na escola, por meio de uma educação verdadeiramente libertadora e redentora, baseado em sólidos princípios éticos, não pode se perdida de vista, em nenhum momento de nossa vida, diante do outro.

Nesta perspectiva, não podemos deixar de acreditar na superação desse quadro onde o humano está fragilizado. Devemos acreditar que é possível mudar esse cenário para um ambiente de não violência, por meio de ações de fomento ao diálogo, possibilitando o estabelecimento de uma ética, que nunca perde de vista o homem em sua dimensão humanizada. “A intenção de Buber é desvendar o sentido existencial da palavra que, pela intencionalidade que a anima, é o principio ontológico do homem

como ser dialogal e dia-pessoal." (BUBER. 2001. 41)

Desse modo, defendo a hipótese de busca da não violência pela ética, sendo esta orientada por uma relação de alteridade. Nessa relação faz-se necessário conhecer o aluno, não como um individuo institucional matriculado regularmente em uma escola, mas como uma pessoa como sentimentos humanos, é condição fundamental para a instauração de canais e espaços dialógicos, fundados a escuta e na esperança, que podem proporcionar a não violência.

A ética Buberiana como possibilidade de mediação da violência e não violência na escola apoia-se no principio de que "o diálogo é portador da esperança" (BRITO. 2012:26). Todavia na visão do referido autor, ao refletir sobre a filosofia de Buber, esse diálogo fundado na esperança não é orientado pela razão instrumental, que mobiliza um conjunto de interesses na dimensão EU-ISSO, entre os indivíduos envolvidos no processo social em questão, mas uma relação dialógica alicerçada na presentificação das pessoas, elucidando a dimensão inter-humana que Buber (2001) denomina de relação EU-TU. Conforme o autor, essa dimensão relacional acontece,

> "quando olhamos para alguém, quando dirigimos a palavra, é com movimento natural do corpo que a ele nos voltamos; porém na medida do necessário, quando a ele dirigimos nossa atenção fazemo-lo também com a alma." (BUBER. 1982:56)

Devemos considerar que essa relação EU-TU, conforme Buber é um evento, e, é exatamente nessa dimensão que surge a esperança, pois, é nela que se constrói a verdadeira alteridade, quando as pessoas se entregam numa relação de totalidade humana. Na relação EU-ISSO, a totalidade humana não se manifesta, visto que a mesma é orientada pela racionalidade instrumental. "Buscar a superação desse dilema em algo que ao final, mesmo sem segurança alguma, como dizia Buber, remete à esperança e à possibilidade de encontrar uma luz no fim do túnel." (MENDONÇA. 2007: 6)

No cerne dessa concepção filosófica, acerca da relação inter-humana, vislumbramos uma possibilidade de mediação da violência, fomentando a esperança de um ambiente de não violência no espaço escolar. Acreditar que esse estado é possível de ser alcançado, não por meio de políticas ou ações institucionais punitivas, mas pela humanização e presentificação das relações entre todos as pessoas da comunidade escolar.

Assim, defendemos que o trato com a violência na escola deve ser

conduzido com base nos princípios do pensamento buberiano, tomando-se em consideração as dimensões da relação EU-TU e EU-ISSO, desde que esta última não impeça a emergência da primeira. Não podemos perder de vista que a racionalidade do ambiente escolar requer um cenário de não violência, mas é condição fundamental, que o encontro inter-humano por meio do diálogo buberiano possa fomentar a esperança nas pessoas, que a escola consiga instituir um ambiente favorável a uma educação efetivamente humanizada, formadora e libertadora.

Nessa perspectiva da relação com o outro, evidencia-se também a visão de Gadamer (1997), que parte do pressuposto de que o aluno está situado histórica e socialmente no contexto escolar e, tem uma tradição definida pelas experiências vivenciadas historicamente em outros tempos e espaços, em diversos ambitos sociais, como a família, grupo de amigos presenciais ou virtuais, nos quais processualmente foram e são construídas teias de relações que influenciam no seu comportamento e atitudes referentes ao outro, que na escola, são os seus colegas, professores, técnicos educacionais e demais colaboradores da instituição escolar, tal como pode ser constatado na citação a seguir:

> O que deve-se considerar com relação à busca de solução para os atos de violência que hoje se fazem presentes nas escolas, é que o aluno violento não deve ser tratado como "um problema". Antes de tudo é preciso conhecer as experiências vividas por esse aluno e procurar detectar as causas da violência em suas atitudes. (SOUZA. 2008:131)

Esse olhar epistemológico permite compreender que as ações de alunos que praticam a violência na escola, são fortemente influenciadas pelo horizonte hermenêutico dos mesmos, delineado historicamente pelas tessituras culturais de sua comunidade.

A ética gadameriana pode ser um precioso caminho para a compreensão do quadro de violência reinante na escola, sobretudo na esfera pública, na medida em que é fundamentada na busca de uma interpretação dos fenômenos sociais, a partir de uma relação de alteridade, fundada no princípio basilar de que o conhecimento do outro não pode ser distanciado ou deslocado de sua tradição. É nessa dimensão relacional, que Gadamer (1997) defende o princípio de que o autoconhecimento depende da relação que é construída com o outro, considerando a sua experiência hermenêutica.

A perspectiva gadameriana explica o fenômeno da relação com o

outro a partir da experiência hermenêutica vivenciada pelos sujeitos na sua tradição, como se pode constatar na citação a seguir:

> "[...] eu tenho de deixar valer a tradição em suas próprias pretensões, e não no sentido de um mero reconhecimento da alteridade no passado, mas na forma em que ela tenha algo a me dizer." (GADAMER. 1997:533).

Essa reflexão de Gadamer possibilita levantar a tese de que a compreensão da violência e a busca da não violência na escola, também está relacionada com a tradição dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, entende-se que toda pessoa tem uma tradição orientada pela sua experiência hermenêutica, exercendo forte influencia nas suas ações e comportamentos. A tradição, segundo o autor, se constitui em um indicador que poderá levar à compreensão do outro e a autocompreensão.

Tais relações se desenvolvem em diversas dimensões institucionais, e neste caso, a escola, que é o lócus desta reflexão sobre violência. Nesse olhar, a experiência hermenêutica do aluno, muitas vezes materializada em problemas familiares, pobreza, desemprego, medo e outros, levam esse aluno a buscar na violência uma possibilidade de poder e autoafirmação, bem como a fuga da realidade de outras formas de violência e dominação em que está inserido.

Nesse quadro, como combater a violência e buscar um estado de não violência na escola? Para essa questão, parte-se do pressuposto de que o conhecimento do outro, em seu horizonte hermenêutico, é condição fundamental para o autoconhecimento, o estabelecimento de ações e relações baseadas em princípios éticos, como meio de alcançar um estado de não violência no ambiente escolar.

Ressaltamos aqui, que a concepção de pessoa utilizada neste artigo está baseada no olhar de Ricoeur (1968). Nessa concepção, pessoa deve ser entendida como alguém que se despoja dos valores do individualismo e se entrega numa relação de cumplicidade com o outro, como condição fundamental para a concretização da alteridade.

> "O homem não vive só, há uma dependência e o agir adquire a dupla conotação de agir para com o outro. Portanto, o homem é um ser de relação, de associação, de amizade, onde agir é agir com os outros." (BRITO. 2012:73).

No contexto da escola, essa concepção de pessoa pode ser reco-

nhecida, na medida em que se buscar uma relação baseada na alteridade do outro, sendo esta assentada na reciprocidade. Discutir a busca da não violência por essa vertente teórica significa entender as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, como homens que buscam o bem estar comum, a partir do principio de que cada um é responsável pelo bem estar do outro. Que "a intenção do bem-viver envolva de algum modo o sentido da justiça, isso é exigido pela própria noção de outro" (RICOEUR. 1995:163).

Entende-se, nessa perspectiva que, todas as práticas institucionais voltadas para o combate à violência na escola, baseadas em punições sejam superadas por uma conduta moral e ética, que não busque o culpado da violência, mas que tenham por finalidade repensar a violência como um processo sociológico capaz de ser superado pelo diálogo e sentimento de compromisso com o outro. A busca da não violência na escola deve ser efetivada por meio de ações que tenham por objetivo resgatar os valores humanos que possibilitam a superação da crise pela aproximação e estabelecimento de relações mútuas entre as pessoas que compõem a comunidade escolar.

Desse modo, pode-se ponderar que, a violência na escola, antes de ser tratada unicamente como uma questão social, econômica e institucional, deve ser vista como uma questão ética. Uma questão de relação e atitude pautada na alteridade, entre as pessoas do âmbito escolar e, a busca da não violência deve ser perseguida por meio dessa perspectiva.

A busca de um estado de não violência no âmbito escolar, a partir de uma perspectiva ética, deve ser tema prioritário na pauta de reuniões de planejamento e semanas pedagógicas dos educadores, estendendo-se esse olhar, como um compromisso a ser abraçado por todos os demais segmentos funcionais da escola, como secretaria, portaria, inspetoria, setor de merenda escolar e família, ou seja, toda a comunidade escolar deve assumir o compromisso ético com a busca da não violência na escola, tratar a questão da violência não como um fator de punição institucional, mas como uma questão de ética.

Considerações Finais

O presente artigo evidenciou que a escola da sociedade contemporânea, não está conseguindo ser um espaço de formação e desenvolvimento

de valores humanos. Tem se tornado um ambiente de variadas formas de violência. Confrontos físicos, simbólicos e incivilidades,têm sido constantes no ambiente escolar. No entanto, com apoio em teóricos de referencia buscou-se desenvolver algumas reflexões acerca dessa situação problema, com o pressuposto de que é possível superar esse quadro de tensão e medo na escola por meio de princípios éticos orientados pela alteridade, diálogo e esperança.

De acordo com os autores com os quais dialogamos, a dinâmica das relações na escola têm revelado que o poder público tem implementado medidas de combate a violência na escola, os gestores e professores têm manifestado grande preocupação com a busca da não violência, porém, no mais dos casos, o diálogo tem sido uma categoria ausente nessas tentativas de superação do problema em questão. Lembramos também que conforme foi levantado por Abramovay, muitos agentes da ação educativa adotam a "política do avestruz", mostrando-se indiferentes e omissos diante da disseminação da violência na escola, deixando este ambiente a mercê da referida situação de pavor e medo.

Por outro lado, essas reflexões possibilitam-nos levantar a bandeira do diálogo como uma estratégia de resgatar os valores humanos que estão dilacerados nas relações inter-humanas. O estabelecimento do diálogo, princípio basilar da relação com o outro, neste texto representa o princípio ético fundamental na renovação da esperança de que é possível construirmos uma escola, cujas ações sejam fundadas realmente na alteridade e na busca de um ambiente assentado numa cultura de paz, que possibilite uma formação humana baseada na escuta, na cooperação e em fortes laços de solidariedade. Desse modo, acreditamos sim, que é possível instituir a não violência por meio da ética.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inseguras**. Jornal de Brasilia, 9 de junho de 2007.

_____.**Violências nas Escolas**. Como mudar a situação?.19ª Semana Monográfica. Madri (Espanha): Fundação Santillana, 2004.

_____. **A Violência que não é silenciosa**. s/d

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional** – Lei 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRITO, Valber Oliveira de. **Educação e Diálogo**: o papel do educador em meio a esperança. Dissertação de Mestrado. Belem(Pa): UFPA / PPGCS, 2012.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: centauro, 2001.

_____. **Do diálogo e do dialógico**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam a questão. Sociologias. Porto Alegre, ano 4 nº. 8, jul/dez de 2002, p. 432-443.

CRETTIEZ, Xavier. **As formas da violência**. Tradução Lara Christina de Malimpensa; Mariana Paolozzi Sérvulo da Cunha. São Paulo, Brasil: edições Loyola, 2011.

DELORS,J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasilia: MEC, UNESCO, 2001.

GADAMER, Georg Hans. **Verdade e Método**: traços fundamentais

de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

MENDONÇA, K. M. L. **Entre a dor e a esperança**: educação para o diálogo em Martin Buber. 2009. Disponível em http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a17/mendonca01.pdf

RICOEUR, Paul. **Em torno ao político**. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: edições Loyola, 1995.

SOUZA, Miriam Rodrigues de. **Violências nas escolas**: causas e consequências. Caderno Discente do Instituto Superior de Educação, ano 2, nº 2. Aparecida de Goiana, 2008.

Capítulo 6 - A Contribuição da Sociologia para a Compreensão do Enfraquecimento das Regras de Conduta e o Fenômeno da Violência Escolar

Fernando Augusto de Oliveira e Silva Filho[1]

Em toda História da Sociedade Moderna, nunca se constatou tantos pedidos de paz como nos dias atuais. A violência em todas as suas formas tem crescido assustadoramente nos centros urbanos e nas áreas rurais. O sentimento de insegurança social tem aumentado, deixando as pessoas descrentes em um futuro de paz.

A cultura da violência penetrou em todas as camadas sociais. A violência do mundo das drogas, a violência contra a mulher, a violência contra as crianças, a violência contra os idosos, a violência contra grupos étnicos e a violência nas escolas. Constituindo-se em uma espécie de processo de bestialização, que como uma onda de fúria avança sobre toda a humanidade. Como compreender esse fenômeno em uma civilização cada vez mais complexa e caótica.

Como compreendê-lo em suas diversas ramificações por toda a sociedade, atingindo as principais esferas sociais responsáveis pela educação dos indivíduos, tanto a família, quanto a escola e os grupos religiosos? De certo não é algo simples. Requer uma amplitude de debates e ações que, por sua vez, a sociedade não parece disposta a desenvolver.

Em um modelo de sociedade que prioriza cada vez mais o consumo

1 Doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará - UFPA, professor e pesquisador do ICED - Instituto de Ciências da Educação da UFPA.

e o individualismo, a competitividade e a erotização, produzindo uma cultura de indivíduos com vidas impensadas, não examinadas por quem as vive, vidas que se quer, valem a pena ser vividas. Onde não existe deliberação endógena, mas exógena, resultando em ações desconectadas de toda e qualquer moral. Permitindo pensar que todos os elementos civilizatórios estejam convergindo para um total desregramento social, colocando toda ordem democrática em risco. Onde tudo parece ter perdido o sentido. E os interesses espúrios e a ambição desmedida governam a vida das pessoas.

Nesta perspectiva, a análise da violência escolar especificamente, nos remete a questões epistemológicas, do ponto de vista filosófico, e também sociológico. Já que existe uma ação concreta condicionada por um desvirtuamento de ideias, atuando na vida dos indivíduos e em suas relações sociais. Sendo interessante resgatar para uma compreensão do fenômeno da violência escolar, abordagens sociológicas clássicas. Para que se ampliem os debates para além das abordagens naturalistas, de uma certa pré-disposição do ser humano para a violência ou de uma certa sublimação do individuo que o levaria a ser ou tornar-se violento, algo que a Psicanálise Clássica defende.

Na sociedade das contradições, busca-se explicar o crescimento da violência educacional e da violência de forma geral, reduzindo-se o fenômeno a campos aparentemente desconectados, como a família e a escola por exemplo. Como se estes possuíssem Modus Operandi isolados na estrutura social, deixando escapar que ambos são produtos de uma trajetória Sócio-Histórica da sociedade moderna (o que não quer dizer que nas sociedades do passado não existisse a violência), causado possivelmente pela falta de nitidez valorativa dos processos sociais e educacionais. Colocando-se assim, a necessidade de uma orientação sociológica sobre o passado e o presente, para que os indivíduos possam com clareza, definir e decidir seu futuro.

A violência educacional está intimamente relacionada ao fenômeno mais amplo da violência social e ao que Emile Durkheim (1858-1917) conceituou como anomia social. Envolvendo o processo educativo das novas gerações, hoje mergulhadas na chamada cultural da violência. Para compreendermos melhor esta questão, faz-se necessário entendermos do ponto de vista conceitual, a marca da violência na sociedade moderna, pois somente assim, podemos ampliar nosso horizonte de compreensão sobre a violência escolar e outras formas de violência.

Violência e Compreensão Sociológica

No campo da sociologia clássica, a violência se relaciona ao poder Institucionalizado pelo estado moderno. Para o sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), poder significa a probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo contra a resistência, seja qual for o fundamento dessa probabilidade. (Weber, 1984, p.43).

Weber compreende o poder e todas as formas de violência, que se utiliza para consegui-lo, no interior das relações sociais, e não fora delas. No pensamento Weberiano, poder e violência estão diretamente ligados às relações desenvolvidas pelos indivíduos nas estruturas sociais, abrangendo os aspectos biológicos e psicológicos, mas não por estes determinados.

O poder não pode existir por si só, necessitando de uma força que o anime, que lhe dê forma; essa força é o desejo de dominação de um homem, grupo ou classe social sobre o outro. Weber compreende que com a evolução da sociedade moderna, o poder, antes restrito aos nobres que defendiam seu território com milícias armadas, e que, portanto, detinham o monopólio do uso da força ou violência, aos poucos migra para o estado, passando este a gerenciar seu uso. Desenvolvendo-se assim, a violência legitima, ou seja, aquela violência exercida pelo estado para manter a ordem através da força.

> Para Max Weber, o estado moderno se caracteriza por:
> (...) infinidades de ações e sujeições humanas, difusas e discretas, de relações reais e reguladas por leis, quer únicas, quer regularmente repetidas, e unificadas por uma ideia, a Fé em normas que se encontram efetivamente em vigor ou que deveriam estar, assim como em determinadas relações de domínio do homem pelo homem". (Weber, 1984, p.60)

O poder institucionalizado de que fala Max Weber e o uso da violência legitima estão inexoravelmente ligados à questão social, não deixando questões ambíguas à mostra. Esse poder para existir, necessita de um coletivo de pessoas agindo em detrimento de um objetivo.

A evolução do estado moderno levou ao monopólio das instituições sobre os indivíduos, estabelecendo através de sua ampla rede de poder, baseada em verdades ideologizadas, aquilo que deveriam ou não fazer, além de um controle da violência que, em tese, somente pode ser utilizada pelo Estado. Desautorizando sob pena de sanções, qualquer outro grupo na sociedade que a utilize. Criando para isso, corporações específicas,

como as forças armadas e as policias.

O filosofo francês Michel Foucault (1926-1984), ao dialogar como a modernidade e todas as formas de poder por ela institucionalizadas, compreende o Estado com o uma síntese do poder pulverizado na estrutura social, solidificando-se sob normas ideológicas que propõem o bom funcionamento da sociedade, baseadas em classificações que arbitram os indivíduos, absorvendo-os ou condenando-os. O poder cria normas de convivências que estão presentes na vida dos indivíduos através das regras de conduta.

Para Foucault, o poder possui como característica principal, produzir verdades em qualquer tipo de sociedade. O poder é produto e produtor de verdades poderosas. Para que essa condição se potencialize, necessita de uma grande rede de circulação que o dinamize e impulsione, acumulando e reproduzindo verdades que conduzam as regras de conduta social, que por sua vez são transmitidas de uma geração à outra. Permitindo-se alterações, desde que, o principio do poder não se altere.

> "Por verdade; entende um conjunto de procedimentos regulados para produção, a Lei, a Repartição, a circulação e o Funcionamento dos enunciados. "A verdade" está circularmente Ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeito de poder que a Induzem e a reproduzem." (Foucault, 1979 P.14)

Neste sentido, o poder institucionalizado e a violência legitima acham-se intimamente relacionados. Objetivando com essa relação manter o controle dos indivíduos pelas instituições sociais e seu conjunto de regras consideradas verdadeiras. Reproduzindo assim, nas classe e frações de classe, o poder hegemônico não só pela força, mas pelos valores solidificados por verdades axiomáticas.

O poder de coerção exercido por essa estrutura valorativa, na maior parte do tempo, não é sentido ou percebido pelos indivíduos, porém conduz sua forma de ser na sociedade. O que não significa dizer que esse processo é algo imutável. Já que organizações criminosas (Narcotraficantes e grupos de extermínio por exemplo), colocam-se para além da violência como elemento social de controle do Estado.

É necessário ressaltar que tanto a violência legitima praticada pelo Estado, quanto à violência não estatal praticada por outros grupos sociais, se desenvolvem em um cenário de relações de poder, onde a convivência de milhares de indivíduos em um ambiente artificial como é a sociedade,

só pode ser compreendida e assegurada, diante de tentativas eficazes (na maioria das vezes), de uma cultura de obediência às regras sociais. Que devido a complexidade da sociedade moderna, rompe-se em determinados momentos.

Quando essa obediência às regras tornam-se frágil, gerada por vários fatores como questões econômicas e morais, atingindo todos os sistemas sociais como a família, a igreja, o político, o jurídico e a escola, desestabiliza-se toda a base estrutural que alicerça a sociedade, desdobrando-se na cultura da violência, e na ameaça a vida física e moral torna-se preocupante. Devendo as ciências sociais analisar o fenômeno de forma mais apurada.

Portanto, a violência em todas as suas formas é resultado do tipo de sociedade que se produz e reproduz nos indivíduos. Existindo em intrínseca redes de relações de poder. A violência em suas variadas formas é produto do modelo de sociedade e das relações de poder priorizadas e estimuladas em seu meio. O que, consequentemente leva a possibilidade cada vez maior da ruptura das regras de controle social, gerando o temor e a insegurança em todos os campos da sociedade.

Violência e Fato Social

Ao longo da Historia Social, os indivíduos apresentam formas diferentes de se relacionar com o mundo á sua volta. Criando códigos de comportamento que passam a reger a maneira como os homens se sentem e agem. Tais códigos antecedem a existência dos indivíduos, pois todos ao nascermos, já deparamo-nos com uma estrutura material e valorativa desenvolvida ao longo da História. Condicionando os indivíduos a produzir e reproduzir essa estrutura social, com objetivo de ocuparem seu lugar específico quanto ser social.

Esse tipo de pensamento baseado na analise clássica da sociologia de Emile Durkheim (1858-1917), ainda hoje apresenta grandes contribuições ao entendimento das regras de conduta social. Embora também apresente uma serie de possíveis criticas em relação à provável “Passividade” dos indivíduos sob o peso da estrutura social.

Apesar das criticas a escola funcionalista, Durkheim estabelece nitidamente, fronteiras entre a ciência sociológica, a biologia e a psicologia. Criando as bases fundamentais dos estudos culturais no final do século

XIX e inicio do século XX. Influenciando a Antropologia de Bronislaw Malinowsky (1884-1942), e a sociologia de Talcott Parson (1902-1979). Além dos estudos sociológicos sobre regulação e controle social, que teriam grande influência na Escola de Chicago[2] nos anos de 1930 e 1940 nos EUA. Estendendo seu pensamento até a sociologia de Pierre Bourdieu (1930-2002), com a interpretação das microestruturas sociais, subordinadas ao poder simbólico.[3]

Durkheim desenvolveu a categoria geralmente bem sucedida do **FATO SOCIAL**, para explicar a necessidade de qualquer organização social (seja tribal ou moderna), em estabelecer regras de conduta que definam e reproduzam a ordem de uma sociedade.

> "É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o individuo uma coerção exterior; ou ainda: toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma Sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais." (DURKHEIM, 1995, p.13).

Tendo como características principais a exterioridade e a coerção, que em Durkheim são de natureza cultural e pedagógica, os fatos sociais se impõem sobre os indivíduos, se introjetam neles através da ação educacional e sua reprodução no cotidiano das pessoas. Embora o indivíduo possa se opor ao sistema, sofre constante pressão valorativa para aceitá-lo, já que a sociedade como um todo, acha-se sob o regime de regras de conduta que foram produzidas e reproduzidas no seu interior.

A ciência, as leis, a moda, o mercado, a política, a economia, a educação e todo o conjunto de signos que emanam destes campos sociais, regulamentando a convivência em sociedade, podem, portanto, ser classificados como fatos sociais. Sendo este um termo empregado para designar os fenômenos estritamente sociais.

Neste sentido, tanto a violência de forma geral, quanto à violência escolar em particular, podem ser classificadas como fatos sociais, e como tais, precisam ser analisadas a partir do coletivo dos indivíduos. Não sendo intrínsecas necessariamente às consciências individuais, mas

2 Escola de Chicago: é o nome dado a um grupo de pesquisadores da área social associados ao departamento da Sociologia da Universidade de Chicago, fundada em 1842 nos EUA. Que desenvolveram métodos ecológicos e etnográficos para estudos e pesquisas de problemas urbanos. Que evoluíram e se transformaram no que conhecemos hoje por estudos interacionistas. Johson, Allan G. Dicionário de Sociologia. Guia Prático da Linguagem Sociológica, Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

3 Poder Simbólico: Desdobramento do Poder. Forma eufemizada do Poder. Poder invisível. Baseado em Sistemas Simbólicos desenvolvidos nos campos sociais que, cerceiam sem o uso da força os indivíduos. Forma de Poder não percebida, mas a todo momento reproduzida na sociedade. Bourdieu, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, 1989

à uma espécie de consciente coletivo formado a partir do padrão cultural da sociedade. As suas representações se fazem presentes independente das consciências individuais dos membros da sociedade.

Violência, Anomia e Desequilíbrio da Ordem

É importante salientar que a visão sociológica sobre a violência não permite dubiedades quanto a sua natureza. As análises de cunho psicológico (mais intimamente relacionada a psicanálise) e biológico, embora importantes, reduzem a compreensão do fenômeno. A análise desenvolvida pelo zoólogo inglês Desmond Morris, por exemplo, compreende a violência como condição característica da espécie humana. Para o autor, embora a evolução tenha tornado o ser humano um animal singular, existe em sua gênese de predador uma natureza agressiva, orientada por impulso primitivos pela disputa de territórios que se refletem no mundo moderno, nas disputas hierárquicas sociais.

O desenvolvimento desta tese, propõem de forma geral, que a evolução equipou culturalmente o homem, apenas para viver em pequenos grupos com regras hierárquicas bem definidas, não em gigantescas aglomerações, como encontramos hoje nos grandes centros urbanos do mundo. Nesses pequenos grupos, a agressividade latente, seria controlada pelas percepções segura do lugar e das hierarquias existentes. Caracterizando um tipo de organização social onde os papéis e sentimentos correspondentes a esses, são bem conhecidos, gerando segurança e estabilidade nos indivíduos.

> "Nosso comportamento foi concebido para agirmos em pequenos grupos tribais, provavelmente com menos de cem indivíduos. Nesse caso todos os membros da tribo se conheciam pessoalmente, como acontece ainda com as restantes espécies de macacos e símios. Neste tipo de organização social, a hierarquia dominante estabelece-se facilmente e estabiliza-se, e apenas vai mudando gradualmente á medida que os respectivos membros envelhecem e morrem." (Morris, 1993, p. 137)

Para Morris a evolução produziu conglomerados onde habitam milhares de pessoas que não se conhecem de forma alguma, mas que são obrigadas a estar constantemente em contato umas com as outras. Estas pessoas não mantém contatos aproximativos do ponto de vista dos afetos, ficando este aspecto reduzido a um pequeno número de pessoas do

nosso convívio particular, constituindo-se, assim, pequenas "tribos" de indivíduos que não nos causam temor, como a família e os amigos. Os outros milhões de pessoas caracterizam-se como competidores evoluídos em complexa rede de possibilidades de agressão (violência).

Entretanto, embora tenhamos ainda elementos simbólicos marcadamente tribais na sociedade moderna, há muito tempo deixamos de ter características desta natureza e tornamo-nos uma civilização global. Onde a possibilidade de segurança de determinados grupos, territórios e papeis sociais, deixou de existir pelo simples fato de ser a historia das civilizações humanas, algo descontinuo e não linearmente organizado, como quer fazer crer esse tipo de teoria como compreende Giddens:

> "Teoria evolucionarias, representam de fato "grandes narrativas", embora não sejam teleologicamente inspiradas. Segundo o evolucionismo, a "Historia" pode ser contada em termos de um "enredo", que impõe uma imagem ordenada sobre uma mixórdia de acontecimentos humanos" (Giddens, 1991, p. 14-15)

O fato social durkheimiano recola as coisas no seu devido lugar histórico e social. Embora Durkheim também tivesse uma boa dose de influência evolucionista em seu pensamento, quando compreende os fatos sociais em sua dimensão eminentemente social, estabelece uma intima ligação com a história, e uma história social somente pode ser desenvolvida por ações coletivas, portanto, nesse sentido, a violência como fenômeno social, necessita ser compreendida em um movimento sócio-histórico (e não simplesmente biológico) realizado por uma determinada sociedade e seu padrão de costumes e regras.

A violência como a entendermos hoje, esta vinculada ou é produto de sociedades urbanas ou em fase de urbanização. A chamada sociedade moderna. Que historicamente, surge na Europa nos séculos XVII, XVIII e XIX; marcada por mutações histórico-sociais tanto em sua base material (produtiva), quanto em sua superestrutura (ideologias). Principalmente com o advento da revolução industrial, quanto do movimento iluminista. Desenvolvendo um sistema de valores baseado no disciplinamento, onde rígidos processos de controle (no inicio violentos), ficam cada vez mais sofisticados. Tornando os indivíduos cativos de códigos de condutas baseados no principio dualista: produção (visando o consumo e a acumulação) e restrição das emoções (visando o controle social).

Neste sentido, cada vez mais surge a necessidade de controle social

para se chegar ao patamar de convivência entre os indivíduos considerados civilizados. Entendendo-se que, para que haja civilizações, é necessário a contenção das ações e dos sentimentos, passando a sociedade a funcionar, entre outras coisas, no sentido de reeducar as predisposições humanas para a violência.

> "O que faz de nós um ser verdadeiramente humano, é o que chegamos a assimilar nesse conjunto de ideias, de sentimentos, de crenças, de preconceitos de conduta que chamamos de civilizações. Há muito tempo isso foi demonstrado, se retira do homem o que lhe vem da sociedade, nada mais lhe resta além de um ser reduzido a sensação, e mais ou menos indistinto do animal" (Durkheim, 2007, p.9).

Logo, a contenção do comportamento agressivo torna-se importante para a preservação do convívio social e consequentemente do próprio modelo de sociedade instituído, pois se todos os indivíduos coletivamente expressarem sua agressividade a partir das frustrações estimuladas pelas condições adversas da lógica de funcionamento da estrutura social, a própria sociedade encontraria sua ruína.

Contudo, em uma sociedade onde o individualismo e a competitividade são estimulados como valores significativos, onde o respeito e a solidariedade ao próximo são colocados em segundo plano, ou mesmo esquecidos, a violência pode se tornar incontrolável pelos seres humanos, que entre os grandes antropoides é o único considerado racional. Ou seja, aquele que é capaz de utilizar a razão e o diálogo como mediadores: de suas ações constituindo a violência na falência tanto de um como de outro, destes dois elementos civilizadores.

Faz-se necessário portanto, um olhar sociológico para aproximarmos uma possibilidade de análise do fenômeno da violência na forma como se encontra na atualidade, já que em todas as sociedades, considerados modernas, a violência apresenta-se como elemento associado a ruptura das regras sociais. O que nos leva a pensar no conceito de **Anomia Social** desenvolvido por Emile Durkheim, ou o desregramento das normas de conduta, onde o cultivo dos fatos sociais que nutrem a regulação social, se enfraquecem, cedendo lugar ao fenômeno social da violência que desregula o convívio social, tornando-o inseguro, temerário e anômico.

Para o pensamento sociológico de Durkheim, a anomia social não significa a desordem, mas a falta de ordem pelo não respeito as regras estabelecidas pelas instituições do Estado de Direito (As leis), e a negação

dos valores axiomáticos que produzem a boa convivência civilizadora. Atingindo todas as camadas e grupos sociais indistintamente, instalando-se tanto no campo quanto na cidade, transformando-se em um elemento desregulado, desequilibrando a ordem social não no sentido de superá-la (como gostariam os marxistas ortodoxos), mas torna-la reprodutora de uma cultura de violência que contamina principalmente os mais jovens.

Violência e Educação

Embora o fenômeno da violência educacional ganhe cada vez mais força na sociedade moderna, os estudos ou tentativas de análise sobre ele, parecem cada vez mais fragmentários, o que contribui para sua compreensão em termos ilustrativos, mas não propositivos na perspectiva de superá-lo. Um exemplo dessa fragmentação encontra-se nas dicotomias de escolas de análise que dividem o fenômeno da violência educacional entre: violência urbana e social.

Na visão de Minayo (1994) e Bellintane (1996), a violência social esta relacionada a desigualdades sociais. Já a violência urbana para Piva e Sayad (2000), estaria diretamente relacionada a desigualdade sociais. Já a violência urbana, para Piva e Sayad (2000), estaria diretamente relacionada a desagregação familiar, à exclusão social e ao nível de escolaridade.

Embora seja oportuno ressaltar a importância destes estudos, e a seriedade com que são conduzidos, uma lacuna entre as duas formas de interpretação se faz presente. O que termina por focalizar uma ou outra, como mais ou menos correta, o que se reduz a possibilidade de ampliar a discussão acerca da violência de forma geral, e da violência escolar especificamente. Desdobrando-se em uma espécie de prevalência das abordagens psicológicas e pedagógicas em detrimento das abordagens sociológicas quando se trata da violência escolar. Fazendo-se necessário buscar um entendimento mais amplo, sociológico mesmo.

As interpretações acima trazem um problema conceitual de base, que possui sua raiz nas formulações do marxismo clássico, com suas interpretações, de forma geral baseadas na dicotomia entre explorados e exploradores, analisando de forma geral, os chamados excluídos do sistema, como levados pela falta de oportunidades econômica, a tornarem-se violentos à sociedade capitalista opressora.

A complexidade do fenômeno da violência não pode ser analisada

de forma tão pueril. Para termos um exemplo dessa afirmativa, consideramos o estudo de Zaluar (1994), onde se afirma que a maior parte dos crimes mais violentos não é cometido por indivíduos pobres.

Parece fictícia também a separação entre urbano e social, pois o urbano está no social, assim como qualquer social que se desenvolve plenamente chega as estruturas urbanas.

Na mesma perspectiva, o fenômeno da violência educacional deriva em sua matriz, do fenômeno da violência de forma geral.

Portanto, a violência como se apresenta hoje na sociedade, é produto entre outras coisas, de uma comunhão de processos sociais violentos instalados em todos os campos sociais. Para a sociologia, este estado de coisas anômico estabelecido pelo enfraquecimento das regras sociais e das rupturas dos valores, que mesmo associados ao controle social de forma geral, funcionavam se enfraqueceram de tal forma, que se apresentam com uma total indefinição e inversão desses valores, provocadas pelo constante desequilíbrio, e mesmo ruptura das regras de convivência social.

Ao longo de toda nossa vida, somos orientados para viver em intima dependência das outras pessoas. Esta vasta e complexa rede de interdependência, denomina-se abstratamente, de sociedade. Esse aprendizado de dependências, sedimentados por padrões valorativos, desdobra-se nos fatos sociais, naquilo que Elias (1994) denominou de **CONFIGURAÇÃO**. Ou processo pelo qual o ser humano aprende sempre de forma plural ou coletiva

> "O conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais Clara e inequivocamente o que chamamos de "Sociedade". Que os atuais instrumentos conceituais da sociologia. Não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um "sistema" ou "totalidade". Para além dos indivíduos, mas a rede de interdependência por eles formada." (Elias, 1994, p. 249)

Esta rede funciona sedimentada por signos produzidos e reproduzidos pelos indivíduos coletivamente, sendo incorporados novos signos de uma geração à outra, a partir das especificidades dos padrões culturais de cada sociedade. Sendo exitosos quando um número cada vez maior de indivíduos os incorpora. Funcionando nesse processo os mais diversos mecanismos (Experiências) de aprendizagem na vasta rede de interdependência social.

Quando a quebra das regra sociais se consolida, o fino equilíbrio das configurações sociais é colocada em risco. Entretanto, o risco não existe se não for coletivo, se não for praticado por um número significativo de indivíduos, em suas mais variadas ações.

A escola como um território de aprendizagem das interdependências, torna-se juntamente com a família, espaço de ação direta de ruptura das regras, por motivos econômicos, políticos, éticos e culturais, que por se constituírem de processos interdependentes entre indivíduos, tanto no plano material quanto simbólico, são sociais. Podendo-se dizer que, por existirem em grupos e sistemas sociais, são eminentemente sociológicos.

Neste contexto a violência educacional e sua gênese e desdobramentos na sociedade atual como um fenômeno da modernidade, necessita para ser compreendida, de várias ferramentas conceituais. Todas muito bem vindas, mas somente podendo enriquecer o entendimento sobre a questão, associadas, ou melhor dizendo, subsidiadas, pela abordagem da anomia social e das relações de interdependência dos indivíduos. Que esclarecem de forma inequívoca, como e por que, as regras de conduta social, vem gradualmente enfraquecendo-se e sendo substituídas pela violência, dirigida irracionalmente contra todos os tipos de grupos sociais. Nesta perspectiva, a sociologia muito tem a contribuir com o debate.

Considerações Finais

A violência escolar apresenta-se como um fenômeno de grande complexidade e preocupação nos dias de hoje. O que dificulta a formulação de políticas publicas para combatê-la, em todas as suas formas e configurações. Necessitando de vários instrumentos conceituais de ordem cientifica para que se tenha uma maior amplitude deste fenômeno como se apresenta na sociedade moderna, envolvendo diversas ciências em seu estudo, cada uma com sua filosofia e metodologia para decifrar as idiossincrasias dos diversos processos de violência que hoje se desenvolvem na sociedade.

Embora várias abordagens científicas estudem o fenômeno da violência na sociedade moderna, pouco se tem avançado em termos de diminuí-lo ou mesmo extingui-lo dos campos fundantes da estrutura social, como a família e a escola. Análises psicológicas, pedagógicas e mesmo biológicas, tem se debruçado sobre o fenômeno sem conseguir resultados

satisfatórios no sentido de compreendê-lo em sua gênese e amplitude social.

O grande problema destas análises, está no próprio processo de fragmentação do conhecimento científico ocidental, que ao longo do tempo, compartimentalizou-se de forma inexorável, dificultando análises que agreguem "olhares" particulares para a construção (ou reconstrução) de uma maior amplitude conceitual dos fenômenos sociais. Substituindo esta perspectiva pela sua inversão, ou seja, a tomada das particularidades como se fossem a totalidade. O que se desdobra em reducionismos sobre a análise da violência de forma geral, e em particular da violência educacional. Constituindo-se assim em verdades parciais sobre o fenômeno da violência em todas as suas dimensões.

Estas análises se fragmentam em explicações isoladas na maioria das vezes, de um processo sócio histórico que, por sua natureza coletiva, incorpora a cultura dos indivíduos e suas manifestações cultuadas em um determinado período de tempo e espaço. Considerando que a natureza da sociedade difere-se de outras naturezas, como a biologia e a psicologia, sendo a somatória de todas elas, definidas pelas regras sociais. Portanto, a natureza social, constituiu-se ao longo do tempo, por elementos diversos, sedimentados por regras de conduta que mantém os indivíduos tensionadamente ligados em redes de interdependência. Garantido assim, o funcionamento daquilo que se denomina reificadamente de sociedade.

A natureza artificial da sociedade constituída pelos indivíduos, produziu regras que garantem a sobrevivência da espécie em grandes coletivos, e é, justamente na genealogia social que devemos buscar respostas para a violência em todas as suas manifestações sociais, inclusive a violência educacional. Esta é uma contribuição que juntamente com outras ciências, a sociologia pode dar.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, 1989.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____ **Sociologia e Filosofia**. 2ª ed. São Paulo: ícone, 2001.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: Uma História Nos Costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1944.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JOHNSON, Allon G. **Dicionário de Sociologia**: Guia Prático da Linguagem Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MORRIS, Desmond. **O Macaco Nu**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

MINAYO, M. C. S; Assis, S. G. **Saúde e Violência na Infância e Adolescência**. Rio de Janeiro: Garamond, 1944.

WEBER, Max. **Economia y Sociedad: Esbozo de Sociologia Compreensiva**. 2ª Ed. México: Fondo de Cultura Economica, 1984.

ZALUAR, A. **Cidadãos Não Vão Ao Paraíso**. Campinas (SP): Escuta, 1944

Capítulo 7 - Entre o Falar e o Agir: Educar para a ética

Ana Margarida Gonçalves de Souza[1]
Ellen Karoline Silva da Silva[2]

> "Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o *re-diz* em lugar de *desdizê-lo*"(FREIRE, pedagogia da autonomia).

Este texto guarda estreita ligação com o resumo expandido "Peregrinos da Paz: o protagonismo do educador na multiplicação de valores éticos", apresentado na 15ª Jornada de Extensão Universitária da UFPA e é também fruto de experiências enquanto bolsistas de extensão da UFPA atuando no Programa Novos Talentos/CAPES/UFPA/ *Curso de Formação em ética para o diálogo*[3]. A principal ação do Projeto Peregrinos da Paz, em atividade desde 2006, parte da premissa de que os profissionais da educação, em razão de serem as referências que são, principalmente para as crianças e os adolescentes, devem ser os alvos primários da educação para a paz Busca-se contribuir para o debate em torno da relação educador-aluno, apostando no discurso de não violência e do diálogo aliado à prática condizente com estes.

Nos encontros promovidos pelo Programa Novos Talentos, promo-

1 Graduanda em Serviço Social Pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Bolsista pela Pró-Reitoria de Extensão /PIBEX/UFPA.
2 Graduanda em Ciências Sociais Pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Bolsista pela Pró-Reitoria de Extensão /PIBEX/UFPA. Programa de Extensão Universitária Peregrinos da Paz.
3 Curso de formação no qual os participantes são chamados à reflexão sobre seu papel enquanto educadores e à importância do agir ético perante o educando. Este é financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – desde 2011.

vido pela CAPES/UFPA, no *Curso de formação em ética para o diálogo,* em parceria com o Programa de Extensão Universitária Peregrinos da Paz, percebe-se a escola enquadrada em um contexto social e não desconectada da realidade que a cerca. A instituição escolar, seja ela da rede pública ou particular, envolve um significativo número de problemas e tem sofrido com o descompromisso; a ineficiência; a má gestão; a falta de infraestrutura do espaço escolar e outros componentes de um conjunto de características que, não raramente, culminam na desigualdade de oportunidades, de não - aprendizagem e de exclusão do indivíduo.

'Extramuros', identifica-se alguns problemas sociais como o descaso e falta de responsabilidade da família para com o estudante: muitas vezes os responsáveis não sabem a série, o nome do professor e nem têm o hábito de frequentar as reuniões. Temos também as precárias condições econômicas que impelem o aluno a contribuir com a renda familiar e/ou ir para a escola apenas pela merenda ou por mera exigência para a garantia de benefícios assistenciais.

A escola, dada a importância que tem na constituição intelectual e moral do ser humano, deveria ser o lugar privilegiado para o desenvolvimento do princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber e não apenas cumprir um papel reducionista de preparação para uma determinada tarefa. Deveria ela ser uma espaço de relações que contribuísse para o despertar de uma consciência ética.

A educação para valores apresenta-se como uma nova proposta pedagógica de aplicação prática em sala de aula, corroborando a emergência de um novo paradigma que implica na construção de um processo dialógico no qual os alunos e professores interagem a partir de uma relação de confiança mútua[4]. Compreendendo, portanto, a escola como espaço de influência recíproca, em que os educandos são influenciados na mesma medida em que influenciam seus educadores, seja direta ou indiretamente.

É nessa perspectiva que o curso Novos Talentos tende a oferecer a esses profissionais da educação uma visão da ética nas varias áreas temáticas da sociedade, pretendendo que com isso possam, os educadores, vislumbrar junto a seus estudantes uma possível melhora no cotidiano do ambiente escolar. O Curso apostou em propostas para chamar o educador a repensar sua metodologia diante de tais dificuldades encontradas na es-

4 Projeto PPGCS/UFPA/CAPES, Educação em Ética para o Diálogo; 2011.

cola.

O Educador e a Ética Percorrendo o Mesmo Caminho

O que pensar de um educador que ministra os conteúdos, seja de que disciplina for, com rigor e domínio, mas vez por outra, segundo sua "necessidade", faz uso da fórmula farisaica "faz o que eu digo, não faz o que eu faço!"? Ou, o que pensar de um educador capaz de falar com ardor acerca da ética, da liberdade, de igualdade, do respeito ao outro e perguntar ao aluno: "Você sabe com quem está falando?"?

Do mesmo modo que a ação de educar gera um desenvolvimento intelectual, ela também é geradora do desenvolvimento moral das crianças e adolescentes. A ética não pode ser tratada como um conceito abstrato a ser discutido entre os pensadores sociais; precisa se fazer concreta nos atos do cotidiano, incluindo os menores.

Um olhar de maior percepção do outro se faz imprescindível, pois ética não tem fórmula, mas sim é compartilhada na relação com o próximo. Para Martin Buber (1982), a educação como a libertação das forças que aprisionam o homem, deve ser uma educação voltada aos valores éticos, morais e sociais com embasamento no amor e na confiança recíprocos. E a relação educador- aluno deveria estar, conforme a teoria do autor, embasada na relação de cordialidade, de respeito e de caridade ao próximo.

As relações humanas e a existência possuem estrutura dual: as relações Eu-Tu e Eu-Isso. A filosofia do Eu e Tu é uma descrição fenomenológica das ações do ser humano no mundo; o Eu se constitui na relação com o Outro (o Eu não existe sozinho, ele precisa do outro pólo da relação que é o Tu); Tu pode ser tudo o que não é Eu — O Eu, para quem o pronuncia, é o Tu para quem o percebe —, assim, para o homem realizar plenamente o seu Eu ele precisa entrar em relação dialógica com o mundo.

Newton Aquiles Von Zuben[5] , tradutor de Buber, diz que o autor chama de *dialógico* o comportamento, a atitude do Eu perante o Outro, cujo elemento essencial consiste na reciprocidade; numa situação dialógica, "o homem que está face a mim não pode ser meu objeto, eu 'tenho algo a ver com ele', 'talvez eu tenha que realizar algo nele; mas talvez eu apenas tenha que aprender algo e só se trata do meu *aceitar*'".

5 Vide "prefácio do tradutor" em BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

A relação Eu-Isso não é boa nem má:

> O Isso pode ser qualquer coisa que é considerado um artefato de uso, objeto de conhecimento ou experiência de um Eu. Já o Tu, esse é qualquer ser que esteja presente no face-a-face: homem, Deus, uma obra de arte, uma pedra, uma flor, uma peça musical. A relação Eu-Tu e Eu-Isso se dá pela função da experiência do Eu. (SOUZA, 2011, p. 6).

Martin Buber, ao falar de Social e de Inter-humano, em *Do diálogo e do Dialógico*, nos diz ainda que:

> [...] para que cada um dos dois se torne consciente do outro de tal forma que precisamente por isso assuma para com ele um comportamento, que não o considere e não o trate como seu objeto, mas como seu parceiro num acontecimento da vida, mesmo que seja apenas uma luta de boxe. (BUBER, 1982, p.137-138).

Também, menciona uma situação corriqueira: a de dois indivíduos estarem em um bonde e trocarem olhares atentos e sequentemente, mergulharem na "conveniência do não-querer-saber-mais-um-do-outro"; esta breve narrativa abre um vasto espaço de reflexão a respeito da relação educador – educando, se o bonde for entendido como a escola e os indivíduos forem educador e educando.

Esta "conveniência do não-querer-saber-mais-um-do-outro" é muito comum, uma vez que a partir do momento em que o homem ultrapassa a relação Eu-Isso, atingindo a conformação da humanidade que se realiza no Outro, o Eu passa a ter responsabilidade em relação ao Outro, e o Eu sempre tem mais responsabilidade com o Outro que o Outro com o Eu. Desta feita, quando o educador (Eu) vê no estudante o seu Tu, passa a ter responsabilidade, não sobre ele, porém, com ele; responsabilizar-se com o Outro é uma tarefa árdua e incessante, a qual exige comprometimento e, sobretudo, disponibilidade.

A educação chega à sala de aula por meio do educador para seus alunos através de atitudes de compromisso, respeito, igualdade, atenção e cooperação. Educar exige, de quem educa, posturas diferenciadas do senso comum, respeito aos saberes do educando e aversão a qualquer forma de discriminação e violências; fazendo com que a sala de aula se torne um palco de trocas, espaço em que o conhecimento é construído sobre a interagibilidade, a comunicação horizontal, e ainda, onde se pergunta, discute, questiona, etc.

Gomes (2011) propõe "atividades estimulantes e desafiadoras, orga-

nizadas como situações-problema que possibilitem descobertas por parte dos alunos"; chamando-os ao debate, esclarecendo dúvidas, indagando suas opiniões, promovendo as interações aluno-aluno baseadas no respeito mútuo, saindo da rotina monótona com a utilização de atividades a partir de filmes que promovam o respeito e amor mútuo; a dança; o teatro; o entrelaçamento da ética com outras temáticas como a ambiental, a imagem, e a própria educação entre outras. Estas seriam formas de entrar em interação com o educando e a partir de uma retomada da sensibilização promover o comportamento ético de maneira natural e não autoritária.

A moralidade não se constitui por imposição ou por autoritarismo, antes é uma assimilação lenta e contínua para o engendramento da *autonomia moral* de que fala Piaget[6]. Logo, mais importante que tudo é o exemplo, pois a ética é comunicada através das ações do educador.

6 Vide Lima (2011)

Referências

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7/9/2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIMA, Joana D'arc do Carmo. O educador como mediador do desenvolvimento moral. In: MENDONÇA, KÁTIA (Org.). **Diálogos**. Belém: Pedro e João editores, 2011, p. 95-104.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDONÇA, Kátia. Acerca do mal: dialogando com Martin Buber e Emmanuel Levinas. In: MENDONÇA, Kátia (Org.). **Diálogos**. Belém: Pedro e João editores, 2011, p. 33-68.

GOMES, Jones da Silva. Educação para comunidade – Notas sobre a dialógica da Formação em Martin Buber. n: MENDONÇA, Kátia (Org.). **Diálogos**. Belém: Pedro e João editores, 2011, p. 15-31.

UFPA/CAPES/PPGCS- Projeto Educação em Ética para o Diálogo; 2011.

SOUZA, Vitor Chaves de. A religião do encontro: a ética de Martin Buber (2011). **Revista Theos** – Revista de Reflexão Teológica da Faculdade Teológica Batista de Campinas. Campinas: 7ª Edição, V.6 – Nº 02 – Dezembro de 2011.

Filosofias do Diálogo e Educação

Foto: Helio Figueiredo da Serra Netto

Capítulo 1 - La Fe y la Comunidad en Buber y Rosenzweig: Una invitación a la comunión en el amor

Olga Belmonte García[1]

Introducción: Vivir en la Fe

Martin Buber consideraba que su religiosidad era "anárquica", pues no seguía los ritos de un modo riguroso. Entendía que la vivencia de la fe depende de cada existencia personal, por lo que no cabe extraer de ella reglas generales. Afirmaba en este sentido:

> yo abro mi corazón a la ley de manera que, cuando me veo concernido por un mandamiento, me siento obligado a seguirlo, en la medida en que a mí se refiere […] nada en mí me lleva a seguir con exactitud y en detalle lo que la ley de la religión permite y lo que no. En determinados instantes, en parte con bastante regularidad y en parte ocasionalmente, siento la necesidad de orar, y entonces oro, naturalmente solo, y digo lo que quiero decir, a veces sin palabras, otras veces en alguna situación excepcional con la ayuda de algún versículo que recuerdo; pero también ha habido días en los cuales me sentía llevado a participar en la oración con una comunidad, y entonces lo hacía. Esa es mi manera de vivir y, si se quiere, se la puede denominar "anarquía religiosa.[2]

1 Olga Belmonte García. Doctorado europeo en Filosofía por la Universidad Pontificia Comillas (2008). Profesora de esta Universidad (desde el curso 2009/10), con materias vinculadas a la Ética y la Filosofía de la Religión. En 2012 publicou el libro "La verdad habitable. Horizonte vital de la Filosofía de Franz Rosenzweig" (Editorial Universidad Pontificia Comillas. Madrid); Coordinó el libro (varios autores) "Pensar la violencia, la justicia y la libertad" (publicado también en 2012 por la misma editorial). Es miembro del Consejo de redacción de la Revista "Razón y fe".

2 BUBER, Martin; DÍAZ, Carlos. **Colección Sinergia**. Salamanca: [s. n.], 2003, p. 19.

Buber vivió siempre en una tensión profunda entre la vida contemplativa (la fe) y la participación activa en la comunidad (religiosa y política). Esto se tradujo en un compromiso político constante a través de lo que él mismo llamó "humanismo hebreo". *Escribió La fe de los profetas y Moisés* (1945), con el fin de encontrar en los profetas el vínculo entre el pueblo y la comunidad de fe. Pero esta unión no se alcanzó en el caso de Israel, porque el Estado se constituyó en unas condiciones que no propiciaron el entendimiento y la creación de una comunidad humana que abarcase no solo a la comunidad de fe, sino a todos los pueblos de la tierra (la comunidad humana universal, de la que también hablaba – H. Cohen).

Buber comprende que en la humanidad hay dos clases de épocas: las creyentes y las increyentes, entendiendo la creencia (*Glaübigkeit*), no como fe, sino como creencia en el sentido de la vida: "en el '¡a pesar de!' del corazón humano"[3] . Puede haber épocas increyentes en las que se hable mucho de Dios y épocas creyentes que no atiendan a lo Absoluto (al Misterio). A lo largo de la historia, la filosofía ha ofrecido sistemas para pensar la vida, pero no siempre ha invitado a vivirla encontrando un sentido profundo en ella.

Pero ¿qué interés tiene saber qué es el mundo, si no se encuentra sentido al hecho de habitarlo? La certeza racional no siempre va acompañada del sosiego vital, de la confianza necesaria para vivir. Autores como Buber o Rosenzweig comprenden que la filosofía permanecerá ajena a la vida, si no atiende realmente a las inquietudes cotidianas, que desbordan el corazón del hombre. Y entre ellas, una de las más radicales es la cuestión de la fe y el modo en que se vive en ella y desde ella.

La vida en la fe genera una confianza que no siempre se alcanza (o no del mismo modo) desde planteamientos filosóficos ajenos a la fe o a la trascendencia. La fe en el progreso, propia de la filosofía idealista, no puede reemplazar la fe en la Creación. La confianza ciega en la razón, no puede sustituir la verdad de la Revelación o la novedad introducida por lo Absoluto; la esperanza en la realización del ideal que se persigue no es tampoco comparable con la esperanza en la Redención. Pero la fe también puede conducir a la defensa ciega de aquello en lo que se cree. Tanto la fe religiosa, como la fe en determinados ideales, pueden ser un motivo de discordia, en la medida en que se niega al otro o a la comunidad que parte de bases diferentes.

La intención de este escrito no es presentar como "mejor" la filoso-

3 BUBER, Martin; DÍAZ, Carlos. **Colección Sinergia**. Salamanca: [s. n.], 2003, p. 56.

fía que dialoga con la fe (o que se basa en ella) y como "peor" la filosofía ajena a ella; el objetivo de estas páginas es mostrar, de la mano de autores como Buber o Rosenzweig, en qué medida las filosofías enraizadas en la fe pueden contribuir a humanizar nuestra existencia y nuestra relación con el mundo. En este sentido, se trata de analizar de qué forma la existencia religiosa, y su temple de ánimo propio, contribuye a la humanización de la existencia y a la construcción de un mundo más justo.

¿Influye el modo de vivir la fe en la forma de relacionarse con el mundo? Es claro que así es. Como diría Sócrates: nuestro saber y nuestras creencias son la base de nuestras acciones. Es un imperativo filosófico radical analizar y comprender cuál es la base de nuestras acciones, reconocer cuál es el suelo de nuestra existencia, de forma que podamos hacernos responsables de las decisiones que tomamos a lo largo de nuestra vida. Buber concibe la fe como una relación viva con aquello en lo que se cree, que afecta a la vida entera del hombre. Es una relación en la que solo se conoce un polo: el hombre, por lo que depende en parte de su disposición y de sus decisiones.

Pero la relación con Dios no la establece ni la domina el hombre, sino que le sobreviene, constituyéndolo y dando sentido a su existencia. Para vivir en la fe hay que relacionarse con el mundo y con los otros de forma dialógica, percibiendo cada instante como un "decir" que exige respuestas. Quien vive de forma dialógica, percibe las horas como palabras, como revelaciones (en el sentido en que Rosenzweig habla de Revelación). Para Buber, el carácter dialógico de la existencia humana es la base de la relación con lo Absoluto.

Creer es estar *dis-puesto* a decir "sí" (amén); exige "presentarse y aceptar"[4] . La vida está repleta de acontecimientos que pueden ser interpretados como signos que nos apelan, nos señalan. Dios se va mostrando, no solo en las figuras o palabras aprendidas (en una religión concreta), Dios se revela también en lo desconocido, en el Misterio de lo cotidiano, a través de nuevos signos que adquieren voz propia (desvinculados de cualquier alfabeto previo). En un principio, Buber consideraba que la experiencia religiosa suponía una ruptura respecto de lo cotidiano, pero finalmente comprendió que el Misterio late en lo cotidiano.

La religión es "el todo simplemente vivido en su posibilidad de diálogo"[5] , por lo que la oración no debe dejar en suspenso, interrumpir la

4 BUBER, M. Diálogo y otros escritos. Barcelona: Riopiedras ediciones, 1997, p. 30.
5 Ibid., p. 33.

propia vida, sino caminar con ella. En la experiencia religiosa el hombre es solicitado de un modo íntegro, con todo su ser. Esto significa que la fe no solo no fragmenta la existencia, sino que tampoco separa de aquellos con los que se comparte la vida; vincula con ellos e invita a comprometerse con su realidad: "sin hablar con Dios no se completa la voz de quien quiere hablar con los hombres; conduce al error la palabra de quien quiere hablar con Dios sin hablar con los hombres"[6].

La vida en la fe, tal y como Buber y Rosenzweig la presentan, convierte los acontecimientos cotidianos en palabras que esperan por parte del creyente una toma de posición, una respuesta. Pero no hay respuestas dadas para siempre, no hay fórmulas fijas. En cada momento la respuesta inaugura un camino nuevo, en el que solo cabe confiar, esperar que sea la palabra oportuna, en el instante preciso. Para quien atiende, la creación acontece como Discurso. Responder al instante es hacerse responsable de él, creando así un mundo concreto del que somos responsables.

El movimiento fundamental de la existencia dialógica es la "orientación". Lo propio de la existencia "monológica" (del individuo aislado) es, en cambio, el "repliegue". La orientación supone atender a la realidad con el cuerpo y el alma, para responder a ella. Buber propone extender esta disposición a todos los ámbitos de la vida: vivir orientado, de forma que seamos capaces de descubrir y vivir el milagro, el Misterio de lo cotidiano, en términos que también recuerdan a la filosofía de Rosenzweig.

Los Modos De Fe: La confianza y la creencia

La fe no se construye únicamente sobre razones. Pero esto no significa que sea irracional, sino que no implica solo a la dimensión racional del hombre. La fe pone en juego todas las dimensiones de la existencia humana. En cuanto a su estructura, podemos decir que la fe posee un contenido determinado (dimensión objetiva) y una forma (dimensión subjetiva: acto de la conciencia). El modo de fe varía en cada religión, pero también posee rasgos peculiares en cada sujeto. Aun así, se puede hablar que un modo de fe más propio de una religión o de otra. En cualquier caso, como se ha señalado anteriormente, el modo de fe influye directamente en la existencia del creyente y en su relación con el mundo.

Buber comprende que la forma de la fe es diferente en el caso del

6 Ibid., p. 34.

judaísmo y del cristianismo. Rosenzweig, por su parte, analiza el tipo de comunidad que se da en las dos religiones, como veremos en el siguiente apartado. De acuerdo con el análisis de Buber, se entiende que hay dos modos de fe (aunque no se dan en estado puro en ningún caso)[7]:

• en el judaísmo (si tomamos como modelo el tiempo de los profetas), la fe es emuna: confianza en Dios. La fe del judío pone en contacto toda su existencia con aquél en quien confía. En cuanto al modo de entrar en la fe, el judío se encuentra ya formando parte de la comunidad de los creyentes, desde el momento en que nace: la alianza con lo incondicionado le precede y le determina. Mantenerse en la fe es permanecer, dar continuidad a la alianza.

• en el cristianismo (tomando como modelo a Pablo, es decir, el cristianismo que nace tras la muerte de Jesús e influido por la tradición helénica), la fe es pistis: creencia en que Jesús es Dios. El cristiano cree que algo es verdadero, reconoce una verdad que afecta a toda su existencia. El cristiano no nace formando parte de la comunidad, sino como individuo, que debe convertirse para entrar en la comunidad de los creyentes. La entrada en la fe supone aquí una ruptura, un cambio en la existencia del individuo, que renace como creyente.

Este modo de comprender la fe del judío y del cristiano resulta sugerente para atender a los matices de cada religión, pero no podemos hablar de una separación tan radical en los modos de fe. Más allá del análisis de Buber, se puede decir que la fe del judío posee rasgos propios de la creencia (pues nadie cree en algo que considera falso) y la fe del cristiano también está basada en la confianza (en alguien, pues no solo se cree que Jesús es Dios, sino que se confía en Él).

Esto nos lleva a valorar el análisis de Buber en cuanto a los elementos que introduce en la comprensión de la fe: tanto la confianza como la creencia son las bases sobre las que se sostiene la fe. Nuestro propósito es profundizar en ambos elementos (sin identificarlos con una determinada religión), de modo que podamos comprender en qué medida la vida en la fe dispone al creyente de un modo peculiar ante la propia existencia.

7 Esta distinción entre los dos modos de fe la introduce Lessing en 1870, en su obra Die Religion Christi. Distingue entre la fe de Cristo (judaísmo) y la fe en Cristo (cristianismo). Vide BUBER, Martin. Dos modos de fe. Madrid: Caparrós editores, 1996, p. 240.

La Confianza (*Emuna*)

En la fe encontramos como rasgo principal la confianza, entendida como "confianza en alguien". La confianza que se da en la fe no es un estado de ánimo entre otros, sino que es un modo de existencia: no instaura un modo de estar (de encontrarse), sino un modo de ser (un carácter). La relación con Dios mantiene viva esta forma de existencia en dos sentidos: uno activo, que es la fidelidad a Dios y otro pasivo, que es la confianza en Él. Quien confía en Dios le sitúa en el centro de su existencia, de modo que se convierte en referente último.

La confianza en Dios se traduce en un modo de vivir la fe que no consiste en confesarla con palabras, sino en cumplirla con actos. Quien confía en Dios siente su presencia en la vida cotidiana, sin necesidad de nombrarlo. La confianza en Dios lleva al creyente a remitir todas las cosas mundanas a su fundamento último, a su origen. La presencia de la confianza, como suelo de la propia existencia y como fuente que nutre la propia fe, no se expresa en la creencia como tal, sino en la realización vital de la fe.

Gracias a la confianza en Dios, el creyente se convierte en profeta de lo divino, pues es capaz de mirar el mundo reconociendo lo divino que hay en él. Pero la confianza propia de la fe va más allá de lo que acontece en el mundo, por lo que anticipa en cierto sentido la venida del Reino. La fe invita a transformar el mundo, extendiendo el mensaje de Dios a todas las esferas humanas. Es la confianza en Dios la que orienta los actos humanos, para que se traduzcan en obras de amor en el mundo.

Dios acontece, se revela en la historia, pero también se oculta. La confianza permite mantener la fe, a pesar de la oscuridad, a pesar del dolor del mundo. El modo de dar continuidad al amor a Dios es amando al prójimo. Como afirma Rosenzweig, la respuesta al amor recibido solo puede ser el amor al prójimo, pues no podemos amar directamente a Dios. Orar es una forma de mirar. Para comprender en cada momento qué es lo que debo amar, cuál es el prójimo al que debo dirigir mi atención, hay que orar (iluminar el camino orando). Rosenzweig comprende que la oración ilumina, mientras que el amor actúa. En este sentido, la fe se presenta como una forma determinada de mirar, de orientar la mirada en el mundo.

La Creencia (*Pistis*)

La fe también está constituida por la creencia, entendida como "creer que algo es posible". En el caso de Jesús, su creencia poseía un carácter creativo: creer que algo era posible lo convertía ya en real. Pero la creencia propia de los discípulos (y del creyente como tal) es distinta, no crea aquello en lo que cree. La creencia en este caso se da en el modo de una certeza interior que no modifica directamente la realidad, pero sí la actitud ante ella. La creencia que forma parte de la fe supone "creer que todo es posible para Dios". La creencia es creativa en el sentido de que crea esperanza y en esa medida, influye en nuestro modo de relacionarnos con el mundo y de afrontar nuestra propia existencia.

La creencia está vinculada con un determinado tipo de conocimiento, pues alude a un contenido, a una afirmación que se considera verdadera. Creer exige conocer aquello en lo que se cree. El creyente sabe que todo es posible para Dios y en ese sentido, lo cree. Esta creencia ensancha los límites de lo humanamente posible: genera en el creyente la confianza en que es capaz de lograr, en virtud de la fe en Dios, lo que por sí mismo no lograría. Creer en Dios no es creer ilimitadamente en las posibilidades de uno mismo, sino confiarse plenamente en Dios.

Pero la fe no solo amplía las posibilidades de la propia existencia, sino que también compromete: señala la responsabilidad ineludible de cada individuo. La creencia en Dios no deja indiferente al creyente, sino que le llama, le invita a transformar el mundo con fuerzas renovadas. Como afirma Rosenzweig, cada dolor, cada grito, nos recuerda que todavía no ha sido enjugado el llanto de todos los rostros. La fe no puede traducirse en indiferencia, o en el conformismo de quien no reconoce las propias tareas, ni asume la propia responsabilidad ante la llamada del otro.

La fe traducida en obras se expresa en términos de amor al prójimo. No se trata de un añadido a la propia existencia ya constituida, sino que llegamos a ser lo que somos en la medida en que nos relacionamos con el prójimo, en la medida en que amamos en cada momento al más próximo a nosotros. Como afirma Buber: "los hombres llegan a ser lo que son, hijos de Dios, mientras llegan a ser lo que son, hermanos de sus hermanos[8]". Para el hasidismo (al que Buber se aproxima) amar a los enemigos es rendir culto a Dios. También Jesús habló del amor al enemigo como una forma de cumplir el amor a Dios.

8 BUBER, Martin. **Dos modos de fe. Madrid**: Caparrós editores, 1996, p. 100.

Las Comunidades de Fe

La confianza y la creencia son dos de los elementos que configuran la fe. No siempre se dan en la misma medida, pero ambas constituyen la vida en la fe. Como hemos señalado, la fe sitúa en el mundo de un modo diferente, que no tiene por qué ser mejor que la existencia desvinculada de lo Absoluto, pero que sí aporta elementos que pueden ser positivos y deseables de cara a la construcción de un mundo más humano.

En este sentido, rescatamos de este modo de existencia aquello que creemos que contribuye positivamente a la realización de la paz y a la justicia en el mundo: la fe supone creer y confiar en que hay un sentido último en la existencia, pues invita a reconocer el fundamento (origen). Eso la hace incompatible con la idea de que nada tiene sentido, propia de posiciones nihilistas. Por otro lado, la fe genera esperanza, pues orienta hacia una meta común: redimir el mundo amándolo. En este sentido, la fe invita también a la acción.

Pero la fe no se vive aisladamente, sino que se comparte, se vive en comunidad. Nuestro propósito es ahora analizar el modo en que Rosenzweig concibe las comunidades propias del judaísmo (comunidad de sangre) y del cristianismo (comunidad de espíritu); con el fin de extraer de su concepción elementos que puedan iluminar el camino hacia una idea de comunidad que vincule a todo ser humano, más allá de las religiones concretas, más allá de la creencia o la increencia.

La Comunidad de Sangre

La comunidad de sangre es la que se da en el judaísmo. En este caso, la sangre introduce ya en la comunidad, por lo que las tradiciones se transmiten sin necesidad de apelar a nada externo. Cada generación produce una nueva generación, dando testimonio de la anterior. Producir es aquí dar testimonio, en un sentido profético.

La unidad o la existencia de la comunidad no depende de nada externo a ella como, por ejemplo, la tierra: quien aspira a poseer un territorio puede acabar apreciando a la tierra más que a la vida. El pueblo judío está marcado por el exilio, carece de tierra, su patria es la añoranza. La tierra que pisa el judío no es más que la morada de su nostalgia, es el eterno extranjero, pues comprende que la tierra es de Dios. Se es pueblo a través de

la propia vida, en la comunidad de sangre. Rosenzweig se separa explícitamente del sionismo, con el que se muestra muy crítico, pues comprende que es un movimiento basado en la impaciencia y fuente de violencia (trata de anticipar la Redención, de instaurar el Reino, aunque para ello tenga que negar al prójimo).

Además de la sangre, la lengua es también signo de comunidad. La vida del pueblo se refleja en la lengua con la que se expresa. Las lenguas permanecen vivas mientras el pueblo se mantiene vivo, por lo que son temporales, no eternas. Rosenzweig distingue la lengua propia del lugar en el que se vive, que posee un carácter temporal, de la lengua eterna, que expresa la vida del pueblo eterno. En la vida cotidiana, el judío carece de lengua propia, ésta murió y se convirtió en lengua sagrada. Según esto, el hebreo solo debería utilizarse para la relación con Dios, en la oración (en contra de lo que promueve el sionismo). Pero con los hermanos el judío utiliza la lengua vinculada al tiempo y a la tierra que le sostiene.

El judío adquiere la lengua del lugar en el que vive, pero la utiliza de un modo especial, pues hay un modo judío de escoger y situar las palabras en el habla. Rosenzweig considera propiamente judío conservar una íntima desconfianza frente a la palabra y una íntima confianza hacia el silencio. El judío no puede enraizar su lengua sagrada con la lengua del pueblo que le acoge, por eso se mantiene también extranjero en cuanto a su lengua: su patria lingüística está más allá del habla cotidiana (en la oración). El silencio y los signos silenciosos del habla muestran al judío que "su cotidianidad lingüística sigue estando en la casa del lenguaje sagrado de las horas festivas"[9].

Las fiestas propias de la comunidad de sangre representan el pasado, el presente y el futuro del pueblo. En ellas se funda la comunidad del "nosotros", que anuncia la comunidad de la "humanidad una"[10] . Rosenzweig comprende que el año litúrgico (fijado a través de las diferentes celebraciones) representa la eternidad, del mismo modo que Israel, como pueblo eterno, representa a la humanidad. En este sentido, desvincula la idea de Israel como pueblo de toda referencia temporal, de una tierra o una lengua concreta, para preservarlo como la representación de la comunidad humana universal.

El pueblo judío no vive en lo visible (la lengua, la tierra), sino en algo que está más allá del tiempo y le asegura su permanencia: la sangre.

9 ROSENZWEIG, **F. La Estrella de la Redención**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1997, p. 360.
10 Ibid., p. 385.

Esto hace del judío un pueblo eterno, pues no depende de que la lengua o la tierra dejen de pertenecerle. La muerte afecta a lo temporal (la tierra o la lengua concretas), pero no a lo eterno (el pueblo de Israel o la lengua hebrea). El pueblo que quiere ser único ha de arraigarse en sí mismo; el pueblo que establece fronteras es un pueblo particular entre el resto de pueblos, no un pueblo único. El pueblo judío, que posee una raíz eterna, mantiene siempre viva su esperanza en la realización del Reino, que puede llegar hoy. El resto de pueblos, que dependen del tiempo, tratan de anticipar la eternidad a través de instituciones temporales, como el Estado.

Pero el Estado no tiene la capacidad de eternizar el instante, únicamente lo detiene y afirma de forma violenta, según Rosenzweig, convirtiéndolo en derecho. El pueblo eterno permanece ajeno a las épocas, a la historia que escriben los Estados temporales. Los Estados cambian, oscilan entre un pasado y un presente contrapuestos, irreconciliables. En cambio, en el pueblo judío hay una reconciliación eterna entre "el último nieto y el primer abuelo". La historia temporal solo vincula el pasado y el presente, olvidando las promesas del futuro. Solo el pueblo eterno, que vive al margen de la historia, vincula el pasado y el futuro, la Creación y el Mundo redimido, sin necesidad de pasar por el Estado.

En la comunidad de sangre, la comunidad litúrgica se construye a través de la escucha común de la Palabra de Dios y se afianza en la comida compartida. A través de la escucha y de la comida común, la comunidad toma conciencia de sí misma. La comida común funda la conversación, el diálogo en el que los presentes se abren al conocimiento mutuo. La comunidad de vida se da cuando todos se dirigen al Señor, en el arrodillarse ante Él. Este gesto representa la reconciliación (el perdón de los pecados) y la cercanía inmediata a Dios. La oración que aquí se pronuncia es diferente a la que se da el resto de los días, pues en ella se hace lo que el resto de días se dice: el gesto común que anuncia la comunión de todos, en la Redención.

La Comunidad de Espíritu

Hemos presentado la concepción de Rosenzweig de la comunidad de sangre, como una comunidad de vida eterna. En el caso del cristianismo, hablaremos de él como la comunidad del camino eterno. En este caso, no se puede negar el tiempo, pues para recorrer el camino se necesita

tiempo, aunque finalmente se convierta en un camino eterno.

La infinitud del pueblo judío es como la del punto (que se conserva a sí mismo en la sangre); la infinitud del cristianismo es como la de la línea (que se extiende siempre, a través de las misiones). El secreto de la eternidad del pueblo judío es el arraigo en sí mismo; el secreto de la eternidad del camino es la expansión ilimitada. La sangre y la misión son dos formas de autoconservación. En el caso del judaísmo, el testimonio se da a través del nacimiento (el nieto da testimonio del abuelo). En el cristianismo, el testimonio se da a través del bautismo.

La fe del cristiano se basa, como se ha dicho, en el saber. En este sentido, pertenece a la comunidad quien se sabe en el camino eterno. La fe es aquí el "contenido de un testimonio"; se trata de una "fe en algo[11]" . Buber afirma, como hemos visto, que la fe del judío es confianza en alguien, mientras que la fe del cristiano es una creencia en algo. Pero como dijimos, consideramos que tanto en la fe judía como en la cristiana, están presentes la confianza y la creencia tal y como aquí se presentan (también el cristiano confía en alguien; del mismo modo que el judío creen en algo).

La comunidad de espíritu necesita extenderse para permanecer en el tiempo. La misión se realiza a través de la palabra, que permite llegar finalmente a todos. La fe cristiana reúne a todos los que dan testimonio mediante la palabra, pues "Cristo es el contenido común de todos los testimonios de la fe"[12] . La fe cristiana guía a todos hacia la acción común, orientada a trazar el camino eterno. La comunidad cristiana se constituye a través de la escucha común de la palabra.

La fe es la base de la comunidad que se dirige hacia la obra común; es la base de la reunión llamada "ecclesia": Iglesia. En ella, el creyente permanece como individuo, no se diluye en el "nosotros". La fraternidad cristiana vincula a los individuos conservando su integridad y su libertad: es el "lazo que toma a los hombres tal como los encuentra y que, sin embargo, los vincula pasando por alto sus diferencias"[13] . La fraternidad encarna la unión de los hermanos, que comparten la fe en el camino común; no es "la igualdad de todo cuanto porta rostro humano, sino la concordia entre hombres de los más diversos rostros" . Este modo de comprender la fraternidad es lo que Rosenzweig llama la "alianza fraterna de la cristiandad".

El espacio común (la arquitectura de la Iglesia) invita a callar y

11 ROSENZWEIG, F. **La Estrella de la Redención**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1997, p. 405
12 Ibid., p. 406.
13 ROSENZWEIG, F. **La Estrella de la Redención**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1997, p. 407.

escuchar en común. Mientras que en el judaísmo la palabra conserva la unidad previa, en el cristianismo la palabra funda la unidad: toma de la mano al individuo y lo introduce en la comunidad. Tanto el espacio común, como la escucha común, se vuelven conscientes a través de la música. La utilización de la música en la Iglesia tiene su base en el coro, en el que todos cantan al unísono: lo propio calla en el canto común (se silencia cada lenguaje, para que se cumpla el lenguaje común).

El espacio envuelve el cuerpo del individuo; la música envuelve su alma. El individuo entero entra a formar parte de la comunidad. En el sacramento de la comida se vive y se saborea la presencia de Cristo. En la Eucaristía la Revelación se hace presente vivo. El servicio judío, en cambio, está marcado por la espera de la Redención (en el arrodillarse en común). En ambos casos, es el gesto el que realiza la unión sin barreras. Se trata de un gesto libre y creativo, que disuelve las fronteras que no logran derribar ni el acto ni la palabra.

Para el cristiano, el Estado es la culminación de la obra de la Creación, en la medida en que representa la voluntad popular orientada al mundo. La Iglesia posee, en cambio, un orden propio que no queda asumido en el Estado, sino que espera ser un nuevo orden en el mundo. La Iglesia envía a los hombres para que participen activamente en la obra de la Redención. Pero Rosenzweig comprende que ni el Estado ni la Iglesia pueden llegar a constituir el Reino de Dios, pues se trata de figuras temporales, que no pueden convertirse en el Reino eterno. Aun así, la Iglesia va tejiendo la eternidad en el tiempo, a través del año litúrgico.

En el caso del judaísmo, a lo largo del año litúrgico se aprende a callar en común (a escuchar) a través de la vida en común. En el cristianismo, a través del año litúrgico se avanza hacia el silencio común a través de la marcha en común. Esta vinculación entre el final y el silencio recuerda a la concepción de la verdad en Rosenzweig: la Verdad permanece, como Dios, inalcanzable (innombrable), pues solo así permanece al alcance de todos.

La verdad no es el punto de partida, sino la meta: aquello hacia lo que tendemos, desde caminos siempre limitados. En el hombre, la verdad es parcial, solo en Dios se realiza la verdad completa. Rosenzweig comprende que solo trazando esos caminos parciales, podemos llegar a vislumbrar la verdad entera, pero en el presente solo podemos callar sobre ella (no cabe imponer una verdad propia como la verdad para todos, pero sí caminar juntos para encontrarla, con el convencimiento de que existe,

aunque para nosotros permanezca intacta).

Tanto el judío como el cristiano esperan al Mesías. En el caso del judaísmo, se tiene la mirada puesta en el final (el hijo de David), por lo que le mueve sobre todo la *esperanza*. En el caso del cristianismo, la mirada atiende sobre todo al principio (el Crucificado), por lo que le mueve sobre todo la fe. En ambos casos, la venida del Reino (la Redención), se construye a través del amor: solo amando al prójimo podemos redimir el mundo, de forma que se cumpla como Reino. El amor recorre la distancia que separa a los hombres (religiones, pueblos, clases,...) y hace que se reconozcan como hermanos.

De las Comunidades de fe a la Comunión en el Amor

A lo largo de estas páginas se han presentado las líneas generales de la concepción de la fe en Buber y la idea de comunidad en la filosofía de F. Rosenzweig. El sentido de esta aproximación ha sido partir de estas concepciones, tomadas como sugerencia, para poder pensar más allá de ellas. Por tanto, nuestro propósito no se completa en la medida en que aportan más conocimiento, sino en la medida en que invitan a pensar, a partir de ellas y en diálogo con ellas.

Como hemos señalado, el gesto es lo que representa, para Rosenzweig la unión en la que las diferencias quedan silenciadas. En el judaísmo y en el cristianismo encontramos gestos que representan la unión de los hombres, que superan las diferencias, sin negarlas. ¿Cuál es el gesto capaz de vincular a todos los hombres, de todas las religiones, de todos los pueblos, creyentes, ateos o agnósticos? Este gesto es la mirada, ante la que la propia palabra calla. Mi palabra muere con la respuesta del otro; mi respuesta sustituye la palabra escuchada. Pero en el caso de la mirada cabe la duración, la mirada no muere con el instante, sino que lo eterniza. La mirada (entre dos rostros que se encuentran) es el gesto capaz de superar las barreras espaciotemporales.

Pero la mirada no únicamente referida al encuentro entre los hombres, sino también la mirada respecto del mundo, es lo que puede conducir a la comunidad de todos. Rosenzweig comprende que la Redención no depende de que se tenga mucha fe en Dios[14] , sino de que se tengan despier-

14 Carta a su madre (Kassel. 15.8.21), en ROSENZWEIG, Franz. **Gesammelte Schriften**: Briefe und Tagebücher (1918-1929). (Tomo 2). Publicado por R. Rosenzweig y E. Rosenzweig-Scheinmann, en colaboración con B. Casper. Holanda: Martinus Nijhoff Publishers. 1979. p. 717.

tos los cinco sentidos y sobre todo se mire a la realidad de tal forma que seamos capaces de reconocer lo que acontece por debajo: el milagro de la Revelación, que asoma en los destellos de la Creación. Solo reconociendo el horizonte que se abre en la Revelación (a través de la confianza y la fe), se encuentra el camino hacia la Redención (ámbito del amor al prójimo): la oración ilumina, como afirma Rosenzweig, mientras que el amor actúa.

El hermano representa la eternidad para el cristiano. En el judaísmo, la eternidad la representa el lejano en el tiempo: el más viejo, el más joven. Quizá podamos encontrar en la comunidad cristiana y en su idea de fraternidad, la base para fundamentar la idea de comunidad con los que comparten una misma época, un mismo tiempo histórico y, con ello, un mismo espacio. Por otro lado, en la noción judía de comunidad se encontrarían las bases para pensar la comunidad con los que nos precedieron y los que nos sucederán: la generación pasada (de los abuelos) y la futura (de los hijos). Esto haría que nos reconociéramos responsables de los más próximos en el tiempo, pero también de los lejanos, a través de la responsabilidad generacional.

Buber comprende que antes de Nietzsche el hombre trataba de trascender su soledad y de encontrar sentido a este mundo abrazando al ser divino. Pero tras el anuncio de la muerte de Dios, el hombre intenta superar la soledad a través de la relación consigo mismo. Éste es el punto de partida de filosofías como la de Heidegger. Buber sostiene que la muerte de Dios es, en realidad, un "eclipse" de Dios. Dios no puede morir, porque si muriese no sería realmente Dios. Nietzsche no anuncia su muerte, sino el hecho de que algo se ha interpuesto entre el hombre y Dios.

El pensamiento excesivamente abstracto, el escepticismo radical, el cientificismo (y quizá todos los –ismos que se presenten como solución definitiva y portadora de la verdad), han ido alejando al hombre de la realidad y le han hecho olvidar lo que le une al resto de hombres, destacando sobre todo lo que les separa. Es necesario introducir un "nuevo pensamiento" que permita al hombre retomar la relación con el mundo y con el otro; que haga de nuevo posible la relación con Dios.

Buber considera que el hombre está más sediento que nunca, cuando vive en un "eclipse de Dios". En la actualidad hay una crisis de fe, pues muchos han perdido la confianza en Dios (podríamos decir también que se ha perdido la confianza en las instituciones humanas que lo representan). Pero también consideramos que es una crisis de la fe el auge de los fanatismos religiosos, en la forma del integrismo, el dogmatismo o cual-

quier expresión fundamentalista. Muchos viven en la contradicción entre su alma, que consideran salvada y el mundo, que consideran corrupto. También en la vivencia exagerada de la vinculación con Dios encontramos hoy una crisis de la fe, o más bien, de la religiosidad.

Buber sostiene que las religiones tienen mucho que decirse entre ellas: pueden aprender unas de otras. Sobre todo apela en este diálogo al judaísmo y cristianismo, como ocurre en Rosenzweig, pero creemos que este diálogo debe abrirse a toda forma de religiosidad. Aunque, como se ha dicho, no solo es necesario un diálogo entre los diferentes modos de fe, con sus correspondientes formas de realizar la comunidad; también es necesario que el creyente dialogue con el que carece de fe y que tanto las comunidades de creyentes, como los que carecen de fe, se abran a la comunidad humana (de todos), contribuyendo a su realización.

El encuentro entre individuos diferentes haría posible una renovación de las miradas, de las relaciones. La vida en la fe, en diálogo con la vida sin fe, puede ofrecer herramientas que comprometan en la búsqueda de un mundo común, que supere las barreras humanas, creadas por el hombre. Tanto Rosenzweig como Buber entienden que el fundamento de la existencia humana es el encuentro. La realidad humana es esencialmente dialógica, por lo que la reflexión filosófica debe tener también una raíz dialógica. Éste es el suelo que ha inspirado nuestro análisis: poner en diálogo dos pensamientos diferentes, dos formas de comprender la fe y la comunidad y mostrar en qué medida pueden ofrecer claves para pensar la comunidad más allá de la fe: la comunidad humana en sentido amplio.

El Amor al Prójimo

La filosofía tradicional reduce el conocimiento a la relación que se establece entre el sujeto y el objeto, pero hay experiencias y realidades que no pueden reducirse a esta estructura, que no pueden explicarse en estos términos. La relación yo-tú queda fuera de la reflexión filosófica en sentido tradicional. En este nuevo pensamiento, la verdad no es una construcción del yo (no es un objeto de conocimiento que pueda determinarse del todo, dominarse conceptualmente), sino que la verdad se concibe como el resultado de una relación: el criterio de verdad pasa a ser el amor.

Buber considera que la relación yo-tú culmina en la relación con Dios, pues cada tú concreto expresa en su rostro el tú eterno. La filosofía

que se base en la relación sujeto-objeto para explicar al ser humano, no podrá hablar de su relación con el otro o con Dios. En la filosofía se produce un eclipse de Dios en la medida en que se identifica a Dios con un objeto de pensamiento (con una idea). Dios está más allá de los conceptos, como también lo está el otro, el prójimo, al que puedo nombrar por su nombre, pero sin que eso suponga reducirle a concepto. En la relación auténtica con el otro, tanto uno como otro se mantienen a distancia, como un enigma insondable, y gracias a esa distancia, sigue siendo posible la relación.

Una de las razones por las que el hombre padece una enfermedad espiritual es porque ha reducido la oración (su relación con Dios) a mera reflexión. El exceso de reflexión descompone la vida espiritual, pues el concepto aniquila la vida, cuando intenta retenerla, captarla en una imagen estática. Rosenzweig habla por su parte de la enfermedad de la desconfianza, sufrida por quien no tolera la incertidumbre o lo incomprensible. Pero la vida es cambio, por lo que no puede reducirse a conceptos estáticos. Hay que confiar en que el lenguaje nombra la realidad, aunque esta cambie; confiar en el tiempo, aunque no podamos saber lo que nos deparará; confiar en el mundo, a pesar de sus enigmas; confiar en el prójimo, aunque conocer su nombre o compartir la vida, no suponga necesariamente saber quién es.

Quien desconfía de los otros y quien se niega a la relación con la trascendencia, vive en la más profunda soledad, según señalan estos autores; vive encerrado en sí mismo, incapaz de abrirse a lo otro. De esta forma se deja tanto a Dios como al prójimo, "tras el muro del eclipse"[15] , como diría Buber. Ni la fe ni el amor son meros sentimientos, son modos de habitar el mundo, son una forma de orientación que vincula con Dios, el mundo y el otro. En esa medida, quien niega su relación con lo otro, se queda sin suelo, vagando sin rumbo, en el abismo de la nada y el sinsentido.

La relación con lo que no soy no solo no me niega o me anula, sino que me constituye, da suelo a mi existencia y sentido a mi vida. Hay que ser capaz de confiar, para poder vincularse con lo otro, bien sea Dios, el mundo o el prójimo. El sentido de la vida se encuentra en la medida en que la propia vida confirma día a día su fundamento, se convierte en su manifestación, en testimonio de sus fuentes de sentido. Esto exige cami-

15 BUBER, M. **Eclipse de Dios**. Estudio sobre las relaciones entre religión y filosofía. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2003, p. 27.

nar muchas veces sin estar seguro de qué nos sostiene, abrazando el Misterio. La violencia surge, según Buber, cada vez que se niega la sacralidad y la trascendencia del otro. El reconocimiento del Misterio contribuye a salvar el carácter sagrado del otro.

Pero reconocer el Misterio y respetar la sacralidad del otro no significa permanecer pasivo, inactivo, ante el espectáculo del mundo. El que es capaz de reconocer el dolor del prójimo, trata de "reparar el mundo", desde el contexto en el que le haya tocado vivir. El intelectual que queda cegado y convencido por las ideas abstractas, se aleja de la vida y del mundo, de modo que no ofrece caminos para restaurar lo malo que hay en él. En cambio, quien asume la tarea que reconoce como propia, en el camino hacia la reparación del mundo, inicia y anima el camino hacia la Redención.

Hoy en día vivimos un eclipse de Dios, y en ocasiones del prójimo. Pero eso no significa que Dios o el prójimo no permanezcan ahí, a la espera de que se dirija la mirada hacia ellos. Quizá el silencio de Dios o la ausencia del prójimo se deban más bien a que nosotros hemos dejado de escuchar y de mirar. Hay quien vincula el eclipse de Dios con la negación del prójimo, pues la negación de Dios supone para muchos la caída de los valores universales y de las normas que van más allá de nosotros mismos.

Por ejemplo, para J. P. Sartre, si Dios no existe todo está permitido (estamos "condenados a ser libres"); para M. Heidegger, si Dios no existe, solo podemos reconocer valores relativos, individuales; G. Marcel dirá por su parte que si Dios ha muerto, ya nada puede justificar que nos llamemos hermanos. Buber sostiene, en este sentido, que el problema de las sociedades actuales es que han perdido la capacidad de distinguir los valores absolutos (como la justicia, la paz…) de los falsos absolutos (como el éxito, el poder…).

Determinadas formas de instalarse en el mundo y de concebir la realidad han convertido lo absoluto en una invención humana, en algo irreal. Pero filosofías como la de Rosenzweig o Buber tratan de afirmar el carácter real del absoluto: ya sea Dios, o su expresión en el rostro del prójimo. La tendencia de la filosofía tradicional a reducir todo al esquema sujeto-objeto, condena al sujeto a la soledad, pues reduce lo otro a un contenido subjetivo (a un concepto). La concepción de la existencia humana, basada en la relación yo-tú, permite reconocer la relación con Dios y el encuentro con el otro como suelo de la propia existencia y fuente de su sentido pleno.

Rosenzweig comprende que el mundo deja de ser temporal (histórico) y entra en el umbral de la eternidad, cada vez que recibe los actos de amor humanos. Es necesario que cada individuo actúe como el individuo concreto que es, para que cada ámbito del mundo quede animado (dotado de alma) por el amor. Cada uno de nosotros, en el lugar y el momento en que vive, está llamado a realizar su propia tarea en el camino hacia la Redención de este mundo. Para ello es necesario actuar como individuo concreto, no como personalidad diluida en la sociedad.

No hay que caer en la repetición ciega de lo establecido, en la mera transmisión de lo que se ha dicho ya o lo que la historia dicta. Hay que filosofar y vivir desde la propia experiencia, sin dejarse ser por otros, por lo establecido[16]. Lo más difícil es decir "yo" por primera vez, dejando atrás a la "masa". Hay que tener cierta valentía para decir "yo"[17]. Rosenzweig anima a cada hombre a pensar-brillar por sí mismo[18]. La reflexión (actitud filosófica), como la vida, es una tarea de todos, pero entendiéndola como tarea de cada uno.

Podemos decir que Rosenzweig toma el legado de autores como Kierkegaard o Nietzsche en el intento por rescatar la importancia del individuo concreto. El nuevo pensamiento de autores como Rosenzweig y Buber, propone una concepción de la sociedad compatible con la atención a la persona. Desde este planteamiento se puede hablar de comunidades conscientes de su capacidad para introducir cambios en la sociedad, en nombre de individuos concretos que sufren injusticia. La comunidad humana, consciente de su capacidad creativa y generadora de cambio, es lo contrario a la muchedumbre inespiritual. En ella, el hombre concreto no renuncia a sí mismo, no niega su propia tarea, cuando la comparte con otros, en la comunidad (religiosa, de sentido…) de la que forma parte.

El diálogo es, como se ha dicho, la base para preservar y alcanzar lo más propio (que es también lo común), dibujado en el rostro del otro: la humanidad. En la huída de lo común, se sientan las bases de la negación de uno mismo, que queda reducido al todo, en el que no todos son iguales, sino que se reducen a lo "mismo" y aparecen como piezas intercambiables. Pero por otro lado, cuando se intenta defender lo propio a costa de lo diferente, se ha olvidado lo común. Lo que amenaza nuestra singularidad, no es cualquier tipo de relación con el otro, sino un determinado tipo de

16 ROSENZWEIG, Franz. **Gesammelte Schriften**: Briefe und Tagebücher (1918-1929). Tomo 2. Carta a su madre. Berlín. 30.11, 1919, p. 655.
17 _____. **Carta a Gertrud Rubensohn**. Kassel. 31.12.1919, p. 657.
18 _____. **Carta a Ernst Simon**. Sin fechar, aproximadamente, otoño de 1921, p. 719.

relación.

Hay que rechazar las relaciones que implican la reducción del otro: el odio, la violencia, el fundamentalismo, la indiferencia (ante el dolor ajeno)… Todas estas formas de relación nos anulan como individuos. Pero hay un tipo de encuentro, una vinculación auténtica con el otro que nace de la confianza y se expresa en el amor al prójimo. Este tipo de encuentros se sostiene gracias al diálogo, en el que se espera todo del otro (no se anticipa su palabra, sino que se escucha).

Ésta es la relación capaz de fundar la comunidad humana que abarque a todos, sin reducir a cada uno, sino salvando la sacralidad del Tú. Se puede rescatar al individuo, rechazar la noción de masa o muchedumbre, pero no por ello quedamos condenados al aislamiento, a la más cruda soledad. El rostro del otro es el reflejo de la humanidad entera; el prójimo (lo más próximo) representa en cada caso el mundo entero para el hombre. Cada encuentro puede ser el anuncio de una nueva comunidad de sentido, orientada hacia un horizonte común.

El individuo no puede quedar reducido a la sociedad en la que vive, al Estado; de la misma forma que el instante no puede quedar ahogado en la corriente del tiempo. El problema que se plantea en el ámbito político es cómo relacionar el todo con la parte, sin que la actividad de ninguno de ellos quede negada. Se plantea la tarea de pensar una relación entre el individuo y el Estado, o entre el individuo y la comunidad, en la que la parte esté directamente relacionada con el todo: el individuo tenga conexión directa con el Estado o la comunidad de la que forma parte. El problema de fondo es cómo salvar lo común respetando y reconociendo lo diferente.

El amor es la base de este tipo de relaciones. Pero las experiencias positivas no tienen por qué estar exentas de obligación. Esto ocurre con el amor, pues quien se siente impulsado a amar, no es libre para dejar de hacerlo. El Estado justo es aquél que logra obligar impulsado por la fuerza del amor[19]. Entiende Rosenzweig que si el Estado no lo consigue, no es únicamente su culpa, es también la mía, la tuya, la suya…

Para que el Estado justo llegue a realizarse, debe sostenerse sobre la confianza mutua entre él y los ciudadanos que lo conforman. Solo esta relación permitirá que no se sientan amenazados en la relación y ninguno de los polos quede silenciado: el Estado no debe ahogar a los individuos, pero estos tampoco deben desautorizar su papel. Para ello, el ciudadano debe respetar los límites que señala el Estado y éste debe preservar la dig-

19 ROSENZWEIG, Franz. **Carta a su madre**. Berlín, 30.11.1919, p. 655.

nidad y los derechos del ciudadano.

Para que la comunidad entre los individuos se realice plenamente no basta con recibir amor, hay que entrar en el amor activo: instaurarse como amante, tener voz propia. el vínculo que une al hombre y el mundo, pues el prójimo es, en cada momento, el más próximo: cualquiera. No puedo elegir a quién amar, de ahí que no sea libre en el amor. Rosenzweig sostiene que quien decide participar activamente en la creación de la comunidad humana, en la redención del mundo, ama en cada momento lo más próximo, lo que en cada instante está "maduro para recibir el alma" (para ser animado por el amor)

En la base del "nosotros" (palabra de la comunidad) no está el plural (el conjunto de individuos aislados), sino el dual (la relación yo-tú). Rosenzweig afirma que tras el señala, juzgado, por el nosotros, pues (desde una perspectiva diferente a la de ambos) no dice, sino que, se: el nosotros y el vosotros queda; quedan vinculados en el amor al prójimo, anunciando la venida del A través del amor, el destino propio queda unido al destino del mundo entero, pues el individuo ya no actúa por el destino propio, sino por el ajeno. Es entonces cuando el alma puede descubre que en el amor el "yo" se amplía hacia el "nosotros todos", donde recupera lo suyo propio como lo propio de la comunidad.

La relación de amor entre los hombres alimenta la esperanza y anuncia la llegada de un futuro para el amor. El amor une a los que son diferentes y conserva la unión de los que proceden de una misma comunidad; posee la capacidad de crear comunidades nuevas y renovar las que ya existen. El reconocimiento de la fraternidad humana encuentra su base, según muestran estos análisis, en la fe en el camino común, la confianza en la meta y el amor al prójimo.

Eternizándolo en cada instante. En cada individuo asoma la eternidad (el "todos", del que el individuo forma parte). Aunque cada uno parta de una perspectiva, de una mirada propia, lo común a todos son las cosas últimas que quedan iluminadas: lo Absoluto (que está más allá -suelto- de lo que es relativo a cada uno de nosotros). Pero lo eterno no nace directamente de lo particular, sino que para que se realice lo eterno debe darse la comunidad.

Una vez se alcanza la unidad a través de la palabra, llega el silencio: "la palabra une, pero los unidos callan"[20]. Pero el silencio que aquí acontece no procede de la falta de palabras o el desencuentro; sino que

20 **La Estrella de la Redención**. p. 367.

es un silencio al que le sobran las palabras, porque ya se ha alcanzado la comprensión perfecta. La mirada lo dice todo, es el lenguaje común que va más allá del lenguaje propio. El puente entre la palabra común (todavía señal de una distancia) y el silencio (que anuncia la comprensión común) es el gesto común: la mirada.

Ha llegado el momento de mirar cara a cara al prójimo, con la esperanza de reconocer en él al hermano. Es el momento de abrirse al amor, más allá de las diferencias que han inspirado el odio entre los hombres. A lo largo de los siglos, los conflictos, las guerras, han desfigurado el rostro del otro, han hecho que olvidemos que es portador de un nombre propio (no es meramente un representante de una categoría vivida quizá como amenaza).

Hay que rescatar a cada individuo de nociones totalizantes, de categorías que le reducen a nada; hay que respetar lo singular, pero como camino necesario para alcanzar la comunidad. Partiendo de esta forma de pensar lo común y lo propio, es posible, como dice Buber, crear comunidades que compartan el mismo suelo, aunque no compartan la misma historia; es posible también mantener vivas las comunidades que comparten la misma historia, aunque no compartan el mismo suelo.

Capítulo 2 - Esperança E Diálogo: Uma contribuição de Gabriel Marcel e Martin Buber para a educação

Valber Oliveira de Brito[1]

> Desejamos, apenas, que ponhais todo o empenho em guardar inata a vossa esperança até o fim. (Heb. 6, 11)

Do Contexto Escolar

É importante salientarmos o contexto em que se encontram os professores que aqui se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa, para então entendermos como são construídos os sentimentos de esperança, que, de acordo com Marcel, deve ser entendida como não sendo desejo nem otimismo, situando-se numa outra ordem, a saber, a do ser que atravessa uma situação de prova, pessoal ou coletiva. Em suas palavras, "la verdad es que solo puede haber, propiamente hablando, esperanza donde interviene la tentación de desesperar; la esperanza es el acto por el cual esa tentación es activa o victoriosamente superada […]". (MARCEL, 2005, p. 48).

Violência, medo, angústia, falta de esperança e de amor. São algumas palavras pronunciadas pelos educadores acerca do contexto em que vivem. Mesmo sendo bastante comum ouvirmos isso em muitos traba-

1 Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFPA.

lhos sobre violência nas escolas, é importante colocarmos aqui os relatos de professores que podem carregar dentro de suas vivências experiências diferentes. Cada ser é único, singular; traz consigo uma possibilidade de existência em meio aos mais variados contextos. É mister lembrar que muitos desses relatos foram ouvidos por mim ainda durante a produção de meu trabalho de conclusão de curso, tempo aquele em que tive a oportunidade de ouvir os amores e desamores do educador em meio ao ambiente educacional violento, ainda que tenha dado prioridade aos alunos neste trabalho[2]. Minha atuação no projeto de extensão universitária *Peregrinos da paz*, do qual faço parte desde 2006 até hoje, também tem uma importância ímpar na observação desses fatos, pois foi o primeiro contato que tive com um ambiente escolar, o que proporcionou uma mudança de olhar. Mas voltemos para o trabalho aqui em questão.

De acordo com os relatos dos educadores, existem situações, dentro do contexto escolar, que fazem com que eles se sintam como em um beco sem saída, principalmente quando os problemas fogem da realidade escolar e abrangem a família, como é o caso de violência doméstica. Aqui surge uma questão sempre presente nos discursos dos educadores: como se colocar diante de uma situação conflituosa, em que há a possibilidade de a família ser causadora de maus tratos? Aqui professores são unânimes na concordância de que há necessidade de uma intervenção escolar, na qual o educador, por sua vez, possui um papel fundamental. Porém, foi comprovado nessa pesquisa que, em vez de recorrer aos procedimentos recomendados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os professores buscam, na maioria das vezes, resolver os problemas dentro da escola, chamando os pais para uma conversa sobre a situação de seus filhos. O discurso utilizado para tal postura é o de que os pais não têm compreensão das consequências de seus atos sobre seus filhos e, portanto, precisam ser informados. Porém não devemos negligenciar a situação de medo e angústia que os professores vivenciam constantemente, em seu dia a dia. Mesmo não passando diretamente por uma experiência semelhante a essa, alguns professores relataram sobre colegas que já vivenciaram situações de violência como agressividades, apatia, desatenção, desrespeito, roubo, morte etc.

Outro fato relatado pelos educadores, e que faz parte do contexto educacional, foi o de ter de trabalhar muitas vezes pela manhã, tarde e noi-

2 *Vide* BRITO, V. O. Educação Baseada em Valores e Não-Violência: O Projeto Peregrinos da Paz como Intervenção Preventiva em Meio à Violência. Belém: [s.n.], 2008. (Sociologia). Disponível em: <http://www.peregrinosdapaz.ufpa.br/downloads/documentos/tccvalber.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2012.

te, ora obrigados pela instituição, ora para compensar os baixos salários recebidos pelo seu ofício. Isso somado ao número excessivo de alunos nas turmas, que gira em torno de quarenta e cinco por turma, fato que acaba resultando em estresse e cansaço para o professor, condições que prejudicam o seu rendimento durante as aulas e, principalmente, a saúde.

Os dados empíricos nos mostram ainda que o contexto escolar pode trazer outras situações-limite, em que o papel do professor pode ser posto em xeque, a saber: 1 – O número de aprovados nos vestibulares públicos fala mais alto do que qualquer regra que queira pensar o bem-estar dos alunos; 2 – A profissão não possui o mesmo prestígio que outras profissões; 3 – O rendimento econômico da sua atividade docente está aquém do razoável para uma vida digna; 4 – Infinidades de exigências da instituição e o risco, caso não seja eficiente nessas tarefas, de sofrer retaliações; 5 – O grande número de problemas que fogem da realidade escolar, mas que a escola acaba sendo obrigada a resolver.

Esse é um breve retrato do contexto vivido pelos educadores que aqui se disponibilizaram a compartilhar parte de suas vidas escolares. Vidas carregadas de muito medo, muita insegurança e tristeza ao ver seus alunos se envolvendo com drogas, assaltos, morrendo precocemente, como foi apontado diversas vezes pelos professores que ajudaram nessa pesquisa. Pessoas que possuem, muitas vezes, suas memórias de dor e abandono negligenciadas. Entretanto, como foi comprovado com a pesquisa, nesse mesmo contexto pode germinar outro sentimento, podem surgir experiências que indicam a existência de uma realidade que transcende o mero cálculo e a fria técnica, a qual, com muito mais força, pode promover mudanças de olhar e de vidas: a esperança.

A Vivência da Esperança no Âmbito Educacional

Como resultado do mal que aflige a humanidade, resultante da primazia da racionalidade instrumental ou, nas palavras de Martin Buber, preeminência da relação eu – isso no mundo moderno, vários críticos como, por exemplo, os filósofos do existencialismo, procuraram lançar um olhar para essas questões, dando ao mal que atormenta a humanidade o nome de solidão, trevas, vazio, náusea, incomunicabilidade; ao que se pode ser acrescentado, sob uma perspectiva cristã, outros nomes, como pecado, afastamento de Deus, ódio, violência, avidez, orgulho etc.

Tudo isso é o retrato dramático da vida no mundo moderno. A partir desse retrato, poderíamos cair na tentação do desespero, pois nossa condição imediata não nos mostra saída ao que nos parece mais como um círculo vicioso. No entanto, existem autores que, inseridos nos mais variados contextos (com diferenças e semelhanças de abordagens), nos mostram que o ser humano é movido por uma inquietação e um sentimento insuprimível: a esperança. Tais autores nos incitam a ver o ser humano como mistério, portanto não determinado, não podendo ser tematizado; logo, o tempo está em aberto. Nisso reside a importância da esperança, cujo conceito é estudado pelos autores Gabriel Marcel e Martin Buber, os quais nos proporcionam o sentido de esperança, com o qual foram analisados os dados empíricos da pesquisa supracitada.

Entre os autores que trabalham a temática da esperança temos Ernst Bloch e sua obra *O Princípio Esperança* (2005), Jurgen Moltmann e sua *Teologia da Esperança: estudos sobre os fundamentos e as consequências de uma escatologia cristã* (2005), além da encíclica *Spe Salvi* (2007), do Papa Bento XVI e outros. Apesar de essas obras serem importantes e complementarem-se no que tange a esperança, é a partir de Marcel e Buber, e suas respectivas noções de esperança e de diálogo, que os adotamos como foco teórico para a nossa análise empírica, no que diz respeito a como é construído o sentimento de esperança vivenciado pelos educadores.

Concordo com Zilles (1988, p. 104), quando afirma que "pensadores como o teórico marxista Ernst Bloch e o escritor Eric Fromm, dedicaram-lhe amplo espaço. Mas, na obra de Gabriel Marcel, o tema da esperança é uma constante". Marcel nos apresenta uma esperança que está para além de qualquer teologia, de otimismos militantes, de racionalizações e de qualquer religião (sem esquecer, todavia, a importância da vivência de uma religiosidade como abertura para a alteridade do futuro). Para o filósofo francês, a esperança é traço constitutivo da experiência pessoal, porém em um sentido totalmente diferente. Ele não vê, de modo algum, aumento ou redução naturalista, sequer enxerga a pura identificação com o otimismo e com o desejo, que são vinculados à simples espera.

Marcel nos apresenta uma esperança na qual as experiências de cativeiro e abandono são as condições efetivas que a tornam possível. "Na visão de Marcel, o homem é itinerante, ou seja, *homo viator*. É ser encarnado, a caminho do sentido da vida. Nesse caminho, a esperança é a abertura do ser encarnado. A esperança leva-nos a contestar tudo que já existe". (ZILLES, 1988, p. 10). Essa esperança se encontra na esfera do

diálogo, como entendido por Buber. De acordo com Mendonça (2009, p. 48), "apesar de suas singularidades filosófico-religiosas, Gabriel Marcel e Martin Buber trocaram correspondência. O primeiro reconheceu sua dívida para com a filosofia do diálogo de Buber".

Ao apresentarem suas críticas sobre os malefícios do mundo moderno, aqui se acrescenta também os diagnósticos apresentados acima acerca do contexto vivenciado pelos educadores, esses autores nos dão um novo olhar. Nas palavras de Mendonça:

> Pensadores ancorados em uma percepção teísta como o foram Martin Buber e Gabriel Marcel, entre outros, irão buscar a superação desse dilema em algo que ao final, mesmo sem segurança alguma, como dizia Buber, remete à esperança e à possibilidade de encontrar uma luz ao final do túnel. Em razão disso, Buber e Marcel são autores importantes para se pensar a educação enquanto possível saída, mesmo sem garantias, porque não há garantias aqui, a não ser uma 'estreita aresta', para usar a expressão cara a Buber (1980), para o drama da crise de valores enfrentados por este século e porque, paradoxalmente, a educação digna desse nome, para usar uma outra expressão de Buber, exige esperança em meio a dor. (2009, p. 48).

A esperança não consiste em aceitar uma situação que se impõe. Para Marcel (2005), a esperança se situa na ordem do ser que atravessa uma situação de prova, pessoal ou coletiva. "Atua na vida como uma força secreta, no meio da noite, evolvendo o homem, o capacita para resistir ao desespero". (ZILLES, 1998, p. 105). A esperança parte da experiência concreta do "eu espero", da concepção que o homem é um ser a caminho ou *homo viator*. É importante colocarmos aqui o entendimento de esperança de Marcel, para então passarmos à analise dos relatos dos professores:

> A esperança é essencialmente a disponibilidade de um espírito que se engaja o bastante intimamente numa experiência de comunhão para realizar, apesar de toda vontade e do conhecimento, um transcendental, o ato que estabelece a regeneração vital de que essa experiência é, ao mesmo tempo, a razão e primícias. (2005, p. 79).

Como vimos no tópico anterior, situações de prova, de catividade, de desespero são constantemente vivenciadas pelos educadores. Porém a vivência do sentimento de esperança como resistência a esse contexto também foi lembrada pelos educadores, como mostra o texto a seguir:

> No momento em que comecei a ensinar me deparei com ensino precá-

> rio, com situações conflitantes que não eram do meu cotidiano: situação de morte, de invasão de escola, onde tínhamos de evacuar a escola o mais rápido possível porque ela é localizada no centro da linha vermelha. Mas é isso. Você fica resistindo ali com sua **esperança** de que com o pouco que você faz, você tá mudando vidas e fazendo a diferença de alguma forma. Isso é o retrato do educador e não do professor. O professor é aquele que só professa a aula, que está ali pra passar só conteúdo; mas o educador vai além, se preocupa, conversa, leva o que sente sobre a vida. (Informante A).

Ao se perguntar aos educadores se, em suas práticas docentes, identificavam o sentimento de esperança, memórias de fatos e eventos vieram à tona. É indispensável lembrar que a esperança que é defendida neste trabalho, a esperança de Marcel, a esperança contida na memória dos professores acerca de fatos e eventos que marcaram ou marcam esse sentimento, estão intimamente ligadas à noção de diálogo de Martin Buber. As noções de diálogo e de educação de Buber nos levam a compreender que não podemos perder de vista que o professor possui uma posição hierárquica em sala de aula. Professor e aluno são mediados por papéis sociais. Lembremos ainda que a relação professor/aluno em sala inevitavelmente é assimétrica, da mesma maneira que é a relação entre médico e paciente. Isso é natural na relação social. No entanto, existe outro tipo de vivência, de relação em nossas relações intersubjetivas, muito mais fecunda, como nos indica o filósofo. Aparentemente trata-se de algo que acontece a toda hora, algo banal: "Quando olhamos para alguém, quando lhe dirigimos a palavra, é com um movimento natural do corpo que a ele nos voltamos; porém, na medida do necessário, quando a ele dirigimos nossa atenção, fazemo-lo também com a alma". (BUBER, 1982, p. 56).

O movimento dialógico é vivência, é relação. É uma experiência concreta de um evento em que o movimento básico dialógico consiste no voltar-se-para-o-outro, em alguma situação cotidiana. A partir disso, perguntou-se para os professores se em algum momento de suas vidas profissionais em sala de aula tiveram um instante de um pequeno gesto, ou uma intensa emoção, ou contato muito profundo, mesmo que durasse segundos, com uma criança ou com um jovem, ou até mesmo com um colega de profissão e demais membros do corpo docente. Experiências que marcaram ou marcam esse sentimento foram relatadas, como o caso de um educador que vivenciou uma situação de abuso sexual envolvendo uma aluna, caso em que a vítima era enteada do acusado. De acordo com o relato do professor, foi um momento muito forte, sentiu que tinha de

intervir de alguma forma, mesmo correndo risco de sofrer retaliações por parte do agressor. Ao final de seu relato disse: "O que me faz seguir essa profissão é o amor".

Lembremos mais uma vez de Marcel. Para ele, a plenitude da esperança só se dá onde existe um intercambio espiritual, a participação, ou seja, o amor. Não se podem separar amor e esperança. "Es precisamente allí y solo allí donde existe este amor, donde se puede y se deve hablar de esperanza, pues este amor se encarna en una realidad que sin él no sería lo que es". (MARCEL, 2005, p. 69). Esses sentimentos situam-se na ordem da fraternidade, do nós, não propriamente do eu. Um ser sem amor, segundo Marcel, não pode ter esperança. Assim, "O ser, que espera e está interiormente ativo, não espera para si mesmo, mas espalha luz e calor ao seu redor, porque a realidade pessoal de cada um é por si mesma intersubjetividade". (ZILLES, 1988, p. 107). Podemos, então, compreender a atualidade do pensamento de Marcel nos relatos dos educadores. Da mesma maneira, Buber, com sua noção de diálogo, leva-nos a compreender a necessidade de um mínimo de abertura para que possamos realizar o movimento básico que denomina de dialógico. No caso do professor que relatou o fato acima, é visível a sua postura dialógica, na medida em que, a partir de uma experiência concreta, consegue transcender o encargo social que lhe cabe, o que o leva a perceber o outro como pessoa, e não como representação. O mesmo educador acrescenta:

> Então, quando a vejo agora, uma moça já formada, me agradecendo até hoje de ter ajudado, vi a importância que tenho como professor; como posso mudar a vida das pessoas, dos meus alunos, acreditar que eles, assim todo mundo, tem falhas, porém somos a direção. Continuo como professor porque eu gosto, porque eu tenho amor. Por mais que eu não ganhe tanto. Eu gosto disso! Eu continuo por amor. Por saber da importância que eu tenho para meus alunos, como todos nós temos. (Informante I).

Evidenciou-se por meio das narrativas dos professores que, como apontado por Marcel, amor e esperança caminham juntos, levando muitos a transcender a realidade imediata que os cerca, superando, assim, a tentação de concentrarem-se em si mesmos, em uma postura egoísta. O sentimento de esperança, nesse sentido, possibilita o "exorcismo de desespero", para usar a expressão de Gabriel Marcel. Ricoeur (1968) diria ainda que o amor pelo próximo descentraliza o eu, fazendo-o voltar-se para o outro em um ato de oferta que permite que se possa descobrir inconce-

bíveis profundidades. O próximo "é a maneira pessoal pela qual me encontro com outrem para *além de toda mediação social*; é o encontro cujo sentido não deriva de *nenhum critério imanente à história*." (RICOEUR, 1968, p. 110). Logo, o próximo é uma atitude que tenho diante de qualquer um que encontro, independente de quem seja. O evento do encontro com o outro, como meu próximo, livra o homem do abraço mortal de uma identidade rígida consigo mesmo, fazendo-o prender-se, enfim, ao vínculo libertador das possibilidades infinitas nas quais, cada vez que aparecem, a vida é sentida como apelo e como dom. Isso é o que Ricoeur chama de *solicitude*. Um movimento do eu na direção do outro, movimento este que é uma resposta ao chamado que o outro me fez.

A importância que os educadores têm para os seus alunos é outro aspecto a ser ressaltado no que diz respeito à esperança. Em muitos discursos dos professores (como o citado acima) foi evidente a necessidade de um cuidado com a postura adotada diante do aluno, pois pode ser que estejam sendo referência para o educando. Em outro depoimento, uma professora contou sobre uma criança que tinha sido abandonada pela mãe. Em seu relato estavam presentes alguns dos males do mundo moderno: ausência de referências, famílias desestruturadas, ódio, indiferença, inversão de valores. Mas, ao mesmo tempo, o relato mostrou solidariedade, como o ato de uma vizinha que acolheu a criança, e do educador que, em termos cristãos, viu aquela situação com olhar de misericórdia ou, em termos buberianos, assumiu uma postura dialógica diante da criança e se disponibilizou para ajudar. Mesmo assim, nem sempre é fácil viver uma situação igual a essa. Alguns relatos mostram que a tentação do desespero, no sentido que Marcel (2005) confere ao termo (ou seja, admitir que a vida carece de sentido, que o tempo está fechado, um sofrer por antecipação, um suicidar-se) é bastante presente. A tensão entre desespero e esperança é constante.

Os discursos dos professores sugerem, como bem indicou Marcel, que é preciso vivenciar a prova. Podemos confirmar que, a partir das vivências dos educadores, a base da esperança é a consciência de uma situação que nos convida a desesperar. Marcel nos dirá que há situações que nos dizem não haver mais saída para determinado caso, porém, como podemos observar na situação acima, há outros tipos de eventos que nos afirmam haver uma realidade que transcende a situação de caos, de desespero. Marcel (2005) dirá que desesperar é admitir que a vida não tem sentido, e isso está relacionado com a solidão. Os dados empíricos nos

revelam também, como sugerido por Buber e Marcel, que a esperança se dá sempre na relação com o outro, ao se assumir uma postura dialógica, que ultrapassa os encargos sociais vivenciados inevitavelmente em nossas relações.

A necessidade da confiança para uma melhor relação entre professor e aluno foi outro aspecto observado, o qual é digno de registro. Notemos que aqui, quando falamos em educação e analisamos os dados empíricos, a noção que temos e defendemos é a de que o educador deve adotar uma postura para além de mero transmissor de modos de ser diante dos alunos. Como muito bem lembra Buber (2003), ética não pode ser ensinada, mas comunicada indiretamente pelo mestre, pelo seu exemplo, pela relação de confiança estabelecida.

Notou-se, com a pesquisa, que o sentimento de esperança que orienta os educadores não é construído por intermédio de aulas sobre moral, nas quais são apresentados modos de ser, tampouco a astúcia é eficaz, utilizando-se da racionalidade instrumental para obter resultados eficientes. Como muito bem lembra Buber (2003), tais pretensões são ineficazes. "Na perspectiva buberiana bastam apenas a vontade, a presença e a consciência por parte do educador do papel que ele tem diante do aluno". (MENDONÇA, 2009, p. 52).

É evidente em nossa análise teórica e empírica que o sentimento de esperança que orienta os professores parte de experiências concretas, de pequenos atos e gestos do cotidiano em meio ao contexto escolar violento. Atos, eventos, gestos, experiências de vida que são intraduzíveis, mas dos quais podemos nos aproximar. Essa ação parte de uma abertura em direção ao outro, de uma postura dialógica, já diria Buber. Tal postura pode possibilitar ou não (Buber deixa muito claro em suas obras que experiência da relação Eu – Tu não é uma obrigação, ela poderá ou não ocorrer) ao homem enxergar o outro como pessoa, como próximo, no sentido que Mounier (1967) e Ricoeur (1968) conferem aos termos.

Lembro aqui uma educadora que viveu um evento dialógico. Essa professora tinha uma relação muito complicada com um aluno que, de acordo com ela, era bastante indisciplinado e agressivo. Porém, em um dia que parecia que iria ser igual aos outros, o educando chegou a ela e lhe pediu um abraço. Ela, quase não acreditando, aceitou o pedido. Foi aí que sentiu algo diferente, algo que nunca sentira antes, soube apenas dizer que "sentiu um bem muito grande". Daquele dia em diante a relação entre eles mudou. O aluno continuou com o mesmo comportamento peculiar a

sua idade, com suas brincadeiras e peraltices, muitas vezes prejudicando as aulas. No entanto algo tinha acontecido. A relação tinha mudado. De acordo com a professora, o aluno deixou de ser agressivo com ela. Se olharmos para esse evento com as lentes de Buber, podemos afirmar que, no momento em que o aluno pediu o abraço, ele estava inteiro. Não havia cálculo, como ocorre na maior parte do dia de uma pessoa. E a professora, como não se fechou para o evento, facilitou para que ocorresse a vivência da relação Eu – Tu. Segundo ela, foi um momento breve, mas muito significativo, marcou sua memória.

Outro depoimento marcante foi vivenciado por outra professora com seu aluno, por quem tinha um afeto muito grande. Em um certo dia, sentiu a sua falta, pois não o tinha visto na sala. Posteriormente foi avisada de que ele tinha sido assassinado na casa em que morava. Ao contar esse fato, a professora caiu em prantos, afirmando que deu vontade de desistir de tudo. Porém, com essa experiência, ela percebeu que seus alunos precisavam dela, que não poderia desistir e que, apesar da tristeza por que passou, ainda acredita no ser humano, e por isso tem esperança de que seus alunos escolham o caminho do bem. Em termos buberianos, o aluno não estava mais presente diante da professora, ele já tinha partido. Ainda assim, a professora estava em uma relação Eu e Tu com o aluno. A imagem dele estava presente diante dela, na memória dela, em sua lembrança. Momentos como esse, para Buber, dificilmente se apagam.

O Papel do Educador em Meio à Esperança

É assim que são construídos os sentimentos de esperança vivenciados pelos educadores em meio ao ambiente escolar violento. Diante da certeza da vivência do sentimento de esperança pelos educadores que aqui colaboraram para a conclusão desse trabalho, cabem mais algumas perguntas: Diante dessa vivência, qual o papel do educador? O que os mantém como professores? O que faz com que não tenham procurado outra profissão? A resposta para tais questionamentos só confirmam o que foi dito anteriormente: o sentimento de esperança:

> Eu tenho esperança no ser humano. Sempre. Eu acho que a criança precisa muito de alguém pra orientar ela, sabe. E a gente, como professor, às vezes não sabe como a gente é importante pra uma criança. Vai saber depois, depois de muito tempo o como fomos importantes, o

> quanto ajudamos positivamente. Eu acho que o que me mantém, mesmo com toda a dificuldade da profissão, é a esperança no ser humano. (Informante J).

Evidenciou-se na pesquisa que alguns professores não tiveram incentivo de suas famílias para exercer essa atividade profissional. Ressaltaram que o motivo pelo qual eram desanimados a ingressar nessa profissão foi o de não haver o retorno financeiro esperado. Entretanto, por se identificar com a profissão e gostar dela, por acreditar em uma educação melhor, em um futuro melhor, resolveram persistir; mesmo em um contexto adverso, como destacado anteriormente: turmas superlotadas, alunos sem esperança, repetentes e desacreditados. Foi exatamente esse quadro que uma das professoras encontrou em sua primeira turma em uma escola pública estatual de Belém. Porém, por acreditar no ser humano, continua peregrinando pela estrada da esperança.

Podemos identificar nas narrativas dos educadores que a esperança que os orienta não aceita simplesmente a situação que é imposta. Mas essa não aceitação de determinada situação não significa revolta. Logo, recordamos mais uma vez de Marcel (2005, p. 51), para quem a vitória da esperança sobre a situação de prova caracteriza-se mais como um processo de libertação do que como uma rebelião; a esperança seria uma espécie de não aceitação positiva. Diferente da revolta, ela consiste em ter confiança em certo processo de crescimento ou de amadurecimento, que nos conduz à libertação. O filósofo destaca ainda que a esperança transcende a imaginação. Nas situações de doença, cativeiro, exílio, o que esperamos é a libertação; isso nos faz perceber o elo íntimo que existe entre esperança e liberdade. Esperando a libertação, de certo modo a condiciono e a favoreço, mesmo que não se possa chegar a falar de "eficácia causal" da esperança. Apesar de reconhecerem a importância do compromisso de ser um educador para a sociedade, muitos reconheceram que é difícil ser professor hoje e a tentação de desistir persiste, mesmo em meio à esperança.

O reconhecimento por parte de alunos e pais de alunos é algo que faz com que permaneçam como professores. O fato de saber que seus ex-alunos não se desviaram para a criminalidade é outro ponto importante também.

Outro episódio interessante foi o de uma educadora que trabalha em duas instituições distintas, sendo que em uma delas ela trabalha como docente e, na outra, em uma área administrativa, bastante burocrática. Com

cerca de dezesseis anos de profissão, é na escola que ela se vê tornando-se uma pessoa melhor. É na escola que se sente mais acolhida e onde consegue partilhar experiências com mais pessoas, ainda que o salário não seja de acordo com a realidade vivida pelos docentes em geral. Em um outro relato, uma professora resume o que sente em relação a sua atuação como educadora:

> Às vezes eu considero que sou a pior das artistas. Tento lapidar a pedra (alunos), mas às vezes eu não consigo. Mas lá na frente há a possibilidade dele (aluno) fazer algo... lá na frente... no futuro. (Informante H).

Este é o papel do educador em meio à esperança e em épocas de desespero como a nossa: consiste em não aceitar simplesmente uma situação que se impõe. É ter confiança. É compreender que temos reponsabilidade ética para com o outro. Para além de qualquer cálculo de probabilidades, é preciso vivenciar a prova. Nesse sentido, em oposição ao desespero, da esperança surge um sentimento que nos leva a não aceitar e enfrentar a situação de trevas (Marcel, 2005). O tempo é aberto e a realidade não é fechada. O outro aqui não é meu adversário, mas sim tem algo a me oferecer. A situação desesperadora em que nos encontramos não é para sempre. Há uma saída. Há esperança. Há um sentido para vida. Como ficou evidente nos relatos, o grande desafio da educação hoje é recuperar o sentido da vida: "Diante da construção histórica de uma cultura da violência o desafio da educação, após séculos de domínio de tais valores é subvertê-los e construir uma cultura voltada para a recuperação do sentido da vida. Tudo a mais será resultado disso". (MENDONÇA, 2009, p. 50).

Neste sentido, "aqui a relação dialógica, em suas dimensões privada e política, antes que ser essencialmente violenta é, na verdade, uma travessia em direção ao outro, ocorrendo no sentido de olhá-lo como igual em sua condição humana e sacralidade." (Ibid., p. 51). Dessa feita "aquele que, sendo ou não meu adversário, compartilha comigo uma raiz fundamental, que é a humanidade. Aquele pelo qual tenho responsabilidade". (Ibid., p. 51).

O desafio da educação deverá ser um sinal de esperança em um mundo marcado pela indiferença, pelo ódio, pela falta de referências e ausência de valores que edifiquem o caráter de crianças e jovens. "Educar, pois, em tempos sombrios e marcados pela barbárie exigirá um campo germinado por essa espécie de esperança". (Ibid., p. 56). Isso só pode acontecer, diria Buber, numa parceria viva, ou seja, "quando numa situa-

ção comum com o outro me exponho vitalmente à sua participação nessa situação como realmente sua" (BUBER, 1982, p. 148).

Considerações Finais

Ao refletir sobre a escola, Moacir Gadotti sentencia que "já falamos muito mal da escola [...] precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação" (GADOTTI, 2007, p. 11). Em seu entendimento, com o qual comungo, os professores são sempre apontados como um dos culpados dos múltiplos problemas vivenciados na instituição escolar. Sem negligenciar os problemas e conflitos que inevitavelmente surgem no ambiente educacional, como os que foram explicitados pelos relatos dos educadores entrevistados neste trabalho, concordamos com as ideias de Gadotti, o qual diz que:

> Mas é na escola que passamos os melhores anos de nossas vidas, quando crianças e jovens. A **escola** é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. (2007, p. 11).

Uma das conclusões que foi obtida por meio de nossa investigação é a de que, ao longo do tempo, mais precisamente com o advento do mundo moderno, produziu-se uma crença desmesurada no poder da razão. Não obstante, o progresso da ciência não conseguiu dar conta do campo de compreensão da realidade do homem. Críticos como Buber e Marcel apontam que tal crença no poder da razão e na supremacia da ciência provocou uma verdadeira coisificação do ser humano, cujas relações são mediadas pelo cálculo, pela racionalidade instrumental, tal como diagnosticado por Weber. Apesar desse tipo de relação não ser um mal em si, sempre existirá a possibilidade de o ser humano deixar-se dominar exclusivamente por esse tipo de relação. Aí sim, passará a ser um mal.

Afirmamos, portanto, que é quando há o predomínio desse tipo de racionalidade em nossas relações interpessoais que germina a violência. Esse fato não exclui a educação em tempos modernos. Assim, o predomínio da relação Eu – Isso atua de maneira sutil em nossas escolas, as quais estão permeadas por uma visão mercadológica de educação, que incita à

competição, ao cálculo, à padronização do ser humano, à indiferença etc. É em meio à perda de sentido da vida e à rendição do homem à esfera da relação instrumental, ou nas palavras de Buber, à relação Eu – Isso, que a nossa educação nos dias atuais está inserida.

Porém, a vida é essencialmente incerteza e risco, e o homem, igualmente, um projeto em aberto; logo não é algo fechado, mas dinâmico e artífice do próprio projeto. Muitas vezes seduzidos pelas múltiplas promessas do mundo moderno, fazemos escolhas inadequadas e cometemos alguns erros graves, no que tange à projeção e realização de nosso ser, os quais tendem a apagar o último feixe de luz da esperança que carregamos com nossos sonhos e projetos, abandonando-nos no desespero. Entretanto, na vida podem surgir momentos singulares em que ela parece iluminar-se, revelando-nos que ainda existe um sentido. Esses momentos preciosos, que se encontram na esfera do diálogo buberiano, reacendem a chama da esperança, tal como defendida por Marcel, iluminando a nossa existência. É por meio de tais vivências concretas que são construídos os sentimentos de esperança por parte dos educadores em suas relações interpessoais no ambiente escolar violento.

O papel do educador pode ainda ser prejudicado por meio da mediação das instituições, mais precisamente em decorrência da tensão existente entre instituição e pessoa. Ao distinguir as relações interpessoais das relações institucionais, Ricoeur (1968) nos adverte que quando uma instituição se sobrepõe e impõe o papel social, é impossível o encontro entre pessoas, é difícil agir como próximo, não contribuindo para a personalização da pessoa. Contudo, as instituições e as pessoas que se encontram nelas podem proporcionar o encontro e desencontro, em uma dialética do *socius* e do próximo.

O viver bem não se limita às relações interpessoais, mas estende-se à vida nas instituições. É nessa perspectiva que concluímos que a tensão existente entre instituição e pessoa se confirma em nossa análise empírica, mas não é o fim de tudo. Em épocas como a nossa, é imprescindível reconhecer que "o sentido *final* das instituições é o serviço que por intermédio delas se presta às pessoas; se ninguém há que tire delas proveito e crescimento, elas são vãs". (RICOEUR, 1968, p. 111). Assim, por mais difícil que seja, o papel do educador diante do reconhecimento da existência dessa tensão será o de ser um samaritano, movido pela compaixão pelo outro; assumindo uma postura dialógica, tendo, em decorrência disso, um mínimo de abertura para que seja possível a vivência da relação Eu – Tu,

relação em que vejo o outro como pessoa, como próximo.

Devemos reconhecer que, de fato, a realidade imediata de nossa educação nos dias atuais inclina educadores e pesquisadores a uma visão pessimista. Todavia, a contrapartida também existe. Há uma luz no fim do túnel. Existe esperança em meio ao desespero. Há relações interpessoais portadoras e, acima de tudo, construtoras do sentimento de esperança em nossas instituições escolares. Há o amor ao próximo para além da função social que os professores e demais profissionais inevitavelmente possuem. Sábias são as palavras de Mendonça (2009, p. 48), ao afirmar que "a educação, digna desse nome, para usar outra expressão cara a Buber, exige esperança em meio à dor. Nesse sentido, o papel do educador e da educação em meio à esperança "é recuperar o sentido da vida". (MENDONÇA, 2009, p. 50).

Como falar então de esperança no clima da finitude essencial e conatural ao homem? Marcel nos aponta a dialética da esperança e do desespero. Em seu entendimento, o filósofo afirma que desespero e esperança caminham de mãos dadas no ponto tangencial em que esperar, no sentido pleno, pressupõe a consciência permanente do risco existencial. Assim, não existe esperança a não ser onde encontramos a tentação do desesperar. Marcel vai ainda mais além, segundo ele "A esperança só é possível num mundo em que há lugar para o milagre". Contextualizando para a realidade do papel do educador em meio à esperança, o milagre é o desafio cotidiano lançado à face de todo o homem e, em especial neste trabalho, a todo educador que vem a este mundo, prenhe de possibilidades de ser, cujo fazer é o seu ser.

Portanto, como vimos, é a esperança que rege o sentido de educação defendido por Buber e disseminado neste trabalho. É na vivência de relações dialógicas, em nosso cotidiano, na relação com o outro, que surge o sentimento de esperança, o qual orienta e impulsiona o educador a não desistir do papel ímpar que lhe cabe. Sentimento que faz com que o educador não tenha certeza alguma, mas que, por outro lado, também não o coloca em dúvida. A esperança põe o educador em caminho, rumo ao mistério que é o ser humano.

Referências

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Do diálogo e do dialógico**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____.**El camino del ser humano y otros escritos**. Trad. Carlos Diaz. Madri: Fundación Emmanuel Mounier, 2003.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

MARCEL, G. **Os homens contra o homem**. Portugal: Tipografia Modesta [s. d.]

_____. **Homo Viator**: prolegómenos a una metafísica de la esperanza. Salamanca: Ediciones Sígueme: 2005.

MENDONÇA, Kátia. **Entre a dor e a esperança**: educação para o diálogo em Martin Buber. Texto Mimeo, 2009.

_____. **Violência e Diálogo**: Investigações em torno do campo da sociologia da ética, [S. l.]: 2009.

MOUNIER, Emmanuel. **Introdução aos existencialismos**. Trad. João Benard da Costa. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1963.

_____. **O personalismo**. Livraria Martins Fontes: Lisboa, 1964.

_____. **Manifesto ao serviço do personalismo**. Tradução de Antônio Ramos. Lisboa: Morais, 1967.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Trad. F. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

ZILLES, Urbano. **Gabriel Marcel e o existencialismo**. Porto Alegre: Acadêmica/PUC, 1988.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. São Paulo: EDUSC, 2003.

Capítulo 3 - Os Teóricos da Filosofia do Diálogo: Algumas reflexões sobre a construção de uma ética da alteridade e suas implicações na educação

Joana D'Arc do Carmo Lima[1]

O cenário econômico mundial do pós-guerra determinou mudanças significativas no contexto social, afetando principalmente as relações inter-humanas que se estabelecem num mundo globalizado.

O momento atual, conforme já denunciado por Jameson (2007) é caracterizado pelo excesso de superficialidade e pela falta de profundidade, principalmente no que diz respeito a valores morais, estilos de vida e formas de relacionamento, aspectos esses que influenciam significativamente na subjetividade das pessoas. Jameson ainda chama atenção para outro ponto fundamental nesse contexto de superficialidade, por ele denominado de "esmaecimento do afeto na cultura pós-moderna", o qual enfatiza o uso da imagem como um simulacro (na concepção de Boudrillard /1981), ou seja, como uma alucinação da realidade, em que a imagem da pessoa se "coisifica". Então, é nessa condição que o indivíduo compromete sua identidade e suas relações sociais.

O panorama social que se descortina na atualidade é marcado pela crença na ciência como resposta para todas as dúvidas e incertezas e pelo seu uso racional e instrumental como fundamento de todo conhecimento humano. É a partir dessa perspectiva que a educação passa a ser objeto de

1 Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Administração de Recursos Humanos pela Universidade da Amazônia e Psicóloga Voluntária do Projeto de Extensão Universitária "Peregrinos da Paz", da UFPA. Email: ldarc@ig.com.br.

reflexão neste texto, considerando o pensamento de alguns teóricos que ofereceram grandes contribuições para o desenvolvimento de uma visão de educação mais humanista.

A tarefa de revisitar filósofos como Levinas e Buber é de fundamental importância para a educação, em decorrência do quadro descrito acima. A compreensão de tais teóricos podem lançar novas luzes sobre esse campo de conhecimento. Assim, num primeiro momento, a filosofia de Levinas poderá contribuir para reflexões sobre a filosofia do "rosto" ou do "encontro", que fundamenta as relações de alteridade vivenciadas no campo pedagógico. Além desse teórico, Buber também oferece importante contribuição ao definir a relação "Eu – Tu" como a base do diálogo inter-humano e que constitui o cerne do ato educativo.

Paulo Freire é o último teórico revisitado neste texto, pois, apesar de apresentar diferenças teóricas significativas em relação aos autores já citados, ele propõe uma pedagogia da ação baseada no diálogo intercomunicativo e fundamentado na ação do educando, enquanto elemento ativo no processo pedagógico.

A Constituição da Alteridade em Levinas

Em seu texto "Totalidade e Infinito", Levinas critica a filosofia ocidental por considerá-la uma ontologia ao pretender reduzir o outro ao mesmo. Essa redução produziu a totalidade/identidade em que o "mesmo" é o abrigo do "outro", sendo que essa relação é marcada pela posse, em que a identidade do "Outro" fica reduzida à identidade do "eu", como foi declarado em seu texto:

> A partir do momento em que se disse que a razão soberana apenas se conhece a si própria, que nada mais a limita. A neutralização do Outro, que se torna tema ou objeto - que aparece, isso é, se coloca na claridade - é precisamente a sua redução ao mesmo.(LEVINAS, 1980, p. 31).

Sendo assim, Levinas tem o entendimento de que a filosofia do Ocidente representa o pensamento de que toda a exterioridade do saber está presente na consciência. Dessa forma, o ser fica aprisionado ao campo do conhecimento, perdendo, assim, sua alteridade e não conseguindo interagir com a exterioridade. Levinas utiliza o conceito de "Il y a"[2] para

2 O termo "Il y a" significa na ética de Levinas o "haver", o que se dá existindo e representa o fenômeno do ser

designar a centração do eu, a não saída para o outro, que pressupõe um não sentido.

Essa subjetividade fechada no si mesmo, solitária, leva-nos à imanência e não à transcendência, que implica separação entre o mesmo e o outro, permanecendo afastada do pensamento como saber. Assim, o sentido autêntico da vida fica afastado e também se perde o sentido do humano. Levinas então, a favor de uma filosofia da justiça, busca ressignificar a ética como o sentido do humano ao realizar essa crítica à filosofia do Ocidente, que considera como uma filosofia do poder que somente reforça a violência ao tematizar o Outro, já que o Ser é algo impessoal, que não tem "rosto", que não abre espaço para a ética.

Na filosofia levinasiana, a ideia do Infinito designa uma relação com o ser que consegue manter a sua exterioridade em relação ao ser pensante. A ideia de infinito representa o "eu penso mais do que pensa". Sendo assim, ela não pode ser pensada como objeto, pois o infinito é o Outro dissociado do Mesmo, é o Outro Absoluto. O Outro, na sua alteridade, contrapõe-se ao mesmo, colocando em xeque o seu poder de poder.

Na primeira parte do texto "Totalidade e Infinito", Levinas trata da separação entre o Mesmo e o Outro. Nessa ruptura, o ser é absoluto na relação, aprisionando o sujeito como objeto do conhecimento e fazendo com que ele perca sua identidade. Então o Mesmo, sem ter a autonomia de transformar o Outro em objeto de posse, constitui-se como psiquismo. Daí surge a necessidade da "evasão"[3], ou seja, sair do Eu dominador que reduz tudo ao si mesmo, desconsiderando toda diferença e seguir em busca da diferenciação e do acolhimento ao Outro como fonte de alteridade. No dizer de Levinas:

> É preciso..., defender a tese inversa: a relação entre Mim e o Outro começa na *desigualdade* de termos, transcendentes um em relação ao outro, onde a alteridade não determina o outro formalmente como a alteridade de B em relação a A que resulta simplesmente da identidade de B, distinta da identidade de A. A alteridade do outro, aqui, não resulta sua identidade, mas constitui-a: o Outro é Outrem. (LEVINAS, 1980, p. 229)

Resumindo, é a partir da ideia do infinito que Levinas propõe a evasão do pensamento como saber e considera que a ideia da divisão entre o "Mesmo" e o "Outro" é o fundamento para a construção de uma ética da

impessoal, do não sentido.

3 Em Levinas o conceito de "evasão" tem o sentido de sair de si, fugir de si representa o desejo do Eu de quebrar o acorrentamento do "Si mesmo" e ir em direção ao Outro, ir ao encontro do Outro.

alteridade.

A ideia de Infinito, ao produzir a ruptura entre o Mesmo e o Outro, constitui a relação humana como uma ligação ética. Essa relação é discurso, representa a relação do Mesmo ao Outro como forma de acolhimento deste.

Essa relação, marcada pela diferença entre os interlocutores, é também relação de linguagem que supõe separação entre o Mesmo e o Outro. Sendo assim, para Levinas, a linguagem se constitui na interação sujeito – objeto, por ter a capacidade de revelação do Outro. Então, mediante tal fato, Levinas declara que a linguagem terá a função de se "encontrar em uma relação com uma nudez livre de toda forma, mas que tem sentido em si mesma. Tal nudez é o rosto" (1980, p. 161).

Vale ressaltar aqui que a relação ética é designada alteridade porque é assimétrica, ou seja, é uma relação desigual, na qual não ocorre a reciprocidade. Dessa forma, sou responsável pelo Outro mesmo sem esperar a reciprocidade.

Levinas, em seus textos, denuncia o fato de o pensamento ocidental estar dominado pela totalidade e que esta constitui impedimento para a realização da alteridade, pois o Outro resiste à totalização do Eu e da razão, que, caso contrário, se constituiria em violência, numa filosofia do poder, como ele mesmo declara:

> A posse é o modo pelo qual um ente, embora existindo, é parcialmente negado. Não se trata apenas do fato de o ente ser instrumento e utensílio – quer dizer meio; ele é também fim – consumível, é alimento e, no gozo, se oferece, se dá, depende de mim. A visão, com certeza, mede o meu poder sobre o objeto, mas ele já é gozo. O encontro com outrem consiste no fato de que, apesar da extensão da minha dominação sobre ele e de sua submissão, não o possuo. Ele não entra inteiramente na abertura do ser que já me encontro como no campo da minha liberdade. Não é a partir do ser em geral que ele vem ao meu encontro. Compreendo-o a partir da sua história, do seu meio, dos seus hábitos. Não posso negá-lo parcialmente, na violência aprendo-o a partir do ser e possuindo-o. Outrem é o único ente cuja negação não pode anunciar-se senão como tal: um suicídio. Outrem é o único ser que posso querer matar. (1993, p. 31).

Sendo assim, a ideia da filosofia do rosto em Levinas diz respeito à forma com o Outro se apresenta na relação, pois, como o rosto não é tematizado, ele foge da percepção dos sentidos, não se limita à forma plástica. O rosto mantém, por meio da linguagem, uma relação de alteridade que não se reduz ao Mesmo, à posse, a uma totalidade. O rosto não

se deixa capturar pela consciência, ele representa uma resistência ética, uma resistência à totalidade. E, nessa recusa de tornar-se objeto de uma consciência, ele expressa o seguinte: "tu não matarás".

Mediante tal afirmativa, surge a responsabilidade pelo outro. Responsabilidade ética a qual não se pode recusar e para a qual não posso esperar a reciprocidade. A relação ética precede a tudo, como princípio que impede a impessoalidade. A ética em Levinas é uma questão de humanidade, ela só se constitui a partir da alteridade. Para esse teórico, a ética é um dever ser, que precede inclusive à moral.

No texto "Outramente que ser, ou mais além da essência", Levinas trata da relação "Eu – Outro" para se referir ao tema da justiça e usa, então, o termo proximidade, fraternidade, para designar o terceiro como elemento de ligação entre responsabilidade e justiça. Dessa forma, por meio da proximidade, o Eu entra em relação com o Outro, sem estabelecer nenhuma forma de poder. Para Levinas, o rosto do Outro conclama ao consentimento, à responsabilidade que não é somente para com o Outro, mas que vai além e inclui o próximo, o Outro do Outro, ou seja, o terceiro e, assim por diante, envolve a responsabilidade do Eu por todos os outros, que se constituem como terceiros, sendo que, em todas as situações, a responsabilidade surge como consequência da ética da alteridade.

A originalidade do pensamento de Levinas está no fato de ele destacar a necessidade de que o eu reconstrua a sua subjetividade, a sua individualidade, mediante ao apelo do Rosto do Outro, rompendo com o isolamento do Ser-em-si-mesmo e respondendo ao apelo de solidariedade do Ser-para-com-todos.

É a partir dessa ideia que surge a noção de justiça em Levinas, uma vez que, para esse autor, a Justiça consiste no meu conhecimento da responsabilidade pelo outro que expressa "tu não matarás", pois a relação entre o mesmo e o outro pressupõe a desigualdade, já que na relação o Eu desconhece o Outro. Então a noção de justiça surge a partir da transcendência que pressupõe abertura para a alteridade, em que me torno responsável por outrem, mesmo reconhecendo sua diferença.

Desse modo, o processo de compreensão de uma pessoa pressupõe o falar-lhe. A simples existência de outrem já implica aceitação da sua presença. O Outro que se aproxima do ser chega sempre de forma inesperada, sem que se possa negar sua presença e esse sentido encontra-se fora da compreensão intelectual, racional. Isto é, o Outro não é apenas uma representação mental, uma ideia de "Outro" que já existe, pois se

trata do Outro concreto que se encontra, e não de uma imagem dele. Ele surge como uma tomada de consciência de que o processo de linguagem não se reduz apenas ao plano da compreensão, mas principalmente como encontro, como aparição do rosto.

Levinas considera que a responsabilidade na ética da alteridade não representa uma forma de poder nem depende de uma justificação legal, mas que se origina de um desejo metafísico que direciona o Eu a sair de si-mesmo e prosseguir em direção ao Outro. Esse movimento de abertura em direção ao outro representa o desejo levinasiano, que ele traduz pela ideia do infinito, uma vez que é pela presença do rosto do Outro que o desejo ético é despertado, ao reconhecer o Rosto como absolutamente Outro.

Face ao exposto, é possível depreender que aqui se encontra o aspecto central da ética levinasiana, ou seja, a Ética da alteridade, em que ele procura demonstrar que a ética é o ponto de partida de toda filosofia, que ela representa um imperativo que vem do Eu por meio do encontro face a face. Essa ética representa a possibilidade de o humano ser pensado a partir do encontro com o Outro, da sua disponibilidade para o desconhecido, principalmente, para o que ele apresenta de desigual, de diferente, mas que é tão digno de respeito quanto o eu, exatamente pelas suas particularidades, da abertura para essa relação que pode gerar medo e incertezas, mas que representa a abertura para a alteridade do outro, para a multiplicidade do humano. Para Levinas, é na pluralidade da relação com Outrem que a filosofia reencontrará o sentido do humano e achará resposta para todos os questionamentos do homem.

Buber e o Caminho da Educação para a Alteridade

No livro "O que é o homem?", Buber trata do caminho da educação espiritual, porém é possível correlacionar tal tema com a educação em geral, que é oferecida aos alunos e que também se reflete na forma como os educadores se posicionam diante do mundo. Buber, no texto em questão, utiliza a cultura judaica de sua formação (Hassidismo) para refletir sobre aspectos importantes da vida cotidiana a partir das seguintes temáticas: A autocontemplação; O conhecimento Específico; Determinação; Começar consigo; Não se preocupar consigo e Aqui onde se está.

A "autocontemplação" refere-se a uma tomada de consciência dian-

te da existência humana, dos seus atos, do que se está buscando e da importância de se oferecer uma abertura para o cuidado da vida espiritual, da responsabilidade assumida com nossas vidas e com o direcionamento dado a ela, pois é essa abertura para a reflexão que possibilita o diálogo intercomunicativo, fundamental no trabalho do educador.

Buber indica com a temática "O caminho específico" que cada homem faz um percurso original e próprio no sentido de orientar sua vida, principalmente no aspecto espiritual. Ele reafirma que os homens são desiguais em sua essência e que somente se igualam na busca do Absoluto, porém Buber ainda assegura que é nessa diferença que se revela a autêntica humanidade do ser. Desse modo, nesse tema reside o cerne da alteridade, pois é na convivência com os desiguais que o homem encontra o próprio caminho, ou seja, passa a conhecer sua verdadeira essência. Nesse aspecto, é conveniente citar Paulo Freire, quando em seu texto afirma "Caminheiro, não existe caminho, o caminho se faz ao andar"(2005, p. 58). Esse trecho reflete o verdadeiro sentido das práticas educativas, não de estabelecer fórmulas, mas de fornecer orientação e pistas, objetivando que o educando sinta-se motivado para empreender sua própria caminhada na busca do seu desenvolvimento integral como ser humano.

O terceiro tema proposto por Buber é a "Determinação", aspecto que revela a capacidade do homem de superar seus desejos e vontades e perseverar na busca de um objetivo maior. Buber utiliza um conto hassídico para demonstrar a fragilidade da alma na determinação do agir humano. Ele ressalta que nem todos os homens conseguem manter uma unificação entre desejo e ação (condição que seria ideal). Porém, aqueles que não foram agraciados com esse dom devem persistir no sentido de buscar um equilíbrio entre suas forças e fraquezas espirituais, para que possam obter êxito em seus objetivos. Sendo assim, a partir do texto de Buber, pode-se compreender a importância da tarefa do educador no sentido de contribuir para que seus educandos possam realizar tais reflexões e, assim, possam se empenhar na busca de seu processo de amadurecimento moral, espiritual e educacional, objetivando uma integração entre tais esferas.

"Começar consigo" é uma temática fundamental apontada por Buber, porque trata da origem dos conflitos interpessoais e da necessidade de o indivíduo refletir sobre ele mesmo, no dizer de Buber, o "pôr-se em ordem" e reconhecer a sua grande parcela de contribuição na origem dos conflitos, já que são os conflitos internos que causam os externos, principalmente aqueles que decorrem da falta de coerência entre "pensamento,

palavra e ação", que, de acordo com o autor, pode ser expressa na seguinte contradição do homem nas suas relações com outros, nas quais, em geral, ele não fala o que pensa nem faz o que fala. Então o papel do educador também deve ser o de incluir, nas propostas curriculares, momentos de reflexão sobre essas questões para seus alunos, de modo que se possa trabalhar a sua formação integralmente.

Outro ponto importante recomendado por Buber é o "Não se preocupar consigo". A ideia nessa temática é que o homem encontre o verdadeiro caminho que lhe é designado pelo transcendente, considerando-se que cada homem é parte da criação divina e que, portanto, sua missão terrena deve ser a busca da sua reintegração à obra de Deus, por meio da identificação do próprio caminho para atingir tal finalidade. A tarefa do educador, nesse aspecto, deve ser a de procurar instigar nos educandos o sentido da reflexão e da busca por esse caminho, evitando o uso das teorias educacionais que oferecem fórmulas prontas e certezas inquestionáveis e estimulando o exercício do sair de si e ter o mundo como foco.

A última temática citada por Buber é "Aqui, onde se está" que se refere à importância de o homem valorizar a sua própria existência como fonte de suas realizações, pois, às vezes, o homem idealiza grandes conquistas e aspirações como forma de autorrealização e nem sempre consegue atingir a satisfação pessoal. O essencial é a valorização da existência e de cada "encontro" com todas as criaturas da terra, como forma de sacralizar tal momento e dar sentido à vida. Nesse aspecto, Buber acredita em que "Deus quer chegar ao mundo, mas Ele quer chegar a ele por meio do homem"(Buber, 1949, p. 56).

Por meio da abertura para o diálogo que é possível estabelecer com o Outro (levinasiano), é que se pode exercer o verdadeiro "encontro", que não é somente com outro ser, mas principalmente com o si mesmo e com o transcendente. Então esta seria a grande missão do educador: trabalhar "aqui" onde ele se encontra, seja na escola, na igreja, na empresa, em qualquer lugar em que o educando se permite o processo de abertura e de diálogo de forma autêntica, pois essa é a essência verdadeira do homem. Vivenciar na relação pedagógica tais momentos de abertura e de troca representa o que Buber considera como o início do caminho espiritual do educando.

A Constituição da Alteridade e a Pedagogia Dialógica

Para Paulo Freire, o homem social é fruto de um processo de transformação que é histórico e cultural, pois a formação da consciência humana ocorre em concomitância com as experiências que o indivíduo realiza por meio das relações e inter-relações que estabelece no meio social.

A proposta políticopedagógica de Paulo Freire considera que a realidade está em constante processo de mudança. Sendo assim, para esse autor, o homem reafirma sua condição histórica de estar constantemente em transformação, de ser inacabado, por estar situado num mundo em construção; que está, porém, em contínuo processo de abertura, em que a intercomunicabilidade é o fundamento da ação humana no mundo.

A ideia do autor em questão é a de que o ser humano não está "sobre" ou "dentro" do mundo, mas "com" ele, pois, ao agir no mundo, o homem o transforma e é também transformado por ele. Dessa forma, o mundo se volta problematizado para o homem.

Para Paulo Freire, a prática do diálogo representa a essência da educação enquanto ato de reflexão crítica sobre a realidade. No seu entendimento, o diálogo não se impõe, não manipula, não rotula, ao contrário, ele busca a superação da violência expressa por meio dos métodos de opressão humana, ele surge como prática da liberdade, como meio de se reafirmarem as práticas de alteridade, que são o fundamento da vida ética, como no dizer desse autor:

> somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação (1991, p. 60).

Dessa forma, pode-se compreender que o diálogo, enquanto fenômeno humano, fundamenta-se na palavra, que é sempre comunicação que se funda na colaboração e que tem o compromisso com a liberdade das pessoas oprimidas, é calcado na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade. A colaboração é uma exigência da Teoria Dialógica, os sujeitos diálogos se voltam para a realidade problematizada, que os desafia para transformá-la, por meio da realização de uma análise crítica sobre o problema em questão.

Paulo Freire conceitua assim o diálogo:

> O que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matiz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois pólos do diálogo se ligam assim com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (1997, p. 115).

O autor ainda acrescenta que o diálogo pressupõe um conjunto de valores que são imprescindíveis para a sua ocorrência, pois essa prática se materializa em atos de amor, de humildade, de fé, de confiança e de esperança.

O diálogo pode ser interpretado como ato de "amor" porque não se restringe a interesses pessoais, mas faz parte do processo de humanização do mundo, por meio do compromisso de criação e recriação que envolve o ato de transformação e emancipação do homem. Esse valor impõe ainda o chamado da responsabilidade pelo mundo, que é inerente ao homem enquanto ser histórico.

A "humildade" é um elemento importante na postura dialógica porque exige das pessoas a percepção da horizontalidade que perpassa a necessidade da intercomunicação. A partir da humildade, podem-se construir relações de igualdade com autenticidade.

A "fé" nos homens é fundamental para o estabelecimento de um diálogo verdadeiro, por meio do qual as pessoas possam interagir, acreditando na sua capacidade de transformação e liberdade de ação. Nesse sentido, a fé é considerada como um dado "a priori" do diálogo.

Outro valor importante é a "confiança" nos homens. Ela se afirma como uma experiência posterior ao diálogo e surge como consequência de uma relação em que se busca verdade e coerência na comunicação. Onde existir confiança, as pessoas estarão livres de preconceitos na relação.

A vida com "esperança" é a base do diálogo e do otimismo que impulsionam a consciência do ser. A esperança pressupõe o "com" da interação humana, com outros homens em busca permanente, pois, no dizer do autor: "não é possível buscar sem esperança; nem, tampouco, na solidão" (FREIRE, 1997, p. 87).

É importante que se ressaltem nessas considerações os elementos que compõem o diálogo, bem como o papel da "escuta" e o da "fala" no processo da comunicação humana. A própria condição da abertura para o diálogo pressupõe o exercício do silêncio, pois é ao escutar o outro que se aprende a falar "com" ele e não "a" ele. Assim, dialogar é aprender a

conviver com as diferenças: "Se a estrutura de meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha" (FREIRE, 1997, p. 136).

Paulo Freire também acrescenta a "colaboração" como um dos aspectos fundamentais da prática dialógica, considerando-se que colaborar é trabalhar em conjunto, não é uma experiência isolada, mas em parceria com outros: solidária. É uma atividade vivenciada com outros por meio da comunicação.

As colocações acima, realizadas por Freire, sobre a dialogicidade humana constituem uma importante indicação do caminho para a compreensão do ato educativo como processo transformador do mundo. Freire destaca a "práxis humana" como a base de sua proposta político-pedagógica. Ela pressupõe que a dimensão humana é formada pela capacidade de ação-reflexão. Em um aspecto, a reflexão induz à prática, porém em outro, sendo ela produto da ação, desenvolve conhecimento critico sobre o vivido.

Sobre o diálogo, ainda, o autor acrescenta, que este é a busca da vida empreendida pelos homens enquanto sujeitos que participam ativamente na construção do conhecimento:

> O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe o que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu – esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Dessa forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*. (FREIRE, 2005, p. 192).

Considerações Finais

Os autores apresentados neste texto, apesar de possuírem linhas de pensamento semelhantes, em alguns aspectos apresentam divergências teóricas, porém permitem que se estabeleçam pontos de reflexão sobre a constituição do ser, sobre a educação e sobre a prática pedagógica em geral.

Inicialmente, deve-se ressaltar que Levinas e Buber são contemporâneos e vêm de uma mesma tradição cultural e religiosa, entretanto apresentam diferenças significativas quanto à religiosidade, que influenciou na constituição de suas filosofias. É conveniente também que se esclareça

que Paulo Freire, mesmo não sendo contemporâneo dos autores acima citados e tenha como fundamentação teórica uma linha de pensamento diversa desses autores (marxismo), sua Teoria da ação (cultural) dialógica incorporou alguns elementos da relação dialética "Eu – Tu", de Buber e da "filosofia do rosto", de Levinas, que são princípios importantes na construção da sua pedagogia.

Paulo Freire apresenta uma proposta político-pedagógica baseada na concepção de que o real está em contínuo processo de mudança. Para esse autor, o educador tem um papel fundamental na formação dos educandos por meio do estímulo aos processos de análise e reflexão que fornecem as bases para que os educandos desenvolvam sua autonomia moral e intelectual, por meio da superação de uma consciência ingênua, baseada nas práticas empíricas da realidade e no desenvolvimento de uma consciência crítica calcada na sua capacidade de deduzir, relacionar e de elaborar sínteses, processo em que o pensamento autônomo e o diálogo são pontos chave para a transformação da realidade.

Freire considera que o processo de aprendizagem ocorre por meio do processo de integração entre os homens e com o meio, e que as metas da educação devem favorecer uma tomada de consciência dos educandos sobre sua própria dignidade e valores humanos, recompondo sua autoestima e estimulando sua capacidade criativa.

O ponto de similaridade entre Buber, Levinas e Freire está relacionado à importância do diálogo no processo de interação, que é elemento mediador da comunicação no ato de conhecer a realidade. O homem que conhece atribui valor e significados ao mundo por meio da linguagem, então o ato de dialogar é uma forma de construir sentidos compartilhados.

A diferença fundamental entre Buber e Freire está no sentido do diálogo, pois no entendimento do primeiro, o diálogo não é um instrumento para um fim, mas um princípio para a alteridade, que se dá por meio da relação dialógica entre o "Eu" e o "Tu". A filosofia de Buber não tem uma conotação política, de revolução das massas, como tem a pedagogia freiriana, que é centrada na transformação do social e na liberdade do oprimido. Para Buber, a possibilidade de transformação está na relação intersubjetiva, no reconhecimento de que não é a forma dada ao diálogo ou a representação dele que assegura a efetividade da comunicação, mas o modo como o "Eu" se relaciona com o "Tu".

Face ao exposto, pode-se compreender que a educação não deve ser instrumentalizada ou estar pautada somente em propósitos políticos.

O diálogo não deve ser utilizado de forma mecânica ou como modo de manipulação do outro. Ele pressupõe um estar presente na relação, uma abertura para o outro, independente do número de parceiros ou de quem seja, exercendo assim o sentido de alteridade.

É nesse ponto que ocorre a aproximação entre Levinas e Buber, pois o primeiro considera o Outro como um mistério, algo que em sua liberdade, é diferença, e não semelhança; algo que não pode ser apreendido pelo Outro e que mantém uma relação em que a alteridade é o seu fundamento.

Na obra "Totalidade e Infinito", o diálogo assume importância vital, representa um momento de pensar a educação a partir do "encontro" com o Outro, mas não a partir de uma relação instrumental, pois esse Outro não pode ser objetivado, já que ele sempre mantém a sua liberdade. De acordo com Levinas, o Outro é da ordem do infinito, que sempre se opõe à totalidade.

Nesse sentido, apesar da proposta de Paulo Freire estar baseada no diálogo, ela difere das ideias de Buber e Levinas quanto à finalidade do ato educativo, pelo seu caráter de instrumentalidade do outro, situação em que este nem sempre pode ser reconhecido em sua alteridade, não deixando espaço para que o diálogo, em sua abertura para o Outro, possa se estabelecer a partir da palavra princípio Eu – Tu.

O desafio que está proposto hoje aos educadores é a tomada de consciência sobre suas possibilidades e seus limites, no sentido de mudar a forma como os seres e as coisas são apreendidas, pois a partir das ideias de Buber e Levinas é possível se chegar à compreensão de que "não sou Eu que mudo o Outro, mas é o Outro que se amplia e me leva ao infinito"(1980, p.182).

Referências

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Ed. Morais. s/d.

_____. **Que es el Hombre?** México: Fondo de Cultura Econômica. 1949.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Similação**. Lisboa: Ed. Galilée, 1981.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Seção III, partes A e B. O rosto e a exterioridade. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 41. São Paulo: Ática, 2007.

PATO, Maria Helena Sousa. **Introdução à Psicologia Escolar**., São Paulo: T. A Queiroz, 1991.

Capítulo 4 - Dialógo para Educação Existencial do Interhumano: Estratégias na construção da paz e a não-violência

Irene de Jesus Silva[1]

No mundo globalizado, onde as informações instantâneas e as profundas mudanças em nossa sociedade complexa, que para alguns autores se diz pós-moderna, tem afetado diversas culturas em várias áreas do saber humano, para além das relações sociais. Nestas está inserido a educação, com geração de conflitos, inversões e até perdas de valores, propiciando o medo, a insatisfação e a insegurança. Sentimentos traduzidos em várias formas de violência e dominações que adentraram as escolas, afetando educando e educadores como tem mostrado na mídia a frequência destes eventos pelos vários canais de comunicação, seja na Amazônia, no Brasil e no mundo.

Essas mudanças de valores, de comportamentos, de violência, que acontecem de forma sutil, têm fragilizado não só as escolas, mas também as nossas famílias Atualmente, pessoas cada vez mais vivem indiferentes em seu mundo individual, lembrado em Baudelaire[2], demonstrado em seu poema "A uma passante" ao substituir o lirismo e a paixão da poesia por um olhar exterior em direção às multidões indiferentes das grandes cidades, que não se preocupam em enxergar as pessoas. Massa humana, sem história e sem alma.

1 Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Ciências Sociais – Antropologia/UFPA. Mestre em Enfermagem, EEAN/.UFRJ. Docente do Curso de Graduação em Enfermagem/UFPA, Brasil. E-mail: irenej_silva@yahoo.com.br

2 BENJAMIN, Walter. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. In: OS PENSADORES: Benjamim, Adorno, Horkeimer, Habermas. São Paulo: Abril Cultura, 1980. p. 28-56.

Assim, as relações instrumentais, vivenciadas em meio à violência, nos levam a reflexão sobre as relações que permeiam a educação e nos fazem remeter nos limites deste estudo a busca do sentido humano, para a compreensão da educação voltada à antropologia do inter-humano, na dimensão de sua totalidade.

Desta forma este trabalho tem como objetivo abordar algumas ideias dos filósofos como Buber e Levinas para uma educação comprometida com a existência humana tendo o diálogo com possibilidade de compreender o outro, o humano, através de sua historicidade, com vistas a uma ética da alteridade. Por outro trazemos também Paulo Freire nesta aproximação dialógica da alteridade a partir da sua concepção de educação como prática libertadora.

O Sentido do Inter Humano: A ética da alteridade na educação

O tema sobre educação, suas relações entre educadores e educandos, evidenciam complexos e variados mecanismos de construção de poder, os quais nos permitem captar condições de vulnerabilidade implícitas na realização desse empreendimento que se pretende coletivo, experenciado em ambiente onde a exigência ética é uma questão irrenunciável especialmente em nossas escolas que só podem ser compreendidas pela luz das ciências humanas, através das lentes da compreensão e da responsabilidade.

Para este empreendimento, no dizer de Gadamer[3], sobre o problema da consciência histórica, que as ciências humanas contribuem para a compreensão que o homem tem de si mesmo, embora não se igualem em termos de exatidão e objetividade, e se elas assim o fazem é porque possuem fundamento nessa compreensão. Por sua vez, Gadamer[4], evidencia-se o papel da tradição, que o conhecimento histórico e a epistemologia das ciências humanas compartilham com a natureza da existência do homem. Diz que os pré-conceitos que nos dominam comprometem o reconhecimento do passado histórico. Mas que:

> Sem uma prévia compreensão de si, que é nesse sentido um pré-conceito, e sem a disposição de uma autocrítica, que é igualmente fundada na nossa autocompreensão, a compreensão histórica não seria possível

3 GADAMER, Hans-Georg. **O Problema da Consciência Histórica**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 13
4 _____. **Verdade e Método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

> e nem teria sentido.[5]

Portanto, é somente através dos outros que adquirimos um verdadeiro reconhecimento de nós mesmos, pois todo encontro, significa a "suspensão" de nossos pré-conceitos, seja o "encontro" com uma pessoa com quem aprendo a minha natureza e os meus limites, seja com uma obra de arte, ou com um texto.

Encontramos em Buber, o horizonte ontológico da relação Eu-Tu que fundamenta a ética inter humana, sendo por excelência o campo da dialogia. É só no encontro dialógico, que o Eu e o Tu podem se encontrar frente a frente, uma vez que esses pares mediam-se pela reciprocidade e simultaneidade.

O Tu se revela no espaço, no face a face exclusivo, no qual tudo mais parece como cenário. Ele se revela no tempo, no sentido de um evento plenamente realizado. O tempo em que se vive em um instante. O tu se manifesta como aquele que simultaneamente exerce e recebe a ação, pois na sua ação com recíproca, com o EU, ele é o principio e o fim do evento da relação[6].

O filósofo do dialogo desejava mostrar caminhos para a existência, exigindo a destruição das distancias através da encarnação do Eu-Tu, e Von Zuben, esclarece que:

> O caminho não é traçado a partir de um mundo conceitual de abstrações, inócuo e vazio. Ele surge de experiências vividas na concretude existencial de cada ser humano. Não é um constructo teórico, forjado para o bem de uma causa, de uma doutrina polemizaste, mas é um verdadeiro existencial.[7]

Na dimensão hermenêutica de sua obra sobre a Bíblia e sobre o judaísmo faz de Buber um dos pilares que sustentam a evolução contemporânea da reflexão teológica. Por sua filosofia do diálogo, considerada obra prima de um verdadeiro profeta da relação do encontro, situa-se como relevante contribuição no âmbito das ciências humanas em geral e da antropologia filosófica.

A mensagem buberiana evoca no pensamento contemporâneo notável nostalgia do humano, que precisa ser resgatada e vivenciada em nossas relações. Sua obra é fundamental para questões antropológicas, tão

5 GADAMER, Hans-Georg. **O Problema da Consciência Histórica**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 13
6 BUBER, M. **Eu e Tu**. 2. ed. Introdução e tradução Newton Aquiles Von Zuben. Ed.MORAES. 1979.
7 ZUBEN, N. Aquiles Von. Introdução. In: Buber M. Eu e Tu. *Op. Cit.*

atuais para o cotidiano da vida em comunidade, uma vez que o maior compromisso de sua reflexão é com a experiência concreta, com a vida. Com raízes no judaísmo, fazia um apelo aos homens para que vivessem sua humanidade mais profundamente, movida pela nostalgia do humano.

A reflexão de Eu e Tu, tem a *palavra* como sendo dialógica cuja categoria da dialogicidade da palavra é o "*entre*". Buber desenvolve a ontologia da palavra atribuindo a ela, como palavra falante, o sentido de portadora do ser. O encontro dialógico para Buber[8] se fundamenta na relação que é a palavra em ato como força instauradora do ser. Essa palavra é a dahar da Bíbila. É mais que o *logos dos gregos*. A palavra-ato expressa o encontro, a relação mútua manifestando a responsabilidade, o vinculo intersubjetivo concretizado no contato vivido numa situação de dirigir a palavra e responder ao apelo. Assim está, em ato, instaurada a reciprocidade no existir dialógico de um Eu com o Tu. A resposta leva ao reconhecimento do outro em sua alteridade.

O fenômeno da relação descrito por Buber é empregado com diferentes termos como *diálogo, encontro, relação essencial*. Entendendo que *diálogo* é a forma explicativa do inter-humano e que este, implica a presença ao evento do encontro mútuo. Presentificar e ser presentificado. Já o *encontro* é um evento que acontece. É algo atual. E que a relação abre a possibilidade de um novo encontro, assim a reciprocidade é a marca definitiva da atualização do fenômeno da relação. O *entre*, categoria ontológica, onde é possível a aceitação e a confirmação ontológica dos dois polos envolvidos no evento da relação. Eu-Tu é relação enquanto Eu--Isso é relacionamento. O Tu, para Buber é primordial conforme ZUBEN, (2003, p XLVIII), sendo o Isso posterior ao Tu. Neste sentido [...]

> as duas palavras principio instauram dois modos de existência: a relação ontológica Eu-Tu e a experiência objetivante Eu-Isso". Esta diferença antropológica se fundamenta no conceito de totalidade que determina a relação ontológica Eu-Tu. "A palavra-princípio só pode ser proferida pelo ser em sua totalidade[9].

O cerne da questão em Buber é a "esfera do *entre*. Estes esclarecimentos se fazem necessários para o entendimento do espaço onde se realiza o diálogo, o encontro entre Eu e Tu", pois em Buber, (1982, p.10) não se trata de relacionamento dos homens entre si, mas de um comportamento assentado na *reciprocidade*. Tal relação não se estende só aos homens,

8 ZUBEN, N. Aquiles Von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru: São Paulo: EDUSC, 2003.
9 *Idem*

mas também aos seres da natureza e aos "seres espirituais". Contudo, é inegável que a reciprocidade encontra-se em seu sentido pleno em encontros na esfera humana, fazendo-se presente de maneira limitada em outras.

A filosofia de Buber apresenta e defende a relevância da experiência existencial do face a face, onde o outro não é exclusivamente a relação inter-humana, pois existem várias maneiras de manifestação da relação Eu-Tu, logo, o Tu, pode ser qualquer ser presente no face-a-face como: Deus, o homem, uma obra de arte, uma pedra uma flor, que revela-se encontro e presença. Por isso, na ética buberiana a dialogicidade e a responsabilidade pelo outro, são temas sempre relevantes e recorrentes por defendê-las como inerente a uma condição humana digna e justa.

Vemos, então, como a afirmação da singularidade do outro e a defesa da sua dignidade e integridade vincula-se estreitamente a uma perspectiva de ação responsável, com a qual, subscreve sua ética, onde se deduz uma constante confluência entre ação e reflexão.

Sob essa perspectiva reflexiva, a dinâmica das relações diárias no cotidiano escolar, no que tange a educação se apresentam sob diferentes formas de violência como a exclusão do outro, a negação do "diferente", o bulling, e outras que vão desde as dimensões simbólicas até a violência física [...] como nos fala Mendonça[10], em "Outras Veredas" qualquer que seja a sua manifestação, a violência é a manifestação do não-olhar para o Outro, seja nas relações intersubjetivas, sociais e políticas. Todas estas violências constataram uma relação impessoal (*egoíca*) e instrumental que conduz a uma atitude, senão inconsequente, tantas vezes de indiferença o que, certamente, impossibilita a valorização do que Buber classifica como a esfera do inter humano, sustentando que:

> Entretanto, por esfera do inter-humano entendo apenas os acontecimentos atuais entre homens, dê-se em mutualidade, ou seja, de tal natureza que, contemplando-se, possam atingir diretamente a mutualidade; pois a participação dos dois parceiros é, por princípio, indispensável. A esfera do inter-humano é aquele do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico[11].

Portanto é na esteira deste desdobramento, do diálogo, que buscamos a paz entre as pessoas em suas relações no cotidiano do educador--educando.

10 MENDONÇA. Kátia. **Outras Veredas**: apontamentos sobre a ética, imaginário e política. São Paulo: Revista Cultura Vozes, 1998. p. 115-130.
11 BUBER, M. **Do Diálogo e do dialógico**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982. p.10

Caminhos em Busca da Educação para a Paz: Aprendendo a "dizer--tu e aceitar o dizer-nós"

> O educador que tenho em mente vive num mundo de indivíduos, do qual uma determinada parte está constantemente confinada à sua guarda. Ele reconhece cada um destes indivíduos como aptos a se tornar uma pessoa única, singular e portadora de uma especial tarefa do Ser que ela e somente ela pode cumprir.[12]

O educador de quem Buber nos fala é aquele que propicia a abertura, crê na força primitiva que se espalhou e se espalha em todos os seres humanos para crescer dentro de cada um, tornando-se uma figura particular; ele tem fé que este crescimento só necessite em cada momento do auxílio prestado nos encontros, auxílio que também é chamado a dar[13].

É nessa perspectiva que Buber aborda a educação como um dos aspectos fundamentais da vida da nossa comunidade. Nesse desdobramento dialógico, encontramos a possibilidade da uma educação voltada para a compreensão do homem na vida comunitária, cujo modelo é o ideal da comuna. Sua base é sempre o esforço comum Em sua obra "Do diálogo e do dialógico" Buber vai nos dizer que verdadeira vida comunitária é a que permite a cada indivíduo, relacionar-se com o próximo em termos da relação Eu-Tu, e não em termos da relação Eu-Isso.

Ao defender a educação, Buber[14], faz comparações sobre o agir humano entre o educador e o propagandista a fim de tornar a paz vital mais próxima. Alerta que além dos dois fatores que impedem o crescimento do inter-humano como a aparência que invade e a insuficiência da percepção existem ainda, um terceiro fator mais óbvio, mais poderoso e mais perigoso que são as duas maneiras básicas de influenciar os homens na sua maneira de pensar e na sua forma de viver.

Na primeira, a pessoa quer se impor a si própria, impor sua opinião e atitude de tal forma que o outro pense que o resultado psíquico da ação é seu próprio entendimento, apenas liberado por aquela influência. Já a segunda maneira de agir sobre o outro, a pessoa quer também encontrar na alma do outro, como nela instalado e incentivar aquilo que em si mesmo ele reconhece como certo; já que é certo, então deve também estar vivo no microcosmo do outro, como uma possibilidade dentro de outras possibilidades. O *outro* argumenta Buber, deve apenas abrir-se nesta sua

12 Ibid., p. 150.
13 Ibid., p. 151.
14 Ibid., p. 26.

potencialidade e esta sua abertura dá-se essencialmente não através de um aprendizado, mas através do encontro, através da comunicação existencial entre um ente que é um *outro que pode vir a ser*. Enfatiza que a primeira maneira se desenvolveu é no campo da propaganda e a segunda, no campo da educação.

Então o propagandista que Buber tem em mente, que se impõe, que não se interessa pela pessoa enquanto pessoa que ele quer influenciar, afirma que quaisquer características individuais são para ele, o propagandista, significantes somente na medida em que pode dela tirar proveito e conseguir a adesão do outro para seus objetivos e para isto, tem que conhecê-las. Sua indiferença vai para além do partido para o qual atua. As pessoas para ele tem apenas um significado, pois podem ser utilizadas de acordo com as suas características especiais em uma função especial.

E aquilo que é individual para o propagandista é um estorvo, ele se interessa sempre pelo "mais". Esquece, ignora o Outro. Esse gênero de propaganda vai dizer Buber[15], associa-se as formas diversas à coação, ela a completa ou a substitui, de acordo com a necessidade e as perspectiva, porém em última instancia nada mais é do que a coação sublimada, tornada imperceptível. A coação coloca as almas sob uma pressão que possibilita a ilusão da autonomia.

Entretanto, o verdadeiro educador tem por objetivo básico o desenvolvimento das qualidades individuais do educando, e sabe que isto não é possível através da imposição de sua vontade e de suas ideias sobre o outro, mas somente se for capaz de "escutar" o outro, estabelecendo um diálogo autêntico com ele, Buber e com os Outros também. E no seio desta reflexão sobre a educação, Buber que partiu da esfera abstrata chega ao âmago da alma individual, onde se deve processar a transformação básica, capaz de levar não somente a paz, mas a concretização de todas as outras dimensões da moralidade.

Nesta compreensão, Buber ao responde a pergunta de Nicolas Berdiaev, sobre "onde deve começar a luta contra o mal?" ele nos diz que "*a luta deve começar na alma de cada ser humano; todo o resto será consequência disto*" (1982, p.27). Mas que ao voltar-se para dentro de sua alma, a fim de banir o mal de dentro de si mesmo, reforça o filósofo que o individuo não tem que se encerrar em si mesmo, nem tem que se tornar um asceta. Dentre da pluralidade do componente positivo que descobre em sua alma, encontra-se a tendência de voltar-se para o outro, o instinto

15 BUBER, M. **Do Diálogo e do dialógico**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982. p.150

de comunicação. Aprende a "dizer-tu" e a parti daí a dizer "nós". É só aquele que aprende a dizer nós, referindo-se aos membros da comunidade, é capaz de compreender e aceitar o dizer-nós dos membros da comunidade vizinha; só entre eles pode-se estabelecer a paz vizinha[16].

Na Busca da Paz para a Educação: A ética do rosto em levinas e o ensinamento Não Matarás!

A filosofia do rosto, em Levinas é uma resposta ao ocidente em meio à catástrofe do Holocausto. Marcado pelo alerta no mundo, sua proposta não é uma ontologia, mas uma ética que precede a tudo, inclusive a política e a religião. A face humana, em o rosto e o infinito, na obra "A Bíblia e a Ética, em René Bucks, não é um fenômeno mudo. O primeiro ensinamento que nos apresenta é uma ordem. "*Não matarás!*" (TI, 173). O rosto expressa vulnerabilidade e nudez. O *outro*, fora de qualquer contexto apela para nossa bondade[17].

O rosto humano, não é um símbolo, ou ícone de Deus, acessível ao conhecimento, pois a única maneira, de entender o relacionamento com Deus, "visão sem imagem" segundo Levinas[18] é atendendo ao apelo que nos surpreende, vindo do rosto alheio, pedindo justiça. Levinas parte de uma ética, que é o "outro", portanto é uma filosofia assimétrica, onde diz que o "outro me subordina"; o "outro" se opõe a mim e ele me violenta.

Levinas ao abordar a ética como filosofia primeira adota a ética que precede à teoria, pois a relação teórica se inverte pela presença do "outro". Sustenta que:

> A presença do outro, desperta a minha responsabilidade aquém do olhar sereno da atitude teórica interpretativa. A ética precede qualquer outra relação que se possa ter com a realidade, seja do tipo teórico ou prático.[19]

Então, vou ter sempre responsabilidade sobre o Outro. Desta forma, seus ensinamentos aplicados à educação, nos desperta o sentimento da responsabilidade pelo Outro, e sem a preocupação com a reciprocidade, pois como ele bem diz "é no meu apelo a seu socorro gratuito, é na assi-

16 BUBER, M. **Do Diálogo e do dialógico**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982. p.27
17 LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. (TI). (1961). Tradução José Pinto Ribeiro, Lisboa- Portugal, Edições 70, 1980. Seção III, partes A e B. O rosto e ética.
18 Ibid., p.110.
19 Ibid., p.111.

metria da relação de um ao outro que procurei analisar o fenômeno da dor inútil"[20].

E aqui ao relacionarmos o apelo do educando, que mergulhado em suas dores, sofrimentos imperceptíveis, - violências sutis, humilhantes, muitas vezes ocultas nas casas e no seio familiar - que busca apelo em seu educador, este deve estar sensível ao outro, no auxilio de seu socorro, com vista não só de sua construção e reflexão, mas de sua dignidade humana.

Mas a falta do cuidado com outro, negligenciando o apelo do educando que se expressa em seu comportamento também aí, o educador compartilha sua culpa, mas do que ninguém, pela responsabilidade não assumida, não proporcionando o dialoga, o apelo do outro a abertura do Outro. Pois o que importa antes de tudo, é Outro, ao qual me subordino também, nesta relação assimétrica, onde devo ter sempre mais obrigação perante o Outro, Levinas[21], do que posso exigir dele com relação a mim.

Nestes, Buber e Levinas preocupados com a existência humana, cujas discussões nos levam a refletir sobre o inter humano, no mundo contemporâneo cercado de violência, o mal, e dor, Baró[22] lembra que as visões destes filósofos, estão vinculados a uma fenomenologia do olhar e que o mal, não é uma categoria ética, nem para Buber e nem para Levinas e sim, uma categoria que indica a ausência de ética, a qual orienta para o Bem, tão necessário para a educação e formação humana.

A Dialogicidade: A essência da educação como prática libertadora em paulo freire

A educação humanística do educador brasileiro Paulo Freire[23], converge ao esforço totalizador da práxis humana para uma prática libertadora, uma vez que os métodos de opressão de uma sociedade que conduz a dominação de consciências, como nos fala Fiori[24], no prefácio da obra "Pedagogia do Oprimido" não pode servir à libertação deste.

Comprometido com a vida, Paulo Freire pensa à existência humana e apresenta em suas obras um saber sócio-pedagógico através de sua

20 LEVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1993. p.149
21 LEVINAS, E. op. cit., p. 110.
22 MENDONÇA, K. A cerca do mal: dialogando com Martin Buber e Emmanuel Levinas. Parte I. In: _____. **Diálogos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. 128p.
23 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
24 FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7.

experiência concreta como educador, que nas palavras de Fiori[25] diz que:

> experiência e saber que se dilatam, densificando-se, alongando-se e dando, com nitidez cada vez maior, o contorno e o relevo de sua profunda intuição central: a do educador de vocação humanística que, ao inventar suas técnicas pedagógicas, redescobre através delas o processo histórico em que e por que se constitui a consciência humana. Talvez o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever sua vida. Biografar-se, existenciar-se, historicizar-se[26].

Como método de alfabetização a pedagogia de Paulo Freire tem como ideia a amplitude da "educação como prática da liberdade", pois em regime de dominação só se pode desenvolver na dinâmica através de "uma pedagogia do oprimido". Alfabetizar é conscientizar. Desta feita, sua pedagogia faz-se antropologia e acaba por exigir e comandar uma política.

> O método de Paulo Freire coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para poder dizer sua palavra na devida oportunidade, porém a intenção vai além da alfabetização, atravessa toda a empresa educativa jamais acabada. Para assumir a sua missão de homem, há de aprender a dizer sua palavra, pela qual o homem se faz homem[27].

Paulo Freire, ao abordar o diálogo como fenômeno humano, em sua análise, encontra a palavra e suas duas dimensões: ação e reflexão e que não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí dizer que a palavra verdadeira transforma o mundo[28].

Em seus ensinamentos, sobre educação dialógica e diálogo, enfatiza que não há diálogo, se não há profundo amor ao mundo dos homens. Não é possível a pronuncia do mundo que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. O diálogo para Freire (2005 p.91) é uma exigência existencial que se dá no encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos. Endereçados ao mundo ao ser transformado e humanizado; não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes, porque é encontro de homens que pronunciam o mundo.

Assim, o amor sendo fundamento do diálogo é diálogo e não pode

25 FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 8.
26 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 18.
27 Ibid., p. 12.
28 Ibid., p. 89.

jamais verificar-se na relação de dominação, pois nesta o que há é patologia do amor; sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados porque o amor é compromisso com os homens. E onde estiver oprimido, o ato de amor está no comprometimento com sua causa de libertação, porque é amoroso, é dialógico e deve haver fé nos homens, no seu poder de fazer e refazer[29].

Considerações Finais

Ao abordar a questão da educação através de uma reflexão, ancorado nos pensamentos dos filósofos que discutem a ética da existência humana em uma realidade concreta, não é tarefa fácil, porém verificamos em toda a proposta de uma ética humanística, onde se aproximam apesar dos mesmos terem vivido em épocas diferentes, viveram os horrores das guerras, da destruição, e do exílio. Todos partiram de experiências concretas e buscaram através do diálogo, do face-a-face, com o outro, da pedagogia para a libertação do oprimido o sentido da existência humana.

A filosofia ética de Martin Buber e de Emmanuel Levinas, tão contemporâneas para a realidade atual, mesmo em que pese suas perspectivas filosóficas distintas e as ideias pedagógicas de Paulo Freire, para uma educação libertadora centrada na ética que conduz a libertação do oprimido, apresenta em seus pressupostos elementos chaves que permitem refletir sobre as relações intersubjetivas no contexto social da educação, de modo a explicitar os problemas e perspectivas que se apresentam nos dias de hoje tendo como sentido a ética orientada pela responsabilidade, reciprocidade e abertura ao Outro.

A ética para busca da paz e a não violência, entre educandos e educadores vai para além das escolas, vai para o povo, o humano, especialmente em sociedades que ainda em suas dinâmicas priorizam a dominação das consciências nas quais urge a emergência da reflexão critica construtiva do homem. Todos esses autores nos propõe a meu ver, uma convocação centrada na ética do inter humano que desperta na consciência humana, a consciência do mundo, cuja mensagem, anima no sentido humano o compromisso e a responsabilidade com o outro centrado no diálogo, proporcionando a intersubjetividade, a liberdade, pois é a própria historicização e com ele, o diálogo, vence fronteiras, quebra barreiras, aproxima,

29 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 93.

conscientiza, abrindo-se para o infinito.

Assim em[30] o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também se educa. Ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que só os "argumentos da autoridade" já não valem. E como ele mesmo diz que "*para ser-se, funcionalmente autoridade, é necessário estar sendo com as liberdades e não contra elas*".

Buber, sempre se preocupou com a Educação. Influenciou questões em educação moral, religiosa e de adulto em diversos autores educativos. Sua atividade como educador se concentrou no projeto de Educação de Adultos, agregada ás suas atividades acadêmicas e política, tanto que foi criada em Jerusalém, em 1949, sob sua inspiração, a Escola de Educadores de Adultos, na qual foi seu primeiro diretor. Suas principais contribuições para o campo da educação, Zuben[31], estão às ideias de "linha de demarcação" e a de "inclusão". Sobre a linha de demarcação, referindo-se ao homem dos meados do século passado, na Europa em meio a violências de guerra, - mas hoje, Mendonça[32] também vivemos em violência "sem arames farpados"- se via defrontado com tragédias, constrangido, o mais das vezes, a deliberar num crucial dilema um "mínimo de mal" que devia cometer para garantir sua sobrevivência e de outro lado, do máximo de bem que deve realizar a fim de preservar-se como pessoa humana.

Diante dessa contradição, entre o desejável e o possível, cada indivíduo se encontra impelido a traçar uma linha de demarcação entre exigências imperativas e a possibilidade, limitada e relativa de poder atendê-la. Ver-se aí a importância da educação, da capacidade de juízo e de deliberação indispensáveis nas horas de decisões fatídicas. Os princípios éticos e morais, para serem eficazes, devem levar em consideração, a singularidade de cada situação e adaptarem-se as circunstâncias e contingências, o mundo real. Os preceitos éticos no plano teórico tem caráter heurístico e indicam caminhos que o indivíduo pode ou não seguir, mediante a vida dialógica Já a ideia de *inclusão*, aplicada à reflexão e a prática pedagógica, desperta no individuo para que tenha consciência de si próprio, e ao mesmo tempo perceber o outro na sua alteridade e singularidade. A inclusão favorece o conhecimento do outro, no sentido de Bíblico, no plano físico, psíquico e espiritual.

30 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 79.
31 ZUBEN, N. Aquiles Von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru, São Paulo; EDUSC, 2003. p. 18.
32 MENDONÇA, K. A cerca do mal: dialogando com Martin Buber e Emmanuel Levinas. Parte I. In: _____. **Diálogos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 37.

A filosofia do Eu-Tu, em Buber, propõe ao homem a realização da vida dialógica fundada no diálogo, sobressaindo o sentido do "entre" despertando uma das manifestações antropológica mais concreta da existência da esfera do "entre" que é a *resposta*, essencial em qualquer relação. Aqui palavra e práxis se confundem. Em outros ternos nas explicações de Von Zuben, dia-logos é dia-práxis já que existe uma inter-ação "entre Eu e Tu", cuja a resposta pode ser o amor, algo que "acontece" entre dois seres humanos, além do Eu e aquém do Tu, na esfera entre os dois. Tal entendimento remete ao sentido de comunidade, de estarem todos em relação viva e mútua com um centro vivo e de estarem unidos umas ás outras, em relação viva e mútua.

Por outro lado, Levinas[33], nos mostra em rosto e razão, a relação ética, o rosto onde se apresenta o Outro, que não nega o Mesmo, não o violento como a opinião ou a autoridade, mas fica a medida de quem o acolhe, mantém-se terrestre. Essa é a não violência por excelência, porque em vez de ferir a minha liberdade, chama-a a responsabilidade e implanta a não-violência, onde ela mantém a pluralidade do Mesmo e do Outro. É paz. Não tem fronteiras com o Mesmo, não se expõe à alegria que aflige o Mesmo, numa totalidade na qual a dialética hegeliana assenta. O Outro não é para a razão um escândalo que a põe em movimento dialético, mas o primeiro ensino racional, a condição de todo o ensino.

Então, no cotidiano do agir humano, na ação e reflexão, caminhos apontados por estes educadores, concordando com Buber ao dizer que a atividade educativa deve ser sim, distinguida da do propagandista já que ele não se interesse pelo homem sobre o qual deseja influir, apenas lhe serve para inculcar sua mensagem e sua relação é Eu-Isso, pois não há diálogo. Diferente do verdadeiro educador, que em seu agir, em sua práxis educar-educando, proporciona a abertura crítica reflexiva proporcionando o respeito e a dignidade humana com vistas a liberdade e o crescimento no processo de formação e de transformação do homem para o viver na paz coletiva.

33 LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. (TI). (1961). Tradução José Pinto Ribeiro, Lisboa- Portugal, Edições 70, 1980. Seção III, partes A e B. O rosto e ética.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. In: OS PENSADORES: Benjamim, Adorno, Horkeimer, Habermas. São Paulo: Abril Cultura, 1980. p. 28-56.

GADAMER, Hans-Georg. **O Problema da Consciência Histórica.** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 13

_____. **Verdade e Método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BUBER, M. **EU e TU**. 2. ed. Introdução e tradução Newton Aquiles Von Zuben. Ed.MORAES. 1979.

ZUBEN, N. Aquiles Von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru: São Paulo: EDUSC, 2003.

MENDONÇA. Kátia. **Outras Veredas**: apontamentos sobre a ética, imaginário e política. São Paulo: Revista Cultura Vozes, 1998. p. 115-130.

BUBER, M. **Do Diálogo e do dialógico**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982.

Ibid., p. 150.

Ibid., p. 151.

Ibid., p. 26.

BUBER, M. **Do Diálogo e do dialógico**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982. p.27

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. (TI). (1961). Tradução José Pinto Ribeiro, Lisboa- Portugal, Edições 70, 1980. Seção III, partes A e B. O rosto e ética.

Ibid., p.110.

Ibid., p.111.

LEVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1993.

LEVINAS, E. op. cit., p. 110.

MENDONÇA, K. A cerca do mal: dialogando com Martin Buber e Emmanuel Levinas. Parte I. In: _____. **Diálogos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. 128p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 8.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 18.

Ibid., p. 12.

Ibid., p. 89.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 93.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 79.

ZUBEN, N. Aquiles Von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru, São Paulo; EDUSC, 2003. p. 18.

MENDONÇA, K. A cerca do mal: dialogando com Martin Buber e Emmanuel Levinas. Parte I. In: _____. **Diálogos**. São Carlos: Pedro e

João Editores, 2011. p. 37.

Capítulo 5 - O Diálogo com Crianças nas Pesquisas em Antropologia e Educação

Maria do Socorro Rayol Amoras Sanches – PPGCS/UFPA[1]
Kátia M. L. Mendonça – PPGCS/UFPA[2]

Palavras Iniciais

Tomando uma das tarefas da antropologia filosófica, que é a de pensar o ser humano como uma totalidade, este texto tem como objetivo refletir sobre a etnografia com crianças na interface da antropologia e da educação. Esperamos contribuir, de um lado, para o aprofundamento das reflexões sobre as relações entre esses dois campos no âmbito das pesquisas acadêmicas e, de outro, apresentar os desafios e possibilidades a um conjunto de profissionais que pesquisam as crianças em espaços escolares e não escolares de formação.

Visualizamos, assim, a importância de discutir a etnografia *com* crianças na perspectiva de um encontro *inter*geracional[3], tomando como

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS da Universidade Federal do Pará – UFPA, com ênfase em Antropologia.
2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS da Universidade Federal do Pará – UFPA.
3 Entendemos o encontro intergeracional como uma fusão de horizontes. "O horizonte é o alcance da visão que inclui tudo que pode ser visto, a partir de um determinado ponto de vista. Aplicando isso à mente, podemos falar sobre as limitações do horizonte, da provável expansão do horizonte, da abertura de novos horizontes, etc." (GADAMER, 1997, p. 302). O nosso horizonte hermenêutico tem a ver, portanto, com a nossa condição histórica, com o nosso modo de ser homens e mulheres, adultos, crianças, jovens e velhos; com as nossas opções religiosas, sexuais, partidárias; com a classe social e etnia nas quais estamos inseridos e envolvidos; ou seja, com as nossas subjetividades e identidades, mobilizadoras de nossas "categorias nativas". São com essas singularidades que adultos e crianças comparecem no encontro intergeracional.

ponto de partida o fato de o pesquisador em nossa sociedade ser um adulto que carrega em si o gérmen de uma tradição intelectual ocidental, gestado nas bases do projeto de colonização, que criou dois mundos opostos e hierárquicos: um para o adulto (civilizador) e outro para a criança (primitivo). Uma cisão com linhas divisórias muito bem definidas pelas diversas áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Biológicas. Logo, mundos hierárquicos pressupõem saberes hierarquizados, que são aqueles da cultura civilizatória: ocidental, branca, burguesa, masculina, urbana e cristã (o mundo adulto).

Nesse sentido, está implicado neste texto um aspecto fundamental, qual seja: a desnaturalização da ideia de dois mundos, pautada na cisão entre adultos e crianças e o questionamento das ciências sociais como produtora de um conhecimento axiologicamente neutro, como postulou Max Weber para a Sociologia. São ideias que permeiam a nossa relação de pesquisadores com as crianças, porque, mesmo estando, nós, imbuídos de uma concepção de criança que reconhece sua agência e de posse de referências teórico-metodológicas e de técnicas fundamentadas nos novos paradigmas de pesquisas participantes com crianças, essas ideias balizam nossos preconceitos.

Com o olhar ofuscado por tais preconceitos, não alcançamos a compreensão de que o saber é marcado por uma não completude, por isso não fazemos a crítica à ausência de humildade que está na base de nossa formação acadêmica, a ponto de sermos capazes de assumir a condição histórica em que estamos submersos. Assim sendo,

> Assumir nossa condição histórica é, antes de tudo, assumir nossa falibilidade[4] e assim, como também para Gadamer, construir uma consciência hermenêutica, que antes de tudo marcada pela abertura, pela escuta e pela humildade diante do incognoscível. A saída para esses dilemas das ciências humanas encontra-se na hermenêutica com as questões que levanta em termos de compreensão, explicação e texto (MENDONÇA, 2011, s/p.).

É oportuno redizer que a concepção naturalizada da criança, ocidentalizada, incrustada na formação familiar e acadêmica da maioria dos pesquisadores da América Latina, tem seus fundamentos no pensamento Iluminista, sendo, portanto, uma consequência da era da positividade na formulação das bases científicas da psicologia do desenvolvimento e da sociologia da educação, as quais universalizaram e instrumentalizaram

4 *Vide* Ricouer, Paul; Falible Man., 1986.

um *modo de ser criança e um modo de ser adulto*. Por esse prisma, o "mundo civilizado" educou (pedagogizou) o olhar, os ouvidos e uma escrita para ver, escutar, pensar e se relacionar com a criança no singular, a partir de uma visão dicotômica e hierárquica das formas de sociabilidades entre as gerações – adulta e infantil. Cabendo à primeira a posse da verdade absoluta – o *serracional*; à segunda, apenas a ilusão – o *ser* In-*fans*.

É nesse "mundo civilizado" que a antropologia surge tentando encontrar a unidade psíquica da humanidade. James G. Frazer (2005), entre outros antropólogos evolucionistas, na sua obra *O Escopo da Antropologia Social*, encontrou na sociedade chamada primitiva a infância da humanidade: o pensamento mítico, mágico, imagético, irracional – a *ingenuidade*[5] . Desses postulados, emergiu uma série de estereótipos, preconceitos e estratégias de colonização do chamado mundo da criança pela educação. Também com a contribuição do paradigma da teoria construtivista de Piaget, ainda muito aceito nos dias atuais, principalmente em instituições de ensino, baseado num pressuposto de crescimento natural e em etapas, da simplicidade para a complexidade, do irracional para o racional, adequado a um modelo de racionalidade adulta (SILVA e NUNES, 2002). Nossa sociedade, com base nessas premissas, habituou-se a pensar o adulto como homem civilizado e a criança como o homem primitivo, uma ruptura entre tradição e razão.

Nas últimas décadas vimos a antropologia da criança e da educação consolidar-se como um campo de estudo, ao conceber as crianças como portadoras de história e produtoras de cultura, pois são sujeitos engajados em relações sociais e, nessas experiências, como agentes, representam e significam suas ações e o mundo social. A etnografia, desse modo, afirma-se como um método capaz de fornecer um modelo analítico que permite entender as crianças por si mesmas (COHN, 2005). Porém, no nível acadêmico, muito ainda há de se elaborar no sentido de exercitar reflexões metodológicas e teórico-analíticas sobre a pesquisa *com* crianças voltada à compreensão da experiência *inter*geracional pesquisador.

Uma coisa é fazer opção pela pesquisa participante e tomar a criança como interlocutora privilegiada, elencar uma série de técnicas para que essa possa colocar a sua voz de diversas formas e, ao fim e ao cabo, o pesquisador perscrutar a objetividade em meio a um conjunto volumoso

5 Para Frazer, o campo da Antropologia Social restringe-se a uma pequena parcela da história do homem, qual seja: "Essa parcela corresponde à origem, ou melhor, às fases rudimentares, à infância e à meninice da sociedade humana, e a ela, portanto, proponho que se restrinja o escopo da Antropologia Social" (2005, p. 106-107). Segundo Frazer: "um selvagem está para um homem civilizado assim como uma criança está para um adulto".

de informações, tentando encontrar, de alguma forma, a comprovação da veracidade dos seus relatos, e outra, é pautar o seu fazer por uma percepção de sentido nessa relação, que é uma relação humana, "dialógica".

É, portanto, nessas breves reflexões, que nos propomos discutir sobre a possibilidade de um encontro *inter*geracional na *etnografia com crianças*, a partir de alguns elementos da hermenêutica filosófica de Hans--Georg Gadamer e da antropologia interpretativa de Clifford Geertz, para pensar a etnografia *com* esses agentes sociais. A intenção maior é estabelecer um debate profícuo dessa questão, que ainda, para adultos(as), professores (as) e pesquisadores(as), é muito cara quando se pretende dar destaque aos temas que dizem respeito à forma como os "pequenos" compreendem o mundo, às gradações da vida e à maneira como produzem e articulam conhecimentos, saberes e processos de aprendizagem. Objetivos que não conseguiremos por meio de nenhuma "camisa de força" da suposta neutralidade e muito menos por achar que dispomos de teorias e técnicas críticas, mas pela abertura propícia ao "diálogo" com aqueles de quem há muito tempo estamos distantes. Pois, "como para a história, a verdade social é fruto da relação entre o cientista social e seu tema, pressuposto identificado [por Ricouer] também por Gadamer" (MENDONÇA, 2011, s/p.).

Quando e Estranhamento do Pesquisador coloca em Xeque as Verdades das Crianças

As nossas experiências de pesquisa com crianças têm nos revelado o quanto a concepção de criança universalizada, aliada ao objetivismo do cientificismo, impedem-nos de acreditar no que as crianças nos dizem e de aceitar as transações e os desafios das aproximações que elas nos colocam, que são muitas vezes diferentes das possibilidades previstas nas técnicas de campo que elaboramos. Essa é uma questão que tem feito muitos pesquisadores lançar mão de explicações sobre o que seja a verdade e a fantasia das crianças, para justificar determinados comportamentos e posicionamentos delas. Contudo, a aceitação da verdade da criança tem a ver com o nosso horizonte hermenêutico.

O modo de a criança dizer a verdade que, por sua vez, não é um discurso nem falso nem verdadeiro, mas que representa uma dimensão de uma realidade social multifacetada que compõe o mosaico das nossas

representações, marca, para o pesquisador, um dos momentos mais conflituosos da etnografia, pois o que está em jogo não é a sua habilidade de elaboração e condução de técnicas para recolher verdades, mas o de ter consciência que olhares e escutas sempre se pautarão por um mudo diálogo simbólico entre realidades – a do adulto e a da criança.

Algumas crianças, em determinados contextos, não só respondem às nossas perguntas, como também nos interrogam até obterem uma resposta que as convença. Nem sempre atendemos a suas expectativas, porque nos faltam respostas e fazem-nos calar, uma vez que mexem com nossos valores, preconceitos, julgamentos – nossas verdades. Deparamo-nos, nesses instantes, em que somos capturados por elas, com a estreiteza ou amplitude do nosso horizonte hermenêutico. Colocam, portanto, à prova a nossa compreensão de alteridade, de subjetividade e do que seja realmente ser adulto, fazer etnografia com crianças.

No estudo de Cláudia Fonseca (1999), Quando cada caso *NÃO* é um caso, ao situar a análise de alguns trabalhos acadêmicos que propõem a subjetividade como novo paradigma de pensamento científico, demonstra como na etnografia o processo comunicativo não é tão simples. Observou que muitos pesquisadores não conseguem romper as amarras do cientificismo, da "crença" na "neutralidade científica", como enfatiza: "um verdadeiro descompasso entre teoria e método". Nos últimos três anos, temos feito algumas investidas para identificar as formas de participação das crianças em pesquisas acadêmicas, na área da pedagogia e das ciências sociais e, em muitas dessas, fundamentadas nos paradigmas que defendem a pesquisa participante *com* crianças, essas continuam reduzidas à condição de objeto, ou seja, os adultos aparecem no texto para negar ou ratificar suas vozes.

As técnicas que utilizam, as mais variadas possíveis, servem muito mais para satisfazer as angústias do pesquisador, frutos de seus desencontros com as crianças em campo, ou para validar seu intento perante as críticas e vaidades da academia. Isso demonstra os limites do campo científico, colocados pela ausência de uma compreensão epistemológica do que seja tomar a criança como sujeito da pesquisa. Quinteiro (s. d.) há tempo já situou essa questão de uma forma muito esclarecedora, porém, pelo estágio de produção acadêmica em que ainda nos encontramos, vale resgatar:

> Na realidade, pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque pouco

> se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a 'fala' apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios 'referenciais de análise'. [...] Muitos pesquisadores, ao utilizarem a entrevista com a criança em suas pesquisas, não problematizam os dados e tampouco descrevem em seus textos os elementos constitutivos do processo de recolha da voz da criança. (s.d., p. 04)

Ainda é confuso para nós, pesquisadores, levar a sério o que as crianças nos dizem. Duvidamos porque somos incapazes de interpretar as "verdades" em suas "mentiras", de admitir que, tal como os adultos, também têm um modo de expressar suas verdades, seja por meio de mentiras, ou de outra forma de que jamais duvidaremos. O certo é que, ávidos pela verdade, em muitas situações, usamos o nosso único recurso: o juízo moral, por onde falam nossos preconceitos. Como desbravadores, lançamo-nos ao campo muito convencidos de uma postura ética diante de suas revelações, contudo, surpreendemo-nos em muitos momentos voltando ao ponto de partida com elas, tentando confirmar a veracidade de seus ditos e feitos. Fazendo isso, sentimo-nos aliviados porque já superamos o modo autoritário de fazer essa consulta junto aos adultos, ledo engano!

Interpretamos como um exemplo muito significativo dessa situação o esforço feito por Freeman para contestar em vários aspectos a obra *Coming of Age Samoa*, de Margareth Mead. Referimo-nos ao fato de Freeman ter buscado nas falas das mulheres mais velhas de Samoa a comprovação para o mundo acadêmico de que as crianças e os jovens samoanos mentiram a Mead e que ela se deixou enganar. O que está em xeque? A ingenuidade de Mead, questionada por Freeman, levando-a a produzir um conhecimento não científico devido a ter-se envolvido demais com seus informantes? Ou a formação ocidental engessada em Freeman impediu-o de reconhecer esses sujeitos como interlocutores das pesquisas e como detentores de um jeito próprio de dizerem o que pensavam a Mead? Escolhemos a segunda opção e recorremos a Stocking (1989), no sentido de compreender a estratégia de Freeman para fazer a leitura do "engano" de Mead, para repensar a nossa postura ética de pesquisador, não por um viés negativo de mera estupidez, mas para termos clareza de nossas limitações em lidar com as *verdades* – "outras lógicas" – diferentes das nossas e de como interpretamos as maneiras de serem ditas.

> Freeman ofereceu provas de entrevistas com diversas mulheres ido-

> sas de Samoa que se lembraram das noites de sessenta anos atrás com Mead: 'Eu acho que alguma menina contou uma história errada. O povo samoano você sabe quer rir de um estrangeiro ou de alguém. [...] Sim, ela nos perguntou o que fizemos depois do anoitecer. Nós raparigas, dissemos que estávamos com os meninos. Estávamos só brincando, mas ela levou a sério. Como você sabe, as meninas Samoanas são mentirosas, tiram sarro das pessoas, mas Margaret pensou que era tudo verdade". (1989, p. 242). [6]

A crítica às nossas limitações, bem como à sua superação, perpassa pela compreensão dos caminhos e descaminhos postos na construção do conhecimento científico sobre o Outro, e pelo entendimento de que o pesquisador carrega na sua bagagem, além do *diário de campo e de seus planos e estratégias*, o seu horizonte hermenêutico, ou seja, o seu modo de se ver e de ver o outro, que é sempre fruto de um processo histórico que diz muito sobre o modo de estar *no* e *com* o mundo. Impossível para um pesquisador fazer ciência desvinculado de si, pois porta sentidos, observa e é observado ao mesmo tempo.

Quando compreendermos isso, pensamos que seremos menos arrogantes com os saberes das crianças, com as suas recusas, com o modo de dizerem suas verdades, de capturar-nos, contestar-nos, convencer-nos e de rirem de nossas ingenuidades. Elas também nos estranham e duvidam das coisas que dizemos a elas, também nos exigem provas, mas cabe aos pesquisadores a responsabilidade de realizar a crítica cotidiana do conflito geracional, que permeia esse encontro, e de estabelecer uma "relação dialógica" – *inter*geracional – no campo e na escrita do texto científico, isso é, fazer pesquisa *com* crianças.

Para Pensar o Encontro – *Inter*geracional – Na Pesquisa *com* as Crianças

Na contemporaneidade, a forma como a antropologia e a educação propõem compreender a criança coloca a exigência de uma revalorização dos princípios filosóficos acerca da objetividade que levaram ao questionamento da relação do campo de ação das Ciências Humanas com o projeto Iluminista, para que o antropólogo e o pedagogo possam pensar suas práticas investigativas com os "pequenos". Apesar de muitos avanços alcançados nessas práticas, quanto aos aspectos epistemológicos e

6 Nossa tradução.

metodológicos[7] , dizemos que ainda é desafiadora a construção de proposições que confiram um sentido plausível ao par ciência-ideologia nesses campos de estudo.

Para contribuir com tais avanços, iniciamos com o seguinte questionamento: Como dialogar com crianças que são diferentes das que estamos acostumados a ver? Com a intenção de suscitar o debate para possíveis respostas, fazemos o exercício nessa parte do texto de trazer alguns elementos constituintes da antropologia filosófica, fundamentados na filosofia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, sendo um novo paradigma de libertação da linguagem dual ou metafísica a contrapor-se às antropologias e pedagogias tradicionais, produzido nos anos 20 e 30 do século passado, o qual nos ajuda a pensar a etnografia *com* crianças como um encontro *inter*geracional, uma reconciliação entre tradição e razão, sendo uma tentativa de dar sentido ao par ciência-ideologia.

Gadamer (1997), na sua obra Verdade e *Método*, situa uma definição de ser humano que carrega em si uma singularidade. Para compreendê-lo, é preciso conhecê-lo, interpretá-lo, no contexto onde emerge o seu acontecer, o seu mundo. Esse homem é formador de mundo, porque está mergulhado na linguicidade e na historicidade. O grande desafio colocado ao intérprete é que esteja situado na história e no tempo e que esse estar situado é a posição contra a arbitrariedade. Esses seus postulados, na verdade, colocam arestas nos pressupostos da objetividade nas Ciências Humanas. O termo "objetividade", usado sempre entre aspas por Gadamer, como observa Hekman (1986, p. 166): "[...] tem conotações precisamente com a dicotomia sujeito-objeto, que Gadamer pretende rejeitar".

Para Cardoso de Oliveira (2006), as inserções desses princípios hermenêuticos filosóficos na antropologia redefiniram o trabalho do antropólogo e possibilitou o rejuvenescimento da disciplina, observa:

> Portanto, nunca é demais insistir que a hermenêutica não veio para erradicar os paradigmas, hoje chamados tradicionais, mas para conviver junto a eles, tensamente, construindo uma matriz disciplinar efetivamente viva e produtiva. Tenho me valido de uma expressão de Paul Ricouer[8], *la greffe*, isso é, o enxerto, para exprimir o papel que a hermenêutica desempenha na matriz disciplinar. Um enxerto: a. da moderação na autoridade do autor – com eliminação de qualquer dose de autoritarismo; b. de maior atenção na elaboração da escrita – com a obrigatória tematização do processo de textualização das observações

7 Corsaro (2005, 2011), Toren (2006, 2010), Sarmento (2005), Montandon (2011), Javeau (2005), Kramer e Leite (1996), Cohn (2005), Graue e Walsh (2003), Pires (2007, 2008), Delgado e Müller (2005a e 2005b), Quinteiro (2005), entre outras obras e autores.

8 Paul Ricouer também recorre a Gadamer para formular os postulados da sua teoria filosófica da interpretação.

> etnográficas; c. de preocupação com o momento histórico do próprio encontro etnográfico - [...]; d. um enxerto de compreensão sobre os limites da razão científica, ou da cientificidade, da própria disciplina – o que não quer dizer abrir mão da razão e de suas possibilidades de explicação [...] (2006, p.64).

O entendimento da hermenêutica de Gadamer, formulado por Cardoso de Oliveira, contribui para a problematização aqui proposta, da relação entre o adulto/pesquisador, a criança/interlocutora e a questão da autor(*idade*), que nem sempre o pesquisador se dá conta, podendo, facilmente, transformar-se em *arbitrariedade* – em adultocentrismo – ao fazer do fator idade elemento propulsor de relações desiguais de poder, aliado às condições históricas, subjetivas e identitárias dos sujeitos, e ausentando-se da crítica ao poder que exerce no momento de leitura e escritura de seu texto, pode dar vazão aos preconceitos[9] e, desse modo, apagar a presença das crianças nas páginas do diário de campo que, sem elas, seriam impossíveis registrá-las. Correr esse risco é inevitável, entretanto, para que os nossos preconceitos sejam autorreflexivos, Gadamer (2002, p. 249) recomenda o diálogo[10], sobre o qual é importante dizer que se eleva em possibilidades múltiplas de compreensão do outro e de si.

Nesse sentido, entendemos que a etnografia, na perspectiva de um encontro intergeracional, que se quer com *autoridade*, requer o exercício constante de localização do lugar de ancoragem dos nossos ouvidos e olhos, lá onde residem nossos preconceitos. Para Gadamer (2002), a autoridade não tem seu fundamento último num ato de submissão e de abdicação da razão, mas num ato de reconhecimento e de conhecimento. A autoridade não se outorga, mas se adquire. Repousa sobre o reconhecimento. Autoridade não significa, portanto, obediência, mas conhecimento.

Assim, quando nos propomos a ouvir as crianças, não faz parte da regra desse encontro deixar de lado nossos preconceitos, mas desconstruí-los. Para isso, a autorreflexão é necessária, pois a exigência diz respeito à abertura da opinião ao outro, para que o conjunto de opiniões próprias esteja em relação. Quanto a essa postura do intérprete, Gadamer (2002, p.

9 "Os verdadeiros preconceitos são sempre auto-reflexivos, isto é, revelam-nos a nós próprios: são preconceitos que constituem o nosso modo de vida e a nossa autocompreensão. Os falsos preconceitos não preenchem estes critérios" Hekman (1986, p. 167). "O preconceito não é uma forma distorcida de pensamento que precisa ser lapidado antes de vermos o mundo corretamente. Para Gadamer, os preconceitos estão presentes em todos os entendimentos" Lawn (2010, p. 12).

10 Em Gadamer, a noção de "diálogo" e também de "encontro" sofrem influência de Martin Buber. Embora este confira aos termos uma conotação fenomenológica outra, em termos de experiência vivida e muitas vezes de difícil descrição, pois envolve as dimensões espiritual e cognitiva para além dos limites da razão instrumental, ainda assim, não é pequena sua influência sobre Gadamer, o qual o cita, por diversas vezes, melhor dizendo, Buber faz parte do horizonte hermenêutico gadameriano (*vide* BUBER, 1974).

405 e 421) observa: "quem não ouve direito o que o outro está dizendo, realmente, acabará por não conseguir integrar o mal-entendido em suas próprias e variadas expectativas de sentido". E ainda: é nessa altura que "*A tarefa hermenêutica se converte por si mesma num questionamento pautado na coisa*, e já se encontra sempre determinada por este. Com isso o empreendimento hermenêutico ganha um solo firme sob seus pés". E, ainda, "a chegada da maturidade vital-histórica não implica, de modo algum, que nos tornemos senhores de nós mesmos no sentido de havermos libertado de toda herança histórica e tradição". A maturidade, portanto, não significa aquisição da plena razão, mas sim aporte em construção que tem na tradição a possibilidade temporal da liberdade e da própria história, pois "encontramo-nos sempre em tradições".

Fazer pesquisa *com* crianças é encontrar-se em meio a tradições. Como reflete o autor referido (2002, p. 423): "A investigação espiritual--científica não pode ver-se a si própria em oposição pura e simples ao modo como nos comportamos com respeito ao passado nas nossas qualidades de entes históricos". O diálogo do adulto com a criança, nesses termos, depende, num certo sentido, do diálogo do adulto com o seu passado, com a sua infância, com a história da humanidade, isso é, com todas as especificidades do seu "horizonte hermenêutico". Eis, portanto, a dinâmica própria do movimento de conhecimento e reconhecimento da alteridade, como explica Geertz (1997)

> A imagem do passado (ou do primitivo, clássico ou exótico) como uma fonte de sabedoria medicinal, corretivo protético para uma vida espiritual danificada – imagem esta que influenciou grande parte do pensamento e da educação humanista – é nociva porque nos leva a ter a expectativa de que nossas certezas diminuirão se tivermos acesso aos mundos de pensamento construídos segundo princípios diferentes dos nossos – quando, na realidade, essas incertezas se multiplicarão. (1997, p. 70).

Nesse sentido, fazer pesquisa *com* crianças é dialogar com a história da humanidade, com o nosso passado e presente, são contextos em jogo: histórico, social e cultural, o lugar de onde ambos falam – adulto e criança. Significa, a partir do meu horizonte hermenêutico, *encontrar-me* com o outro, sem eu nele me dissolver e também ele sem em mim se anular. Pensando nas crianças indígenas, quilombolas, camponesas, ribeirinhas, e outras habitantes dessa parte da Região Amazônica, com base nos postulados desses autores, o diálogo deve ser o "entendimento" dessas auto-

ridades tradicionais que tiveram (e têm) suas verdades desacreditadas, rejeitadas e esquecidas. A criança tem um modo próprio de pronunciar-se ao produzir cultura, seja por meio de seus brinquedos e brincadeiras, de suas inserções no mundo do adulto e da relação com seus pares, das práticas escolares, e outras, assim sendo, em cada técnica de pesquisa aplicada, no processo de interpretação social que a sustenta e no encaminhamento final que damos ao corpo da pesquisa, isso é, a forma como publicizamos, tanto para os sujeitos diretamente envolvidos como à comunidade acadêmica, às instituições e aos fóruns que se dizem comprometidos com as crianças em seus múltiplos contextos, fica impresso o alcance desse horizonte e de nossa postura ética.

Encontrando com algumas crianças, tentando reunir dados para que pudéssemos refletir sobre a proposta de pesquisa (exposta no início desse texto), a partir de questões levantadas por elas, uma das autoras desse texto, Maria, deparou-se com Ana, nove anos, e desse encontro extraímos um trecho de conversa e algumas reflexões da pesquisadora:

> Ana: Hoje tive aula de ciências, sobre o aparelho respiratório.
> Maria: E como foi?
> Ana: A professora iniciou a aula acendendo uma vela e disse que a vela era a nossa vida. Com um copo, abafou o fogo e a vela apagou. Ela disse que quando paramos de respirar, morremos e o corpo ressuscita quando Jesus voltar.
> Maria: Como tu entendeste isso?
> Ana: Não sei bem, mas ela falava com os olhos muito arregalados. [Ana reproduz o tom de voz austero da professora]: "Não acreditem naquelas pessoas que dizem que dentro do nosso corpo tem um espírito, não acreditem em novelas e seitas que dizem isso!".
> Pausou e continuou:
> Ana: Eu não acredito que somos ocas como as bonecas, sem nada por dentro. Deus é muito inteligente para ter feito a gente oca como as bonecas. Para a boneca andar, preciso pegar na mão dela, para eu andar não precisa ninguém pegar na minha mão, ou nas minhas pernas, porque tenho um espírito dentro de mim e quando eu morrer meu corpo acabará, mas eu continuarei existindo, como espírito.
> Maria: Tu comentaste com a professora sobre este teu entendimento?
> Ana: Não! Percebi que ela estava confundindo ciência com religião e, se ela tem esse 'jeito de aprender', eu tenho o meu.
> A menina olha nos meus olhos e sem dar-me conta da rapidez de seu pensamento, inquiriu-me:
> Ana: E tu? Como é o teu 'jeito de aprender'? Tu também acreditas que somos ocas como as bonecas?
> Fico em profundo silêncio. Neste momento o chão foge dos meus pés. Ana me capturou! Milhares de interrogativas passam na minha mente. Pergunto-me como uma menina de tão pouca idade fez-me perguntas que me são tão caras. E, por uns instantes, vejo-me presa à teia de uma cultura adultocêntrica e etnocêntrica, reveladora dos meus preconcei-

> tos, incertezas e limitações em compreender o outro e das dificuldades em relacionar teoria com o meu fazer. Minhas categorias "nativas" estão desarranjadas! Com tantas coisas me remoendo, interrogo-me sobre como compreender as especificidades de uma autoridade tradicional, o "jeito de aprender", não reconhecida, reclamada por Ana?
> Despertando-me do silêncio, insistiu:
> – Vai me responder, ou não?
> Com muita insegurança - de não ser mais aceita por ela, de desqualificar nossos próximos encontros, de interferir de forma negativa na sua relação com a escola e com a professora e sentindo uma inquietação que me veio à mente, expressa na reflexão de Geertz (2005, p. 28), acerca de uma descrição de Danforth abrangendo duas situações complexas que envolvem o trabalho de campo quando se "está lá": "uma é a preocupação científica de não ser suficientemente neutro, outra, a preocupação humanista de não estar suficientemente engajado" - respondi-lhe:
> – Sinto que acabei de aprender um novo 'jeito de aprender' contigo e também não acredito que somos ocas como as bonecas...
> Quando tentei prolongar a conversa, despede-se de mim com um sorriso e afasta-se para brincar com suas amigas.
> A minha resposta não foi para agradar Ana, mas sim pela possibilidade de compreensão que o "encontro" me proporcionou: revisitar o meu passado e entender o que me estava sendo reivindicado no presente e olhar para sua experiência e ver as coisas que compartilhamos em comum e que nos unem como espécie. Uma verdadeira exigência de ampliação do meu horizonte hermenêutico quando coloquei minhas categorias "nativas" em xeque, como observa Cardoso de Oliveira (1993, p. 70): "não para negá-las (em conjunto), o que seria impossível, mas para renovar o poder explicativo das mesmas". Sendo, portanto, uma possibilidade de autorreflexão, referida por Chris Lawn (2010, p. 59) na sua interpretação de Gadamer: "O que nunca devemos esquecer é que sempre somos parte daquilo que buscamos entender: a suposta lacuna entre o conhecedor e o conhecer é mais como uma linha faltosa ou fronteira móvel do que uma fenda propriamente dita".

Para Cardoso (2006), nos seus estudos sobre Gadamer, é o diálogo, a compreensão, que constitui os fundamentos de uma hermenêutica ontológica para a antropologia, o que Buber (1974) reafirma para a educação. E,

> isso significa que o outro é igualmente estimulado a nos compreender... Isso ocorre graças à ampliação do próprio horizonte da pesquisa, incorporando, em alguma escala, o horizonte do outro. [...] nessa fusão de horizonte, o pesquisador apenas abre espaço à perspectiva do outro, sem abdicar da sua, uma vez que o seu esforço será sempre o de traduzir o discurso do outro nos termos do próprio discurso de sua disciplina. Há uma sorte de transferência de sentido de um horizonte para outro. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 68)

Nesse sentido, quando se busca o "entendimento", as partes envol-

vidas, pesquisador/interlocutor, são conduzidas a uma compreensão dupla. O "encontro", portanto, segundo Gadamer (2002), acontece na "fusão de horizontes"[11], na intersubjetividade. Assim, na ideia do encontro *inter*geracional, aqui refletida, a interpretação está situada dentro do horizonte mútuo do adulto/pesquisador e da criança/interlocutora, e ambos os pesquisadores, com possibilidade de construção de vínculos entre conhecimentos – uma produção partilhada.

Por uma Etnografia com Crianças

Clifford Geertz (1978), ao inaugurar as bases de uma antropologia interpretativa – fundamentada nos princípios filosóficos da filosofia idealista de Susanne Langer e na ideia desenvolvida por Paul Ricouer de que as ações humanas podem ser lidadas como textos – postula que "para conhecer o homem é preciso interpretá-lo no seu contexto". Sendo a *etnografia* uma possibilidade de o investigador participar ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos de inserções dos agentes. Também possibilita ouvir o que as pessoas que vivem em um determinado contexto têm a dizer sobre ele, buscando entender o que ficou conhecido como o *ponto de vista do nativo*, ou seja, perceber o modo como as pessoas compreendem o seu universo social ao forjarem o mundo vivido, bem como os recursos que mobilizam para isso.

Mas, o que significa, nas investidas no campo com as crianças, "participar ativamente da vida e do mundo social que estuda?" Vários estudos já se prontificaram a fazer isso. Porém, a questão de fundo que situamos aqui diz respeito ao termo "participar", a natureza da relação entre pesquisador e pesquisado, isso é, ser adulto e fazer etnografia *com* crianças, ser seu intérprete tanto nos momentos mais próximos quando vimos seus corpos, ouvimos suas vozes e sentimos seus cheiros, como naqueles, recolhidos, problematizamos dados e escrevemos a partir dessas lembranças, e também naqueles, com o texto "pronto", elegemos os que serão acessados.

Para a antropologia interpretativa, bem como os princípios filosóficos da hermenêutica de Gadamer, explicativos do sentido de participação aqui defendida não orientam mero sentimentalismo a ponto, no caso, de o pesquisador apropriar-se das almas das crianças. Geertz (1997, p. 88) referindo-se a publicação do *A Diary In the Strict Sense of the Term*,

11 "O entendimento é sempre a fusão dos [...] horizontes" (GADAMER, 1997, p. 306).

ajuda-nos a compreender que: "A verdadeira questão – a que Malinowisk levantou ao demonstrar que, no caso de 'nativos', não é necessário ser um deles para conhecer um. [...] Como qualquer um de nós eles também preferem considerar suas almas como suas". Enfatiza Geertz (1997): o texto do pesquisador é de segunda, terceira ou de quarta mão. Assim, estabelecer o diálogo com a criança – "participar ativamente do mundo e da vida social", nos quais está inserida - não significa se dissolver na relação.

Quando os interlocutores são as crianças de um determinado contexto, o desafio do pesquisador é situar e mediar o conflito entre percepções geracionais, e não infantilizar-se, mas permanecer adulto, porque, em qualquer circunstância que estejamos com elas, não será possível ser uma delas, mas ambos estão inseridos na dinâmica do "encontro etnográfico". A relação antes, autoritariamente marcada como uma via de sentido único, assumirá características de via de mão dupla. Seguindo as orientações de Geertz (1997, p. 91), é compreender como as crianças desse lugar se definem como pessoas, ou seja, de que se compõe a ideia que elas têm do que é um "eu". Nessa perspectiva, para entender as concepções alheias é necessário que busquemos ver as experiências do outro com relação à sua própria concepção do 'eu', para também compreendermos o lugar que ocupamos nessa relação e, assim, dialogar com as diferenças na perspectiva da alteridade.

Ainda seguindo as pegadas de Geertz, para refletir sobre o trabalho etnográfico *com* crianças, tendo em vista a relação dialógica, ousamos estabelecer neste texto algumas interseções, quais sejam: é possível relatar subjetividades infantis sem recorrer a pretensas capacidades fantásticas para obliterar o próprio ego (do adulto/pesquisador) e entender os sentimentos das crianças; deve-se manter a esperança de conseguir que as crianças tolerem nossa intrusão em suas vidas, ou de que nos aceitem como seres com quem vale a pena dialogar; manter a clareza de que, de um encontro com sujeitos tão diferentes de nós, jamais sairemos do mesmo jeito que chegamos, levaremos algumas marcas, imprimiremos alguns efeitos e deixaremos alguns vestígios. Mas,

> Seja qual for nossa compreensão – correta ou semicorreta – daquilo que nossos informantes, por assim dizer, realmente são, essa não depende de que tenhamos nós mesmos, a experiência ou a sensação de estar sendo aceitos, pois essa sensação tem que ver com nossa própria biografia, não com a deles (GEERTZ, 1997, p. 107).

Na *Entrada no campo, aceitação e a natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*, como observa Corsaro (2005, p. 444) neste seu estudo: "A aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico". Além disso, também coloca a exigência de considerar que não dá para ser um "adulto típico"[12] , aquele com quem as crianças já apontaram a impossibilidade de diálogo. Contudo, a sensação de estar sendo aceito tem a ver com a nossa biografia, como refere Geertz no excerto acima.

Assim sendo, a compreensão daquilo que as crianças nos dizem perpassa pelo entendimento do adulto pesquisador sobre si como identidade construída, socialmente e culturalmente atribuída. Cabem nesse ponto as reflexões de Walter Benjamin (1984, p. 14): "Evidentemente, o mundo dos adultos não se opõe em bloco ao mundo da criança, há os que não sabem e os que sabem dialogar [...] Muito mais próximo da criança que o pedagogo bem-intencionado, lhe são o artista, o colecionador, o mago". São questões muito pertinentes para pensarmos as distâncias que nos separam do universo infantil.

Na antropologia de Geertz (1997), encontramos a assertiva que nos possibilita ampliar esse posicionamento, no sentido de compreendermos o trabalho de interpretação que realizamos e que, em todos os momentos, *nossas distâncias* - passado/presente, ou como refere Cardoso de Oliveira (2006, p. 66) citando Geertz: no campo ("estar lá" – *being there*) e no lugar que sentamos para sistematizar e analisar dados ("estar aqui" – *being here*), ou quando este lugar está no campo ("estar-com") - dialogarão com as crianças. "O certo é que tanto o estar no campo como o estar no gabinete fazem parte de um mesmo processo de busca de conhecimento".

Desse modo, as interpretações que formulamos acerca daquilo que achamos que as crianças são, de como pensam e fazem determinadas coisas e a teia na qual estão atadas nossas certezas, exigem de nós, adultos(as), professores(as) e pesquisadores(as), o exercício hercúleo do não esquecimento de todas as formas de exclusão que submetemos às crianças quando já não compreendemos a dimensão do mundo autoritário no qual fomos formados e em que estamos submersos e onde mobilizamos nossas ações, que fazem das nossas concepções as mais modernas,

12 Para Corsaro (2005), o "adulto típico" é aquele que assume uma postura ativa e controladora em situações de interação com as crianças.

gestadas no campo científico na atualidade, efetivarem-se com esses sujeitos tão apartados de nós.

Palavras Finais

Muitos pesquisadores comprometidos com as causas sociais e com uma ciência que postula a autoridade científica, mas que se pretende para além dos "muros da academia", têm realizado a crítica ao engessamento do objetivismo da "neutralidade científica", os quais encarceram pesquisador e pesquisado, sujeitos do saber científico, que se debruçam sobre a produção de um conhecimento partilhado que possa dirimir diferenças, refutar teorias homogeneizadoras, desconstruir representações estereotipadas de sujeitos marginalizados.

Refutar a hipostasia de categorias sociológicas construídas pressupõe, nesse sentido, a construção de vínculos entre conhecimentos e de uma "fusão de horizontes", pensada por Gadamer e por Geertz, que possa mudar o curso da história na direção de um saber científico que se produz na partilha com os saberes das crianças, implicando o entendimento desses processos que são sociais, mas também são éticos e morais. Pensamos que, para tanto, pesquisadores das Ciências Sociais e da Educação precisam revisitar o campo epistemológico de paradigmas que orientam pesquisas *com* e/ou sobre as crianças. Sendo também necessário, como apontou Cláudia Fonseca, problematizar os agentes impeditivos do fazer do pesquisador no campo, no que diz respeito à integração entre teoria e método, de maneira a superar o descompasso entre aquilo que teorizamos e aquilo que fazemos, para que evitemos o individualismo metodológico de isolar o sujeito de suas singularidades. E, como insistimos neste texto, compreender, segundo Gadamer, que somos portadores de uma pré-compreensão que impede que tenhamos uma posição não ideológica.

Nesses termos, fazer etnografia *com* crianças, na perspectiva de um encontro *inter*geracional, não significa que o adulto pesquisador e a criança interlocutora estejam fundidos no mesmo objeto, mas é, sobretudo, uma "participação" com possibilidade de, a partir da leitura das aparentes semelhanças, poder compreender as diferenças e criar espaço para a ampliação de horizontes. Nessa investida, portanto, se não conseguirmos deixar de ser o "adulto típico", e se não conseguirmos ser um pouco de artista e de mago, quem sabe conseguiremos ser bons colecionadores, citados

por Walter Benjamin, como os que sabem dialogar com as crianças, e realizarmos belas coleções sobre diversos "jeitos de aprender" das crianças e sem também perder de vista o anúncio de Buber (1974):

A criação revela sua essência como forma de encontro. Ela não se derrama aos sentidos que a aguardam, mas ela se eleva ao encontro daqueles que a sabem buscar. [...] nada se revela senão pela força atuante na reciprocidade do face-a-face.

> A originalidade da aspiração de relação já aparece claramente desde o estado mais precoce e obscuro. Antes de poder perceber alguma coisa isolada, os tímidos olhares procuram no espaço obscuro algo de indefinido; e em momentos em que, aparentemente não há necessidade de alimento, é sem finalidade, ao que parece, que as suaves e pequeninas mãos gesticulam, procuram algo de indefinido no vazio. Afirmar que se trata de um gesto animal, é nada exprimir. Pois esses olhares, na verdade, depois de minunciosas tentativas, se fixarão em um arabesco vermelho de tapete e dele não se desprenderão até que a essência do vermelho se lhes tenha revelado. [...] não se trata de uma experiência de um objeto, mas de um confronto, que sem dúvida, se passa na 'fantasia' não é de modo algum, uma 'animação': ela é o instinto de tudo transformar em TU [...]. Suaves e inarticulados gritos ressoam, ainda, sem sentido no vazio; mas, um belo dia, de repente, eles se transformarão em diálogo. Com quê? Talvez com a chaleira que está fervendo, mas é um diálogo. Muitos movimentos, chamados reflexos, são instrumentos indispensáveis à pessoa na construção de seu mundo.(1974, p 29-30).

Assim, quando nos propomos a fazer pesquisa *com* crianças, mesmo com aquelas na mais tenra idade, devemos estar dispostos ao diálogo, mesmo sendo tão difícil como descreve Buber e, que talvez as técnicas já legitimadas neste campo de pesquisa não sejam capazes de se colocar como uma chaleira diante dos olhos do bebê. Nossa responsabilidade, portanto, estende-se ao modo como lidamos com os nossos estatutos de adulto e pesquisador que, no entanto, não estão desvinculados do estatuto de cientificidade perseguido pelas ciências humanas e sociais e do risco de hipostasiar categorias sociológicas construídas.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Sumus, 1984.

_____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. v. I, São Paulo: Brasiliense, 1993.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** (Trad. Newton Aquiles Von Zuben). São Paulo: Moraes, 1974.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luis Roberto. A vocação crítica da Antropologia. In: **Anuário Antropológico/90**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992 (p. 67-81).

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educação e Sociedade. Campinas vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 de 2010.

_____. **A Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. Cad. **Pesqui**. [online]. 2005, vol. 35, n. 125, p. 161-179. ISSN 0100-1574.

_____. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago, 2005.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso**. Pesquisa etnográfica e educação. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da

ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. Jan/Fev/Mar/Abr 1999, Nº 10.

FRAZER, James G. (1908) O escopo da Antropologia Social. In: Celso Castro (org.) E**volucionismo cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. (Trad. Flávio Paulo Meurer). Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Verdade e Método II**. Complementos e índice. (Trad. Enio Paulo Giachini). Petrópolis: Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Obras e Vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. Cap. 1 – Estar lá (p. 11-39). Cap. 6 – Estar aqui (p. 169-193).

GRAUE, Elisabeth.; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças – que objetivo dar a uma ciência social da infância. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago 2005.

KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 1996.

LAWN. Chris. **Compreender Gadamer**. (Trad. Hélio Magri Filho). Petrópolis: Vozes, 2010.

MENDONÇA, Kátia M. L. Caminhos da Sociologia da Ética. **Seminário Ética e Sociedade**: reflexões sobre a violência e sobre a paz.

Belém-PA, UFPA, 21 e 22 de jun. de 2011. ISSN 2236-8744.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, Março/2001.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. (E. Lenardon, Trad.) São Paulo: Summus, 1994.

PIRES, Flávia. Ser Adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas antropológicas. **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, 2007, V. 50. n. 1.

_____. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

QUINTEIRO, Jacirema. **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. São Paulo: UFSC: GT. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>. Acesso em: 15 de jun. de 2005.

RICOUER, Paul. **Falible Man**. Transl. Charles a kelbley. New York: Fordham University Press, 1986.

SILVA, Aracy Lopes da & NUNES, Angela. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: **Crianças Indígenas Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global Editora, 2002.

HECKMAN, Susan J. **Hermenêutica e sociologia do conhecimento.** Rio de Janeiro: edições 70, 1986.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança - CEDIC, UMINHO, 2005.

STOCKING JR., George W. **The ethnographic sensibility of the 1920s and the dualism of the anthropological tradition**. Wisconsin:

The University of Wisconsin Press, 1989.

TOREN, Christina. **Como sabemos o que é verdade?** O Caso do Manaem Fiji. MANA 12(2): 449-477, 2006.

TOREN, Christina. A matéria da Imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas verdades como adultos. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 16, n 34, p. 19-48, jul./dez. 2010.

Capítulo 6 - Valores E Pessoa: Uma proposta de educação transformadora

Verônica do Couto Abreu[1]
Vera de Souza Paracampo[2]

O presente artigo discute sobre educação numa perspectiva transformadora, tendo como fundamento o pensamento de Emmanuel Mounier e seu personalismo ético que discutia o significado da pessoa humana não somente na sua individualidade e singularidade, mas, sobretudo, na noção de pessoa quando se projeta ao outro e ao mundo, tornando-se um nós, um élan comunitário, intersubjetivo, transcendental e concreto.

A presente proposta de educação pauta-se na valorização da pessoa no sentido de despertá-la para um olhar direcionado para o mundo. "Despertar pessoas" e não colocá-las como algo que aprisiona e adestra, essa é a principal contribuição do personalismo para a educação.

Antes de qualquer consideração sobre educação personalista, cumpre esclarecer o que é Personalismo, a fim de afastar o termo de qualquer entendimento de caráter individual, como o nome sugere. O personalismo foi um movimento filosófico, intelectual e ao mesmo tempo popular surgido na França nos anos 1930, tendo como objetivo denunciar os regimes totalitários que aviltavam a dignidade da pessoa humana. Ao valorizar a pessoa, concebe não é só como materialidade, mas igualmente como

1 Doutora em Ciências Sociais e professora do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade Federal do Pará.
2 Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFPA. É professora do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade Federal do Pará.

transcendentalidade, colocando-a acima de qualquer estrutura e regime político. Emannuel Mounier, filósofo francês, é um dos grandes ícones do pensamento sobre a pessoa humana e o personalismo inaugurado por ele nos leva a aproximações de se pensar a pessoa humana não somente em sua dimensão individual e singular, mas, principalmente, em sua estrutura intersubjetiva e comunitária.

A estrutura fundamental da pessoa humana é percebida enquanto uma combinação da matéria e do espírito (essa aproximação dialetizante leva a crer no homem enquanto transcendência); e em terceiro lugar, a pessoa é concebida como um ser cuja natureza implica comunidade.

Essas reflexões em torno da pessoa humana nos interpelam a concebê-la como significação primordial para projetar ações sociais cujo princípio esteja pautado na educação, no sentido de "despertar pessoas", como bem coloca Mounier, e não de impor determinados ensinamentos e visões de mundo que a colocam como mero depositor de informações.

A pessoa é uma existência incorporada, não existindo a dualidade corpo e alma, é, ao mesmo tempo, reciprocidade indefinida e universal. Quanto a isso, Mounier coloca: "pela existência interior, a pessoa surge-nos como uma presença voltada para o mundo e para as outras pessoas, sem limites, misturada com elas numa perspectiva de universalidade. As outras pessoas não a limitam, fazem-na ser e crescer" (1964, p. 63). E, enfatizando e confirmando o sentido concreto e comunitário da pessoa, declara que ela (a pessoa) não existe senão para os outros, não se conhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros. Por essa afirmação, pode-se apreender que Mounier explicita a questão da pessoa projetando-se para o outro e para o mundo, contrapondo-a ao indivíduo. Para melhor clarificar essa diferença, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Contraposição entre indivíduo e pessoa

Indivíduo	Pessoa
Atenção voltada para si próprio. Atitude de isolamento e defesa. Ignora a liberdade do outro. Ser egoísta. Ocupado com ele mesmo. Vê no outro a limitação de sua liberdade. Sentido somente do eu.	Atenção voltada para si e p/ os outros. Atitudes de compartilhamento. Vê no outro a extensão de sua liberdade. Ser disponível e aberto ao outro. Ocupado também com os outros. O outro não o limita, o faz crescer e ser. Sentido comunitário – nós.

Fonte: Elaborado pela autora (2008).

A partir daí, vê-se a diferença fundamental entre pessoa e indivíduo e, mais precisamente, apreende-se a pessoa no sentido comunitário: de viver continuadamente em relação com o outro, com o mundo, mas também voltado para si mesmo num sentido transcendental.

A Educação Personalista

Ao falar que o idealismo burguês abandonou o social, o realismo fascista rejeitou qualquer autoridade que não seja o estado, o materialismo marxista entende que as pseudo-realidades espirituais não fazem eco nas questões humanas, Mounier dita em alto e bom som que a raiz espiritual é o cerne de toda intervenção social e, para isso, tece as estruturas do regime personalista. Ele inicia suas reflexões a partir da educação da pessoa, a qual deve favorecer seu "despertar como pessoa" desde a infância.

Essa educação não tem por finalidade "moldar" a pessoa ao conformismo ou qualquer doutrina social ou regime político, tampouco é seu objetivo produzir cidadãos conscientes ou dóceis ao patriotismo, "sua missão é a de despertar pessoas capazes de viver e de assumirem posições como pessoas" (1967, p. 133).

O princípio da educação personalista rejeita a posição totalitária da

escola, a qual esteriliza as possibilidades da criança quando a coloca a pensar partir dos outros, a agir segundo uma palavra de ordem e a se contentar em viver em um mundo satisfeito e confortável a exemplo do burguês. Rejeita qualquer modelo opressor imputado à criança nos primeiros momentos de sua formação e sociabilidade além de seu lar.

Uma filosofia da educação no seio de uma concepção de democracia, eis o objetivo da educação personalista, tendo como principal meta despertar pessoas, não uma simples fabricação de personagens por adestramento, treinamentos, quer sejam familiares, sociais, profissionais ou similares que comumente protagonizamos na sociedade atual. Despertar, sacudir, acordar o homem, esse apelo socrático que Mounier estabelece como condição fundamental para a instauração de uma nova civilização em pleno século XX, é basilar para o desenvolvimento de seu projeto de sociedade, pautada evidentemente na moral personalista.[3]

Nunca como agora as pessoas se deixam levar por papéis previamente dados por treinamentos, a fim de se comportarem em sociedade e, dessa feita, encarnarem personagens que coisificam sua subjetividade, tornando-os sujeitos anônimos e distanciados de seu próprio ser.

É tamanha tal prática que as pessoas já não sabem sua identidade, sua essência, sua maneira particular de ser. Desse modo, a pretensão é adestrá-las como se adestra um animal, mas Mounier adverte que no mundo animal o adestramento é limitado, pois à medida que o animal se condiciona aos comportamentos desejados, cessa seu treinamento e espera-se, sempre, aquele determinado comportamento. Mas e a pessoa? Ah! Ela é marcada, nas palavras de Mounier, pelo princípio da imprevisibilidade que afasta qualquer possibilidade de a pessoa se enquadrar. Cada um possui sua história de vida, sua existência é preenchida de significações que vão sendo vividas à medida que se abrem e expandem seus laços comunitários e sociais e, tudo isso, claro, determinado por sua cultura e seu valor.

Educar uma criança, um adolescente, um jovem não pode se limitar adaptá-los a uma função ou a um papel que mais tarde eles teriam que desempenhar. Uma pessoa não pertence à sua família como um objeto, nem ao seu meio social, nem ao seu grupo de trabalho, nem a sua pátria,

3 Gerard Lurol vai dizer que se compreende que a antropologia personalista enxertada em um realismo espiritual é um combate pelo homem. Ela pode dar lugar a engajamentos políticos diferentes, de acordo com os lugares, as situações, as interpretações e, para concluir, de acordo com as próprias pessoas. Esta é a história, por exemplo, da equipe da *Esprit*. Ao contrário, ela não pode, quaisquer que sejam as tendências políticas, passar sem uma moral que comporta ao mesmo tempo uma fenomenologia das atitudes morais, uma ética e uma estética implicando uma teoria do conhecimento, uma filosofia de ação desembocando numa teoria do engajamento, enfim, uma filosofia da educação e da cultura no seio de uma concepção de democracia. (2002, p. 214)

nem a sua igreja. Ninguém, nem sob o pretexto de salvaguardar o outro, tem o direito de submetê-lo as suas tiranias, quer sejam conscientes ou inconscientes. Ela (a pessoa) está aí fixada, presente, ela se forma por meio deles e neles, é certo, mas ela não está submetida a eles. Nenhuma instituição, organização, nação ou Estado tem o direito de se apropriar da pessoa, fazendo dela seu domínio privado. Pelo contrário, eles devem lhe servir, fazendo-as crescer, pois são elas que são feitas para as pessoas e não as pessoas feitas para elas.

Isso não quer dizer que as instituições nada têm a transmitir, ao contrário, elas são fundamentais para que haja o pleno exercício da liberdade pessoal e a garantia de cidadania, até porque se elas não transmitissem nada, nem saberes, nem habilidades, sem civilidades, nem potencializassem o crescimento da pessoa humana, a barbárie não estaria muito longe.

A pessoa não pode ser amalgamada, portanto, a um sistema de acomodação, assimilação, treinamentos, mas a um lugar de transfiguração ao mais desconhecido dela mesma, o qual implica seus desejos e suas rejeições, seus amores e temores, seus ódios, seus gênios e suas faltas, ou seja, todas suas ações e reações diante do imprevisível, que são todos igualmente exortação a decifrar e mensagens lançadas a serem entendidas. Na verdade, o que se quer é um despertar, uma livre adesão do espírito.

Já dizia Freire que ninguém conscientiza ninguém, ninguém educa ninguém, mas a pessoa se educa com os outros, num processo gradativo de libertação de si mesma e do mundo, implicando uma livre adesão que favoreça a pessoa a buscar seus próprios caminhos, descobrir suas verdades, rever seus conceitos e valores, se necessário.

Quando falamos que a pessoa tem que buscar seus próprios caminhos, isso não quer dizer que seja uma busca isolada ou individual, trilhada nas amarras da solidão, mas uma busca de si mesma com os outros, para os outros, projetada para além de nós, para conhecer a realidade do outro, do mundo, da vida, pois quem mais encontrará em seu caminho que não seja o outro? E nesse outro certamente encontrará a transformação de seu ser e do outro, mas o outro não como um objeto, mas como uma presença. Essa luta conjunta nos reporta à reflexão que Marcel faz sobre o ser e ter, quando diz:

> Creio, pois, que quanto mais nos elevamos à realidade, quanto mais ascendemos a ela, tanto mais cessa de ser assimilada a um objeto colocado ante a nós, que tateamos e, ao mesmo tempo, mais nos transformamos efetivamente a nós mesmos.” (MARCEL, s/d, p. 156).

A transformação do ser, obtida pelo conhecimento da realidade do outro, afasta a possibilidade de estabelecer relações de jugo e poder e, ao mesmo tempo, lança a pessoa ao seu estado de liberdade, favorecendo a livre adesão do espírito.

O primeiro princípio de uma educação personalista é o de afastar qualquer possibilidade de adaptação ou conformismo ao meio social e ao Estado, na medida em que quer resgatar o significado de despertar pessoas para o exercício da liberdade. Essa liberdade, diz Mounier, é conversão à unidade de um fim e de uma fé. Se, por um lado, Mounier afirma que a educação não pode ser totalitária, ela não pode deixar de ser total, no sentido em que vê a pessoa por inteiro, integral, como um todo que dispensa fragmentações e separações. E nisso afirma que a educação jamais pode ser neutra como querem alguns adeptos de uma educação opressora e baseada em valores impessoais. A prática da neutralidade, dessa maneira:

> [...] acha-se concebida numa série de becos sem saída: ou a escola que pretenda ser neutra deixa o ensino difusamente impregnar-se de alguma doutrina elaborada segundo um espírito dominante: hoje a moral burguesa, como os seus valores de classe e dinheiro, o seu nacionalismo, a sua concepção de trabalho, da ordem, etc.; ou ela vê a sua neutralidade violada por mestres que são homens convictos, que não aceitam viver mutilados e que fazem, abertamente, ou não, conscientemente ou não, explícita ou implicitamente, proselitismo católico, marxista, relativista etc. (MOUNIER, 1967, p. 136).

Esse tipo de neutralidade fere os princípios fundamentais de uma educação personalista, uma vez que esvazia a liberdade e a coloca num lugar comum de abstração, favorecendo a indiferença e impessoalidade diante do outro e da existência e não preparando para um compromisso responsável de fé e amor, conexões existenciais fundamentais para uma educação baseada em valores.

Nessa perspectiva, a criança deve ser educada como uma pessoa, pelas vias da aprendizagem do livre compromisso, da aprendizagem de liberdade e, por isso, não pode ser encontrada como um modelo acabado e moldado pelo Estado, o que Mounier critica severamente, chegando a dizer que a educação não pode ser monopólio do Estado, pois este não tem a mínima consideração pela educação libertadora da criança. O ideal seria, diz ele, que enquanto a criança não atingisse a maioridade, ficaria a cargo das comunidades naturais e das famílias espirituais sua educação, pois só assim poderia aproximar-se do sentido de comunidade, amor, fé e

liberdade.

E, a fim de que a educação tenha um nexo dialógico edificante para assegurar a livre iniciativa da pessoa, é preciso promover, escreve Mounier, uma profunda transformação pedagógica da escola, "com o primado da educação e da educação pessoal, sobre a erudição, a preparação profissional ou a educação de classes" (Mounier, 1967, p. 144).

É preciso, entretanto, compreender que não basta olhar a educação somente por esse prisma, é necessário muito mais do que simples adesões ao poder institucional, privado ou pessoal, ainda que a educação tenha que ser acompanhada de um esforço institucional sem o qual não seriam possíveis as intervenções dialógicas, mas compartilhando uma filosofia e um espírito que dê conta da pessoa do educando, do professor, do gestor e de todos que compunham as estruturas orgânicas e pedagógicas da escola.

No mesmo sentido que Mounier, Martin Buber diz que a educação pode ser traduzida numa relação essencialmente do eu e tu, porque pode e deve ser uma relação dialógica carregada de afetividade, de humanidade, já que nessa relação as pessoas se humanizam. Ora, humanizar a pessoa é torná-la coexistente com o outro, é dar a possibilidade de educá-la com o outro, afastando-a de ser meramente um objeto que se classifica, rotula, ensina, e para o qual se transmite saber.

Lembramos aqui Marcel (s/d) que dizia que uma das mais prementes tentações do mundo moderno liga-se ao prestígio dos números, das estatísticas. E comumente vemos estampados nas propagandas das políticas de educação (não somente, mas em todos os segmentos, a primazia dos números sendo o principal significado) o fator estatístico e o técnico como fundamental para o sucesso ou, ao contrário, o insucesso das escolas e das demandas educacionais.

Vemo-nos permanentemente influenciados pela "ditadura" dos números, dos dados estatísticos, dos indicadores, como se eles fossem capazes, por si sós, de expressar todas as ações humanas ou legitimar se determinada ação é válida ou não. No campo da educação, são comuns as escolas que preparam, por exemplo, para o processo seletivo de ingresso ao Ensino Superior, tornarem-se autênticas máquinas de fazer calouros, quando estampam em sua publicidade o número de jovens que conseguem aprovação. E quanto maior o número, mais eficaz se torna tal escola, onde a competitividade é o valor fundamental pelo qual o jovem começa a ser despertado. Não estou entrando no mérito de questionar a quem a escola está dirigida e para quem e qual o sentido repassado para as crianças, os

adolescentes e os jovens, pois invariavelmente se colocaria em discussão os dilemas éticos da escola.

Mendonça expressa, com razão e clareza de suas vivências no campo da educação, que o grande desafio da escola hoje é resgatar o sentido da vida:

> [...] Em meio à barbárie e suas múltiplas expressões, seja na violência virtual da pornografia infantil, na violência sexual contra crianças, na prostituição infantil, na violência na família, entre gêneros, na escola, etc., o desafio à educação hoje é **recuperar o sentido da vida**. (2008, p. 10).

Trabalhar os valores como fator de mudança no campo da educação é proporcionalmente válido tanto quanto uma postura pedagógica competente que prime pela transformação de seus educandos. Os valores, segundo Scheler, citado por Costa (1996), são intencionalidades das emoções e seus objetos intencionais. Desse modo, ele diz que há um *cosmos* objetivo de valores alcançável somente pela via emocional, em que a razão é distanciada do valor. Por exemplo, atos como preferir ou querer algo, amar, odiar, não são racionais e sim emocionais e desdobram-se a *priori* em conteúdos materiais que não procedem da sensibilidade. Esses conteúdos são os valores, qualidades dotadas de conteúdo que estão nas coisas, mas são independentes tanto delas quanto de outros estados de ânimo subjetivos.

Essa noção de valor é fundamentada na visão fenomenológica, aliás, é bom lembrar que Scheler foi discípulo de Husserl e utilizou a fenomenologia para estudar os fenômenos emocionais e suas respectivas intencionalidades que são os valores, sem abandonar, no entanto, às exigências da metafísica clássica.

No âmbito da moral, os valores estão vinculados à experiência de uma conduta ou de um indivíduo, sendo esses essenciais para a percepção de determinados valores. Para ficar mais claro, Costa (1996) diz:

> [...] Por exemplo, Sócrates ao acatar a condenação injusta dos magistrados de Atenas, colocou com destaque o valor da obediência às leis da pátria. São Francisco de Assis, através da pobreza, mostrou o valor do desprendimento dos bens materiais. Mahatma Gandhi, com sua resistência pacífica ao domínio inglês, mostrou o valor e o poder da não-violência. Assim, através de sucessivas experiências e vivências, os valores morais vão sendo descobertos para construir o único referencial universalmente válido para se determinar o que é bom ou mau. (1996, p. 41).

Os valores, para Scheler, são sempre os mesmos, não mudam, têm uma essencialidade própria, independente do lugar e da época, o que muda, entretanto, é a percepção que temos deles. Por isso, cada época ou cultura privilegia alguns valores e ignora outros. Logo, os mundos dos valores estão incorporados à escala dos dados objetivos, reais e materiais e são independentes dos sujeitos que os percebem. Para Scheler, o termo "material" significa "objetivo", o qual tem uma realidade e uma validade independentes do sujeito.

A educação pautada nos valores é representativa, primeiramente na família, no início da formação da criança. Família aqui é entendida como uma expressão de liberdade das pessoas, sendo sua missão tutelar a vocação da criança no seu desenvolvimento e envolvimento com o mundo. A criança é, na visão personalista,

> [...] o miraculoso jardim onde podemos conhecer e preservar o homem antes que ele tenha desaprendido a liberdade, a gratuidade e o abandono. Cada infância que nos protegemos, que fortificamos sem no entanto deixarmos de a despojar das suas puerilidades, que conduzimos até a idade adulta, é uma pessoa a mais que arrancamos à dominação do espírito burguês e, seja em que sociedade for, à morte do conformismo. É uma fonte que guardamos viva. (MOUNIER, 1967, p. 169).

A fim de que haja uma diversidade de uma educação libertadora e pluralista, Mounier aponta alternativas que permitem à escola salvar-se dos perigos da neutralidade e da ameaça de uma escola pautada em posições totalitárias. Porém, chama a atenção para o problema de que uma educação, nas mãos de famílias e comunidade naturais, pode correr o risco de se tirar do Estado a educação infantil e colocá-la nas mãos de dogmatismos particulares e, assim, criar várias versões de escolas autoritárias. Acerca disso, a alternativa apontada por Mounier é bastante atual e ligada às exigências de uma educação que prepare pessoas e não meramente profissionais impessoais, ou seja, "de condições impostas à formação dos professores, pelo espírito dos concursos, pela inspeção, que cabe garantir, qualquer que seja a doutrina ensinada, que ela o seja segundo métodos que respeitem e eduquem a pessoa" (MOUNIER, 1967, p. 144).

Ao falar da criança, falamos, por extensão, da família, que é o meio mais significativo e insubstituível para a formação de pessoas preparadas para viver em comunidade. Preparadas no sentido de que elas serão mais sensíveis e dóceis ao espírito de liberdade e, do mesmo modo, mais resistentes à tentação do espírito burguês com seus grandes tentáculos de

manipulação, competição, hipocrisia e moralismo.

Na visão personalista, a família é o primeiro caminho para que a criança se personalize. Enquanto são crianças e adolescentes, a família é de fundamental importância para a aprendizagem e o exercício de valores morais, religiosos[4] e comportamentos psicológicos saudáveis para gozar de livre expressão.

Nesse sentido, Mounier diz: "uma civilização mais sensível aos valores da pessoa do que as da razão geométrica, vê na instituição familiar uma aquisição definitiva, o meio humano ótimo para a formação da pessoa." (1967, p. 156). Mas a família pode ao mesmo tempo agir como fator extremamente prejudicial aos seus membros quando parece reproduzir os totalitarismos políticos e as ideologias massacrantes e engendrar conformismos, violência, agressão, comportamentos psicológicos comprometedores e outros valores considerados universalmente prejudiciais à livre expressão da pessoa. A família também pode ser considerada somente como uma sociedade comercial regulada por interesses financeiros bem definidos. Como bem expressa Mounier sobre a família:

> O amor é determinado nela pelo nível da classe e pelo volume do dote, pela fidelidade ao código da consideração e do prestígio, os nascimentos pelas exigências do conforto. O casamento ora é a transferência de uma conta ou extensão de um negócio, ora uma operação publicitária ou uma tábua de salvação. (MOUNIER, 1967, p. 160).

Mas a família não se reduz a uma transação comercial, tampouco a processos puramente biológicos e funcionais, ainda que seja um misto desses processos, mas não é um grupo acidental de pessoas. A família vive numa cidade, numa determinada escala de quadros sociais, historicamente dados; é afetada e sofre afetações de toda ordem; é um espaço de crescimento e presença, mas também é ausência de nada ser e nada fazer para a educação de seus membros. Para exemplificar bem a concepção de família no prisma de Mounier, coloco aqui suas palavras que expressam que a família é um meio espiritual em que renasce a verdadeira comunidade. Se ela é um dado histórico, é igualmente um fazer-se com os outros:

> Esta comunidade de pessoas não é automática, nem infalível. Ela é um risco a correr, um compromisso a fecundar. Mas a família só pode ser considerada uma sociedade espiritual sob a condição, e sob esta condi-

4 Retiramos das palavras de Mendonça o entendimento de religião como concebida por Gandhi: "[...] não a institucional, mas a ligação do homem com o absoluto e a percepção de sua interpenetração como o todo universal". <www.ufpa.br/peregrinosdapaz>.

> ção somente, de tender para ela com todo o seu esforço, de nela irradiar já a graça de tal comunidade. (MOUNIER, 1967, p. 165).

Se Mounier coloca a família como alternativa potencial para a educação, essa não deve, no entanto, ser predominante a tal ponto de aprisionar a vocação da criança, fazendo-a cativa de suas tiranias. Uma educação personalista, por certo, intervém em todas as dimensões do desenvolvimento da criança, mas não pode, sob esse pretexto, se apoderar de seus desígnios e seu destino. As sociedades fechadas são o melhor exemplo de uma educação que almeja uma sociedade formada por guetos, por valores limitantes e cristalizados em processos libertários ou anárquicos ou, mais ainda, em valores radicais, construídos sob a margem do aceitável.

Com razão, Mounier vai dizer que, para livrar a criança de sociedades fechadas, a melhor opção é educá-la sob esses prismas de escala de importância: família, escola, corpo educativo e, por fim, o Estado. O Estado, como se vê, figura como o último recurso para a educação da criança, pois dirá Mounier que ele é apenas um poder de jurisdição e não pode influenciar diretamente e não unicamente na vida das pessoas.

Conforme Mounier, a vida pessoal nasce da tensão entre dois polos. De um lado, a pessoa como individualidade e, de outro, a pessoa como ser espiritual. Essa composição é a condição fundante do ser pessoa e de como ela leva todas as especificidades dessa constituição. Mas seu ser espiritual está impregnado de suas vivências cotidianas, não figura como algo abstrato e contemplativo, ao contrário, é preenchido de significações concretas que vão se alargando nas relações com o outro.

E é por isso que o processo de educação deverá caminhar no sentido de respeitar a pessoa em sua individualidade e, ao mesmo tempo, olhá-la como ser comunitário, em constantes e permanentes relações com pessoas e instituições, pois se a educação não se voltar para alcançar a pessoa lá onde ela se encontra, nas suas dores e alegrias, suas angústias e seus saberes, qual será, então, seu sentido?

A pessoa é a junção de laços afetivos e tece relações imediatas, não precisa de intermediários, ela por si só é capaz de estabelecer laços ou não com o outro. Mas a pessoa não é somente um feixe de sensações, ela supera esta vida sensível. Para Mounier, a sociedade elementar na qual a pessoa vive tem o nome de pátria. Ele retirou de Bérgson, filósofo francês e ganhador do Nobel de Literatura em 1927, a ideia de que a pessoa, ao ter mais disponibilidade para laços sensíveis, parece mais ligada a pequenas

sociedades.

Valores e pessoa, portanto, passam a ser compreendidos como uma postura fundante de visão de educação cuja tônica é pautada em um processo em que o educando é visto dentre suas dimensões de vida cotidiana, social, política, cultural e econômica. Não podem ser considerados como um depositário de cultura massificada ou engessada em tradições moralistas e, portanto, hipócritas. Nessa perspectiva, o educador deve ser aquele profissional detentor de conhecimentos generalizantes e múltiplos, o qual revela ao educando os caminhos de superação e ultrapassagens para quaisquer problemáticas do cotidiano, mas o faz com espírito de adesão, de respeito, de afetividade e esperança de que está despertando pessoas para coexistir com outras em sociedade e comunidade.

Referências

BURKE, Cormac. Personalismo e individualismo. Roma: **Studi cattolici**, n. 396, II, 1994 Campanário. São Paulo: Loyola, 1996.

MENDONÇA, K. M. L. **Buber e adorno**: Deus e o Diabo nos pequenos detalhes. Caminhos Sociológicos na Amazônia. Belém: Universitária, 2002.

_____. Por Novas Relações na Esfera Pública: Ética e Não-Violência. In: BRITO, Daniel Chaves de; BARP, Wilson José(org.). **Reflexões Sobre Políticas de Segurança Pública**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2005.

MOUNIER, Emmanuel. **Introdução aos existencialismos**. Tradução de João Bernard da Costa. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1963.

_____. **Manifesto ao serviço do personalismo**. Tradução de Antônio Ramos. Lisboa: Morais, 1967.

_____. **O personalismo**. Lisboa: Martins Fontes, 1964.

RICOEUR, Paul. **A região dos filósofos**. Tradução de Marcelo Perine e Nicolas Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **História e verdade**. Tradução de F. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pessoa e existência**: iniciação ao personalismo de Emmanuel Mounier. São Paulo: Cortez,1983

Capítulo 7 - A Importância da Noção de Exclusividade para o Diálogo na Sociedade Contemporânea

Dayvison Carlos Costa dos Santos[1]

> Assim como a prece não se situa no tempo, mas o tempo na prece, e assim como a oferta não se localiza no espaço mas o espaço na oferta – e quem alterar essa relação suprirá a atualidade, do mesmo modo o homem a quem digo TU não encontro em algum tempo ou lugar. (BUBER, 2001, p. 10).
> A força de sua exclusividade se apoderou de mim. (BUBER, 2001, p.8, grifo nosso).

As citações acima foram retiradas livro *EU e TU*, de Martin Buber, lançado em 1923, e são parte componente da filosofia do Diálogo. Embora sejam passagens aparentemente desconexas, dentro do texto, dizem respeito ao mesmo fenômeno, a exclusividade Dialógica. A concepção de exclusividade, descrita acima, deve ser amplamente estudada nos tempos atuais, pois seu conteúdo é uma necessidade evidente na estrutura sociocultural da sociedade contemporânea.

No contexto da modernidade, a escravidão de coletivos[2] (BUBER, 2003) – um fenômeno eminentemente moderno – tende a levar a destruição completa da exclusividade do ser humano, e assim ao esmagamento

1 Graduando de Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Bolsista de Extensão do Programa de Extensão Peregrinos da Paz.
2 Martin Buber utiliza essa expressão para dar conta da tendência da sociedade moderna de redução da pessoa a coletivos como, partidos, religiões, etnias, etc., assim fazendo de certo modo uma oposição entre humano e social, onde o social oblitera o humano.

da relação Dialógica. A constatação dessa realidade nos impele a retomada do conceito de Diálogo, da filosofia buberiana, e para tanto ao aprofundamento do conhecimento acerca do que é a exclusividade, componente deste encontro.

O Filósofo do Diálogo

O filósofo Marin Buber nasceu em Viena, em 8 de fevereiro de 1878. Depois de ter passado sua infância vivendo com seu avô em Lemberg, Galícia, Buber volta a morar com seu pai aos 14 anos de idade. Seu interesse por filosofia começou entre 15 e 17 anos. O impulso pela reflexão filosófica tinha tanta intensidade que Martin pensou até em suicídio ao se defrontar com questões filosóficas que não conseguia esclarecer.

No ano de 1896 o jovem Buber entra para a Universidade de Viena. Ali ele vive intensas experiências intelectuais que o levaram ao amor pela literatura, pela filosofia, pela arte e pelo teatro. Suas experiências acadêmicas continuaram até se consagrar doutor em filosofia pela Universidade de Berlim, em 1904.

Ademais, o filósofo integrou o movimento sionista, como primeiro secretário, que culminou na criação do Estado de Israel, movimento contra o qual chefiou, anos mais tarde, uma revolta de cisão. Foi ainda editor do jornal "DER JUDE" e professor de História das religiões e ética judaica; e ainda sociologia, nas universidades de Frankfurt e Hebraica de Jerusalém, respectivamente. Buber morre em Jerusalém em 13 de julho de 1965.

O pensamento desenvolvido por Martin Buber não pode ser incluído em uma corrente filosófica com facilidade, porquanto o próprio intelectual não tinha essa preocupação. Embora suas estruturas teóricas (se assim queremos chamá-las) tenham similitudes com outras, essas similitudes possuem fragilidades que localizam a filosofia buberiana concomitantemente fora desses espectros segmentários.

A construção filosófica buberiana tem muito a ver com a própria experiência existencial de Buber, ou melhor, é plenamente conexa com a sua existência e com a sua experiência de vida. Nela há uma reconciliação entre logos e práxis. Dito de outra forma, a filosofia de Buber não admite a abstração, pois esta leva deliberadamente à mutilação da realidade. Ao contrário, a reflexão filosófica aqui visa apreender a realidade em sua to-

talidade.

Desta forma, com uma grande fé no humano, este humano se realizando em situações da vida cotidiana onde a plenitude é potencial, o filósofo convida os homens para viverem sua humanidade de maneira completa, através da nostalgia do humano, que tem sua solução efêmera na relação dialógica, no encontro.

Com influências dos pensamentos de renomados filósofos como, Feuerbach, Kant e Nitzcshe, não obstante a enorme influência do Hassidismo (corrente mística judaica) sobre seu constructo teórico, Buber concebeu a filosofia do Diálogo, que possui aspectos de enorme relevância para a atualidade das pesquisas na filosofia e nas ciências humanas, pois ensejam novas reflexões a respeito da condição humana, assegurando íntimos nexos entre o pensamento teórico e a experiência concreta vivida.

A Dualidade Humana, o Mundo do Isso e a Crise Moderna

O diagnóstico da modernidade retratado por Martin Buber diz que o mundo é duplo para o homem, e isto acontece porque sua atitude é dupla em relação a esse mesmo mundo. O autor nos mostra que a atitude do homem gira em torno de dois ordenamentos relativos à pronúncia de palavras-princípio.

Essas palavras-princípio são: EU-TU ou EU-ISSO. As duas palavras-princípio diferem em termos de sua abrangência. A palavra-princípio EU-TU só pode ser proferida pelo ser em sua totalidade; a palavra-princípio EU-ISSO nunca pode ser proferida pelo ser em sua totalidade. A primeira parte da palavra princípio (EU) diz respeito à natureza de quem a profere e a segunda parte (TU ou ISSO) diz respeito à natureza do "alvo" a que se profere a palavra.

Todas as vezes que se profere o EU, concomitantemente se profere um TU ou um ISSO, por esse motivo é que mundo é duplo para o homem, porque sua atitude é dupla. De acordo com Buber, o mundo gira em torno desses dois eixos e assim, ambas a palavras são importantes. Entretanto, fica claro na exposição buberiana que a vida humana não pode restringir-se a pronúncia da palavra-princípio EU-ISSO, isto é, não pode restringir-se a relações EU-ISSO.

A vida do ser humano não se restringe apenas ao âmbito dos verbos

> transitivos. Ela não se limita somente às atividades que tem algo por objeto. Eu percebo alguma coisa. Eu experimento alguma coisa, ou represento alguma coisa, eu quero alguma coisa, ou sinto alguma coisa, eu penso em alguma coisa. A vida do ser humano não consiste unicamente nisto ou em algo semelhante. (BUBER, 2001, p.4)

As relações EU-ISSO, portanto, são relações que se compõem por objetos, coisas. Assim, eu percebo uma coisa, eu experimento uma coisa, eu represento alguma coisa, etc. Tais relações são relevantes para a vida social, todavia "onde há uma coisa há também outra coisa; cada ISSO só existe na medida em que é limitado por outro ISSO" (BUBER, 2001, p.5).

A relação EU-ISSO é eminentemente a relação mais exercitada pela ciência moderna e consequentemente pela sociedade moderna. Por suas premissas de experiência, racionalização e abstração, a ciência não pode alcançar a totalidade ou a plenitude do conhecimento. Todo o conhecimento produzido por ela é fragmentado, e em certo sentido sempre irreal. Isto acontece porque "o experimentador não participa do mundo: a experiência se realiza 'nele' e não entre ele e o mundo" (BUBER, 2001, p.6). Vivendo essa irrealidade, e mais do que isso, essa constante construção da irrealidade como realidade, o homem encaminha-se para uma cegueira da plenitude do outro, e, por conseguinte, de si próprio. Torna-se cego para o humano.

A disseminação do conhecimento científico como verdade diz respeito à ampliação exagerada do mundo do ISSO nos tempos modernos, ampliação que prejudica o homem no que concerne a sua própria humanidade. O sociólogo Max Weber corrobora essa assertiva de Buber, mostrando que o caminho percorrido pelos homens da modernidade os leva, ou levará, a nulidade. Diz Weber: "Nesse caso, os últimos homens desse desenvolvimento cultural poderiam ser designados como 'especialistas sem espírito, sensualistas sem coração, nulidades que imaginaram ter atingido um nível de civilização nunca antes alcançado'." (WEBER, 1987, p. 131). Nesse sentido, Buber alerta: "O homem não pode viver sem o ISSO, mas aquele que vive somente com o ISSO não é homem." (BUBER, 2001, p.39).

Para evidenciar ainda mais a deterioração do humano na modernidade, me reporto a Gabriel Marcel (2001), que ao discorrer sobre o desenvolvimento técnico-científico, portanto desenvolvimento do mundo do ISSO, diz que nesse ínterim o homem é levado ao desprezo de si próprio, como o refugo do cosmos, mesmo que simultaneamente se exalte pelo

mesmo motivo. Uma contradição que elucida o caráter aviltante da modernidade.

Tendo em vista essa estrutura social moderna, que amplia o mundo do ISSO e a reificação do homem, para lembrar Adorno e Horkheimer (1985) em *Dialética do Esclarecimento*, retirando dele suas capacidades caracteristicamente humanas, é que se torna necessária a retomada do entendimento e da prática do Diálogo.

O Mundo do Tu e a Exclusividade

O Encontro ou Diálogo é o outro tipo de atitude do homem em relação ao mundo, dentre as quais foram enumeradas por Buber. Nesse domínio, a relação que prevalece é a chamada de EU-TU. No diálogo a reificação dos entes (natureza, homens e seres espirituais) não ocorre, não há ISSO, somente TU. O Diálogo envolve a plenitude dos entes envolvidos na relação, tanto do EU quanto do TU. Ele envolve todas as dimensões do homem, razão, emoção, etc. No Diálogo o homem encontra-se inteiro.

Frente a essa prerrogativa de plenitude, o Diálogo não pode admitir a experiência ou análise do outro, pois ambas não permitem essa plenitude, visto que dilaceram a realidade intuindo seu conhecimento, todavia, na modernidade, muitas vezes sem a compreensão deste dilaceramento[3]. Buber diz dilaceramento, porquanto no EU-ISSO o experimentador não participa do mundo, pois a experiência acontece "nele" e não entre ele e o mundo. E, além disso, também não envolve sua plenitude. Em algumas vezes sua razão, em outras sua emoção, porém a totalidade conserva-se sempre impossível nesse processo.[4]

Desta forma, o Diálogo acontece sempre como imediatez, não se utilizando de quaisquer intermediações, métodos ou meios, na relação. E também como reciprocidade, tendo em vista que diálogo exige resposta, resposta de um EU a seu TU, sendo que, na relação é forçoso que ambas as partes sejam EU e TU simultânea e mutuamente.

Contudo, dentre todas essas características do diálogo, uma é que deve nos chamar atenção nessa digressão, a **exclusividade**, porquanto em-

3 Exemplo disso são os ramos do conhecimento científico, nos quais cada disciplina foca-se em uma parte da realidade, não tendo contato, ou melhor, relação com a totalidade.
4 No conhecimento científico, que é parte do alicerce da sociedade moderna de acordo com Adorno e Horkheimer, há o primado da razão, outras partes constituintes do homem como, por exemplo, a emoção, são excluídas do processo de conhecimento. Assim, todo o conhecimento produzido deste modo é incompleto, pois não compreende a totalidade do outro e nem de si próprio.

bora todas as partes componentes deste fenômeno sejam importantes, elas parecem de certo modo depender desta última. A noção de exclusividade parece sustentar o diálogo e impedir sua destruição.

Buber, para ilustrar a duplicidade do mundo para o homem usa uma alegoria. O filósofo diz que podemos nos reportar a uma árvore de duas perspectivas. Podemos apreendê-la como uma imagem, sentí-la como movimento, classificá-la numa espécie, descrevê-la em números. Em todos esses modos de agir o que é comum é a condição da árvore como meu objeto, uma coisa. Ela permanece no mundo do ISSO.

Todavia, existe a segunda perspectiva através da qual posso me reportar a mesma árvore. Esta perspectiva acontece quando entro em *relação* com ela. Esse fenômeno ocorre, simultaneamente, por graça e por vontade própria. No diálogo com a árvore ela se apresenta a mim de maneira íntegra. Tudo que a ela pertence, sua forma, seu mecanismo, sua cor, suas substâncias químicas, etc., está em conversação comigo. Há totalidade. A árvore se apresenta em "pessoa" a mim e tem algo a ver comigo e, ainda que de modo diferente, também tenho alguma coisa a ver com ela. No evento existe reciprocidade. Buber a esse respeito ressalva não poder afirmar uma consciência da árvore nos mesmos termos que a entendemos, porém também não pode afirmar a ausência de algum tipo de consciência.

O exemplo dado por Buber para dar suporte compreensão da duplicidade do mundo para o homem é muito elucidativo, pois nos revela, ainda que de maneira simples, o trajeto do Diálogo. Tudo começa por vontade própria, ou melhor, pela disponibilidade do homem à relação, juntamente com certa gratuidade do evento. Na descrição do exemplo buberiano, no entanto, resolvemos suprimir, de maneira proposital, um aspecto indicado pelo filósofo. Este é o fato do homem participante do Diálogo ser apoderado pela exclusividade de seu TU. Sobre o comportamento do homem que se relaciona com a árvore, diz Buber: "A força de sua exclusividade apoderou-se de mim" (BUBER, 2001, p. 8).

A exclusividade, portanto, da sustentação ao Diálogo, frustrando todas as tentativas de interferência da visão do ISSO na relação:

> O TU se revela, no espaço, mais precisamente, no *face-a-face* exclusivo, no qual tudo o mais aparece como cenário, a partir do qual ele emerge mas não pode ser nem seu limite nem sua medida. Ele se revela, no tempo, mas no sentido de um evento plenamente realizado, que não é uma simples parte de uma série fixa e bem organizada, mas sim o tempo que se vive em um "instante", cuja dimensão puramente intensiva não se define senão por ele mesmo. (BUBER, 2001, p. 34,

grifo nosso)

Esta apoderação é fator central no Diálogo visto que, embora aconteça de maneira fortuita, dá sustentação a todo seu prosseguimento. O EU apoderado pela exclusividade do outro é impelido responsavelmente a responder TU. Isso é mais evidente quando se trata do Diálogo ocorrendo entre seres humanos. Sobre esse nexo que revela a exclusividade produzindo, de certo modo, a responsabilidade, Buber assinala:

> Cada situação vital tem, como um recém-nascido, um rosto novo que nunca existiu antes e nunca se repetirá. Cada situação vital te pede uma resposta que não pode haver-se dado antes, não pede nada que já havia existido anteriormente. Te pede presença, responsabilidade. (BUBER, 2003, p. 47)

Na citação acima, de *O Caminho do Ser Humano e outros Escritos*, Martin Buber nos mostra que a capacidade de enxergar a exclusividade do outro leva a responsabilidade de uma resposta Dialógica, portanto também ética. É exatamente por isso que a noção de exclusividade oportuniza boas ações para com outros homens. Para Buber ela dá condições para que o amor[5] se manifeste:

> Aquele que habita e contempla no amor, os homens se desligam do seu emaranhado confuso próprio das coisas; bons e maus, sábios e tolos, belos e feios, uns após outros, tornam-se para ele atuais, tornam-se TU, isto é seres desprendidos, livres, únicos, ele os encontra cada um face-a-face. A *exclusividade* ressurge sempre de um modo maravilhoso; e então ele pode agir, ajudar, curar, educar, elevar, salvar. (BUBER, 2001, p. 17, grifos nossos)

Como fica evidente nessa passagem, a noção de exclusividade permite aos homens a execução de boas ações para com outros homens. Sem ela a defesa da vida ou de direitos humanos fica demasiadamente fragilizada. Alguns, entretanto, preferem deixar essa categoria de lado, preferindo argumentos que tratam do homem, ou melhor, do humano como um ISSO, como uma estrutura química, biológica, anatômica, um ser de um planeta, etc., e meramente isso. Envolvidos na ilusão de que essa visão segmentada e segmentária é a verdade, parecem encarcerados na clássica prisão de ferro de Weber (1987). Para essas interpretações o homem é me-

5 Não se trata aqui de amor em sentido romântico, mas sim daquilo que acontece entre um EU e seu TU , não sendo posse de nenhum dos dois. Não tem ligação com um objeto ou com um ISSO, acontece somente no Diálogo.

ramente uma espécie animal dentre muitas outras, é o refugo do cosmos, como afirma Gabriel Marcel (2001).

Conclusão

Ante a configuração da sociedade moderna que, como já dissemos, suprime as relações EU-TU, ensejando, em larga escala, relações EU-ISSO, e assim levando à deterioração daquilo que para Buber faz do homem, homem, faz-se necessária a reflexão sobre mecanismos de retomada e de ensejo do Diálogo. Para tanto, é forçosa a retomada da noção da exclusividade buberiana.

Além disso, as organizações de defesa da vida humana e dos direitos humanos carecem de uma reestruturação dos argumentos de defesa de seus objetivos, voltando-se para o humano não como um ISSO, mas como um TU em toda a sua plenitude. Porém, antes disso, é necessária a disponibilidade para a compreensão da exclusividade humana, que permite o Diálogo e as ações éticas entre os homens.

Referências

BUBER, Martin. **El camino del ser humano y otros escritos**. Madrid. Fundación Emmanuel Mounier. 2003.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 8ª Edição. São Paulo. Centauro. 2001.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MARCEL, Gabriel. **Los hombres contra lo humano**. Madrid. Caparrós Editores. 2001.

MENDONÇA, K. M. L. **Entre a dor e a esperança**: educação para o diálogo em Martin Buber. Riberão Preto. Memorandum 17, p. 45-59. Out-2009.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1985.

Sobre Educação, Ética e Amazônia

Foto: Monica Lizardo

Capítulo 1 - Sobre Ética e Educação[1]

Samuel Maria de Amorim e Sá[2]

Ao falar em ética, um assunto que eu gosto muito, tento pensar primeiro em mim e viver isso, e é disso que vamos falar um pouco. Vamos iniciar pensando um conceito antigo de ética, ver o que tem haver com educação, em seguida vou trazer alguns exemplos. Conheci alunos na universidade que quando tinham que trabalhar com ética em sala de aula reclamavam muito, eles chamavam de "saco um", e isso com toda ênfase de ironia, e o que eles chamavam de "saco um" era o estudo. Mas, vai haver um dia que esses alunos vão perceber que não é isto – estes mesmos, que estão brincando com a gente ao dizer que para mexer com ética a pessoa tem que ser rabugenta, estes que apontam o dedo para nós dizendo que está tudo errado. Não é isso! Para mim não é isso. Mas essas coisas nós vamos ver lá na raiz, lá em Durkheim, em Aristóteles, e vamos ver que não é bem isso. Vou falar um pouco dos conceitos pelos quais vou tentar passar rapidamente, tanto ao falar do conceito de ética como de educação, isso para chegar ao nosso tema que é uma ética para o diálogo na educação. Depois eu vou mostrar para vocês como eu entendo tudo, porque hoje eu me dou à liberdade de falar e brincar.

1 Palestra realizada em 24 de novembro de 2012, na Universidade Federal do Pará, como parte da programação do Curso de Formação em Ética para o Diálogo, do Programa Novos Talentos - CAPES/UFPA. Transcrição feita por Valber Oliveira de Brito.Sistematização do texto realizada por Mônica Lizardo.

2 Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1967), mestrado em Antropologia - University Of Florida Gainesville (1976) e doutorado em Antropologia - University Of Florida Gainesville (1980). Atualmente é colaborador, Professor da Faculdade de Ciências Sociais e do PPGCS-Programa de Pós--Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Antropologia relacionada à Saúde Coletiva e ênfase em Antropologia.

Um brinquedo, a gente pode pensar em uma educação pelo brinquedo, pela diversão, algo que vai além da escrita. Mas então, vamos ao conceito de educação, primeiro vamos falar em educação e depois dois ou três aspectos sobre ética. Quando penso em educação lembro sempre da velha menção de um sociólogo, um velho que a gente estudou em ciências humanas, ele dizia que na educação simplesmente uma geração mais velha que ensinava para uma geração mais nova. E provavelmente na história da humanidade isso é verdade. Uma geração mais velha, o pai, por exemplo, ensina para o filho, a mãe ensina a seu filho, avós ensinam os netos, professores ensinam seus alunos, sempre há uma constante na história que faz isso ser verdade.

Em minha experiência, da forma como vejo, não é bem assim. E eu era um rapazola ainda quando aprendi isso, mas não podia dizer na cara dos meus professores: vocês estão enganados. E naquela época eu pensei: não, eu vou estudar e provar que não é assim! Passei anos e anos estudando e descobri que na verdade a educação, ela combina essa geração mais velha à geração mais nova, mas não é simplesmente num jogo vertical em que a geração mais velha ensina a mais nova, mas num jogo possível em que a geração mais nova tem algo a dizer às gerações mais velhas. Então, num curso de ética para o diálogo e de educação para o diálogo, o que isso quer dizer? E a gente pensa: mas quando que os jovens vão ensinar aos mais velhos? Mas não é ensinar português, matemática, francês... Os jovens, hoje e ontem, têm inquietações, tem sofrimentos, tem sonhos que só pelo diálogo os velhos vão saber, quando se interessarem em saber: o que você quer? O que você viu? O que te espantou heim? Tem um poeta que dizia que o espanto é o começo da verdade, o que, portanto, nos causou espanto?

Outro dia examinei o trabalho de um aluno meu de mestrado que fez uma dissertação sobre crianças que moram no entorno do parque ambiental do Utinga. O Parque é uma das coisas mais bonitas que a gente tem aqui em Belém, mas é pouco citado e pouco conhecido. E lá moram muitas crianças, no entorno do parque existem vinte e oito escolas de ensino fundamental. O Parque do Utinga é fundamental para a cidade, porque é do parque que vem a água potável que a gente consome, é ali que se localiza o lago Bolonha e o lago Água Preta. Só que, do ponto de vista ambiental, o parque tem outra conotação, porque é também um parque ambiental, é uma reserva florestal, aquela água não é só água H2O. É água que vai ser tratada e depois bombeada para a cidade. Mas as criancinhas

não sabem disso. O sonho das crianças é ir até o lago, se meter lá no lago. E as crianças têm segredos com relação ao parque, elas têm estratégias. É proibido entrar no parque, tem a polícia que anda por lá e de vez em quando dá um susto nos meninos. E esse meu aluno, andando por lá, presenciou o susto dos meninos diante da polícia. Os meninos acharam um desvio, um desvio clandestino, e se embrenharam pelo desvio, e foi neste momento que a polícia apareceu. Bom, a partir deste susto o meu aluno aprendeu um negócio fundamental: que as crianças também se assustam e, além disto, têm também uma idéia acerca daquele parque, que seria para eles uma área de puro lazer como qualquer outra, talvez como foi em outros tempos. Porque hoje o parque está dentro de uma área de proteção ambiental, mas eu, por exemplo, cresci ouvindo falar do "Utinga pra lá, Utinga pra cá", e a conotação, claro, era outra.

Mas esse exemplo é para enfatizar a história do susto. É pelo susto que a gente aprende. Provavelmente quando aquelas crianças viram que aquele parque tinha guarda, pensaram: que história é essa? E os guardas não foram muitos gentis não, eles enfatizaram: "aqui é um parque, aqui não pode!" Podemos então perceber que a partir desse primeiro susto uma questão vai se colocar: qual é o papel daquela guarda, daquele batalhão de polícia ambiental? Não é polícia de revólver, nem de farda, nem para estabelecer repressão, é uma polícia ambiental. Provavelmente uma policia desarmada, e que faz conferências.

E fica o que meu aluno queria: achar o porquê, e saber o que aqueles meninos já sabiam. E o que ele foi descobrir é que os meninos sabiam dez por cento. Sabiam do susto que eles levavam quando os guardas estavam protegendo. Então porque os guardas protegiam o parque, qual é o significado? O que aquela água tinha de novo? Quando na verdade era simplesmente **água**. Mas eles descobriram, e a partir daquele momento se colocava a possibilidade não acerca do que os alunos sabiam, mas do que eles poderiam saber. Porque os alunos daquelas vinte e oito escolas em volta do parque, em uma hora provavelmente vão andar por lá, vão ouvir as conferências que ali ocorre. E afinal, fica todo mundo atrás do que é necessário saber: o quê que esse batalhão ambiental faz? E como que ele faz? Aquele que foi um susto para os meninos, foi um susto também para o meu aluno, e ele registrou isso muito bem, e fez um trabalho excelente.

Mas então, **a possibilidade de uma geração mais nova dizer alguma coisa para uma geração mais velha, se coloca na medida em que os velhos, ou os mais velhos tiverem tempo**. Esse negócio de aula de 40

minutos esquece! Aula onde ninguém sabe onde o professor fica depois da aula, esquece! Aula onde o professor não conversa no corredor esquece! Sei de uma aluna de mestrado da Fundação Getúlio Vargas que dizia que na Getúlio Vargas existia uma universidade do corredor. Aquilo que os alunos ouviam na sala, calados, calados como estátua na sala, no corredor eles soltavam o verbo. E ela dizia que nunca tinha visto um professor conversando com professor, claro era um pouco exagerado, mas o que ela queria dizer é que havia uma espécie de parlatório em lugar de conversa no corredor aonde os alunos iam se soltar.

Ora, muitas vezes é **fundamental prestar atenção nas possibilidades que você tem de ouvir as coisas**. Esse meu aluno que queria descobrir como as crianças sabiam algo sobre meio ambiente, ele não chegou lá com um baita de um questionário. Ele sabia fotografar, tem um tipo de fotografia que se chama *pinhole*, que é uma fotografia artesanal, que ele sabia, pois já havia aprendido com um colega dele – "A gente vai lá faz uma oficina de fotografia *pinhole* e pega as maquininhas, eles próprios fotografam o que eles bem entenderem e quiserem e na volta me dizem, e a partir disso eu vou saber o que eles pensam". Então a maioria deles fotografou isso e aquilo, um fotografou o quintal, outro fotografou o pátio da escola que tinha árvores, etc. E ai, com a informação o menino fez o trabalho.

A possibilidade de escutar o que os jovens têm a dizer não pode ser ignorada, não escutar porque eles falaram, mas escutar porque eles fizeram, porque apareceu na brincadeira deles, escutar porque por um acaso a gente ouviu as coisas, é necessário refinar a escuta. Em todo caso fica a conversa que não deve ser unilateral, nós adultos podemos ensinar coisas para os mais jovens, mas eles também têm coisas a transmitir, para que a gente aprenda com eles. Essa seria uma primeira descoberta que eu fiz, é possível que os mais novos digam alguma coisa, mas que não é necessariamente porque falam ou até porque escrevem, é porque fazem!

Eu me lembro de uma aluna que tive aqui na universidade que queria estudar teatro, pois ela foi estudar teatro, não gostou e depois voltou. Disse que não era bem isso que queria, e voltou. Então quando ela conta isso – e ela já está mestranda agora – ela relata o que descobriu: "eu tinha uma ideia do teatro e fui testar e voltei para casa, para minha casa que eu curto que é as ciências humanas". Então, essa possibilidade a aluna coloca para nós: como estabelecer um primeiro degrau do diálogo. Mas, este diálogo que é ver, que é escutar, o diálogo que é participar de alguma coisa

com eles. Eu vi na França um asilo de velhos, mas uns velhos felizes da vida, porque eles viviam com adultos e com jovens, em vez de serem velhos que eram jogados em depósitos de velhinhos já terminais para morrer. Não, eles moravam com jovens, moravam com adultos e com isso eles tinham uma qualidade de vida melhor, não estavam lá para ensinar nada a ninguém, estavam lá para conviver com eles.

Agora provavelmente não dizem muito isso para nós porque parece um crime, o que é muito mais lembrado é que a gente tem que ouvir os mais velhos. Esta é uma espécie de constante da nossa cultura, e não estamos jogando isso fora, o que estou tentando é **recuperar este outro caminho** que muitas vezes fica escondido e para educação isso é muito importante. Então eu dou o passo na idéia de educação, na história de Durkheim, pois o que ele diz está certo. Mas, não é só isso, é preciso fazer um outro caminho, de baixo para cima e de cima para baixo também, e com possibilidade de ampliar os horizontes. Na perspectiva de uma geração mais velha que ensina outra geração mais velha, de velhos que ensinam velhos; bem como de uma geração mais nova que ensina outra geração mais nova, jovens com jovens. Eu vi na Alemanha uma família de classe média onde uma das filhas, aos domingos, ia trabalhar como voluntária num hospital (...) ia lá gastar um pedaço do domingo dela no hospital, como voluntária, para ajudar, não ia substituir ninguém, ia ajudar. Então é possível que também jovens ajudem jovens.

Eu trabalho com um grupo de jovens aqui na Universidade – como a professora Kátia Mendonça também trabalha – jovens também podem ajudar jovens, e ajudam muito bem. Com os meus, por exemplo, eu digo a eles o quanto gosto de trabalhar com eles, eles são meus amigos, mas a minha regra é: governa mais quem governa menos. Então eu estou lá e não estou querendo pegar no calcanhar deles, puxar a orelha, não, eu quero ver as coisas, eu quero ser consultado, eu assino – temos uma regra: ofício do PET[3] o professor assina junto com aluno, porque eles têm que apresentar diplomas, certificados, então o professor assina junto com o aluno.

Pois bem, tem coisas que a gente precisa descobrir, mas tem que deixar que os jovens assinem, e ensinem os mais jovens. O problema é que não se pode deixá-los sozinhos. E muitas vezes, a meritocracia – e vamos tocar nisso quando falarmos em ética – é muito em cima de corrigir o errado, quando poderia ser a meritocracia também de aproveitar o que eles

3 Pet -Ciências Sociais:Projeto Extracurricular Temático / Grupo de Trabalho em Ciências Sociais da UFPA, coordenado pelo professor Samuel Sá (nota do sistematizador).

fazem correto, o que eles já sabem e podem fazer, onde eles já andaram que descobriram coisas novas a serem feitas; mas, precisa ser com a gente, e com a gente por perto. Então jovens e velhos também podem se ensinar.

Às vezes a gente pensa num velho rabugento, com idéias muito fixas. Não, se você tiver um velho flexível, uma pessoa que chega numa idade avançada com flexibilidade, com experiência e com alegria, os outros velhos podem se aproximar para aprender com ele, para estudar e trabalhar com ele, e isso é extremamente importante. Então essa possibilidade de inverter fica muito mais rica. A geração mais nova ensina a geração mais velha, que também ensina. A geração mais velha também pode ensinar coisas, são as gerações que mantêm aquele padrão de ensinar os mais novos; e os mais novos também ensinam os mais novos. Então a ideia de educação assim fica muito mais rica do que simplesmente a de um lado só, e isso é muito importante.

Para darmos o pulo para história da ética, vamos passar pelos pilares da UNESCO, um lado da ONU voltado para a educação. São quatro os pilares: para poder se educar você tem que **aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer coisas e aprender a conhecer**. Aqui a gente tem de novo uma ideia de educação que vai mais longe que a de um que fala, e dois, três que escutam. Então a educação – que Rubem Alves tem um material audiovisual sobre isso muito interessante – esse aprender a ser eu tenho que aprender a ser eu mesmo, aprender que eu sou eu, mas que vivo com os outros, porque logo a seguir eu vou aprender a viver com os outros. Eu vou aprender a fazer, talvez para os outros também, ou com os outros, e aprender a conhecer para poder transmitir aos outros, mas **sempre eu e os outros**.

Vocês sabem que um filósofo francês, o Sartre, por ironia ou quando ele estava em um dia com o fígado muito ruim, ele disse que os outros são um inferno. Na nossa educação o grande problema que tem é que esses outros são pessoas, outros professores, outros pais, outros colegas, que às vezes é substituído por coisas. Quando eu estava na escola havia uma matéria que se chamava "Lições de coisas". Tudo bem, as coisas nos ensinam também, e Aristóteles dizia quando se admiravam porque ele sabia muitas coisas: "é eu aprendi, eu sei muitas coisas porque eu aprendi com as coisas e as coisas não mentem". As coisas não têm máscaras, guardem essa palavra "máscara".

Pois bem, temos então que conviver também com coisas, com a realidade. Os filósofos antigos falavam que os grandes componentes das

coisas eram o ar, a terra, o fogo, a água. E minimamente eu tenho que viver com isso e saber que não adianta nada se eu aprendo a escrever e não aprendo nada dos outros, não sei de nada, não quero conviver. Por isso a possibilidade acerca da proposta da UNESCO seria que a minha educação se faz a partir do momento que eu aprendo com as outras coisas, portanto, eu aprender a ser. Eu, com minhas limitações, eu que não aprendo num abrir e fechar de olhos, eu tenho que dar tempo.

Com os meus alunos a gente tem um grupo que trabalha com o que se pode estudar e conhecer, porque o que me interessa não é que o aluno me diga "eu conheço", mas sim "eu sou um conhecedor, eu vou produzir conhecimento, eu vou escrever, eu vou pensar, eu vou descobrir". Ainda tem muita coisa na terra que não está descoberto.

Tem um município aqui no Pará que está em destaque: Paragominas era o município que mais desmatava e de repente mudou. E esta mudança foi vinculada a trabalho da procuradoria geral da República, a trabalho do prefeito, como também a um trabalho do pessoal do município, claro. E mesmo as pessoas que antes queimavam muita coisa em Paragominas foram vendo que é melhor manejar, é melhor caminhar com outra possibilidade. Então essa possibilidade de aprender a viver com as coisas é que se deve descobrir, tem um outro modo de olhar as árvores, tem um outro modo de olhar o miriti, de olhar o nosso açaí.

Há vinte anos o açaí era pouco valorizado aqui. O açaí tinha um pouco de hidrato de carbono, um pouco de gordura e mais nada. Hoje você compra açaí lá no oriente por 500 dólares, ou você pode comprar açaí assim em pílulas por 16 dólares nos Estados Unidos, eu, inclusive, comprei, poderia ter trazido para vocês. Então você pode vender açaí na farmácia que ele tem, inclusive, um excelente antioxidante. Um pesquisador belga de uma universidade em que eu estudei na Europa veio para cá, ele era químico, mas entendia de sociologia, entendia de agronomia, então em um trabalho interdisciplinar foi reestudar o açaí, a cadeia de produção, a cadeia de uso, fazia análise química do açaí e descobriu tudo isso.

A partir disso o açaí entra na nossa pauta de exportação em dólar. E o nosso açaí, o que é? É preciso rever coisas tão "triviais" como o açaí. Ou então quando o Alexander Fleming descobriu a penicilina na poeira, no fungo, no resto do lixo. Então essa possibilidade de olhar o lixo, olhar outras coisas, outras matérias mais simples é importante, mas **essa coisa tem que ir encadeada com essa apelação entre eu e os outros, porque senão a minha leitura, a minha poesia vai ser uma poesia que não tem**

sentido pelos outros, eu não vou poder valorizar os outros, eu não vou saber falar com os outros, não vou poder aproveitar muito da minha vida. É esta a idéia de educação. Então vamos ver a minha ideia de ética.

Para ver o que é ética a gente pode ver em filosofia, mas não precisa ir muito longe. Se vocês pegam o dicionário do Aurélio tem o verbete ética que fala de coisas bem simples, que eu não vou escrever aqui, eu só vou destacar uma ou outra palavra. Ele diz primeiro que quando existe ética existe um juízo. O juízo em filosofia não é simplesmente um juízo apressado, um juízo mais amalucado. Não, eu não gosto disso, nunca provei, nunca vi, mas não quero nem saber.

O meu preconceito, o preconceito racial seria uma imagem a dizer, mas na verdade não é um juízo, é um preconceito, porque eu só faço um juízo quando eu tenho um fundamento, um juízo fundado. Por exemplo, quando a gente estuda, quando é que eu sei? Quando eu sei repetir o que o professor disse? Quando eu sei dizer o que o professor disse com minhas palavras? Quando eu uso o que o professor disse com as minhas palavras para descobrir o que ele não disse nem com as palavras dele. E ai eu estou fazendo um juízo fundado, ai eu conheço, ai eu vou ser um conhecedor, eu vou produzir coisas, eu vou produzir ideias, eu vou produzir planos, eu vou produzir trabalho.

Eu já conheci uma velhinha que juntava latas de alumínio. Juntava e juntava e depois que ganhou o dinheiro foi passear na Alemanha. Ela ouviu falar que a latinha era de alumínio e que podia vender esse alumínio, podia juntar esse alumínio e talvez tenha sido uma precursora da reciclagem e como precursora da reciclagem ela transformou o resultado disto em uma coisa prática. Eu dei aulas nos Estados Unidos, ensinava na Escola de Minas do Colorado, e fui descobrir que uma das grandes siderurgias americanas, em 1988, já estava trabalhando com 50% da matéria prima – lata de cerveja, lata de alumínio e etc. – matéria prima de segunda mão.

Então o juízo, ele supõe uma fundação: eu observei, eu examinei, e, sobretudo, ele é diferente da opinião. Eu tenho direito de ter opinião sobre algumas coisas, mas a minha opinião é exatamente sem certeza. Eu posso dizer: Ah, eu não gosto do tom daquele azul de certo time de futebol; eu gosto mais do azul do time de futebol para o qual eu torço. Posso isso? Posso! É minha opinião. Porque a opinião é o modo de dizer as coisas com medo de errar. No juízo não é mais medo de errar, porque **quando a ética trabalha com o juízo ela já está me levando para um caminho em que eu posso fundamentar a minha avaliação**. Esse juízo não é uma avalia-

ção fortuita não é uma avaliação sem pé nem cabeça, ele provavelmente me levará a ser um conhecedor e me levará a ter atitudes.

Às vezes a gente confunde, como a gente lê muita coisa de sociologia americana falamos muito em comportamento. O meu comportamento é muito "isto ou aquilo", é o comportamento provocado. O comportamento em que alguma coisa me estimula e eu dou a resposta, é aquele comportamento rápido: não é não. Muitas vezes em relação ao estímulo, aquilo que me provoca o conhecimento, eu posso dizer: não, não quero agora, depois eu faço, depois eu escolho, ou então: eu quero ver. Um exemplo é que quando se introduz renovação tem os que aceitam logo e os que não aceitam logo, tem os que aceitam e depois rejeitam. Então, a atitude, o que ela estabelece, é uma coisa instável.

Eu sou um conhecedor quando eu conheci. Por exemplo, eu já encontrei alunos meus que depois de tempos que eu havia dado a aula encontrei lendo o livro que havia sido discutido. E perguntei: mas, o quê você está fazendo? – "Não professor, agora eu estou aprendendo a ler porque o senhor me ensinou a ler". Eu ensinei a ler? Não, nunca! Eu levava livro, dizia que eu lia, dizia que estudava, que preparava aula, até ai é verdade, mas ela tirou a lição: "o senhor me ensinou a ler". E isso depois da aula. O mais importante é que não era na aula, ela não estava fazendo para me elogiar, não estava fazendo simplesmente para jogar confete.

Então como o juízo pode me levar à atitude ele é mais importante do que simplesmente uma opinião ou até uma primeira aproximação. Às vezes eu posso dar uma ideia rápida (...) às vezes antes do juízo você pode dar opinião, tanto que ninguém pode ser preso por opinião, não pode. Por exemplo, na recente eleição de prefeito uma análise que eu acabei fazendo é que ganhou o mais jovem e provavelmente, para muitas mulheres, o mais bonito. Uma análise que arranjei e minha opinião é essa, e aí? Eu sei de situações, em que candidatos com olhos azuis ganham, e outras coisas assim. Mas, no nível da opinião tudo bem, no nível do juízo a gente quer alguma coisa mais fundamentada.

Então não só o problema do que é mais fundado, mas que seja uma coisa mais fundada porque se refere à conduta humana, não é a conduta da formiga nem do cachorro, é a conduta humana. Porque às vezes a gente esquece que as formigas, as abelhas, os macacos, os passarinhos eles tem regras também, só que são regras pré-determinadas pela natureza. Vocês sabem que as abelhas quando estão no cio elas voam e os candidatos para fecundar as abelhas vão atrás delas, e só um fecunda a abelha, e esse

morre. Sabe que vai morrer, mas não quer saber, isso no animal, vale para abelha, vale para os macacos, mas é tudo pré-determinado, ele nem sabe, não vai ser um herói por causa disso, mas para nós não.

Muitas vezes essa possibilidade do juízo bem fundado que diz respeito aos seres humanos é ele que faz o herói, que faz autoridade, que faz ícones porque tem consequências. Uma Madre Teresa de Calcutá, um filósofo que dá a vida pelos direitos humanos, é essa conduta humana, e em favor dos seres humanos, porque a educação é um humanismo, e essa conduta humana é uma conduta que vai implicar em escolhas, **a minha conduta é uma escolha.** Eu tomo uma decisão.

Lembro-me da Marilena Chauí falando sobre decisão, onde ela dizia que a palavra decisão tem atrás dela a palavra estrela. Então quando eu tomo uma decisão eu caio do alto das estrelas, eu caio do alto da abstração, eu caio da distância, da lonjura para botar os pés no chão, então uma decisão é pé no chão. Por isso a decisão supõe que a gente faça uma escolha e que a gente tenha a liberdade para decidir e possibilidade de decidir devidamente. Claro, uma decisão que pode ser revista, que pode ser reavaliada. Nós não somos céticos por natureza.

Um dia em uma reunião com meus amigos surgiu uma discussão sobre monogamia e poligamia. Eu sou monógamo, por escolha, por graça de Deus, por valores, etc. Mas, seria cínico se falasse que mulher não me interessa. Agora esse me interessar é outra história, supõe uma escolha, supõe uma responsabilidade, supõe uma solidariedade, supõe possibilidade de você fazer isso como conhecedor, não é alguém que me diz que as mulheres são importantes. Minha mãe era importante na minha vida, e quando ela me deu de mamar durante quatro anos eu nunca esqueci, e ela nem sabia como isso era tão importante para que eu tivesse saúde. Ela nem sabia que era tão importante para minha estatura pessoal, nem sabia o quanto era importante. Inclusive para que eu nunca, nunca perdesse o gosto por minha casa, dentre outras coisas. Então essa possibilidade da decisão está implícita na conduta humana, o animal não tem que decidir, ele já é praticamente induzido para aquilo.

Ai entra uma coisa bem simples que nos faz lembrar que quando a gente é criança, ai é que entra a possibilidade da decisão, ela não deixa de ver o bem e o mal: isso é bom, isso é ruim, a gente aprende por causa da consciência, onde o que é bom e o que é mal, o que é bom pra mim é mal para os outros. Por exemplo, dando um pulo dos animais, eu conheci uma pessoa que criava dezessete cachorros, e não sei quantos outros bichos. Eu

sei de jovens, e meu diálogo com eles era por isso, que achavam que cachorro era mais importante que ser humano e se esqueciam dessa história que cachorro não é gente. Você pode adular o cachorro, você pode gostar do cachorro, e eu tenho um casal de cachorros, mas eles têm o lugar deles e eu tenho o meu lugar, tem a hora de brincar com eles e tem hora de não brincar com eles, tem ora de receber as visitas no portão. A possibilidade de ver o bem e o mal que ai sim é uma espécie de característica humana. E esse bem ou mal é um bem ou mal que eu aprendo com os meus pais, eu aprendo com os meus professores, aprendo com a sociedade, como aqueles meninos que moram lá perto do parque ambiental do Utinga aprenderam através daquele susto.

E o bem e o mal vocês sabem – tem uma psicóloga que estudou crianças que tinham problemas com mama, havia um caso em que, como a mãe não queria amamentar, a criança esfregava fezes no seio da mãe. Aquela criança estava dando as primeiras faíscas do que ela estava entendendo por bem e por mal. O seio da mãe era bom para ela, mas como esse seio era negado a criança pensava mal. Freud tem um estudo com uma criança que por anos e anos não queria beber água. Ele tratou a criança e foi ver que um dia, em uma regressão, alguém queria que a criança fosse beber a água na vasilha do cachorro. Então por causa do nojo a criança não quis mais beber água, e Freud conseguiu desmontar a situação. Essas coisas não são tão simples, e são muito complicadas também porque o mundo dos animais não é o nosso. O beber água na vasilha de um cachorro ou fazer uma criança fazer isso é muito pesado e a criança acaba se colocando diante do aprendizado do bem e do mal, de alguma coisa que era boa ou que era ruim, e ai tem um desdobramento muito grande. Nisso pode ter regras, pode ter etnocentrismo, pode ter malvadeza; tudo o que a gente tem de violência hoje é que as fronteiras são muito mal recolocadas.

Hoje, quando temos que educar jovens, acho fundamental que se dê ênfase no que eles podem fazer – e poder acompanhar o que é mal – isto em função da possibilidade de que eles também podem fazer alguma coisa diferente. E fica a possibilidade de que muitas vezes no aprendizado da sociedade o que a gente queria é que o bem realmente fosse maior que o mal. É possível que muitas vezes seja assim, mas o que acontece é que inúmeras vezes o mal é que vai para manchete dos jornais, o mal é que vai aparecer mais, agora fica para nós a possibilidade de aprender com as coisas boas e aprender com as coisas ruins.

Um dia destes encontrei uma menina que eu conheci adolescente

ainda, bonitinha, moleca, viva e inteligente, aluna de um colégio religioso. Passaram-se dez anos eu a encontrei na minha calçada e disse: eu te conheço, você não foi minha aluna? E ela contou que já fez universidade, já aprendeu coisas, já está empregada, ganhando dinheiro, e está lá arrumando a vida. Então, em muitos casos, a descoberta da possibilidade do bem passa, às vezes, por alguém em casa que é uma avó que tem paciência, que é alguém que ela viu e com quem conviveu, mas isto não vai aparecer sem o diálogo, que não é sempre o diálogo falado, pode ser um diálogo silencioso. Eu tive professores fantásticos, e talvez os mais calados, era o Eduardo Galvão aqui em Belém, um professor de teologia, tinha um doutor no Rio de Janeiro, isso era algo extraordinário. Quando eu podia conversar com eles era ótimo, mas independente de conversar com eles, eu não precisava conversar, só conviver.

Essa história de aprender a conviver com os outros, aprender a admirar os outros, aprender a fazer alguma coisa perto dos outros, por exemplo, aprender a fazer solda, aprender a conhecer fazendo coisas com a mão, aprender a cozinhar, a fazer fogo, é maravilhoso. E, infelizmente, a gente tem hoje jovens que não tiveram tempo de aprender com a mãe nem a diferença entre couve e cariru, entre couve e coentro, não tem tempo porque não vai com a mãe na feira, ou não teve tempo de alguém explicar por que tinha um canteiro em casa. Isso faz falta? Sim, faz falta.

Então essa passagem do bem e do mal por nossa vida faz parte desse aprender a ser quando eu conseguir ver que no mundo tem muita coisa boa, mas eu vou também viver em um mundo com coisas que me deixam chocado. Uma das coisas mais chocantes que eu vi quando era criança foi um homem que tinha uma carroça levada por um burro, numa hora o burro estava empacado, pois o miserável sapecou uma foice na barriga do burro, e quando eu vi a barriga do animal estava aberta, toda ensanguentada em plena rua.

Às vezes eu me recuso a ler página policial do jornal porque eu acabo tendo pesadelo. Mas muitas vezes eu leio para depois rezar, porque eu não posso ficar indiferente àquilo. E muitas pensam – "Ah, mas isso, eu não tenho nada a ver com isso". – Tenho sim a ver porque é minha cidade, é minha gente, são os meus jovens, são meus amigos. Outro dia um vizinho meu, morreu com quarenta e três facadas. E eu não tenho nada com isso? Tenho!

Então a possibilidade seria da gente viver só no bem, mas não tem no mundo só bem. Tem um bem transcendental que a gente anda atrás, um

bem transcendental que pode ser Deus, que pode ser um bem que pode ser a possibilidade de você ultrapassar todas as ondas de coisas que você não fez. Mas aqui tem um problema, e isso vai durar a vida inteira desde que a gente nasce até a hora de nossa morte: essas coisas vão aparecer encima e embaixo, e o que a gente tem é que realmente viver pelo lado de cima, pelo lado de baixo, avançar, poder brincar, poder olhar essas coisas.

Com isso, como professor, uma das coisas que me interessa não é ensinar vocês, mas é **tentar descobrir, com vocês, meios de aprender**. E tenho a impressão que para essas coisas de ética e educação para o diálogo uma das coisas que mais me impressiona é a possibilidade de, primeiro, a gente não se considerar peixe fora d'água. Eu vou mostrar umas coisas agora, vocês sabem que eu sou antropólogo, e ai andando por ai eu vou a festas, e isso aqui são os brindes que têm nas festas de colação de grau: é um peixe, mas um peixe assim, digamos, que para mim é a imagem do peixe fora d'água[4]. E muitas vezes, na educação e na ética, qual é o problema? A gente tá fora d'água, tá fora da educação.

Então é o professor que me ensina? Não, eu que tenho que me ensinar também. Ah, é o papai que me ensina? É, mas e quando o papai não estiver? E quando minha mãe não estiver? E quando, por exemplo, o professor não está presente? – Se o professor está presente eu tenho uma atitude, e se ele não está eu tenho a mesma atitude. O professor não me intimida, o professor não me constrange, o meu pai não me constrange, a minha mãe não me constrange, a minha mulher não me constrange, eu sou o mesmo. Então, essa possibilidade de eu ser eu mesmo é você não ser peixe fora d'água. Ser peixe na água. Ah, mas eu queria viver na Índia, na China, no Japão... Não, eu quero viver com vocês, com vocês!

Tem uns "flanelinhas"[5] que tomam conta de carros defronte de minha casa, meu pai do céu, é uma turma difícil, tem flanelinha jovem, adulto, barrigudo, magrinho, flanelinha que apita. Ontem apareceu um "flanelinha" que achou numa casa um sofá velho e levou para frente da minha casa. Ele estava lá dormindo coberto com uns papelões. Só que eu fui ver o fundo daquilo, o sofá imundo, encardido, o pobrezinho dormindo naquilo talvez ficaria mais doente, mas para ele a primeira imagem era essa, ele empastelado e feliz da vida. Tem outro que um dia me abordou: "Ah, agora eu sei, o senhor é professor, e eu também estudo na Federal,

4 O Professor Samuel Sá assume um tom de brincadeira ao mostrar um grande e engraçado peixe de plástico azul.
5 "Flanelinha" é a forma como informalmente são chamadas as pessoas que se ocupam, nas vias públicas, de cuidar dos carros que os motoristas deixam estacionados.

estudo no curso de história e eu me chamo Pedro, estou com a matricula trancada porque estão em greve, e assim que acabar a greve eu vou lá. De fato, acabou a greve e ele estava por aqui pedindo dois reais para o ônibus porque não tinha como voltar. Tem o Pedro, tem também o Fabiano – magrinho, com uma voz de cana rachada – mas está lá, ganhando o dinheiro dele como ele pode. Outro dia ele queria uma coisa que ninguém nunca tinha me pedido na vida: "o senhor me dá um pouco de farinha"? Pedem dinheiro, mas farinha nunca ninguém tinha me pedido – e hoje que a farinha está pelo olho da cara.

Então é um pessoal que volta e meia tem problema. Em uma ocasião um deles (na padaria, em frente de minha casa tem uma grande vidraça) foi pedir qualquer coisa lá na padaria, como não deram ele sacou a pedrada no vidro e depois a polícia o levou. Mas então, é o meu mundo, é gente que está ai perto de mim, que de certo modo vai interagir comigo, então eu preciso saber o nome dele, preciso dar um pouco de atenção. E tem uns muito difíceis, tem uma mulher que vai lá e faz uma algazarra quando vai. Mas tem outra uma meninota que já teve uma filha, que agora vai ter outro filho e que agora vai operar, e às vezes vem com a mãe e etc., e tem outra que tem câncer a pobrezinha. Então é o meu mundo, além do mundo que eu tenho de colegas professores aqui em Belém, colegas em Brasília, colegas nos Estados Unidos, colegas na Europa. E aqui não é às vezes como eu quero porque, às vezes, quando a gente olha o mal a gente fala assim: o mal é tudo o que eu não quero, que eu não gosto, mas os outros gostam.

Então, uma das coisas que a gente vai ter como peixe fora d'água é que definir o que é o mal. Pode ser que uma coisa que seja mal para mim, para outro venha a ser um suprassumo. Pode ser que uma coisa que seja bem pra mim não é tão bem para os outros. E ai a gente tem que aprender, mas que esse aprender começa com isso, com a possibilidade de eu ser.

Na verdade acerca dos postulados da UNESCO algo de interessante para se pensar é que eles não andam juntos, quer dizer, você não vai aprender a ser se você se não aprender a conviver, se você não souber fazer algo com as mãos, e se você não se tornar um conhecedor capaz de escrever, de pensar, de fazer coisas, de tirar coisas novas de coisas velhas que você encontra, e conhecer com prazer.

É por isso que muitas vezes um problema se coloca diante do bem e do mal: "não eu só cumpro o bem que tá prescrito". Eu estou de guarda num quartel e ai eu tomo conta no quartel, fora dali não tomo conta. Não pode! Ainda ontem na televisão, no jornal local, mostrava um guarda de

trânsito, o trabalho dele, a princípio, era regular o trânsito. Mas não, o que era o trânsito para ele? Era gente, era o velhinho que precisa atravessar, a velhinha que tem que dar a mão, e isso ele realizava com a cara mais feliz do mundo. Então às vezes o mal para nós passa por um mal muito regulado, um mal muito matemático, um mal muito mecânico, aritmético, e não é.

Às vezes é isso, sobre o bem e o mal você vai descobrir que você deve tomar a iniciativa, que você vai fazer por prazer e não simplesmente porque é obrigado. Por exemplo, em ética tem um problema que diz respeito à liberdade, aquilo que eu faço e não tenho liberdade é muito estranho. A melhor coisa que eu faço é quando eu faço o bem, mas com possibilidade também de eu fazer o mal, porque neste caso, eu escolhi, eu vou para frente. E esse fazer o bem é também acreditar num mundo que pode ser mais do que é. Eu vou pesquisar um novo modo de alimentar o ser humano, eu vou **pesquisar um novo modo de conviver**. As nossas aulas famosas elas podem ser um lugar de bem ou de mal. Um dia eu fiz uma experiência com os alunos e todos ficaram espantados: é o senhor não usava caneta vermelha, o senhor usava também uma caneta azul para chamar a atenção da gente para o que a gente pode melhorar e não simplesmente para mostrar o erro. Aí está uma opção para o professor: mostrar o que está errado, o que falta, mas mostrar também o que pode ser e o que pode melhorar.

Ontem eu estava em uma qualificação de aluno onde eu disse: olha, ainda tem essa outra bibliografia para ler, ainda tem mais outras coisas para serem lidas, ainda tem isso que você pode ver e que ainda não viu. Não é o bem e o mal carimbado de bem, ou o bem e o mal carimbado de mal. **É o bem que provavelmente ainda nem nasceu**. Eu vou achar um novo tipo de aula, eu vou achar um novo tipo de trabalho.

E muitas vezes, vejam bem, eu ganho fazendo concessão, eu ganho esperando para ver muito adiante as possibilidades de resultados. Muitas vezes, como o bem e o mal não são tão claros e tão nítidos um problema se coloca, e por isso eu vou mostrar um outro brinquedo pra vocês. Esse brinquedo eu ganhei [mostra um enorme par de óculos coloridos]. O bem e o mal, eles valem como uns óculos grandes, e tem que ser grande, generoso, para ver ou pelo menos tentar ver coisas que no dia-a-dia eu não vejo. Ou eu vejo pelos olhos dos outros. Tem um psicólogo mexicano chamado Moreno, que tem um texto lindo "quando eu puder ver pelos teus olhos ai a vida vai ser outra". Então, essa possibilidade de ver é muito

importante. Pode até não ajudar muito, mas é apenas uma metáfora para a possibilidade de que a ética pode, com a educação, acrescentar para nós uma visão de longo alcance, uma visão mais colorida, uma visão mais alegre, uma visão mais cheia de vida, ou uma visão em que eu passo a ver me colocando no lugar do outro ou da outra, esse é um problema.

É muito comum se escutar comentários no sentido de que o estatuto da criança e do adolescente é papo furado, que se deveria mesmo é prender, matar, etc. E fico a pensar: e se fosse o teu parente a criança ou adolescente envolvidos em alguma infração? Porque muitas vezes não é a lei escrita que vai fazer a diferença, o que vai fazer a diferença é a possibilidade de que alguém acompanhe o adolescente. A possibilidade de uma coisa que em ciências humanas existe: uma **relação**.

Muitas vezes o que acontece com o jovem, é que não existe relação com o professor, que não conversa e nem tem tempo. Os professores americanos que eu tive eles comentavam, e sem o comentário deles ninguém ia buscar a prova. Então tem que comentar com eles porque, muitas vezes, o mínimo que a gente pode dizer de jovens que na educação ainda não "morderam a isca" é que não acharam a referência deles, nem estão achando a referência no professor porque a gente tem uma psicologia que é muito dual. A este propósito vou contar para vocês sobre meus filhos quando eles diziam: "é pai, o senhor gosta de uma música que a gente não gosta, uma música que parece um funeral", e diziam isto na minha cara. E eu pensava: eu espero vocês vão ver. Um dia eu cheguei em casa e eles estavam ouvindo a música que eu gosto. E eu disse: – Oh! Mas o que houve? – "Ah! A nossa tia que é arquiteta gosta dessa música". Bom, não faço questão em eu ganhar, que eles aceitem a coisa por minha causa, eu não perco nada se eles não aceitam, mas eu ganho quando eles acabam aceitando por causa da tia, deixa a tia funcionar.

Então essa triangulação, que nesse caso foi em relação à tia, pode ser um colega, pode ser uma pessoa estranha, pode ser um modo como a gente olha o cinema, o modo como olhamos para nós mesmos. Porque às vezes, na ética, temos que olhar para nós próprios. Uma ética que não deixa a gente dormir não funciona. Porque não deixa você sonhar, não deixa você ver. Uma educação que não deixa a gente dormir, que não deixa a gente brincar não funciona. Quando retornei do exterior havia em minha bagagem um livro, o mais precioso dos que eu trouxe, um livro sobre como educar brincando, por isso eu comprei. Como aprender teologia brincando, tem uma teologia da brincadeira. Isso significa você aprender

não na situação séria, nem você ter valores espirituais e sobrenaturais só quando se encontra na igreja, não, você vai ver alguém que não faz questão de ser religioso e que te cutuca porque é generoso, porque tem esse sentido do outro, porque ajuda você a ver o outro.

Aqui na universidade, hoje em dia eu não dou aula para mais de vinte alunos, não dou. E se tiver mais de vinte só dou aula se tiver monitor. E o que quer dizer isso, o que eu quero? Quero garantir que a aula possa ser um espaço mínimo em que eu saiba o nome de meus alunos, e possa conversar com cada um deles. Porque se a aula é um programa de auditório, de massa, é um programa de massa e pode ser que por acaso as coisas funcionem. Mas eu acredito que fica para nós, na didática da ética, o dever de criar condições mínimas de diálogo. A gente pode e deve, se encontrar, eu não sou a palmatória do mundo.

E retornando a história dos jovens ensinarem os mais velhos, este é um negócio muito difícil, porque eles têm medo da gente, acham que sempre temos razão. Lembro-me de uma anedota alemã que dizia assim, "o pai sempre tem razão, e quando ele não tem revogam-se as posições em contrário". Mesmo quando ele não tem razão ele tem razão, e isso é um pouco dessa cultura de que só um lado pode ter razão, uma forma de pensar que ergue barreiras entre as pessoas, entre alunos e professores: "Ah você lê muito, e não vai me ouvir, não vai entender". Não que o professor vá abdicar de suas convicções, eu tenho minhas experiências, o que não me impede de trabalhar tentando aproveitar o mínimo que as pessoas têm.

Ao debater sobre ética um aluno citou o exemplo de um homem muito pobre que encontrou uma mala com grande quantia de dinheiro e devolveu ao dono – e este foi um episódio bastante comentado na mídia – mas, o ato da devolução é muitas vezes visto como um mal. No caso deste homem da mala de dinheiro ele poderia pensar: será que não vão me chamar de besta? Será que vão dizer que estou doido? Mas a ética às vezes é uma doidice, não é tão racional, porque em uma racionalidade quantitativa a ética pode ser uma grande loucura, é por isso que o Erasmo de Roterdã falava no Elogio da Loucura, porque você vai ultrapassar um padrão em que não é o que todo mundo vê, e isto tem um preço. É por isso que eu falei em atitude, porque fazer isso uma vez não é difícil; é difícil você aguentar o baque uma vez, mas várias vezes, repetir a canção, ai é muito difícil; porque em uma moral de atitudes as pessoas podem confiar em mim porque já viram, viram acontecer, e esperam então que mais uma vez isso possa acontecer. Por outro lado, se as pessoas veem que você está

sempre com um chicote não mão... Refletindo um pouco vamos lembrar que em direito tem o que se chama escola positivista: uma pessoa que errou uma vez está desgraçado para sempre, e dizem isso em latim. Uma vez mal, a segunda vez você pode ter cara de santo, você é mal para sempre, está carimbado, isso em Direito. Conforme Lombroso, como ela [a pessoa] é fisicamente torna é torta na consciência também.

Mas um problema da ética na nossa vida humana, é que a gente é muito do curto prazo: eu queria resolver já, eu queria matar essa charada já! A vida não é assim, para isso que tem a história, e o que é a história? A história é universal, de séculos e séculos de civilização de erros e guerras, e etc. Na política tem um erro fatal, que é acreditar que em quatro anos de governo vai dar para resolver a situação, e não dá. Na universidade tem um erro fatal também, na defesa de qualificação de uma aluna, um professor disse a ela: "olha com esse trabalho você não vai resolver nada", ai chegou em minha vez e eu disse: é verdade, com esse trabalho ela não vai resolver nada sozinha, com esse trabalho só não, tem que fazer o trabalho, mas tem também que citar os trabalhos das colegas dela, tudo que a universidade fez nessa linha tem que ser somado, porque é verdade que uma tese, uma dissertação não dá nada, se ela só tiver citado japoneses, alemães, americanos, não adianta. Quero ver aqui, como já tem trabalho tem que citar, é isso que eu chamo de ter algumas circunstâncias de condições para o diálogo. O trabalho está feito e aprovado, e eu não cito meus colegas, tem que citar, tem que aproveitar.

O meu aluno, por exemplo, que estudou um pouco sobre o Parque Ambiental do Utinga, não vai resolver nada, sozinho não vai, quando ele ver o que as vinte e oito escolas podem fazer, quando ele ver o que o Batalhão de Polícia Ambiental pode fazer, quando ele ver o que os pais podem fazer, quando ele perceber que outras pessoas podem fazer, aí vai ter uma situação para mudar, mas não se a gente quiser mudar sozinho. No caso, voltando ao homem com a mala de dinheiro, teríamos que pensar: provavelmente deve ter passado na cabeça alguns outros casos que ele viu e onde a pessoa teve coragem e deu certo.

Então, esse bem da gente não é apenas nascido de nós, é o bem que eu aprendi com meu pai, minha mãe, são sementes de coragem, sementes de valor que eu vejo nos meus colegas, sementes de coragem e de valor que eu vejo na rua, ou mesmo que eu vejo na novela, ou no cinema, ou mesmo que eu vejo em outros lugares, de valores que fazem com que a gente possa ponderar e refletir. E não estou dizendo que aí teremos a

resposta para o problema, mas, a possibilidade de que na cabeça daquele camarada possa ter passado um filme de outras coisas que ele viu e que valia a pena. Provavelmente deve ter passado um pouco da tentativa de coragem dele, e deve ter passado um pouco de loucura também.

E sobre o bem e o mal, me deixa pensar um pouco, não existe mal? Deixa pensar um pouco que te dou uma resposta, porque de um lado como se tem muita pressa, e muitas pessoas muito ocupadas, muito ocupadas, não há possibilidade de ouvir... Adiantei para vocês que o diálogo é mais um diálogo silencioso, é o diálogo de dar a mão, de não pagar na mesma moeda, é o diálogo de certa gratuidade em que eu acredito, tem aí um desafio para todos nós, não precisa você ser extraordinário e quebrar toda a cadeia da ruindade, mas dizer: não, eu não vou pagar na mesma moeda.

Capítulo 2 - Um Bispo Espanhol na "Mira da História": Experiência Ética na Amazônia Marajoara

Agenor Sarraf Pacheco[1]

> No domínio da ação "existe uma lei de implicação entre uma razão, um motivo, uma razão de agir e uma ação".[2]
> A violência que envolve a sociedade contemporânea, entendida aqui como mal, é uma categoria indicativa da ausência de ética, pois está não é, para Buber e Levinas, bipolar, mas unicamente orientada para o Bem.[3]

Nos caminhos de Vieira

Diferentes religiosos, ao longo da história da Amazônia, singraram águas salgadas e doces para experienciarem variados desafios espirituais e humanos, dando sentidos especiais a sua existência na terra. Alguns praticaram esses desafios e destacaram-se pela realização de trabalhos pastorais de forte teor humanista. Outros aliaram a formação cristã à difícil missão de exercitar a ética em sua mais profunda prova, como entregar a própria vida para não deixar de agir e praticar unicamen-

1 Doutor em História Social pela PUC-SP, Professor Adjunto II da Universidade Federal do Pará (UFPA), lotado no Instituto de Ciências da Arte (ICA) e vinculado a Faculdade de Artes Visuais (FAV), atuando no Curso de Museologia e nos Programas de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes) e Antropologia (PPGA). Atualmente é Diretor do Arquivo Público do Estado do Pará (APEP). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais na Amazônia (GECA/CNPq/UFPA).
2 DOSSE, François. Uma filosofia do agir: Paul Ricoeur. In: **O império do sentido**: a humanização das Ciências Sociais. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: Edusc, 2003, p. 184.
3 MENDONÇA, Kátia. Acerca do mal: dialogando com Martin Buber e Emmanuel Levinas. In: MENDONÇA, Kátia (org.). **Diálogos**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2011, p. 34.

te o Bem. A trajetória desses religiosos inscreveu-se em lutas contra as diversas formas de violência, denúncia das precárias condições de vida, especialmente da população mais pobre, defensa sem limites dos direitos humanos e da cultura da paz.

Nesse enredo, a presença e atuação de padre Antônio Vieira na história social da Amazônia inspiraram trajetórias de muitos outros religiosos estrangeiros que, em diferentes tempos históricos, alcançaram esse vasto estuário. Interpretado como símbolo de ética, justiça e promotor da cultura da paz, esse representante maior da Companhia de Jesus[4] perenizou memórias de sua vida que inspiraram discursos e práticas de bispos e padres, a exemplo do que ocorreu com os bispos marajoaras, quando em 1999, diante dos quadros de desigualdade social vividos pelas populações na região, escreveram documento de denúncia sobre a realidade dos 16 municípios que compõem a Amazônia Marajoara[5].

Mesmo nos tempos de nascimento das CEB's no final da década de 1960, quando aparentemente as memórias vierinas já pareciam estar na penumbra, é provável que os esforços de muitos religiosos ora ou outra acionasse seu espelho missionário. Na virada do século XX para o XXI, bispos marajoaras desejaram fazer de sua luta sócio-religiosa, um prolongamento das batalhas empreendidas pelo padre colonial frente às autoridades da Província. Desse modo, seguindo caminhos abertos por Vieira no século XVII, diferentes padres e bispos, em tempos passados e presentes, aliaram em suas atuações pastorais formação religiosa e vivência política.

Nascido na cidade de Pamplona em 28 de março de 1940, D. José Luis Azcona Hermoso, atual bispo da Prelazia de Marajó, acredita que sua vinda à região de campos e florestas cumpre um chamado divino. Depois de realizar sua profissão solene em 22 de setembro de 1961, em

4 Sobre a filosofia e a prática dos jesuítas na Amazônia, entre outros, ler o premiado trabalho de SOUZA JUNIOR, José Alves de. **Tramas do Cotidiano**: religião, política, guerra e negócios no Gráo-Pará do Setecentos. Belém: EdUFPA, 2012.

5 A expressão "Amazônia Marajoara" foi cunhada durante as pesquisas para o doutoramento em História Social realizado no Programa de Pós-Graduação em História, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ali avançamos no processo de compreensão da realidade marajoara, como região indispensável para se entender a História Social da Amazônia. Assim, com a construção do conceito, problematizamos visões que leram o arquipélago como um lugar distante e aparentemente descolado do Pará e do restante da terra das Amazonas, expondo suas interconexões, semelhanças e diferenciações. Para saber mais, ler PACHECO, Agenor Sarraf. **En el Corazón de la Amazonía**: identidades, saberes e religiosidades no regime das águas marajoaras. Tese de Doutorado em História Social, PUC-SP, 2009. Uma primeira tentativa de pluralizar o homogeneizante termo "ilha de Marajó", quase sempre iconizado nas imagens do búfalo, praias e patrimônio natural, cujas representações imaginárias expõem apenas os municípios de Soure e Salvaterra, nas pesquisas de mestrado mostramos a existência do Marajó das Florestas e do Marajó dos Campos em seus pontos de intersecção e divergências. Ver PACHECO, Agenor Sarraf. **À Margem dos Marajós**: cotidiano, memórias e imagens da "Cidade-Floresta" Melgaço-Pa. Belém: Paka-Tatu, 2006.

Monachil; ordenação sacerdotal em Roma, em 21 de dezembro de 1963; e defender sua tese de doutoramento em Teologia Moral em 1968; em visita provincial na década de 1970, conheceu a Amazônia Marajoara, onde foi ordenado bispo em 05 de abril de 1987. Depois de seu doutorado, D. José foi para a Alemanha e, lá, iniciou a "experiência com os trabalhadores imigrantes e suas problemáticas sociais".

> Fui Capelão dos imigrantes, durante 4 anos e isto me deu uma sensibilidade especial para as problemáticas sociais. Percebi a presença do pobre na história do mundo, na vida da Igreja e a necessidade de que a Igreja assumisse posicionamentos claros. De concreto, posso dizer que não fui compreendido pela Arquidiocese naquela época. Meu superior, em uma ocasião, me chamou e disse-me que havia recebido da parte do Vigário Geral uma queixa muito amarga de mim e que eu estava me manifestando à margem do comportamento social da Igreja. Porque nos jornais socialistas a impressão era de um demasiado comprometimento com a causa dos trabalhadores e que eu não estava escrevendo nos jornais da democracia cristã, do movimento da Igreja. E isso me questionou: por que eu não podia escrever nestes jornais, matérias que fossem a favor dos direitos humanos dos trabalhadores imigrantes, espanhóis, portugueses e italianos da década de 60? E isto acabou sendo uma mensagem para que eu compreendesse o mundo do trabalhador, do oprimido, que é a maior parte da humanidade.[6]

Em outro depoimento concedido a Marcelo Correia Dourado, o prelado (re)narrou:

> De 1966 a 1970, trabalhei na Alemanha como capelão de imigrantes espanhóis. Foi uma experiência rica e positiva, pois vivi uma realidade pastoral com a imigração de operários e com uma cultura avançada, focalizando a alta formação intelectual dos sacerdotes alemães e a piedade dos que viveram a guerra.[7]

Essa experiência social, em terras alemãs, permitiu a D. José Luis compreender as relações de poder[8] e projetos diferenciados que conformavam o discurso e a atuação da Igreja Católica no mundo. Ciente do projeto religioso que defenderia e pelo qual lutaria, ao chegar em solo marajoara, inicialmente como padre, deu continuidade ao seu trabalho de evangelização à luz da luta pelos direitos humanos, primando pela ética, justiça e cultura da paz. Antes de mergulhar na trajetória e experiência

6 **Informativo da Paróquia São José de Queluz**, Belém, ano XXVII, nº 233, abril/maio de 2008, p. 04.
7 Disponível em http://www.comshalom.org/formacao/santos/estamos.html. Acesso em 10/04/2013.
8 Sobre relações de poder que configuram negociações entre pessoas, grupos e instituições sociais, importantes teorizações foram elaboradas por FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. 16ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. Nessa mesma direção, importa referenciar HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardiã Resende... [et. al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

político-religiosa de D. Azcona, discuto a partir de agora contatos, estranhamentos, aprendizagens e mudanças identitárias por ele vividas nos dois lados da Amazônia Marajoara.

Dom José e as culturas marajoaras

Se o encontro entre culturas gera a recomposição e construção de identidades, como ocorreu com muitos religiosos que deixaram sua terra natal, família, língua nativa e imiscuíram-se em territórios da Amazônia Marajoara, tais mediações revelam também lugares de diferenças operadas por símbolos, representações e visões de mundo. O sujeito social deixa-se conhecer somente em relação ao outro, por isso as identidades redefinem-se quando postas no "entre-lugar" de seus antigos referentes na interação com seus estranhamentos, medos e fascínios[9].

Dentro desse campo de compreensão, em diálogo com D. José Luis Azcona, para captar sua percepção sobre dimensões identitárias e de pertença com a religiosidade marajoara, frente a suas experiências espanholas, em fala contagiante, narra deslumbramentos diante da riqueza na gestualidade, simplicidade, em simbiose com marcas de viveres locais.

> Fiquei deslumbrado, fiquei impactado pela diferença, precisamente pela diferença. Eu vinha da Europa, dos meus estudos acadêmicos, minha teologia, minha filosofia, meu doutorado, minha experiência pastoral e, ao chegar aqui como provincial, visitando aos missionários em Marajó, eu sofri um verdadeiro impacto pessoal, como religioso e como alguém que tinha sido chamado desde sempre para a missão. E, o primeiro impacto repito, foi esse deslumbramento, foi esse ficar diante de um mundo estranho e, ao mesmo tempo em que me agarrava, me prendia poderosamente, porque pela simplicidade de sua vivência religiosa e cristã nas manifestações litúrgicas, nos cantos, na liberdade com que levantavam os braços e expressavam sua religiosidade, pela imponência da natureza marajoara tanto nos rios quanto nas matas, pelo exotismo, por esse mistério amazônico que é, eu não compreendia, e que estava misturado, sobretudo, com a minha vocação missionária. Esses foram os contatos mais diretos pois, com o Marajó que me levaram a pensar na possibilidade de imediatamente quando terminar meu mandato de provincial, poder vir aqui como voluntário missioná-

9 Sobre questões que envolvem o movimento multifacetado de revelação de identidades, interessa ler o que escreveu Hall citado por Woodward: "em todos os nossos diferentes encontros e interações, não é difícil perceber que somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo". WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 30 apud HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, S. (org.) **Representation**: cultural representations and signifying practices. Londres, Sage/The Open University, 1997.

rio, os anos que fossem, talvez toda vida".[10]

Neste texto-confissão, D. José reconhece visíveis contrastes que a cultura europeia produziu em seu próprio corpo, ao formá-lo em sua fé e comportamentos. Ao chegar à Amazônia Marajoara como provincial, em 1985, deparou-se com uma cultura que lhe permitiu recuperar sensibilidades perdidas, no epicentro europeu consagrado a formas de religiosidade letradas. Emocionado, D. José almejou fazer-se missionário para conviver e aprender com a expressiva religiosidade marajoara, "os anos que fossem, talvez toda vida".

No contexto da narrativa, emergiram êxtases diante das fortes marcas de gestualidade, musicalidade e sonoridade, originarias de matrizes orais ameríndias e/ou africanas entre populações locais. O encantamento do prelado permitiu sentir que a cultura religiosa europeia, de matriz racionalizante, não vingou tolher o corpo de seus iguais. Como assinalou Vigarello: "O corpo especialmente quando a relação com a escrita e o livro não é geral, pode revelar uma profundidade por vezes inimagináveis"[11]. A esse respeito o bispo ainda comentou:

> Religiosidade expressiva que se manifestava de um modo exuberante, coisa que na Espanha não era tanto, revelada extremamente em sinais, aquilo que o coração do fiel experimentava. A própria liturgia era extremamente expressiva, era comunicativa, era expansiva, era participativa, em contraste com a falta de expressividade da liturgia na Europa. Uma grande diversidade de santos e de devoções muito mais do que na Europa. Percebi uma ***Espiritualidade dos sentidos.*** Por exemplo, porque aqui entra muito os sentidos, o olhar, olhar para a imagem, isso é importantíssimo, olhar para a berlinda, olhar para as roupas de Nossa Senhora, olhar para o carro dos anjos, e tudo isso é movido de religiosidade, não é curiosidade turística, digo os elementos de comunicação e comunhão com Deus, isto para mim foi uma novidade a ser aprendida.

10 Entrevista com Dom José Luis Azcona, terceiro e atual bispo da Prelazia de Marajó, em 27 de setembro de 2006.

11 VIGARELO, George. Entrevista a SANT'ANNA, Denise. O corpo inscrito na História: imagens de um "arquivo vivo". **Projeto História 21**, São Paulo: Educ/Fapesp, 2000, p. 229-230 apud ANTONACCI, Maria Antonieta. Corpos negros: Desafiando verdades. In: BUENO, Maria Lúcia & CASTRO, Ana Lúcia (org.) **Corpo território da cultura**. São Paulo: Annablume, 2005, p. 29.

Procissão de São Miguel Arcanjo. Em cena expressividade, vocalidade e gestualidade da religiosidade popular. Moradores do espaço rural e urbano de Melgaço, visitantes e religiosos, em coro, entoando "Igreja Marajoara". Rua 31 de Março. Local: Melgaço. Foto da Pesquisa. 29/09/2005.

A experiência do movimento romanizador indica que o diálogo entre tradições sacramentais e catolicismo popular nem sempre foram de respeito e tolerância, tanto na Espanha, quanto no Brasil. No contexto de 1870 a 1960, conhecido como tempos de catolicismo esclarecido, muitos santos populares foram deslocados de seus altares e enfileirados em sacristias, esconderijos secretos ou lugares periféricos do templo religioso. A narrativa do prelado ajuda a perceber como o silenciamento dos santos na Espanha, reverberou na domesticação de corpos e seus sentidos.

Missa campal dirigida por D. José Luis Azcona, em frente à casa dos padres da OAR, na cidade de Breves, em tempo de festa de sua padroeira, Sant´Ana, ano de 1998. A cena registrou pompas do oficial catolicismo sacramental em espaço marajoara. Arquivo: Paróquia de São Miguel, Melgaço.

A realidade marajoara, por ter trilhado outros caminhos, muitas vezes nas sombras de controles eclesiásticos[1], permitiu a D. José vivenciar uma *espiritualidade dos sentidos*, até então, adormecida pelos longos anos de sua formação religiosa e pastoral.

Gestos, toques, vozes, cores são simbologias do vigor e persistência de culturas de tradições orais. Apesar de enlaçadas por formas e expressões do letramento ocidental cristã, não foram enquadradas e ainda hoje se apresentam livres e espontâneas, ressignificando imposições da religiosidade de cunho institucional. Sem fragmentar sentidos e sentimentos do corpo de populares marajoaras, essa religiosidade festiva, comunitária e integrante ganha expressão em comunicabilidades próprias, constituídas em conexões com a natureza de culturas gregárias.

D. José Luiz Azcona, na passagem anterior, ainda permite captar estranhamentos do ser marajoara pouco articulado a ditames uniformizadores do pensamento erudito ocidental[2]. Mesmo após longas décadas

1 Sobre essa temática, há uma expressiva bibliografia discutindo a realidade brasileira. Para o caso da experiência amazônica, entre outros, ver importantes trabalhos de MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, pajés, santos e festas:** catolicismo popular e controle eclesiástico. Belém: CEJUP, 1995; As atribuições de um doutor eclesiástico na Amazônia na passagem do século XIX, ou como a política mexe com a Igreja Católica. In: ACEVEDO MARIN, Rosa (org.) **A escrita da história paraense**. Belém: NAEA, 1998, p. 139-152; **Uma outra "invenção" da Amazônia**: religiões, histórias, identidades. Belém: CEJUP, 1999.

2 Sobre críticas a esse pensamento Cf: MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limitar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003; LANDES, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Tradução Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005; SANTOS, Boaventura de Souza e MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Episte-**

de tentativas de controle eclesiástico, ainda hoje essas populações locais conseguem expressar-se dentro de energias cósmicas de sua fé e crenças, acionando sentidos e performances de religiosidades oralmente compartilhadas e transmitidas. Muitos elementos dessa "espiritualidade dos sentidos", revelados na dimensão tátil, visual, sonora, mística, são heranças de ritos e crenças afroindígenas[3], pulsantes na Amazônia.

Missa Campal. Força da religiosidade ribeirinha explodindo os espaços convencionais da celebração eclesiástica no Marajó das Florestas. Vibrantes rostos negros, mestiços, pardos, brancos, representados por vozes, imagens, gestos e coloridos, cantando, rezando, pedindo e agradecendo pela vida, ao lado da Igreja Matriz de São Miguel Arcanjo, em Melgaço. Foto da Pesquisa. 29/09/2005.

A manifestação desse forte legado levou a criativas associações com santos do catolicismo ibérico. Para não sucumbirem diante da política missionária de domesticação de corpos e mentes, grupos herdeiros de tradições orais, ao serem tangidos a práticas de batismo, participação em celebrações litúrgicas por ocasião de desobrigas[4] ou visitas pastorais, ensino do catecismo, leitura da bíblia, entre outras formas de evangelização,

mologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

3 Discutimos a construção de culturas e identidades afroindígenas em PACHECO, Agenor Sarraf. Os Estudos Culturais em outras margens: identidades afroindígenas em "zonas de contato" Amazônicas. **Fênix (UFU. Online)**, v. 09, 2012, p. 01-19; NUNES, Augusto César Miranda; PACHECO, Agenor Sarraf. Arte(manhas) da Cultura Afroindígena: trajetórias e Experiências de Mestre Damasceno pelo Marajó dos Campos. **Boitatá**, v. 13, 2012, p. 01-19; PACHECO, Agenor Sarraf. Cosmologias Afroindígenas na Amazônia Marajoara. **Projeto História (PUCSP)**, v. 44, 2012, p. 197-226.

4 "Visitas realizadas, geralmente duas vezes ao ano, por padres, nos diferentes povoados espalhados e interligados pelos rios da região à prelazia ou diocese. Nestes encontros do religioso com populações rurais, ministram-se comumente sacramentos e dirigem-se festas dos padroeiros de cada localidade. Já as visitas pastorais eram/são realizadas nas paróquias pelo bispo que dirigia/dirige a instituição religiosa". PACHECO, Agenor Sarraf. O Poder dos Saberes Locais: escrituras e literaturas no Regime das Águas Marajoaras. **Revista Cocar** (UEPA), v. 03, 2009, p. 43-58.

encontram em festas de santos, lugares propícios para reatualizarem seus códigos de comunicação por intermédio de vigorosas rezas, gestos, batuques, cantos, danças, reacendendo o fogo de suas ancestrais divindades.

Nesses meandros, esta "espiritualidade dos sentidos" nascida de injunções entre saberes e religiosidades afroindígenas com expressivas devoções a santos do catolicismo popular, sustenta um modo de vida marajoara profundamente festivo, comunitário, solidário no avesso de práticas de devoções individuais pregadas e realimentadas no ocidente cristão.

Tais características deixam ver, em meio a crenças e tradições, expressões de ética no cotidiano da região.

> É a espiritualidade que está por detrás dos foguetes, de queimar foguetes. No início eu pensava que seria exclusivamente uma expressão de alegria, como era na Espanha, que disparar foguete quando é dia de festa. Tudo bem, mas aqui é mais, o foguete e as pistolas expressam também a oferenda da gente, das pessoas, através do disparo dos foguetes, que sobem, que explodem, que fazem o barulho, que a pessoa estaticamente contempla a subida dos foguetes, como uma oblação de si mesmo através da simplicidade, do som, e de novo sentido, dos ouvidos e do olhar para com Deus. Como homenagem de entrega para Deus através dos sentidos, para a explosão do barulho que é sagrado, não é só porque é festa, como na Europa, ouvir o disparo está envolvido em sacralidade, não é um elemento festivo, é sagrado, característica de sacralidade que isso pode ter. Também com uma espiritualidade dos sentidos e que vai na experiência da comunidade que participa numa procissão, e se sente unida com Deus através dos outros, que os outros são importantes também na minha comunicação com Deus, que eles estão na procissão, olhando, estando a olhar, a ver as lágrimas de determinado irmão. Quando passa Nossa Senhora os vemos, pois descalços, os sacrifícios, isso é uma parte da comunhão que estão participando com Deus através da comunidade, através do grupo que entra nessa experiência e nesta demonstração de religiosidade, e isso na Europa não é tão claro, aqui sim, essa dimensão comunitária, me apareceu muito vivente, toda a dimensão dos sentidos, o apalpar, o tocar um pouco na imagem, na fita, cores, tudo isso que envolve o mundo da religiosidade, sobretudo nas procissões e novenas, com mais novenas, me impactou profundamente, e foi um tipo de espiritualidade que tive que aprender. Não foi fácil para mim, racionalista, entender que isso pudesse ter um certo tipo de espiritualidade, expressão de religiosidade, ou da comunicação com o sagrado, concreto com Deus, com Nossa Senhora, com os santos ou com Jesus Cristo, a partir desses elementos a gente compreende que é assim, que a gente precisava também inculturar-se, nesse tipo de religiosidade.[5]

Um modo de viver o sagrado conectado a sensibilidades de todos os sentidos é facilmente identificado no espetáculo plástico e colorido produ-

5 Entrevista com D. José Luis Azcona. Depoimento citado.

zido por procissões religiosas com intensa participação popular, aliando ética e ação humanizadora a favor da paz. Princípios da vida cotidiana como unidade, comunhão, participação são acionados para que a oração, o pedido e a graça sejam escutados e alcançados pelo devoto. O sacrifício da peregrinação é arrimo da vida em comunidade, todos se ajudam, todos torcem um pelo outro, há um sentimento comunitário a irradiar a caminhada.

Sem o outro, o irmão, dificilmente é possível alcançar a plenitude do perdão, da dádiva divina. Essa convivência regida pelo exercício da ética ajuda a recuperar valores humanamente tragados pela sociedade do consumo e das expressões de violência cotidiana. Despertar o espírito de partilha, valorizar expressões de religiosidade popular, como códigos, valores e costumes locais, promover mudanças na política de reeducação cristã em vivências inculturadas[6], no ritmo do Vaticano II e da Conferência de Medellín, cara a muitos religiosos, a outros como D. José, constituiu-se em desafio a ser enfrentado. Depois de acompanharmos a sensibilidade do prelado aos modos de viver a religiosidade popular, como fortes sinais de ética, conectamos essa experiência à outras batalhas políticas e religiosas empreendidas a favor das gentes e culturas marajoaras.

Na mira da história

Do púlpito das igrejas, em sermões inflamados contra insuficientes atitudes de paróquias e paroquianos para modificar suas práticas cristãs e calarem-se, muitas vezes, diante de escandalizantes formas de escravização dos marajoaras, a que empresários, fazendeiros, elites políticas municipais, regionais e estaduais cometem ou são coniventes, D. José Luis ganhou espaços de audiências públicas. Em câmaras, assembleias legislativas, fóruns, reuniões de cúpulas, o prelado alcançou os midiáticos meios de divulgação para publicizar, com as armas da palavra, uma renitente batalha, especialmente contra a formação de uma rede de aliciadores de exploração sexual pelo território marajoara, o que resultou em ameaças de morte. Hoje, D. Azcona compõe a lista dos mais de 200 nomes que andam com sua vida por um fio ao lado de Dom Erwin Kreutler, bispo de Altamira, e Dom Flávio Giovenale, de Abaetetuba, por revelarem abusos

6 A inculturação foi a prática defendida pelo Concílio Vaticano II a partir de 1964. Ela orientava os religiosos para a escuta do outro a partir de sua cultura. Valorizar tradições e saberes locais era o primeiro passo para aproximar as populações locais da nova evangelização pretendida.

contra o povo e contradições do modelo de desenvolvimento implantado na Amazônia, que segundo Loureiro e Pinto, entre outros aspectos, resultaram em devastação da floresta com prejuízos ecológicos sem proporções, desvio de recursos públicos, aumento do desemprego, traduzindo o "fracasso notório dessa política, seja do ponto de vista ambiental, econômico ou social".[7]

Relembrando as formas encontradas para lutar, mesmo sabendo que sua vida e de outros religiosos encontram-se "na mira da história", em entrevista a Maria Amélia Saad, contou:

> As denúncias que fizeram junto comigo dois irmãos bispos, Dom Erwin Kräutler, de Altamira (PA), e Dom Flávio Giovenale, de Abaetetuba(PA), eles também ameaçados de morte como eu, levantaram um forte clamor que resultou em uma comissão parlamentar de inquérito (CPI) sobre a exploração de menores, que é, repito, uma atividade muito conexa com o tráfico humano, sobretudo de mulheres, e mais particularmente, de adolescentes. Uma das conclusões da CPI foi que, devido à grande conexão entre as duas atividades, foi necessário organizar outra comissão para investigar o tráfico humano. Aqui no Pará, já acontece há nove meses (antes de 14/01/2013) uma CPI para investigar esse tipo de crime e se descobriu conexões com quadrilhas de tráfico de órgãos. Esta comissão também tem denunciado abusos contra adolescentes e menores, que iludidos com promessas de um futuro esportivo brilhante, são transportados irregularmente para São Paulo e Rio de Janeiro, a fim de serem comprados ou alugados, para jogarem futebol.[8]

Documento que inaugura esse novo momento da história da Prelazia foi o pronunciamento *O povo marajoara na ótica da Igreja Católica*, publicizado em 1999, em toda a região, redigido pelos bispos D. José Luis Azcona Hermoso, da Prelazia de Marajó, e D. Ângelo Rivato, bispo da Diocese de Ponta de Pedras. Baseados em Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), emitidos pelo Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD), em parceria com o IPEA, IBGE e Fundação João Pinheiro, os assuntos apresentados denunciam o triste quadro socioeconômico em que os Marajós, em suas 16 unidades federadas, foram histori-

7 LOUREIRO, Violeta Refkalefsky e PINTO, Jax Nildo Aragão. A questão fundiária na Amazônia. **Estudos Avançados**, vol. 19, n. 54, maio/agosto de 2005, p. 78.

8 Disponível em http://www.jovensconectados.org.br/quadrilhas-de-traficantes-de-pessoas-sao-grupos-poderosos-afirma-dom-luiz-azcona.html. Acesso em 10/04/2013.

As linhas mestras deste plano foram: aprofundar a inculturação da fé nas culturas locais da região; levar diante a missão de fazer a gente do povo crescer na consciência da sua cidadania; ampliar espaços de participação de leigos e leigas; formar ministérios adequados às necessidades de nossas comunidades; reforçar os centros de formação existentes. Documento da Assembleia dos Regionais Norte I e II, da CNBB, setembro de 1997, p. 29, 40, 46 e 47 apud Pronunciamento – **O povo marajoara na ótica da Igreja católica**. Belém, 1999, p. 03.

camente empurrados. Enquanto a média do IDH nacional era de 0,781, a média da região estava abaixo de 0,500.

Com apresentação do professor José Varella, profundo conhecedor e apaixonado pela história regional, o pronunciamento foi gestado a partir das Regionais Norte I e II, realizadas em Manaus, em 1997, quando se reuniram bispos da Amazônia Brasileira para esboçar o novo plano pastoral para a Igreja na Amazônia[9]. Sintonizado com a temática da Campanha da Fraternidade, Fraternidade e os Desempregados e o Projeto de Evangelização Rumo ao Novo Milênio, o documento procurou chamar a atenção da população, de lideranças e de autoridades públicas para o grave estado de penúria vivido entre campos e florestas marajoaras.

Instituindo-se como vozes "dos que não mais conseguem clamar para exigir melhores condições de vida a suas famílias", os bispos marajoaras imiscuíram-se em revelar que as faces da pobreza na região são processadas com um contingente elevadíssimo de excluídos, pois mais de 90% da população é classificada como pobre e dentro deste percentual, a maior parcela encontra-se em estágio de miséria absoluta. Para estas autoridades eclesiásticas, o modo desastroso como a globalização e a filosofia neoliberal entraram nessa região, historicamente agredida pela exploração, dominação, pobreza e marginalização, reforçou e vem perpetuando pilares estruturais de sustentação da dívida social impagável com povos insulares dos Marajós.

Nas portas do novo milênio, o pronunciamento pretendeu ser um elo entre marajoaras, lideranças locais, leigos engajados, autoridades civis e eclesiásticas para assumirem a opção preferencial pelos pobres, retomando prescrições do Vaticano II e, especialmente, a Conferência de Medellin, que melhor enfatizou realidades latinoamericanas.

Reconhecendo e tomando para si erros marcantes na ação missionária da Igreja marajoara, sobretudo nos difíceis contextos coloniais, quando padres deixaram de lado princípios da vida cristã, os bispos expressaram seu pedido de perdão aos filhos do grande arquipélago. Socializando um diagnóstico chocante da realidade regional, o escrito dos bispos descortinou graves problemas sociais que situaram os Marajós entre as regiões de maior desigualdade social da federação brasileira.

9 As linhas mestras deste plano foram: aprofundar a inculturação da fé nas culturas locais da região; levar diante a missão de fazer a gente do povo crescer na consciência da sua cidadania; ampliar espaços de participação de leigos e leigas; formar ministérios adequados às necessidades de nossas comunidades; reforçar os centros de formação existentes. Documento da Assembleia dos Regionais Norte I e II, da CNBB, setembro de 1997, p. 29, 40, 46 e 47 apud Pronunciamento – **O povo marajoara na ótica da Igreja católica**. Belém, 1999, p. 03.

Concentração fundiária[10], alto índice de analfabetismo, evasão e repetência escolar, crianças em idade escolar fora da escola, distorção idade-série, falta de escolas profissionalizantes, trágico quadro da saúde, falta de equipamentos, remédios, profissionais qualificados e ambientes adequados de trabalho, elevados surtos de epidemias como tuberculose, malária, devastação da floresta com extração desenfreada e em larga escala de madeira e palmito ou para implantação de áreas de pastagens, pesca predatória dos diversos pescados e do camarão, agricultura de subsistência baseada em métodos rústicos, poluição dos rios, precariedade das formas de transporte, reduzido alcance das linhas telefônicas e desemprego estrutural, compõem retratos das tragédias que se abatem sobre penalizadas populações marajoaras.

Inspirados no evangelista São Lucas quando escreveu, "se eles calarem, as pedras gritarão e na encíclica Rerum Navarum do papa Leão XIII, em sua máxima "parecer-nos-ia faltar à nossa missão, se calássemos", os bispos afirmaram que, na raiz dessas problemáticas, o clientelismo das elites políticas e o conformismo dos marajoaras estruturam um modelo de sociedade extremamente desumana, excludente e injusta. As formas mais bizarras de fazer política no mundo moderno ainda estão arraigadas no modo como candidatos a cargos de deputados, prefeitos e vereadores encaminham suas campanhas eleitorais. "São formas de corrupção eleitoral pelas quais se faz a compra do voto do eleitor pobre, em agudo estado de necessidade, que o obriga a receber favores de toda a natureza, como cestas básicas, óculos, camisas e dinheiro. Nessa condição de pobreza e dependência, o eleitor é manipulado e controlado pela figura do cabo eleitoral que nada mais é do que um intermediário de benesses ou transações que asseguram a compra do voto".[11]

Recorrendo a uma aparente sensibilidade frente a sofrimentos dos marajoaras, os candidatos a cargos políticos aproximam-se, ao máximo que podem dos eleitores, no tempo das eleições, a fim de convencê-los a

10 O modelo de distribuição de terras, aplicado pela Coroa Portuguesa no período colonial, explica o porquê da enorme concentração fundiária ainda hoje extremamente visível entre campos e florestas marajoaras. Na região de campos, relações de poder historicamente estabelecidas entre famílias influentes, religiosos, "contemplados", sesmeiros, barganhando para si a maior extensão de terra possível, originou um processo de desigualdade social sem precedentes na história da Amazônia. A esse respeito, conferir: SOARES, Éliane Cristina Lopes. **Roceiros e vaqueiros na ilha grande de Joanes no período colonial**. Dissertação de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento. Belém: NAEA/UFPA, 2002; PACHECO, Agenor Sarraf. As Áfricas nos Marajós: visões, fugas e redes de contatos. In: SCHAAN, Denise Pahl e MARTINS, Cristiane Pires. Muito Além dos Campos: arqueologia e história na Amazônia Marajoara. Belém: GKNORONHA, 2010, p. 31-69.

11 Para fazer frente aos crimes de compra e venda de voto, prática tão rotineira e comum em períodos eleitorais, mesmo depois da aprovação de lei específica, a Prelazia de Marajó criou e instalou, em vários municípios, o Comitê contra a corrupção eleitoral, através da Comissão de Justiça e Paz, que têm apurado várias denúncias e encaminhadas aos Tribunais de Justiça Eleitoral.

venderem seu voto, num ato de "verbalização estéril, inócua, demagoga, por isso, infecunda". Estes agentes políticos, depois de eleitos, refugiam-se no centro urbano com suas altas remunerações em relação ao mínimo percebido por populações marajoaras. Diante deste quadro, escrevem os bispos "não se pode deixar de manifestar uma profunda indignação, pois, se trata de uma falta de respeito, e, até, mesmo, uma verdadeira zombaria ou escárnio sobre um povo, imobilizado pela miséria".

Para enfrentar os gritantes problemas de uma região considerada, pela Constituição Estadual, como área de proteção ambiental do Pará, legalmente garantida ao desenvolvimento de políticas de sustentabilidade que valorizem suas vocações econômicas, visando à emancipação e melhoria de condições de vida da gente marajoara, os bispos conclamaram sacerdotes, religiosos, religiosas, catequistas, autoridades econômicas e políticas, como a população em geral, à construção de um plano regional de desenvolvimento sustentável, com programas específicos voltados ao combate à miséria e de políticas setoriais, a levar em conta necessidades e especificidades de cada ambiente físico e social.

Depois de participar da formulação desse pronunciamento, cuja repercussão ganhou dimensões regionais, sendo apresentado, inclusive, na Assembleia Legislativa do Estado do Pará, D. José Luis Azcona abriu frente de combate, há pelo menos 08 anos atrás, no difícil terreno que configura uma consistente rede de tráfico humano na rota Belém-Macapá-Guiana-Francesa ou de lá pra cá, semelhante ao sucedido com a forte quadrilha de traficantes de cocaína que sai do Suriname e se alastra pelas cidades marajoaras e amazônicas. Em matéria disponível na internet, Dom José Luis explicou a Câmara de Deputados e ao Senado Federal que a Marinha brasileira não tem condições de controlar a extensa região de fronteira, por isso, armas, drogas, mulheres e crianças passam pela desembocadura do Amazonas em direção à Guiana e ao Suriname, sem maiores problemas. Algumas dessas vítimas são menores que acabam submetidas a forçadas práticas de escravidão, cujos destinos finais são prostíbulos na Holanda e na Espanha[12].. Sobre essa questão, em entrevista a Maria Amélia Saad, avaliou:

> É uma situação de sombras. Não existe uma estatística científica sobre essa realidade, que, logicamente permanece oculta pelas próprias razões do negócio de tráfico de pessoas e também pelo controle de organizações de nível internacional, que exercem influência até sobre

12 Disponível http://www.cefep.org.br. Acesso em 16/03/09.

> meios de comunicação. Não é fácil o combate contra essa realidade e tampouco o conhecimento sobre ela, já que, repito, o grande fenômeno da venda de pessoas leva consigo a ocultação, o segredo criminoso e a manipulação cuidadosa controlada por grandes organizações mundiais, mas crimes conexos com o tráfico humano, como, por exemplo, a exploração sexual de menores, dão uma visão dessa problemática.[13]

A repercussão e notoriedade do problema ganharam corpo em julho de 2006, quando o bispo compareceu à Secretaria da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, para denunciar que pais e moradores marajoaras revelaram aos padres da Prelazia a presença de aliciadores de jovens, adolescentes e crianças à prostituição infanto-juvenil, turismo sexual e tráfico internacional de adolescentes[14]. O presidente da comissão, Luis Eduardo Greenhalgh, ao considerar a gravidade das informações dadas a conhecer pelo prelado, porque apontava para mais de 20 jovens exportados ao exterior, cuja face de maior nitidez era meninas menores de idade, designou Amarildo Geraldo Formentini, assessor técnico da Comissão, para averiguar a problemática in loco. Instalou-se a partir daí, uma forte investigação realizada em duas etapas, durante o ano de 2006, no Pará (Belém, Breves, Curralinho e Portel), Amapá (Macapá e Oiapoque) e Guiana Francesa (Caiena). A comissão de investigação contou com apoio da Prelazia de Marajó, TV Liberal, Polícia Federal, Ministério Público Federal e Conselho Tutelar de Breves.

Inserindo-se, disfarçadamente, na rede de prostituição, o assessor Amarildo conseguiu captar, em território marajoara, nas conversas com as meninas, que autoridades como o Juiz de Direito Roberto Valois, o vereador Adson Mesquita, o delegado Lázaro Falcão, outros aliciadores e funcionários públicos de Macapá, ao facilitarem a expedição de passaportes, desvelaram rostos de sujeitos sociais envolvidos no complexo quadro denunciado pelo bispo marajoara. Ouvindo meninas e suas famílias, Amarildo detectou esta inserção no crime, como resultado de uma falsa ilusão para se obter dinheiro fácil, apresentada por aliciadores que, conhecendo o baixo grau de estudo das jovens e adolescentes, justificam a prática com o discurso de não exigir escolarização e preparo intelectual.

Em extremas condições de vulnerabilidade social, vítimas da prostituição explicaram à autoridade parlamentar que, com o dinheiro prometido, ajudariam sua família a sair da situação de miséria. Segundo o

13 Disponível em http://www.jovensconectados.org.br/quadrilhas-de-traficantes-de-pessoas-sao-grupos-poderosos-afirma-dom-luiz-azcona.html. Acesso em 10/04/2013.
14 Jornal O Liberal – Crimes no Marajó. Caderno Polícia. Belém, sexta-feira, 01 de dezembro de 2006, p. 01.

relatório do assessor técnico da comissão, "os aliciadores e seus comparsas preferem buscar meninas em localidades mais pobres e cada vez mais isoladas. Em muitas situações, até mentem para as meninas e suas famílias alegando que elas irão trabalhar como empregadas domésticas. E, somente quando já estão comprometidas e envolvidas descobrem o verdadeiro trabalho".[15]

Na concepção da Prelazia e da comissão da Câmara de Deputados, a sociedade marajoara, por sua omissão, fruto de intimidações e medo de repressões a escândalos familiares, reforça a prática dos aliciadores, pois histórias são conhecidas por muitos moradores, mas a maneira como olham e relacionam-se com a justiça, os faz preferir o silêncio. Em Breves, a onda da prostituição constituiu-se em grave caso de saúde pública, pois meninas menores, com quase ou nenhuma orientação, ao envolverem-se em relacionamentos sexuais sem prevenção, contraem DST's e destroem seus sentimentos e auto-estimas. Infância e adolescência tragadas, sonhos traficados e vendidos, culturas e identidades locais dilaceradas, são palavras que poderiam concluir o relatório apresentado pela Prelazia, quando não se embaraçou para revelar a visível e camuflada guerra vivida, cotidianamente, por muitas famílias ribeirinhas, especialmente no Marajó das Florestas.

O conjunto das denúncias, apuradas pela Câmara de Deputados, reforçou o relatório apresentado por D. José ao Senado Federal, em 2008, e trouxe a Belém o presidente da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pedofilia, senador Magno Malta (PR-ES), em abril de 2008, para ouvir novas denúncias e depoimentos de acusados que engrossaram a rede de prostituição infanto-juvenil no Pará. Nessa nova sessão de denúncias, afirmativas do bispo sinalizaram que, nas cidades de Breves e Portel, meninas e meninos, entre 11 e 16 anos, vendem seus corpos e dignidades em navios e balsas transportadores de mercadorias e cargas pelo Amazonas. "Em troca de alimentos ou combustível, as crianças se aproximam das embarcações em pequenos botes e oferecem serviços sexuais. Em muitos casos, os pais são coniventes, mas em outros, os menores tornam-se vítimas de redes organizadas que os enviam a bordéis, onde sofrem abusos de comerciantes, médicos e professores e, até mesmo, de políticos locais e autoridades", constituindo-se, conforme o prelado, em extrema violação dos direitos humanos.[16]

15 Idem
16 Disponível http://www.cefep.org.br. Acesso em 16/03/09.

Esse retrato de realidade parece ter nascido com a colonização da região e intensificando-se com sua abertura ao capitalismo comercial e internacional. A partir das décadas de 1940 e 1950, o boom da madeira contribui para que a prática da prostituição fosse ampliada. A criação da Zona Franca a partir de 1967, em pleno regime militar, aumentou a circulação de barcos, navios e balsas entre Belém, Macapá, Manaus e Guiana Francesa, aspecto que contribuiu, em minha avaliação, para conectar contraditoriamente essas populações ribeirinhas aos circuitos do grande capital e, consequentemente, consolidou essa poderosa *zona de prostituição* e *narcotráfico*, hoje tão ventilada na grande impressa e denunciada por religiosos, ativistas políticos e diferentes grupos que lutam pela defesa dos direitos humanos.

Na leitura do prelado, o poder público, mesmo ciente do triste retrato da vida na região, até aquele momento não tomou todas as devidas providências. Segundo ele, as autoridades policiais são, geralmente, cúmplices por fazerem vista grossa com os casos de tráfico humano. "No Marajó, a Polícia Federal descobriu um esquema organizado por uma quadrilha, no qual 178 mulheres, delas também menores, sendo 52 de Breves, foram enviadas para prostituição na Guiana Francesa".

No desenho desse quadro, D. José Luis tem apresentado outros casos, como de uma menina de Portel, detida pela Polícia Federal de São Paulo, no aeroporto de Guarulhos, que embarcaria a Madri, na Espanha, para prostituição na Europa.[17] No ano de 2006, em Portel, foi realizada uma audiência pública com a finalidade de tratar do abuso sexual contra uma menina de 14 anos, praticado pelo madeireiro Roberto Lobato da Cruz, filho do prefeito da cidade, Ademar Terra da Costa. Esta denúncia, apresentada pelo bispo, levou à sede do município a Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados. A participação do Promotor de Justiça, na cobertura do crime, tardou a condenação do acusado, fazendo a comunidade local pedir seu afastamento do caso, porque solicitou à menor, assinatura de uma falsa declaração como se tivesse recebido 500 reais para mentir sobre o abuso.

A delegacia de Portel, com capacidade para onze pessoas, alojava 61 presos em dezembro de 2007. Conforme declarou D. José Luis, deste total, 17 eram acusados de envolvimento no narcotráfico, cinco meses depois já estavam todos em liberdade. Entre as 06 mulheres encarceradas, 05 eram oriundas do mesmo crime, com a presença de uma reinci-

17 Disponível em http://www.mp.ap.gov.br. Acesso em 07/04/2009.

dente sexagenária. Por esses termos, comentou o bispo: "O tecido social do Marajó está se esfacelando cada vez mais, por ser refúgio de pessoas degeneradas. Dois prefeitos me disseram que, dentro de alguns anos, o narcotráfico irá eleger todos os prefeitos da região".

A denúncia do prelado sobre a prostituição infanto-juvenil, adicionada às evidentes práticas de narcotráfico noticiadas pela grande imprensa paraense, mexe com dois poderosos problemas regionais, nacionais e internacionais, os quais, nos Marajós, por seu labirinto de rios e florestas, ganham proporções assustadoras e difíceis de resolução, sem uma atuação conjunta e sequente de todos os órgãos governamentais e não governamentais. Na metáfora do rio como avenida e da embarcação como automóvel, a vida ribeirinha vira alvo de ataque. Em diálogos com moradores do rio Tajapuru, famoso nas crônicas de viagens, desde o século XVII, porque leva balsas, navios, barcos, pessoas, mercadorias, ações e intenções para o Amazonas, são comuns tiroteios, resultantes de perseguições policiais a quadrilhas de traficantes de armas e drogas, em rotas de comércio Belém-Caiena.

Segundo estas narrativas, hoje não se pode mais deixar a casa sozinha, devido à forte onda de assaltos em evidência. São assaltadas tanto as embarcações que circulam o rio, quanto as habitações. Existem grupos especializados para saquear balsas e levar os mais variados equipamentos, como televisão, aparelhos de som, bicicletas, geladeiras, produtos que depois são vendidos a preços menores para moradores locais ou de Breves, Melgaço e Portel.

Dentro desse contexto, a vida nas margens desse rio ou em suas ligaduras, deixou de ser, para muitas famílias, uma convivência com o modo de vida da floresta. O esgotamento da madeira, palmito e a significativa diminuição dos mariscos transformaram os trapiches, de um número considerável de moradores, em postos de venda de óleo diesel comprado nas balsas. O problema não está na venda do óleo, mas na origem do produto, que, geralmente, é desviado pelos comandantes, quando vão abastecer nos locais autorizados pelas empresas para quem trabalham.

Nadia Cohen, em visita a uma comunidade do Marajó das Florestas, percebeu que ali a vida é garantida pela pesca do camarão e apanhação do açaí. Nos meses chuvosos, contudo, a garantia desses alimentos, especialmente do açaí, fica mais difícil, porque as palmeiras não produzem os desejados frutos.

> Assim, para os ribeirinhos, a única oportunidade de obter lucros razoáveis está no comércio ilegal de óleo diesel. É costume nos cargueiros que atravessam a bacia Amazônica levar um suprimento adicional de diesel, que os tripulantes trocam por dinheiro, alimentos e alguns minutos de intimidade com mulheres. Conhecidas como "balseiras", jovens vendedoras de camarão, açaí e refrigerantes sobem nas embarcações e acabam nos braços de marinheiros solitários, que lhes oferecem pequenos presentes em troca de relações sexuais.[18]

O contraditório cotidiano de trabalho reproduz-se em diferentes locais do vasto território amazônico, com destaque para a Amazônia Marajoara. A presença de serrarias de madeira e fábricas de palmito em determinadas vilas, a partir da década de 1940, permitia com que um certo número de famílias garantissem um sustento razoável pelos vencimentos semanais, quinzenais ou mensais que recebiam. Na década de 1990, o esgotamento dessas riquezas e o aumento da fiscalização por parte do IBAMA, fez com muitas dessas pequenas indústrias fechassem suas portas, deixando o local à deriva e no abandono. Os direitos trabalhistas nem sempre foram respeitados, igualmente algumas famílias viviam sobre forte vigilância e exploração por parte de patrões e seus capatazes. Mesmo nesses tempos, a prática do abuso e exploração sexual já era um retrato de realidade, pois revelava códigos culturais tradicionais da relação homem e mulher e das representações desta última na ótica masculina.

Aspecto que ajuda a compreender a continuidade dessas práticas diz respeito à presença precária do sistema escolar em muitas localidades marajoaras. Na mentalidade de muitas mulheres, se a formação educacional é um exercício cujo retorno é longo e demorado, na vida de balseira o retorno econômico é imediato. A escola ribeirinha muitas vezes faz vista grossa diante desse crime que destrói a vida de jovens e adolescentes. Somam-se a essa atitude antiética, aulas desinteressantes, currículo pouco articulado com o cotidiano local, merenda escolar insuficiente, infraestrutura escolar precária, falta de acompanhamento psicopedagógico, distanciando a escola dos alunos, seu principal público.

Assim, enquanto umas famílias asseguram seu sustento em assaltos a balsas, outras vendem óleos roubados ou, então, usam ou permitem a seus filhos vender seus próprios corpos para continuarem vivendo nos espaços de rios e florestas. São crimes destruidores da dignidade, dos valores éticos e princípios humanos. Para não ser mais conivente com esse movimento insurrecional de pessoas abandonas pelos poderes públicos,

18 COHEN, Nadia Shira. Mulheres do boto. **National Geographic Brasil**, n. 12, novembro de 2012, p. 96.

pela justiça e pela própria igreja, o bispo da Prelazia de Marajó colocou-se à escuta de vozes insurgentes e deparou-se com famílias emocional e espiritualmente desestruturadas. Por isso, envolveu-se nessa luta desigual pela reabilitação social de populações marajoaras, especialmente daquelas em estágio de maior abandono, vulnerabilidade e miséria social.

Caminhos para a resolução destas difíceis problemáticas podem ser encontrados em práticas de acompanhamento, por parte das instituições sociais governamentais, às comunidades rurais/florestais marajoaras, pois o debito e o abandono social auferido com elas é historicamente imenso. Para isso, antes precisam ser ouvidas, suas histórias e expectativas devem ser conhecidas. Urge a implementação de um trabalho de valorização da cultura local, inclusive, animar estas populações a acreditarem que uma vida digna ali é possível. Uma outra educação precisa ser praticada, em que currículo, professores, infraestrutura e material didático estejam sintonizados com as necessidades dos grupos sociais que conformam aquelas realidades. Cursos profissionalizantes que garantam renda com a utilização de modo sustentável dos recursos da floresta é uma solução importante a ser trilhada. Outros possibilidades se vislumbram na realização de palestras nas áreas de saúde, direitos sociais, agricultura familiar, por exemplo, gerando um plano de ação que seja capaz de expressar potencialidades do lugar e necessidades de seus moradores.

Enquanto os sonhos de construção de uma nova Amazônia Marajoara, liberta das diferentes formas de violência, sustentada pela ética, ação humanizadora e cultura da paz não acontecem, D. José Luis Azcona, segue na *mira da história regional*, marcado para morrer e virar arquivo de lembrança da história marajoara. Questionado sobre como tomou conhecimento das ameaças de morte, contou ter sido em 2007, quando começou a trabalhar na investigação da presença do tráfico humano na rota Marajó/Guiana Francesa. O primeiro alerta veio de um membro da Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Deputados, em Brasília, que o avisou ser alvo, junto com outros, de tiras especializados. O fato foi depois confirmado em lista com nome de 15 pessoas, entre as quais estava assinalado seu nome. Em acidente inusitado e não explicado, o mesmo membro da comissão, que noticiou a D. José identidades das pessoas marcadas para morrer, em 09 de dezembro de 2007, veio a falecer. Tal indício foi para o bispo prova concreta das informações recebidas.

Em depoimento fornecido aos meios de comunicação, este bispo marajoara falou nunca ter imaginado viver essa forma de ameaça. Hoje,

porém, a iminência da morte tornou-se um pensamento constante. Ao pegar o barco para Breves, por exemplo, pensa ser um local fácil para o matarem. Quando está no espaço rural, em celebrações de crisma, dentro das matas e nos rios pequenos, imagina não ser difícil uma voadeira chegar e fazê-lo arquivo morto.

Compreendendo que a prova mais profunda da experiência ética é a doação total da própria existência humana, finalizo este texto, deixando D. José nos contar como encara a iminência da morte e qual o verdadeiro sentido desta entrega sem limites em sua compreensão de mundo. Em outras palavras, o que é ser assassinado para alguém que sempre primou, ao longo de sua existência, pela ética, cuja tradução está em um alto investimento na população marajoara, especialmente a mais carente e historicamente marginalizada.

> Quando, por exemplo, pela manhã abro a porta para ir à capela para rezar. Penso: por traz dessa porta pode estar o meu assassino. Quando tenho de atravessar o corredor que me leva para a capela, tem uma sacada e penso, dentro daquela sacada, um rifle pode acabar facilmente com a minha vida. Tem uma sombra no amanhecer e o pensamento da morte me acompanha"[19]. Penso na morte, mas não estou ansioso ou com medo.[20] É um pensamento que até me enche de satisfação, porque se morrer será pelo Evangelho e isso é uma graça divina[21].

> Esse pensamento me acompanha muito, mas Deus é mais forte. Posso dizer claramente que Ele tem tirado toda angústia e ansiedade, pela graça Dele, unicamente, não tenho perdido um minuto de sono, e mais ainda, penso que se um dia puder entregar meu sangue por Jesus, que derramou o seu preciosíssimo sangue por um pecador tão grande como eu, para mim será verdadeiramente o dia mais feliz da minha existência. Se um dia eu puder dar a minha vida por esse povo, aqui do Marajó, para mim será o final do meu ministério episcopal, na maior alegria, na maior glória, para honra de Deus e realização daquilo a que Ele me enviou. Isso é graça de Deus, sou consciente do perigo que corro, mas, ao mesmo tempo, estou muito mais consciente da herança para qual Cristo me escolheu.[22]

19 Disponível em http://www.jovensconectados.org.br/quadrilhas-de-traficantes-de-pessoas-sao-grupos-poderosos-afirma-dom-luiz-azcona.html. Acesso em 10/04/2013.
20 O bispo recusou a escolta oferecida pelo Governo do Estado, pois não quer ter sempre uma sombra perto de si. Contou que, no ano de 2007, em Aparecida do Norte, sem saber, estava sob vigilância de dois homens postos para cuidar de sua segurança, situação vivida com estranhamento, porque fez lembrar que, além dele, há outros bispos, um austríaco, um italiano e cerca de 200 sacerdotes ameaçados. Disponível em http://www.unisinos.br. Acesso em 07/04/2009.
21 Disponível em http://dariopedrosa.com. Acesso em 07/04/2009.
22 Disponível em http://www.jovensconectados.org.br/quadrilhas-de-traficantes-de-pessoas-sao-grupos-poderosos-afirma-dom-luiz-azcona.html. Acesso em 10/04/2013.

editAedi

Assessoria de Educação a Distância • UFPA