

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marta Nörnberg

**PALPITAÇÕES INDIZÍVEIS**  
O lugar do Cuidado na *formação* de professores

Porto Alegre  
2008

Marta Nörnberg

**PALPITAÇÕES INDIZÍVEIS**  
O lugar do Cuidado na *formação* de professores

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação:  
Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles

Porto Alegre  
2008

#### **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

---

N851p Nörnberg, Marta

Palpitações indizíveis: o lugar do cuidado na formação de professores [manuscrito] /  
Marta Nörnberg; orientadora: Malvina do Amaral Dorneles. – Porto Alegre, 2008.  
174 f. 2 Anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de  
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor – Formação. 2. Cuidado. 3. Espiritualidade. 4. Estágio supervisionado  
– Relatório. I. Dorneles, Malvina do Amaral. II. Título.

**CDU – 371.133.2**

---

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

Marta Nörnberg

**PALPITAÇÕES INDIZÍVEIS**  
O lugar do Cuidado na formação de professores

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em agosto de 2008.

---

Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles – Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

---

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

---

Prof. Dr. José Lima Júnior

---

Prof. Dr. Flávio Henrique Alberto Brayner

*Dedico* esta tese ao meu filho, Henrique!

***Agradeço...***

... à Vida, Criadora e criatura, pela oportunidade de dizer algo sobre tudo isso;

... à esta instituição de ensino, UFRGS/FACED/PPGEDU, que proporcionou tempo e espaço necessário para que minha *formação* acontecesse;

... à professora Malvina, com sua forma e pre-sença de vida, que acolheu-me na ventura da atitude pensante, na magnitude do estar-junto como forma de Cuidado com a vida, e, sobretudo, na exigência de ser Cuidado na forma de dizer e escrever a Educação;

... às acadêmicas-professoras - Alexandra, Aline, Denaide, Jaqueline, Júlia, Luciane, Márcia, Maria, Sílvia, Shirley - que, gentilmente, alcançaram seus Relatórios de Estágio para que esta tese se constituísse;

... ao Unilasalle pelo apoio e oferta de tempo cronológico para a dedicação à pesquisa, em especial, no tempo da sua escrita;

... aos amigos e amigas, incansáveis nos estímulos, sedentos pela finalização, a que me furto de nomeá-los sob pena de não alcançar papel à disposição;

... ao Cuidado incondicional de meu pai e de minha mãe e à força advinda de Fernanda, Olavo e Pablo mediante o gesto de ad-mirar meu empenho neste estudo;

... à minha irmã Marilu, pela confiança, força e admiração, manifestações preciosas que me animaram a continuar a jornada quando tudo parecia sem sentido;

... à Suzana Pacheco, irmã de coração que a vida me presenteou, com quem conspiro a alegria e a tristeza de ser professora;

... ao Edgar, dedicado amigo, afeito à tarefa de ler atentamente as idéias aqui tecidas e estimular a investigação mediante suas perguntas e orientações provocativas;

... ao Zé Adair, pai de meu filho, pre-sença incansável de admiração e resistência, enquanto a vida des-teme;

... ao Edson, meu amado companheiro de casa e canções, de amor-paixão; pre-sença de *abraço*, de braço, de ânimo, de *conversações*; pre-sença de Cuidado com quem a vida é sempre mais viva;

... ao Henrique, meu filho, pre-sença de amor e de sabedoria; alento à minha disposição para o estudo que, com suas perguntas e respostas, me inspira a continuar a nobre tarefa de Cuidado do outro mediante o que se faz, todos os dias, na Escola.

Inventa-se um mundo cada vez que se escreve.  
Trata-se, na realidade, indo ao encontro da  
etimologia, *invenire*, de fazer vir à luz do dia o  
que já existe, vivido amplamente na  
experiência cotidiana, embora os hábitos de  
pensar impeçam-nos de vê-lo.  
(Maffesoli, 1997, p. 17)

## RESUMO

NÖRNBERG, Marta. **Palpitações Indizíveis**: o lugar do cuidado na formação de professores. – Porto Alegre, 2008. 174 f. 2 Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

Esta tese investiga o lugar do cuidado na *formação* de professores. Vale-se da construção de uma reflexão transdisciplinar que, estruturada e sustentada desde a Filosofia, a Teologia, a Antropologia e a Pedagogia, articula uma perspectiva teórico-conceitual que mostra possibilidades que emergem dos processos de *formação* de professores. Assume os preceitos e procedimentos da fenomenologia para apresentar e tecer a trama sobre algumas questões centrais do processo educativo: o Cuidado, a Espiritualidade e a Ética-Estética-Existencial do viver humano. Toma a hermenêutica como técnica para interpretar e construir o sentido da palavra que brota desde os Relatórios de Estágio. Estes foram analisados para constituir e apresentar o lugar do cuidado na *formação* de professores. Da descrição de situações que compõem a forma de ver e estar enquanto professora-formadora, apresenta e sustenta a Espiritualidade e o Cuidado como palpitações que pululam nos processos de *formação*. Nos Relatórios de Estágio, o Cuidado é encontrado, está materializado e fica configurado nas diferentes situações do cotidiano da Escola. Da análise interpretativa dos Relatórios de Estágio, resulta a compreensão de que o lugar do Cuidado na *formação* de professores revela a centralidade da Instituição Escolar como forma de acolher existências, mediante o educar e ensinar, o controlar e o resguardar, tarefas primordiais da Escola e da professora, mostrando que há, na Instituição escolar, espaço e tempo para o que é próprio da efervescência da convivência. Trata-se do Cuidado que se apresenta desde as reflexões, aprendido desde a ação, desde a reflexão. O que aqui se apresenta como tese é o lugar do Cuidado que se reflete no em-se-fazendo-professora-na-da-escola.

Palavras-chave: **1. Professor – Formação. 2. Cuidado. 3. Espiritualidade. 4. Estágio supervisionado – Relatório.**



## ABSTRACT

NÖRNBERG, Marta. **Palpitações Indizíveis**: o lugar do cuidado na formação de professores. – Porto Alegre, 2008. 174 f. 2 Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

This thesis investigates the place of care in the formation of teachers. Availing itself of the construction of a transdisciplinary reflection, which is structured and sustained by Philosophy, Theology, Anthropology and Pedagogy, a theoretical-conceptual perspective is articulated that discloses possibilities emerging from the teacher formation processes. Assuming the precepts and procedures of phenomenology, the dissertation introduces and explores some central issues of the educational process: Care, Spirituality and the Ethics-Esthetics-Existence of human life, while taking hermeneutics as a technique for interpreting and constructing the meaning of the word that surfaces from teaching internship reports, which were analyzed in order to constitute and outline the place of Care in the formation of teachers. By describing situations that make up the manner of seeing and being of a teacher-moulder, the thesis presents and maintains Spirituality and Care as palpitations that sprout up in the formation processes. Care is found within the teaching internship reports, where it materializes and is configured in the different everyday school situations. From the interpretative analysis of the internship reports we derive the understanding that the place of Care in the formation of teachers reveals the centrality of the School Institution as a way of sheltering existences, by educating, teaching, controlling and guarding, all of which are primordial tasks of the school and the teacher, demonstrating that the school institution holds both space and time for what is inherent to the effervescence of togetherness. This is the Care that arises from reflections, that is learned out of action, out of reflection. What we here present as a thesis is the place of Care that is reflected in the process-of-becoming-a-teacher-in-school.

Key words: **1. Teacher – Formation. 2. Care. 3. Spirituality. 4. Supervised Internship -Reports.**

## SUMÁRIO

<b>1. DO OLHO QUE A TUDO DESEJA VER: O CONHECIMENTO</b>	11
<b>2. DAS DISPOSIÇÕES COM O CUIDADO EM EDUCAÇÃO</b>	20
2.1 COMO SE CHEGA A SER O QUE SE É	21
2.2 NEM OITO NEM OITENTA	31
2.3 ENSINEM OS SEUS FILHOS, <i>COMPAIXÃO</i>	37
<b>3. TUDO O QUE EU PENSEI SABER AINDA É MISTÉRIO</b>	50
3.1 DO MISTÉRIO DO ESTAR-AÍ, JUNTOS!	51
3.2 DA (IM)POTÊNCIA DA LINGUAGEM HUMANA	58
3.3 DO PULSAR DESDE O MUNDO DA ESPIRITUALIDADE	68
3.4 DA PRE-SENÇA DADA AO CUIDADO	84
<b>4. O LUGAR DO CUIDADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	94
4.1 DO MODO DE VER E COM QUEM VEJO	95
4.2 DO CUIDADO ENQUANTO INSTITUIÇÃO ESCOLA	102
4.3 DA ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES DE CUIDADO	111
4.4 DO CUIDADO ENQUANTO SENSIBILIDADE QUE ACOLHE EXISTÊNCIAS	121
4.5 DO CUIDADO POR MEIO DO EDUCAR E DO ENSINAR	125
4.6 DO CUIDADO ENTRE O RESGUARDAR E O CONTROLAR	135
4.7 DA FESTA ENQUANTO LUGAR DE CUIDADO	149
<b>5. DO QUE AINDA SEMPRE SE PODE FAZER: DO CUIDADO EM EDUCAÇÃO</b>	156
<b>REFERÊNCIAS</b>	161
<b>ANEXO</b>	172

## 1. DO OLHO QUE TUDO DESEJA VER: O CONHECIMENTO

O pensamento sem a invenção não conta, pois  
apenas copia e repete.  
A inspiração não ocorre jamais sem a transpiração.  
(Serres, 2003, p. 43)

O correr da vida embrulha tudo, a vida é  
assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta. O que ela quer  
da gente é coragem.  
(Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas)

A mobilização da feitura desta tese tem íntima relação com a minha formação, pois, à revelia das contradições, das ambigüidades, das friezas, das mazelas, nos diferentes espaços de escolarização em que estive, também aprendi a cuidar da vida. A pergunta mobilizadora – “Qual o lugar do Cuidado na *Formação* de professores?” – traz em sua formulação três crenças pessoais: sempre acreditei que a função da escola é fazer tudo pelas crianças que ali estão. Nada do que for pensado, construído ou realizado, pode ter outro sentido que não seja o de resguardar as crianças em suas necessidades existenciais, tanto as de sobrevivência, como as de ampliação do espírito humano que nelas habita.

Acredito que gostar de criança é indicativo essencial para quem se dedica à tarefa de cuidar do outro. Sei que corro o risco, desde já, de parecer romântica, piegas ou emotiva. Mas a terceira crença abre um viés epistemológico essencial: é preciso ampliar nossas formas de apreensão da vida desde a perspectiva do emocionar. Afinal, “é a transformação no emocionar que possibilita as circunstâncias de vida nas quais acontece a alteração de trabalho, situação econômica ou vida mística” (Maturana & Verden Zöllner, 2004, p. 54). As novas maneiras de viver e de emocionar acontecem daí em diante de modo implicado e apoiando-se mutuamente.

Tal como o titã Atlas, muitas vezes, eu me senti como quem carregava nas costas uma tarefa difícil: desembrulhar uma idéia mestra que impera nos processos formativos de que o Cuidado é marginal, secundário, de menor valoração à educação e ao que significa educar,

assistir, instruir. Suponho, então, que o Cuidado é pensado e observado no cotidiano desde a lógica da razão, da moral, do progresso, próprios do pensamento moderno, que se propõe a indicar uma escala ao que é mais ou menos valorável no ambiente escolar. Nessa lógica, a escola ainda é o lugar da razão em detrimento da emoção, ou do que se tem denominado cultura do sentimento. Até há lugares intersticiais e subterrâneos. Contudo, do início ao fim do processo educativo, o que prevalece com força é o conhecimento que se funda desde a perspectiva da racionalidade científica. Por que essa forma de ver e organizar as relações sociais e educativas impera, em detrimento de outras, e o faz com tremenda força? - condensa a segunda indagação investigativa que acompanha a reflexão aqui apresentada.

Para desembrulhar o objeto de pesquisa desta tese, exercito um olhar voltado para a *Formação* de professores, em específico, para as disposições das professoras em situação de estágio, entendendo o Cuidado e a Espiritualidade como vetores centrais que sustentam, organizam e estruturam a ação docente, delineada desde a complexidade ético-estético-existencial do estar-junto humano, materializando as diferentes dimensões do Cuidado como modo de ser presença na vida e na educação escolar.

Compreendo o *Cuidado* enquanto presença e, como tal, uma presença que se faz sendo. Penso e vivo a *Espiritualidade* como expressão da Vida que em nós habita: as emoções, os sentimentos, as sensações, as idéias, as crenças, as ações. Entendo e tomo a palavra *Formação* num duplo sentido. Primeiro, como um conjunto de atos, efeitos ou modos que visam formar, criar, construir, constituir, dar origem a um determinado modo de ser e estar na vida e na tarefa educativa; segundo, trata-se, portanto, de um processo e, como tal, não tem apenas uma dimensão, porque é múltipla, isto é, a formação é um processo de auto-formação do que somos enquanto indivíduo, sociedade, espécie. Assim, na *Formação*, sempre há uma determinada disposição.

Estabeleço conexões e relações entre Cuidado, Espiritualidade e *Formação* nos meandros da educação escolar, investindo energia para entender essa trilogia<sup>1</sup>, tendo como tema comum o humano que se faz por meio da disposição para a relação de Cuidado do outro, mediante a comunicação e a compreensão, aspectos intrínsecos aos processos de *Formação* vividos no ambiente escolar.

No caso desta pesquisa, é o ser humano-professor no seu processo de *Formação* que está em cena. O trágico aparece na medida em que o se tornar professora também se faz no

---

<sup>1</sup>A noção de trilogia propõe duas concepções básicas: a primeira remete à própria idéia de que se trata de um tema que possui três partes distintas; a segunda, remete aos poemas dramáticos da Grécia antiga, que consistiam na apresentação de três tragédias sobre um mesmo tema comum.

inopinável (ou na *acontecência*) do devir, por meio de e na força daquilo que também é, muitas vezes, indizível, pois não é possível mensurar, determinar, prever. É o lugar de primazia de uma Espiritualidade que se manifesta na arte de sentir, contemplar, apreciar tudo isso que aí está, repousada sobre o prazer e o desejo de estar junto, sem objetivo particular ou específico, vivendo a cultura dos sentimentos.

Tomei como apoio três paradigmas metodológicos: a complexidade do que se vê, o cotidiano da experiência em que se vê, a fenomenologia como possibilidade de dizer algo sobre o que se vê.

A *Complexidade do que se vê* indica o que provém do *complexus*, aquilo que é tecido junto, afinal “o universo de fenômenos é inseparavelmente tecido de ordem, de desordem e de organização” (Morin, 1998, p. 215). Somente quando misturamos é que podemos conceber o mundo em suas múltiplas formas. É a mistura ininteligível que abre condições para uma relativa inteligibilidade do universo, adverte Morin (1998, p. 214). É na combinação da dialógica ordem-desordem que se faz organização, e essa mesma dialógica constitui e está presente na complexidade da *Formação* de professores. Organização proveniente de uma ordem advinda de processos teleológicos, próprio de processos pedagógicos; decorrente de uma desordem provocada pelas turbulências, pelas condições aleatórias, de erros que emergem dos processos relacionais do cotidiano. Organização gerada ou auto-gerada desde as acomodações e prospecções que a gente da escola protagoniza e faz a cada dia, o dia inteiro. É na complexidade da escola, e a partir dela, que a *Formação* acontece. Portanto, tem sempre elementos de determinação e de aleatoriedade.

O paradigma da complexidade, mediante o aprofundamento do problema ordem, desordem e organização, não enclausura o exercício investigativo na lógica do objeto puro, mas ensina que o objeto é visto, percebido, co-produzido por nós, observadores-conceptores. “O mundo que conhecemos, sem nós, não é mundo, conosco é mundo” porque “nosso mundo faz parte de nossa visão de mundo, a qual faz parte de nosso mundo” (Morin, 1998, p. 223). Assim, constitui uma forma de interpretar as situações de *Formação* em permanente diálogo entre o que sou enquanto criança, mulher, mãe e professora e as produções escritas das acadêmicas-professoras organizadas no formato de Relatório de Estágio.

O *Cotidiano da experiência em que se vê* o que se faz todos os dias com força de adesão e de sentido à vida que se vive. O cotidiano é lugar espacial e temporal onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência. Nele se está porque há aceitação mútua, pois o cotidiano é uma rede que se tece com fios minúsculos e insignificantes, que trazem o lado iluminado e o lado de sombra da socialidade (Maffesoli,

1996). O lado iluminado do cotidiano consiste no ajustamento da realidade à concepção que se tem dessa realidade, que é dada pelo político, pelo econômico, pela escolarização. O lado de sombra é formado pelos múltiplos e pelos minúsculos: ações de ternura, paixão, alegria, tristeza, simpatia, dor. Enfim, pela sensibilidade que dá consistência para a conservação da espécie humana. O cotidiano é onde se manifesta aquilo que realmente se é, pelas atitudes, pelas criações e recriações, pelas situações pontuais e passageiras.

É no cotidiano que se vive a experiência de *Formação*. Busco em Larrosa (2002) o conceito de experiência, compreendendo-a como aquilo que nos passa, aquilo que experimentamos com todo o ser, pois a experiência que se vive na *Formação* tem a ver com aquilo que se é. Ao revisitar histórias por mim vividas, ou as que foram narradas pelas acadêmicas-professoras, busco, gradativamente, realizar o que Josso (2004, p. 73) indica enquanto possibilidade metodológica: “o primeiro momento de *transformação de uma vivência em experiência* inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença”.

*A Fenomenologia como possibilidade de dizer algo sobre o que se vê* e para dar conta do dizer algo sobre o que se vê, mediante a hermenêutica, a arte de interpretar, serve de apoio e recurso para realizar o movimento interpretativo das Histórias de Vida, sejam aquelas por mim vividas, na infância e no tempo presente de exercício docente num curso de formação de professores, sejam as que foram registradas nos Relatórios de Estágio, produzidos por dez acadêmicas-professoras. São as histórias de *Formação* revisitadas e ou analisadas que constituem o objeto de análise desta tese. São Histórias de Vida que potencializam o que aqui apresento como tese de doutorado.

Ao falar sobre a sociedade pós-moderna, Maffesoli (1996, p. 131-133) indica que há uma força imaginal (conjunto feito de imagens, imaginações, símbolos que constrói a vida social) que tende a intensificar a linguagem que há na banalidade vivida, que ele chama de emoção coletiva, geradora do sentimento não-consciente de uma comunidade de destino. A saturação do pensamento dialético como forma de entender o que acontece no mundo da vida exige induzir categorias mais gerais: “a lógica compreensiva vai se apoiar sobre uma ‘fenomenologia das pequenas imagens’, sobre um ‘estudo da fisionomia social’, e, certamente, sobre as sensações ou sentimentos que essas não deixam de suscitar” (Maffesoli, 1996, p. 132). Por isso, entender o que se passa na Escola e na *Formação* de professores, enquanto fenômeno, permite articular esse outro modo de ver o que se vê.

O conhecimento e a Ciência são resultados da atividade humana. A ciência é uma das atividades humanas que somente tem validade e significado porque está inserida no contexto

de nossa coexistência (o espaço da cultura), que se faz por meio da linguagem. E ambas são definidas a partir de uma emoção fundamental: a curiosidade que surge da confiança de que é possível aprender o que quisermos e o que a necessidade colocar. Conseqüentemente, por causa da curiosidade, nasce a paixão pelo explicar e, assim, constituímos as explicações científicas. Como resultado da atividade cerebral humana, o desafio do conhecimento é conhecer-se a si mesmo em seu próprio movimento de produção, ou seja, há sempre a urgência de um conhecimento do conhecimento, como insiste Morin (1999), dada a complexidade das situações, inclusive as mais corriqueiras. Por isso, na produção do conhecimento, a noção de finitude é essencial porque possibilita que, mediante o *ser-para-a-morte*, possamos sempre, de maneira profunda e continuada, modificá-lo, ampliá-lo, apresentá-lo em novos formatos.

A Fenomenologia permite constituir uma noção de Ciência que cada vez mais busca sustentar suas explicações por meio de extensos recursos lingüísticos e empíricos, a fim de validar suas explicações como explicações científicas e indicar o(s) sentido(s) de tudo isso, em especial das disposições que nos mobilizam enquanto professoras em *Formação*. Cabe, aqui, a orientação e a advertência posta por Maffesoli sobre a potência do conhecimento fenomenológico:

O conhecimento fenomenológico é prospectivo naquilo que, para além das análises causais ou estatísticas, põe a ênfase sobre um vitalismo que não se orienta para um objetivo preciso, que não se inscreve num linearismo mecanicista, que não possui um sentido unívoco e seguro mas, antes, que encontra suas forças em si mesmo e, por vezes, cresce de modo bem desordenado, um pouco por todo lado. (Maffesoli, 2001, p. 128)

Gaston Pineau (in Nicolescu, 2000, p. 31-56) instiga-me a procurar pelo sentido do sentido tanto no nível social global da humanidade como no de cada ser humano em particular. O sentido sempre é aquilo que organiza, seja de modo determinista, seja de modo autopoietico. O sentido<sup>2</sup> organiza de modo ontológico e teleológico o modo-de-ser daquele que está caído, imerso junto a tudo que o circula. Do ponto de vista metodológico, apoiei-me na reflexão de Pineau, exercitando o que o autor denominou de três sentidos do sentido. O primeiro consiste na busca da *significação da significação*, ou seja, aquela atividade que coloca “as sensações e as preocupações sobre a orientação da ação entre parênteses para chegar à reflexão pura” (Pineau in Nicolescu, 2000, p. 44), constituindo uma mobilização reflexiva contínua do e sobre o *logos*, evitando assim o que é tão comum no campo pedagógico: a definição apressada de práticas, as famosas receitas.

---

<sup>2</sup> “O sentido surge da função dinâmica, vital e coletiva a morte.” (Serres, 2003, p. 12)

O segundo é o da *sensação*, aquele que permite a conexão vital imediata com as origens do seu meio ambiente vital, conexão com características inconscientes, pois mediante a sensação ainda experimentamos, temporariamente, condutas próprias do mundo animal e do mundo vegetal. É por meio da sensação que produzimos e experimentamos o conhecimento intuitivo e, assim, brechas se abrem para a constituição de uma razão sensível (Maffesoli, 2001), capaz de perceber uma coerência que

nasce da organicidade de elementos díspares, de valores diversos: o que produz a unicidade (união em pontilhado) da pós-história. Nesses últimos casos, a pele (o envoltório) do corpo social tem tanta importância quanto o maquinário interno, e percebe-se que ela condiciona o funcionamento desta maquinaria. (...) É o que pode incitar o observador social, ou, pura e simplesmente, o homem de sociedade, a não considerar a teatralidade cotidiana uma simples frivolidade sem importância, mas um vetor de conhecimento, uma alavanca metodológica de importância para a compreensão da estrutura orgânica. (Maffesoli, 1996, p. 128-129)

O terceiro sentido é o da *direção dos movimentos*, menos utilizado durante o transcurso da história (Pineau, Morin, Balandier). Segundo Pineau, “é uma porta de entrada de política e de estratégia de ação (...) polêmica, prática, pragmática, que impõe colocar a mão na massa, implicar-se, engajar-se, decidir” (in Nicolescu, 2000, p. 51). Com certeza é o que mais nos exige no cotidiano de nossas escolas por diferentes motivos, muitas vezes atrelados aos dois anteriores, manifestando-se como estagnação, apatia ou impotência dos diferentes atores do universo escolar frente ao que a modernidade tem produzido sobre cada um de nós, desorientando, marginalizando, produzindo massas de excluídos, de vidas desperdiçadas (Bauman, 2005). O sentido da direção dos movimentos é aquele que nos remete aos aspectos éticos. Com essa perspectiva, me lanço na ação de construir significados a partir das sensações corporais existenciais, com o foco direcionado, quiçá, à estruturação de ações que possam qualificar as relações de ensino e aprendizagem constituídas no interior dos diferentes espaços de *Formação*.

Sigo a reflexão de Serres (2003, p. 116) quando diz que

quem cuidou de vacas e viveu no campo sem paixão pela caça e conseguiu fazer disso uma prática das sociedades, da vida e das culturas animais pode conversar à vontade com os pássaros, como são Francisco, pedir aos pavões que abram suas caudas, colocar-se em posição de sentido frente a um puma ou dançar com uma leoa-marinha e ridicularizar em tudo os animais-máquinas, exceto para repensar esse maquinário.

Com a disposição de quem se envereda por um percurso labiríntico e vê de modo ainda inusitado o que está ao seu redor, penso sobre a temática desta tese. Penso a partir da minha própria aproximação ao tema, suscitando, desde as memórias e as experiências existenciais, elos que permitam sustentar e explicar os contextos, as indagações, as compreensões. Nessa



aproximação às memórias da menina-professora-pesquisadora amplio os sentidos tradicionalmente atribuídos ao termo Espiritualidade e Cuidado.

Assim, sigo em percurso, não ridicularizando, mas pensando sobre o movimento histórico de conformação de determinado tipo de Espiritualidade, que congrega diferentes almas, que nos leva à fragmentação, segmentação, objetificação e desvinculação. Ou, simplesmente, o contrário disso tudo! Sigo na busca de elementos para, com o apoio do conhecimento sobre a compreensão de Espiritualidade e de Cuidado, articular um corpo teórico que permita aprender a condição do estar humano.

Realizo o movimento reflexivo, explorando a autonomia dominadora da língua, deixando-me por vezes contaminar pela idéia de que é a própria linguagem que fala (Heidegger, 2002), visto que é ela quem permite a emergência do sentido por meio de nossas produções espirituais. Por meio da linguagem, ora analítica, descritiva, argumentativa; ora poética, melancólica, criativa, deixo fluir questões que vão anunciando possibilidades explicativas ou tecendo considerações conclusivas.

O recorrido reflexivo, que aqui se apresenta sobre o objeto em estudo, se fez no movimento contínuo que o humano vive de buscar ou dar sentido ao que se processa no cotidiano de sua existência. Esse movimento ocupou-se em traduzir e exemplificar teorias e concepções, historicamente consolidadas e em emergência, a fim de que pudessem ser apreendidas em nosso dia-a-dia, nas múltiplas formas de *estar-aí* que cada um de nós experimenta em sua existencialidade. Tal atividade poderia ser qualificada como inútil, porém tem se tornado cada vez mais necessária, principalmente no início deste novo milênio em que, aparentemente, conforme os preceitos e promessas postos pelo conjunto das grandes teorias, deveríamos viver melhor. E não é o que aí está.

Os processos de compreensão sobre a hominização estão atrelados, num primeiro momento, à luta pela sobrevivência corpórea. Por isso, a primeira grande aprendizagem humana foi a descoberta do próprio corpo e a ampliação das suas funções por meio da busca pela sobrevivência, seja saciando a fome, seja protegendo-se das intempéries, seja construindo objetos, características iniciais dos primeiros tempos da hominização. Desse modo, as possibilidades explicativas sobre a questão quem somos nós se fazem por meio do percurso metodológico que se desenha via *como nos tornamos o que somos*.

O estudo sobre o evento da hominização<sup>3</sup> torna possível religar nosso estar contemporâneo às dimensões originárias e históricas. Com certeza, elas não são

---

<sup>3</sup> Na obra *Paradigma Perdido*, Morin (2000a) reitera que essa pergunta é fundamental, pois possui um alcance teórico imenso, múltiplo e geral: “A questão da origem do homem e da cultura não diz unicamente respeito a

exclusivamente definidoras, mas simplesmente anunciadoras de outras nuances interpretativas e compreensivas para o exercício do dizer *quem somos nós*, ainda não ditas, palpitando indizíveis em nossa forma de ser o que somos.

O exercício da escrita mostra o quanto é preciso aproximar-se lentamente, com mansidão, sem titubear, surpreendendo idéias desde onde estão escondidas, guardadas, à espera do melhor tempo para apresentar-se, para dizer-se, de forma a não tornarem-se meramente prescrições, verdadeiras camisas-força limitadoras da possibilidade criativa.

Quando busco minhas recordações da infância, faço-o aninhada nas compreensões metodológicas propostas por Maffesoli, quando trata sobre a força do naturalismo. Como bem explica esse autor “o naturalismo é antes de tudo o índice de uma profunda simpatia, no sentido forte do termo, das pessoas e das coisas. Ele despreza a separação, processos de distinção e repousa, antes de tudo, na correspondência” (Maffesoli, 1996, p. 29). Para dar conta dessa mudança da qual o autor trata, é preciso estar suficientemente em estado de ruptura com os modos de análise tradicionais. Por vezes, é preciso até ser insurreto no pensamento para assim “pegar a cadência que está escandindo a vida” e apreender o que está palpitando na forma das acadêmicas-professoras constituírem seu processo de *Formação*.

Contar histórias, romancear, em seu sentido original, consistia em “transpor de um latim oficial para o dialeto romano, por de acordo a voz alta e a voz baixa, fazer vibrar em uníssono o povo e a aristocracia” ensina Darras (apud Maffesoli, 1996, p. 59). Assim, talvez, ao contar algumas histórias, eu substitua, progressivamente, a história que marca o jeito de ver a ação docente pelas histórias cotidianas de mulheres que agregam ao cotidiano das escolas outras formas de experimentar as relações de *Formação* de professores.

No caso desta pesquisa, ao optar pelo registro escrito, tive como objetivo demarcar um artefato que, ao mesmo tempo, se traduz em herança própria do movimento de escolarização - o registro escrito - como também é um dos instrumentos de organização e controle do trabalho do professor e do pesquisador. Por outro lado, ao escrever, seleciona-se do vivido o que encontra significado para ser resguardado, compartilhado e selado. De alguma forma, o registro é marca dos modos de funcionamento da sociedade moderna. Assim, na leitura e análise das descrições contidas nos Relatórios de Estágio, escritos pelas acadêmicas-

---

uma ignorância que é preciso reduzir, a uma curiosidade a satisfazer. (...) É o nó górdio que sustém a soldadura epistemológica entre natureza/cultura, animal/homem” (Morin, 2000a, p. 50). É a partir dessa questão que podemos e devemos procurar o fundamento da Antropologia e da própria Educação e, também, quiçá, reatar ou ampliar a perspectiva das Ciências Humanas na contemporaneidade, religando-as ao que, historicamente, denominamos Ciências Exatas, ou ciências duras, em linguagem cotidiana!

professoras, procurei captar os elementos próprios do cotidiano, visando apreender, hermeneuticamente, o que era descrito.

Na análise dos registros, busquei captar a lógica que constitui tais experiências educativas, dando sentido contemporâneo à *Gaya Scienza* nietzschiana, como explica Maffesoli (1996, p. 148): “de um lado, observa-se que existe uma nebulosa existencial vivaz e efervescente, do outro, além das fronteiras conceituais geralmente admitidas, vêem-se esboçar representações coletivas que exprimem, no sentido forte do termo, as grandes tendências dessa nebulosa”. Desse modo, captar as formas, e suas lógicas, demarcadas pelas acadêmicas-professoras em seus Relatórios de Estágio, fazendo-se uso desse duplo movimento metodológico de análise, orientou a ação investigativa realizada.

A proposta metodológica indicada por Maffesoli auxilia-me a pensar sobre a escola naqueles aspectos que fogem às explicações científicas ou que não se compatibilizam com tais possibilidades explicativas. Há elementos e pulsões no interior das instituições que não cabem dentro das lógicas explicativas acadêmicas usuais. Entre elas, as emoções, as crenças, as sensações, o que demarca a força imaginal porque de fato estão mais perto do que é a essência do conhecimento: a participação e o sentimento de pertencer a um determinado grupo. Interessei-me por elas justamente porque permitem ampliar o sentido da escola e, conseqüentemente, engendram o sentimento de pertencer a um dado grupo, tornando o conhecimento fator de socialidade.

O mistério do estar vivo e do estar-junto, mediante o ético que se faz Cuidado, o tem-que-ser dado à Cura, se manifesta, com certeza, de formas indizíveis à lógica pedagógica moderna. Não obstante, as sutilezas, as mazelas da vida, transbordam nos textos escritos pelas acadêmicas, denotando a força da emoção confrontada ao mistério da vida que impulsiona à ação, mobiliza a ética do cuidado, manifestam-se como palpitações indizíveis.

Mesmo que todos os dias se entre na escola com um determinado número de preceitos, o que importa são os seus usos e modos na trama da vida, que não se estrutura somente a partir daquilo que se vive e se vê no tempo presente. A pre-sença do que se é traz consigo muito mais tempos e vidas do que a aparência nos permite ver no agora. Assim, vivo intensamente o que aqui conto e pesquiso e, tal qual adverte o poeta, foi preciso ter coragem para embrulhar e desembrulhar essa vida que pulsa nos processos de *Formação* docente. Coragem porque é preciso perseverança e firmeza de espírito para tratar de um tema que lida com crenças que sustentam as formas de compreender, organizar e fazer a educação.

## **2. DAS DISPOSIÇÕES COM O CUIDADO EM EDUCAÇÃO**

A alma mora no ponto onde o eu se decide.  
(Serres, 2003)

## 2.1 COMO SE CHEGA A SER O QUE SE É<sup>4</sup>

Desmorona-se o antigo paradigma que opunha natureza e cultura. A evolução biológica e a evolução cultural são dois aspectos, dois pólos de desenvolvimento inter-relacionados e interferentes do fenômeno total da hominização.  
(Morin, 2000a, p. 87)

É, eu vou pro ar, no azul mais lindo, eu vou morar.  
Eu quero um lugar, que não tenha dono, qualquer lugar. Eu quero encontrar a rosa-dos-ventos e me guiar. Eu quero virar pássaro de prata e só voar. É, aqui onde estou, essa é minha estrada por onde eu vou. E, quando eu cansar, na linha do horizonte, eu vou pousar.  
(Paulo Sérgio Valle e Paraná)

Cresci acreditando e olhando o horizonte como o lugar do *além-mais*; não o *além-mais* da certeza e das respostas, mas como um singelo lugar carregado de possibilidades e perspectivas. Talvez, com essa firmeza de espírito, eu tentava, por meio do vai-vêm do balanço, suspenso nos galhos de um velho cinamomo, alçar vôos em direção à linha do horizonte. O horizonte como o lugar do possível, mas, principalmente, do indizível, daquilo que está por vir, daquilo que aparece como possibilidades para a abertura do ser.

Essa forma de me anunciar já bem marca um lugar dentro das tantas perspectivas teóricas nas quais estamos imersos hoje. Não nego o espaço transcendental e metafísico aliado a um profundo sentimento de ligação com tudo o que vive no meu modo de ver o mundo. Por outro lado, toda irreverência comunga com um certo *presenteísmo*, ou seja, uma tentativa exaustiva de ver, aqui e agora, tornar-se vivo o que é próprio da existência; e mais, uma convicção de que somente podemos fazer algo estando plenamente neste mundo.

A experiência do Cuidado é marca corporal e espiritual que tenho vivido como forma de estar neste mundo. O Cuidado foi e tem sido experimentado por meio dos seus diferentes

---

<sup>4</sup> Tomo a expressão emprestada de Friedrich Nietzsche que, por sua vez, tomou emprestada das *Odes Píticas* de Píndaro, poeta grego (Larrosa, 2005, p. 47).

gestos e ações, muitas vezes expressados pela forma como algo foi pensado, organizado, realizado. Em minha existência, o ato decorrente do Cuidado, a ação de cuidar, tem incluso uma espiritualidade que se teceu muito vinculada aos aspectos da vivência dos preceitos ético-teológicos da doutrina luterana. Entretanto, tenho que fazer justiça ao meu próprio movimento de estar no mundo, onde a irreverência e um olhar perspicaz, por vezes angustiado e incrédulo, sempre me autorizou a duvidar daquilo que me era dito ou ensinado como preceito maior, único e, às vezes, exclusivo, algo característico de qualquer doutrina. Lembro que, em minha infância, as caminhadas nos campos verdes ou por entre a mata fechada, além de criarem em mim um sentimento de vivo contentamento que até hoje alimentam minha existencialidade, também desvelavam idéias e emoções até então contidas.

Quando me pus a pesquisar sobre a *formação* de professores, desde o lugar da Espiritualidade e do Cuidado em Educação, seguindo o movimento *computo-cogito*, das mais corriqueiras situações às mais incomuns, das mais passageiras às mais contínuas, *re-descobri-me* envolta com minhas experiências de menina-aluna e de mulher-professora. *Percebi* que ativamente tenho vivido os breves dias de minha existência em permanente estado de aporia<sup>5</sup>, algo que se manifestava desde as primeiras incursões realizadas pelos campos da fazenda de meu avô e no terreiro da casa em que cresci quando menina.

Como num jogo que evidencia a força e a resistência daqueles que jogam, recupero histórias de vida da menina que fui e da mulher-professora-pesquisadora que sou, ofertadas por minha memória, para *re-des-cobrir*, paulatinamente, que são elas que permitem a constituição de um contorno interpretativo e compreensivo para o tema em estudo nesta tese. Apoiada na metáfora do contorno antropológico, proposta por Balandier (1997b, p. 9-20), desenhada a partir de um duplo olhar que consiste numa “ação cognitiva que permite uma compreensão tanto pelo interior (o antropólogo se identifica para conhecer) quanto pelo exterior (o antropólogo vê em função de uma experiência estranha)” realizo o movimento de *re-des-cobrir* o que as lembranças de minhas histórias têm a dizer para a construção do que denomino Espiritualidade e Cuidado em educação e, conseqüentemente, para a *formação* de professores. Ou, ainda, ancorada na própria existencialidade, tal como propõe Serres (2003), ao destacar que a exigência do filósofo compreender as coisas também se aplica ao conhecimento de sua existência e de suas próprias raízes, busco entender relações construídas e entender-me em meu próprio movimento sensitivo, reflexivo e ativo.

---

<sup>5</sup> Aporia: que ou aquele que se caracteriza por dúvida permanente, que teima, obstinado; cultivada pelo ceticismo pirrônico, escola filosófica do grego Pirro de Élide (c365-275 a. C.)

A advertência posta por Morin (1999) em relação à desconexão do *cerebrum* do *sensorium* e do *motorium* foi vivida com intensidade durante toda a escritura da tese. Essa fragmentação, marca do antropológico contemporâneo, também se colocou como um permanente desafio. A angústia por querer marcar uma ação, com nuances de solução, para melhorar a Educação, especificamente a formação de professores, muitas vezes atrapalhou o movimento sensitivo e reflexivo. A racionalidade técnica insistia... a sobriedade sensitiva agoniava... a aporia reflexiva desestabilizava... e nas entranhas a incompatibilidade dialógica dessa personalidade triúnica (a menina-mulher-professora, a mulher-mãe-professora, a mulher-professora-pesquisadora) era sentida, por vezes produtivamente, outras, instalando a apatia. Foi preciso, sobretudo, persistência, leveza e visibilidade<sup>6</sup> para continuar, exercitando a imaginação, confiando de que o que as lembranças de minha infância suscitam se articula com o modo que eu vivo a exigente atividade de professora formadora de professores.

Foi nos campos da campanha riograndense que se fez o enraizamento favorecedor de minha matriz corpórea. *Cresci* em meio aos animais, sentindo o frio intenso do vento minuano, cortando e cevando pasto, correndo em meio a patos e marrecos, subindo e colhendo frutas das árvores. *Aprendi* a conhecer o mundo imaginando explicações nas intermináveis e quase ininterruptas tardes de brincadeiras com minha irmã em que nossas mentes não poupavam esforços para criar e aprontar. Éramos as *arteiras*, aos olhos de uma mãe e um pai, sempre inteiros em sua tarefa de cuidadores. *Descobri* o valor da simplicidade existencial, acompanhando o movimento do florescimento das laranjeiras e dos pessegueiros ou do sol, desde o seu nascer até o seu pôr. Ficava admirada ao vê-lo despontar, atrás das várias montanhas, ao longe, aproximar-se do terreiro de minha casa, iluminando e aquecendo o dia, até que, por fim, na hora de colher o pasto, escondia-se, novamente, atrás de um solitário, grande e majestoso cerro.

Desde a infância experimentei a noção do enraizamento cósmico. Lembro do cheiro de terra arada; do arroz nascendo e florescendo; da ordenha da vaca e do bezerro faminto; da ninhada de gatos a dos patinhos. Admirava-me com o germinar dos grãos de milho. Parecia mágico! Das pequenas covas em que eram escondidos tornavam-se grandes plantas. Que milagre era esse que permitia nascer de um grão tão pequeno uma planta que depois

---

<sup>6</sup> Ítalo Calvino (1990), na obra *Seis Propostas para o próximo milênio*, apresenta a leveza e visibilidade como atitudes possíveis para guiar nossa forma de estar no século XXI. Ao falar da visibilidade, Calvino reitera a força da imaginação como produtora de conhecimento. Ele distingue dois tipos de processos imaginativos: “o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal” (Calvino, 1990, p. 99). O que aqui realizo é o exercício de tornar palavra as imagens das cenas vividas em minha infância. Já na segunda e terceira parte desta tese, das palavras, mediante a leitura e análise, produzo imagens que novamente tornam-se palavras que esta tese compila.

alcançaria o dobro do nosso tamanho e frutificaria tantas espigas que eram colhidas e debulhadas com euforia, porque resultavam da alegria da multiplicação.

Mas, também foi na infância que descobri a dor dos grãos escassos, do pasto seco e das vacas magras. O tempo parecia ensinar que tudo tem vida própria porque logo ali, a direção dos ventos mudava, as chuvas chegavam e os pastos floresciam. Foi assim que aprendi que estamos ao mesmo tempo na natureza e fora dela. O ser humano não é “físico somente nas suas partículas, átomos e moléculas: sua auto-organização origina-se de uma organização físico-química tendo produzido qualidades emergentes que constituem a vida”, ensina Morin (2002b, p. 27), explicando, também, que todas as nossas atividades auto-organizadoras necessitam de processos físico-químicos. Um ensinamento que nos permite aprender que a complexidade físico-químico-biológica do planeta, e do próprio universo, está inerente a nós mesmos, os humanos.

Entretanto, para chegar a essa compreensão, um longo processo se fez, autoproduzindo-se, o que permitiu o surgimento da vida e da vida humana<sup>7</sup>. Justamente por perceber que a Terra só se tornou o que é porque a *desordem* apareceu como geradora produtora por meio de uma ação recursiva infinita de *interação* geradora produtora de *ordem organização* é que percebo o quanto estar em aporia me permitiu ampliar e constituir outras formas de ver o mundo em suas relações vitais.

Custava-me acreditar que tudo funcionava perfeitamente no Universo ou que tudo era inesgotável, porque, muitas vezes, os pés de milho não espigavam ou os tão esperados moranguinhos não cresciam. Assim, lembro de uma menina a quem tudo parecia, muitas vezes, ter vida própria sobre a terra, independente da vontade ou ação humana<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> A Terra se auto-produziu e se auto-organizou a partir de sua dependência ao sol, permitindo que dela se originasse a vida, entre elas a animalidade, que permitiu o desenvolvimento de um ramo que se tornou humano. Por causa dessa inscrição biológica, “todo ser humano mortal, como todo ser vivo, possui a unidade bioquímica e a unidade genética da vida” (Morin, 2002b, p. 29). No processo de desenvolvimento da vida terrestre, trata-se de um hipervivo que desenvolveu de forma extraordinária as potencialidades da vida. Trata-se de um hiperprimata ou de um superprimata que conservou certos traços e características esporádicas ou provisórias dos macacos. No campo das Ciências, esse processo denomina-se hominização, “aventura começada, ao que atualmente parece, há sete milhões de anos” diz Morin (2002b, p. 32). No aspecto coletivo, o desenvolvimento da hominização também se constituiu junto a essa mesma aventura cósmica. Do ponto de vista processual, a hominização é resultado de uma ação descontínua, na medida em que novas espécies apareceram juntamente com o desaparecimento das anteriores. Há alguns eventos que caracterizam o surgimento do hominídeo como a prática da caça, a domesticação do fogo, o surgimento da linguagem e da cultura. Tais aspectos ocorrem descontinuamente ao longo do desenvolvimento da bipedização, da manualização, da verticalização (do corpo), da cerebralização, da juvenilização, da complexificação social (Morin, 2002b, p. 32), assinalando a ação descontínua que acompanha o acontecimento da hominização.

<sup>8</sup> Quando bebê, as sementes da primeira maçã que comi foram plantadas por meus pais. A árvore cresceu ao longo de minha infância. Somente na adolescência pude desfrutar do sabor de seus frutos. Dela colhi as mais belas frutas que foram saboreadas ao som de canções de MPB, à beira do açude, nas tardes quentes dos verões sulinos.



O que aprendemos com o que o mundo físico-quântico nos mostra é que não se trata de apenas inverter a hierarquia posta até então pelo paradigma clássico que acreditava num universo perfeitamente determinista, afirmando ter a natureza uma ordem fixa e que ao homem cabia interpretá-la para compreender por que a desordem aparece. Migrar para uma percepção que reconhece o universo como “*uma nuvem incerta*” que está em permanente volubilidade (Morin, 2002a) está ao nosso alcance. Ao dizermos o universo como uma nuvem incerta, colocamo-nos, nós mesmos, os humanos, como parte desse processo e não mais como uma entidade superior e isenta de tais desordens e ordens cósmicas. Dessa forma, podemos cantar poeticamente a insustentável leveza de ser *nuvem passageira que com o vento se vai* e a certeza da angústia da finitude de ser *como um cristal bonito que se quebra quando cai* (Hermes Aquino, 1976).

Para Morin (2002a, p. 99), é preciso desierarquizar porque “há algo que vem primeiro, é o estado indizível, em termos de ordem ou desordem, anterior à catástrofe”. A catástrofe inicial refere-se à noção de que o universo é essencialmente uma nuvem de dispersão: “Se há um começo (catástrofe), ele traz em si de maneira indistinta, com sua desordem, o princípio de ordem e a potencialidade organizadora, e a história cósmica começa a rotação do circuito tetralógico: desordem – interação – ordem/organização – desordem” (Morin, 2002a, p.96)<sup>9</sup>. É a catástrofe a fonte energética inicial que permite as transformações, as gêneses e as produções. Mas, esse começo, apesar das perscrutações das Ciências Físicas, permanece indizível em sua mobilização inicial, perenizando a busca do humano pelo sentido de tudo isso.

A Física e a Mecânica Quântica descobriram que o indizível é o vazio, um vazio em movimento. No Universo há muita catástrofe, furor, violência e o planeta Terra, inclusive nós humanos, nascemos desse tumulto, de uma agitação que ainda nos é intangível. Ordem e desordem nascem juntas desde os primeiros momentos do Universo, o que nos convida a acreditar que “este universo está ao mesmo tempo, a toda hora, em parição, em gênese, em descomposição” (sic) (Morin, 2002a, p. 85). Ou seja, a catástrofe (do começo) é fonte energética do princípio cosmo-físico e do princípio termodinâmico<sup>10</sup>, produtoras do circuito tetralógico, que não é um círculo vicioso, porque através dele se operam transformações

<sup>9</sup> Morin (2002a, p. 99), ao sustentar que não se trata de inverter a hierarquia, diferencia-se de Michel Serres para quem a desordem precede a ordem.

<sup>10</sup> Por meio da termodinâmica nos afastamos radicalmente do movimento perpétuo e do círculo vicioso: “sempre há desperdício, quer dizer, uma parte de desordem não recuperada que vira dispersão” (MORIN, 2002a: 96). Ao nos afastarmos do círculo vicioso, todavia, entramos no anel recursivo, no circuito auto-produtivo e auto-organizativo, no ciclo vital. Essa visão de mundo nos insere dentro e parte de uma só morada, porque *somos poeira cósmica*, resultado de miríades de sóis que se expandem continuamente.

irreversíveis, gêneses e produções que se subdividem, como é o exemplo das miríades de fontes ativas: os sóis e, também, nós, os humanos<sup>11</sup>.

Da menina que fui também carrego a lembrança de vários momentos vividos em dias frios, de um inverno rigoroso, ao redor do fogão à lenha, ou de dias quentes, de sol a pico, onde histórias eram contadas por Preto Velho<sup>12</sup> ou outra pessoa que ao redor do fogo estivesse. Narravam acontecimentos; narravam histórias antigas; narravam. Recordo histórias bíblicas contadas por uma tia, marcadas por reflexões que fazia sempre articuladas à vida e ao mundo animal. Muitas vezes, ela contou suas histórias no curto espaço de tempo em que caminhávamos pelo campo em busca de uma vaca que sempre se desgarrava do rebanho, embrenhando-se na mata ou em pastos distantes<sup>13</sup>. Na transgressão de uma vaca reconheço a gratuidade de ter podido andar nos caminhos trilhados, pelos animais, no campo e na mata, escutando palavras de alguém que, com afeto, falava-me sobre a vida, o cuidado com a natureza e as pessoas.

O movimento de estar-lançada nos caminhos dos animais permitiu-me experimentar e reconhecer o deslumbramento que emerge de quem se põe mais em veredas do que em portos seguros, não só como um modo-de-estar-aí por si mesmo, contemplativamente, mas também, de *disposição* para uma determinada *relação*: aquela que sempre se põe a caminho, em movimento. Talvez essas caminhadas já tenham me ensinado que um método não é uma fórmula encerrada em si mesma que demarca veracidade ou não daquilo que se estuda. Um método é apenas possibilidade entre possibilidades, que se estruturam ou não a fim de permitir a construção e o desenvolvimento do pensamento humano. Talvez seja dos caminhos trilhados que trago o que se estrutura como *escuta sensível*, movimento reflexivo que agrega características que permite a capacidade de intuir, decantar, perscrutar curiosamente sentidos para o que há ao redor. A escuta sensível implica na disposição para o *estar-junto* e permite o colocar-se *ao lado de*. Talvez também traga daí o olhar observador e curioso, atento e

---

<sup>11</sup> “A própria vida nasceu em convulsões telúricas (...) Ela se desenvolveu não apenas em espécies diversas que se devoram, mas também em ecossistemas onde as predações e as manudações constituem a cadeia alimentícia de dupla face, a da vida e a da morte” (Morin, 2002b, p. 28).

<sup>12</sup> Forma como era chamado um homem negro que vivia nos campos próximos às terras de meu avô.

<sup>13</sup> As idas em busca da vaca desgarrada eram pontes para a narração das parábolas bíblicas da Ovelha Perdida, do Filho Pródigo, da Moeda Perdida. Mais tarde, ao estudar hermenêutica bíblica no curso de Educação Cristã/Teologia que fiz entre 1992 e 1994, relembrei a sensação agradável que experimentava sempre que ia a busca da vaca que estava “perdida”. A vaca desgarrada era irreverente. Fazia questão de separar-se do rebanho e por causa de seu gesto desordeiro também eu podia aventurar-me por outros campos. Quiçá tenha sido daí o meu aprendizado de respeito à irreverência de alguém na escola como uma manifestação de que precisamos aprender que novos caminhos necessitam ser trilhados ou de que é preciso ouvir a boa nova que poderá estar na palavra que o outro profere.

detalhado, aprendidos no dia-a-dia das atividades do campo, e o sentimento da força de agregação do que se vive e aprende no espaço doméstico.

A propósito, a vaca desgarrada tinha nome: “Clotilde<sup>14</sup>”. Cada animal que convivia na intimidade do terreiro ao redor da casa devia ser nominado<sup>15</sup>, um movimento que nada mais significa do que criar um círculo de relações entre humanos e animais a fim de garantir a necessária respeitabilidade mútua; afinal, ao nomear nos vinculamos; ao nos vincular, criamos sentidos. A ação de nomear por meio da circulação da palavra dá sentido ao ato de vincular-se e leva à constatação de que o conhecimento se faz pelo movimento de denominar, de dizer uma palavra ou nome “às coisas”. O ato de pôr a palavra em circulação, o falar, é o evento mais importante, o que permite o vínculo no cotidiano: “a palavra cotidiana, a circulação da palavra, dão muito mais importância a essa circulação do que ao conteúdo, ao próprio significante e não ao significado” (Maffesoli, 2005b, p. 49).

O nomear ou tratar com afeição cada um dos animais era sinal de respeito e reconhecimento, pois de uma ou de outra forma, cada um deles era responsável por garantir alimento para o sustento da família. Desde cedo aprendi a respeitar e amar os cavalos porque eram eles que aravam a terra de sol a sol. Com amplitude vincular reconheço que meus antepassados araram os campos com o suor de ambos os corpos. Até hoje guardo a imagem de meu avô, cabeça baixa, chapéu nas mãos, levemente prostrado, ao lado de *Hans Mari*, uma velha égua, parceira de muitos anos de trabalho, que agoniava, à espera da morte.

Vivi o processo de domesticação mútua e, conseqüentemente, de humanização pela co-domesticação entre as diferentes espécies. Assumo com Serres (2003, p. 113) que a consciência de si nasce da domesticação recíproca. Tudo é relação. Nunca existiu somente o eu. Sempre somos resultado de um misto entre eu e tu, nós. “Sem os outros, esse pobre ego se esvazia” (Serres, 2003, p. 242). Estamos, indubitavelmente, condenados à interação por meio das múltiplas formas de relação que a vida fomenta e nos permite experimentar. O homem como espécie só pode nascer do amor, do amor que se estabelece por meio da relação com tudo que vive. E, por isso, mais uma vez, nos confortamos e celebramos a vida quando cantamos com os poetas: “Que hay em uma estrella? Nosostros mismo. Todos los elementos de nuestro cuerpo y del planeta estuvieron em las entrañas de una estrella. Somos polvo de estrellas” (Ernesto Cardenal apud Jorge Drexler, 2003).

---

<sup>14</sup> A título de curiosidade, a fim de instigar a reflexão do leitor, o nome Clotilde significa *guerreira*.

<sup>15</sup> Cada um dos pequenos bezerros que nascia era motivo de expectativa e festa. Com alegria, minha irmã e eu nos ocupávamos em buscar um nome. Algumas vezes, rituais de batismo, à moda cristã, foram realizados.

De um outro tempo da minha infância e adolescência, vivida entre os verdes campos da fazenda de meu avô e as ruas da cidade<sup>16</sup>, trago outras lembranças. Na cidade, os dias eram ocupados com a companhia de minha irmã e um grupo de colegas, que se reuniam para “brincar de escola”. Durante horas passávamos planejando aulas, “dando aulas”, corrigindo trabalhos. Lembro que não foram poucas as vezes que eu ocupei o lugar de professora e diretora. É nesse tempo que localizo a decisão de querer estudar para ser professora.

Há, entretanto, um outro evento que marcou significativamente minha infância. Em 1982, conheci uma instituição, a ABEFI<sup>17</sup>, idealizada e coordenada por meu tio, pastor da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Nessa viagem, descobri que creche era o lugar onde os pais deixavam seus filhos para serem cuidados, enquanto trabalhavam. Naquele espaço, eram acolhidas crianças de lugares e de experiências de vida peculiares muito diferentes da realidade vivida pela comunidade onde eu morava. Apesar dos coelhos, de um açude, de muitas árvores, a instituição se apresentava de modo grande e artificial, mas, ao mesmo tempo, a alegria contagiante e o barulho das crianças mostravam que aquele lugar era especial.

Envolver-se com processos de gestão e formação de professores sempre foi algo que esteve presente no meu modo de estar aqui e constituir-me como professora. Cinco anos mais tarde, retornei a Novo Hamburgo para trabalhar na ABEFI, atuando como estagiária. Ocupei-me em entender códigos, siglas, atividades, o cotidiano da instituição, enquanto aguardava o período de seleção para ingressar na Escola Evangélica Ivoti, onde cursei o Magistério. Após a conclusão do curso, retornei à ABEFI e lá estava eu empenhada e envolvida nas atividades de gestão e de formação das educadoras da creche. Iniciamos um tempo de leitura e compreensão da realidade, da história institucional e da história de vida de cada um para a construção do projeto pedagógico da entidade e o necessário processo de reordenamento institucional<sup>18</sup> a fim de rever e qualificar as práticas educativas ali realizadas. Foi nesse tempo que também iniciei o curso de Pedagogia e o curso de Teologia, ênfase em Educação Cristã<sup>19</sup>.

---

<sup>16</sup> Em 1981, meus pais decidiram vender as terras que receberam de herança para comprar uma casa na cidade. Dessa forma, minha irmã e eu poderíamos estudar numa escola pública com Ensino Fundamental completo. A ação de meus pais gerou inquietações em meu avô, pois esse acreditava que não era necessário apostar tanto na educação das filhas. Bastava prepará-las para a vida no campo e o casamento. Meus pais persistiram e, em meio às dificuldades financeiras e às incertezas decorrentes de sua decisão, garantiram formação escolar às suas filhas.

<sup>17</sup> Associação Beneficente Evangélica da Floresta Imperial, instituição luterana mantenedora de uma escola e duas creches na cidade de Novo Hamburgo/RS e um abrigo em Padilha, interior da cidade de Taquara/RS.

<sup>18</sup> Exigência intensificada com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que indicou a necessidade das instituições se reorganizarem e se reordenarem institucionalmente, discutindo suas práticas e concepções educativas.

<sup>19</sup> O curso de Pedagogia foi iniciado na FEEVALE, Novo Hamburgo/RS, e concluído na FAFIMC, Viamão/RS. O curso de Teologia foi cursado na Escola Superior de Teologia, em São Leopoldo/RS.

Mais tarde, em Porto Alegre, ao atuar como coordenadora pedagógica do Centro Infantil Eugênia Conte<sup>20</sup>, envolvi-me com os cursos de formação de educadores das creches comunitárias, conveniadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, por meio de atividades promovidas e organizadas pela Secretaria Municipal de Educação. Após as capacitações, geralmente realizadas por regiões, cada creche conveniada ocupava-se em promover espaços institucionais que viabilizassem a formação de todos os envolvidos no processo de cuidado e ensino das crianças, tendo em vista que somente alguns educadores e educadoras participavam dos eventos promovidos pela SMED por meio de um sistema de rodízio interno organizado na creche. Após cinco anos de atividades nessa instituição, retornei a São Leopoldo para atuar no Departamento de Catequese da IECLB onde me ocupei diretamente com a formação de professores de ensino religioso e de educadores leigos envolvidos em programas de educação cristã e popular vinculados a instituições da IECLB. Nesse mesmo período, iniciei as atividades de docência no curso de Pedagogia do Unilasalle (Centro Universitário La Salle/Canoas). Com a conclusão do curso de Mestrado, fui indicada pelo coletivo de professores e Reitoria para realizar as atividades de coordenação do curso de Pedagogia do Unilasalle, atividade que venho realizando nos últimos cinco anos.

Envolver-se com ações voltadas para a *formação* de professores foi e tem sido atividade primária, o que tem provocado ansiedades, incertezas, perspectivas, possibilidades, dúvidas. Enfim, um movimento contínuo e ininterrupto de reflexões acerca dos modos como tem sido concebido epistemologicamente o processo de *formação* de professores é a força motriz da minha curiosidade investigativa. Com base nas situações de trabalho com as quais tenho me envolvido, nas articulações entre Espiritualidade e Cuidado em minha existência e nas discussões e reflexões realizadas sobre a ética do cuidado na instituição<sup>21</sup>, uma pergunta tem me acompanhado, orientando e funcionando como sinal delineador do trajeto desta tese:

Que lugar ocupa o Cuidado na *formação* de professores?

A pergunta parece ser a expressão de algo comum, próprio do cotidiano. Entretanto, talvez quanto mais algo está incrustado no cotidiano, mais se perde a capacidade de estranhamento e, a partir dela e daquilo que sempre está, perde-se também a capacidade de construir sentido(s). Por outro lado, quando potencializamos o cotidiano como lugar comum, trivial, cálido, torna-se possível olhar de uma outra forma, buscando deixar que trajetos e

---

<sup>20</sup> O Centro Infantil Eugênia Conte é instituição mantida pela Comunidade Evangélica de Porto Alegre, que desenvolve programas de Educação Infantil (creche), de SASE (Sócio-educativo em Meio Aberto) e de Educação e Trabalho. Localiza-se na zona norte de Porto Alegre, na vila Nova Santa Rosa.

<sup>21</sup> SILVA, Marta Nörnberg da. **Cuidem bem do meu filho**. A ética do cuidado numa instituição filantrópica. Porto Alegre: UFRGS: FACED/PPGEDU, 2002 (Dissertação de Mestrado).

trejeitos possam mostrar-se, pois quando se está vinculado ao cotidiano, permite-se que o movimento da *acontecência* se faça.

Voltando ao ato de perguntar, Random afirma que “a pergunta contém em si mesma uma resposta, uma tomada de consciência que, ao interrogar a realidade, a ‘constrange’ a se revelar tal como é ou tal como a percebemos” (Random, 2000, p. 30). A pergunta faz nascer algo, tornando vivo aquilo que está, mas não é circulante no presente, enquanto sentido para o que se faz, ou seja, enquanto construto epistemológico. Por isso, “a questão do sentido das coisas impõe-se tanto ao indivíduo quanto à coletividade” (Balandier, 1997b, p.16).

Como derivadas dessa primeira pergunta, outras questões são enunciadas. Esse movimento remonta-se à maiêutica de Sócrates que consistia na arte de fazer perguntas, a arte de parir. Por meio de interrogantes, cogita-se, na tentativa de provocar a reflexão e a emersão de novas possibilidades interpretativas:

Que compreensão de Cuidado é veiculada pelo aparato teórico e referente à *formação* de professores?

Da conexão Cuidado e Espiritualidade, que modos de fazer podem ser tecidos para a *formação* de professores?

A *formação* de professores tem sua orientação base no aporte técnico científico. Que razões sustentam o fato de entender o Cuidado em educação de modo depreciativo em relação às ações de ensinar e ou instruir?

Quais são os argumentos que podem ter suplantado uma cultura de ojeriza e repulsão por parte dos professores ao Cuidado em educação?

Quando algumas perspectivas contemporâneas afirmam sobre a importância do Cuidado, será que a compreensão do termo não aparece como substitutivo para práticas que historicamente possuem um caráter tecnicista, reafirmando o lugar da intervenção técnica? Ou, será que ao introduzir o termo Cuidado não se tem aberto um campo de reflexão no qual se possa viabilizar uma formação mais voltada para os aspectos ético-estético-existenciais, essenciais à humanização?

Ao introduzirmos o Cuidado em educação, enquanto fomentador de uma outra epistemologia sobre *formação* de professores, será que estaremos constituindo outra Espiritualidade, menos racional, técnica e fragmentadora?

A pergunta sobre o lugar do Cuidado nos processos de *formação* de professores é necessária na medida em que vários são os desafios do cotidiano educativo. Cada vez mais processos de fracasso escolar, exclusão educativa e social, deficiências intelectuais, fragilidades emocionais são aspectos presentes no dia-a-dia de escolas e centros educativos. Nesse contexto, tem sido consenso a afirmação do papel fundamental do professor nos processos de inclusão educativa e social. Portanto, é necessário articular ações técnicas e

dimensões da ética-estética-existencial<sup>22</sup> do devir humano, ou seja, uma formação de professores voltada para as múltiplas dimensões do humano, com vistas ao Cuidado.

Assim, da experiência vivida junto ao que é próprio do *terreiro da fazenda*, constituí, em minha existencialidade, a atitude de aporia, pois, só quem duvida ou faz do exercício da dúvida uma constância em sua existência, pode acreditar que tudo se organiza em seu próprio tempo porque nada há que já não seja, antes de tudo, parte e todo. E quando a capacidade de duvidar se instala, a confiança se manifesta, o que permite também se sentir parte e todo. O *re-des-cobrir* que sou parte de uma só morada, um todo numa só morada, orienta o meu modo de pensar sobre os movimentos próprios dos processos humanos, seja em sua dimensão individual ou institucional, ampliando as vias de entendimento a fim de que assim possa perceber que os movimentos constitutivos do que somos e do com o que nos ocupamos e preocupamos são produtores e produzidos a partir de processos auto-eco-organizadores<sup>23</sup>.

## 2.2 NEM OITO NEM OITENTA<sup>24</sup>

O homem como espécie só pode nascer do Amor.  
(Serres, 2003, p. 116)

Bem que eu me lembro. Da gente sentava ali. Na grama do aterro, sob o céu. Ob-observando estrelas.  
Junto à fogueirinha de papel. Quentar o frio.  
Requentar o pão. E comer com você. Os pés, de manhã, pisar o chão. Eu sei a barra de viver... Mas, se Deus quiser! Tudo, tudo, tudo vai dar pé...  
(Gilberto Gil)

Nos olhos de meu avô, ao semear e irrigar o arroz, sempre havia *um algo* que parecendo dizer que estava *à espera de*. Também estava no olhar de espera de minha mãe que cuidadosamente plantava, limpava e irrigava os moranguinhos. *Um algo* que denotando dúvida, incerteza, mas também, a certeza de que, se Deus quiser, *tudo, tudo, tudo vai dar pé*<sup>25</sup>. Só confia quem se sente parte. E se somos poeira cósmica, e assim reconhecemos, estamos

<sup>22</sup> Edgar Morin (2002b), em O Método 5, A humanidade da Humanidade: a identidade humana, adverte de que a situação existencial do ser humano está fortemente presente em toda literatura e poesia, mas ausente nas ciências humanas. Por isso, em sua obra, ele enfatiza a experiência subjetiva e os aspectos lúdicos, estéticos e poéticos da vida humana, identificando, para isso, a presença muitas vezes mascarada da morte na existência, sobretudo seu papel formador e destruidor de consciência.

<sup>23</sup> “As organizações nascem de encontros aleatórios e obedecem a um certo número de princípios, determinando a ligação dos elementos desses encontros num todo” explica Morin (2002b, p. 27).

<sup>24</sup> Adágio popular.

<sup>25</sup> Expressão tomada emprestada de Gilberto Gil, da canção Não chores mais, 1977.

liberados, abertos, no sentido heideggeriano de *abertura*, para o exercício da dúvida, que se apresenta como uma entre tantas palpitações<sup>26</sup>, indissociável de uma outra, a *confiança*.

*Nem oito nem oitenta...* a lembrança dessa expressão, dita por meu pai, ecoa em minha existencialidade reflexiva de forma extremamente provocadora e orientadora. Ouvida no contexto em que contava a ele sobre uma querela vivida com uma amiga, um simples dito do cotidiano ganhou expressão de teoria. Talvez, mais do que o significado que anunciava, a forma e o tom com que foi pronunciado me fizeram perceber que o conteúdo da desavença era insignificante. *Nem oito nem oitenta* repercute em mim como um mantra que anuncia o necessário *estar-em* dúvida ao que se sucede no cotidiano de nossas existências.

E tem sido no cotidiano da gestão educacional, tantas vezes duro e hostil, que descubro o valor e a força desse mantra aprendido com meu pai. Várias vezes a expressão *nem oito nem oitenta* permitiu-me a abertura ao estar-*á*-junto-ao-outro. Recordo e conto uma situação bastante trivial da atividade de coordenação de curso de Pedagogia do Unilasalle, mas que revela um tipo de atitude que auxilia a entender o que significa a dúvida como palpitação potente da Espiritualidade que orienta o lugar que o Cuidado ocupa no meu modo de estar na *formação* docente.

Ao longo de uma semana, escuto que uma acadêmica fala mal de uma professora às colegas de curso. A aluna reclama de sua postura enquanto avaliadora de seu plano de estágio. Outra professora comenta o assunto comigo, mostrando-se preocupada com a atitude da aluna e com a situação. Ainda não sei se já é tempo de chamar a aluna. Decido perguntar à professora supervisora do estágio se já havia conversado com a aluna sobre a avaliação do seu plano de trabalho. A professora, à porta, em direção da sala de aula, apenas me diz rapidamente que sim, mas que a aluna manteve-se irredutível em relação à arrumação do trabalho nos aspectos por ela pontuados. A professora supervisora está visivelmente cansada e triste; dias antes, sua irmã havia falecido.

No mesmo dia, a acadêmica procura-me para conversar. Mostra-se nervosa. Convido-a para sentar e peço que conte sua história. Bastante irrequieta e choramingando, conta que recebeu a avaliação de seu

---

<sup>26</sup> Palpitação, da forma latina *palpitatio* (*ónis*), expressa, etimologicamente, “agitação, pulsação”. Seu radical estruturante *palp*, derivado do verbo latino *palpo*, indica *tocar levemente com a mão, acariciar, afagar* (Houaiss, 2004, dicionário eletrônico). Palpitação lembra coração, a pulsação vital. Lembra a agitação fluídica das entranhas, a vibração emocional; a marcação rítmica do falar e do andar, a cadência temporal. Lembra a palma da mão que apalpa, a *palpação* afetuosa. O que palpita afaga com a mão, toca, nutre, acalenta. Termos que em sua derivação figurada remetem ao deleitar-se em pensar, ao guardar na mente com prazer, ao dar incentivo a planos, idéias, projetos. Desde seus itinerários constitutivos, o que palpita se dá e se mostra a partir de uma inscrição corporal, manifestando-se, essencialmente, por meio da mão que toca, do olho que vê, da barriga que sente, do peito que aperta, da respiração que ofega, da mente que *reage*, emociona (-se). O que palpita conhece, pressente, suspeita; move-se porque resulta do deslocamento, próprio dos movimentos vitais, sejam eles cósmicos, humanos, educacionais. Palpita porque decorre de algo que o anima, por vezes dizível, outras indizível.



plano de estágio com críticas e várias sugestões de reformulação. Sente-se injustiçada porque já é professora há muitos anos e já não sabe o que fazer para atender ao que a professora supervisora solicita, expressando que considera um exagero tudo o que é solicitado. Diz que considera inválidas as correções e anotações realizadas, pois a professora supervisora não podia ter avaliado seu trabalho daquela forma. E, em meio a lágrimas, solicita trocar de professora supervisora de estágio.

Após escutar sua história, proponho que conversemos com a professora, o que acontece na mesma noite. Saio da sala em busca da professora supervisora de estágio. Sinto-me insegura. Por um lado, eu não tinha ouvido a professora expor seus critérios de avaliação. Por outro, trata-se de uma professora extremamente dedicada e preocupada com o processo de aprendizagem para a docência de suas alunas, sempre buscando auxiliá-las na qualificação de seus projetos de ensino. Entretanto, *nem oito nem oitenta*, a velha frase e a figura de meu pai, ecoavam, fazendo-me duvidar do que realmente poderia decorrer da ação de colocá-las frente a frente.

Reunidas a três, proponho que ambas contem suas versões da situação. A acadêmica, choramingando e soluçando, olhando-me fixamente, conta o que havia relatado anteriormente. A professora supervisora, enquanto ouve, abre sua bolsa, retira um pacote de lenços e oferece à aluna... A aluna levanta a cabeça, interrompendo a fala. Olha a professora, toma o lenço de papel das mãos da professora... E, entre soluços, admira a professora. Um breve silêncio se instala na sala antes das duas retomarem as questões de avaliação e a organização do plano de estágio.

No início da conversa, a vacilação estava presente. Sentia dúvida se o que estava propondo – o diálogo a três – poderia ser o melhor encaminhamento. Mas, já que “a dúvida não significa falta de crença, mas indecisão com respeito às crenças” (Mora, 2000, p. 784), optei por reuni-las, o que viabilizou o confronto das idéias, das crenças e, conseqüentemente, dos saberes. O gesto da professora surpreendeu. O gesto da professora revelou. O gesto da professora reconciliou. O desenredo: o re-a-colhimento de fragilidades constitutivas do humano, o Cuidado em potência.

A atitude de dúvida pôs entre parênteses os juízos que eu poderia emitir e manifestou a minha impossibilidade de decidir porque o desenlace da situação também pertencia a outros dois modos de ser-aí. Aprendi que esse modo de estar na relação permitiu, no contexto da experiência vivida, que outros modos de estar se manifestassem, restabelecendo outros modos de relação uns com os outros.

O estado de dúvida se apresenta como *atitude, método e necessário à confiança* na tradição filosófica. Enquanto exercício filosófico<sup>27</sup>, a dúvida é bastante habitual entre aqueles que se negam a aceitar qualquer crença como verdade absoluta ou que consideram que não há nenhuma proposição que tenha prova suficiente para promover uma convicção completa (Mora, 2000, p. 784). A dúvida como atitude se move entre dois extremos: parte-se dela para chegar a ela, o que não deixa de se caracterizar como uma forma de crença. Exercitar a dúvida na coordenação das situações do cotidiano da gestão educacional tem permitido *acontecências* singulares, na medida em que o ato de interrogar e interpretar são exercidos como ações fundamentais para a construção dos processos do Cuidado em Educação.

A dúvida torna-se necessário no movimento de construção do saber e do conhecimento sobre o “*como se chega a ser o que se é*”. A dúvida é prima-irmã da crença ou da fé. Quem crê ou quem tem fé, confia em algo. Na tradição filosófica, em muitos casos, se utilizou os dois termos de modo indistinto, colocando fé e crença como atitudes similares. Conforme Mora (2001, p. 604), é comum utilizar crença em sentido mais amplo, principalmente em contextos não-religiosos, e fé em sentido mais específico, quando se trata da fé religiosa. Gabriel Marcel explicava que a crença é um mero “crer que”, enquanto a fé é um “crer em”. “Não há na fé, um encerramento em um universo dado no qual a fé se refere a conteúdos específicos que se crêem, mas um abrir-se para possibilidades nas quais se crê” (Marcel apud Mora, 2000, p. 1002) ou nas quais se espera que algo aconteça. Por isso, a fé envolve a estrutura fundamental da pessoa, a disposição para a relação interpessoal e intersubjetiva. A fé autêntica não é um mero crer em algo de olhos fechados, uma ação palavra a ser dita ou uma ação procedimento a ser realizada em função do lugar hierárquico que se ocupa. Trata-se, sobretudo, de um crer acompanhado da dúvida e, em larga medida, por ela alimentada. Unamuno (Mora, 2000, p. 785) enfatizava que uma fé que não vacila não é uma fé, pois quando não vacila, a fé torna-se apenas um automatismo psicológico.

Foi no estar-juntas, a três, por meio da ação dialogal, que a reconciliação se estabeleceu. Nessa perspectiva, crença ou fé e dúvida tornam-se inseparáveis. E, na ação proposta, emergem como resultado de uma *atitude predisposta à*, mas que não surge apenas de uma disposição psicológica, mas resulta de uma ação, plano em que propriamente as decisões podem ser tomadas. A inseparabilidade entre crença ou fé e dúvida é igualmente geradora da confiança, o que permite expressar que há uma força vinculante decorrente do ato de duvidar, crer ou fiar.

---

<sup>27</sup> A dúvida como atitude foi corrente entre os cétricos gregos e os renascentistas (Mora, 2000).

Na crença ou fé estamos possuídos por aquilo que nos toca ou move incondicionalmente, que traz consigo a exigência da dedicação total, o que leva, conseqüentemente à ameaça de exclusão de quem não aceita dedicar-se integralmente ao conteúdo do que nos toca ou move. É um ato da pessoa inteira; engloba a pessoa integralmente, envolvendo assim a dinâmica da totalidade da vida da pessoa abrangendo e, ao mesmo tempo, transcendendo todas as características humanas: racionalidade e irracionalidade, discernimento e indiscernimento, criatividade e apatia. Por ser um ato tão global e íntimo, que parte do centro da pessoa e a possui incondicionalmente, a crença ou fé tem um caráter extático. Paul Tillich, teólogo luterano, explica que “‘êxtase’ quer dizer ‘estar fora de si’, sem deixar de ser a gente mesmo, sem sacrificar um só dos elementos reunidos no centro da pessoa” (Tillich, 1974, p. 9). Quantas vezes já fomos possuídas pela força daquilo em que colocamos nossa crença ou fé, inclusive no espaço educativo escolar?!

A fonte da crença ou fé é alimentada e está na capacidade do ser humano de perceber-se como parte de algo maior, infinito, cuja totalidade ele não pode alcançar através das suas experiências e dos seus sentimentos. Reconhecer o finito diante do infinito remete ao sagrado, à experiência do mistério. O sagrado nos atrai e, ao mesmo tempo, nos estremece. O ser humano sente-se atraído e fascinado pelas idéias, pelo divino, pelo infinito e, simultaneamente, estremece diante dele. O sagrado se encontra com o ser humano através de duas forças antagônicas, porém sempre complementares: a criadora e a destruidora.

A dúvida e a crença ou fé tornam-se um desafio quando entramos no campo das instituições educativas. Todo ato de crer necessita, como todo fenômeno do espírito humano, da linguagem e da comunhão. Sem linguagem não existe dúvida, tampouco crença ou fé. O conteúdo da crença ou fé encontra-se na comunhão em torno de determinadas idéias e crenças, e ele se forma e é sustentado pela linguagem. No caso da educação, pode ser aquele sentimento ou idéia que nos acompanha de que todos podem e devem aprender e, assim, o dizemos em nossas rodas de conversa e o tomamos como mobilizador de nossa ação educativa. Por outro lado, podem ser também os sentimentos e as idéias classistas, discriminatórias, preconceituosas que também são faladas ou manifestas corporalmente. Daí que, conforme o conteúdo dos sentimentos e idéias, a crença ou fé que move pode ser algo que promove ou tolhe a liberdade e a dúvida e o próprio ato de aprender.

No contexto da história por mim vivida enquanto coordenadora de curso, ainda penso sobre a crença ou fé como algo que rege nossas relações com a verdade. Segundo Comte-Sponville (2004, p. 213), a boa-fé é um fato, que é psicológico, e uma virtude, que é moral e, como virtude, significa o amor ou o respeito à verdade. “Amor à verdade, antes de mais nada,

sem o que todo amor não passa de ilusão ou de mentira. A boa-fé é essa fidelidade, a boa-fé é esse amor, em espírito e ato” (Comte-Sponville, 2004, p. 217).

A boa-fé aparece em função de um desvelamento do que é verdadeiro na relação com o outro ou, ainda, quando se está em busca do que é verdade. A boa-fé não significa a verdade, mas exclui a mentira, não o erro, porque é justamente a boa-fé que nos permite ver o erro no modo-de-estar uns com os outros. “Ser de boa-fé é não mentir nem ao outro nem a si” (Comte-Sponville, 2004, p. 214). O gesto de boa-fé da professora desvelou uma verdade a si mesma e à acadêmica, permitindo a reconciliação por meio do Cuidado.

A verdade não é sinônimo de certeza absoluta. Oswaldo Montenegro (2001, p. 1) lembra-nos de que “todas as tragédias que aconteceram na humanidade, aconteceram quando alguém teve certeza absoluta”. Por isso, como tão bem nos adverte Morin (2000b), a educação precisa mostrar que não há conhecimento que não esteja ameaçado pelo erro e pela ilusão, porque o “conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo” (Morin, 2000b, p. 20) e as percepções são traduções e reconstruções cerebrais captadas e decodificadas por nossos sentidos e fruto de uma tradução e reconstrução por meio da linguagem e do pensamento. “Daí os numerosos erros de concepção e de idéias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais” (Morin, 2000b, p. 20), o que, novamente, impõe à educação a tarefa de dedicar-se à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras que também fazem parte das crenças que movem a *formação* de professores.

Para tanto, é preciso reconhecer que o desenvolvimento da inteligência humana está inseparável do mundo da afetividade, do mundo das emoções, pois, de certa maneira, “a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais”<sup>28</sup> (Morin, 2000b, p. 21). E, nesse caso, a crença ou fé é movida por uma emoção básica que tanto pode ser aquela que opera na lógica da disjunção, por isso induz à mentira, como aquela que se orienta a partir da conjunção, da religação, atuando na perspectiva de reconhecer os erros e ilusões aos quais estamos submetidos em função das idéias que capturam nossas ações. Por isso, segundo Morin (2000b, p. 23), “a racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão”, mas deve ser uma racionalidade que reconhece a parte de afeto, de amor e de arrependimento que faz parte da existência do humano e conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo. Por isso, a educação do futuro deve reconhecer o princípio

---

<sup>28</sup> Além da afetividade e das emoções, Morin fala da fantasia e da imaginação: “A importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável; dado que as vias de entrada e de saída do sistema neurocerebral, que colocam o organismo em conexão com o mundo exterior, representam apenas 2% do conjunto, enquanto 98% se referem ao funcionamento interno, constitui-se um mundo psíquico relativamente independente, em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens, fantasias, e este mundo infiltra-se em nossa visão ou concepção do mundo exterior” (Morin, 2000b, p. 21).

de incerteza racional por meio de um recurso metodológico que nos oriente para a lucidez (Morin, 2000b, p. 24; 33).

Se a *dúvida* e a *crença* ou *fé* predispõem a um determinado modo de estar no mundo – constituindo-se como atitudes que se orientam por uma emoção básica fundamental, o amor – e se concretizam na disposição para a *relação* de *confiança* – que se manifesta pela força do querer estar-junto – cabe aprofundar a terceira palpitação: a *compaixão*.

### 2.3 ENSINEM OS SEUS FILHOS, COMPAIXÃO<sup>29</sup>

Estritamente falando, não é o espírito que tem  
compaixão ou respeito, o respeito e a  
compaixão é que fazem o espírito. Assim, o  
espírito nasce no sofrimento: no próprio, e é  
coragem; no do outro, e é compaixão.  
(Comte-Sponville, 2004, p. 127)

Permitam que os seus filhos aprendam a ter  
compaixão. Ensinem os seus filhos.  
Ensinem a ter compaixão.  
(Thedy Corrêa)

Da relação com os animais, lembro de outra cena vivida na infância. Duas vezes ao ano era comum meu avô chamar e reunir as filhas para carnear um boi que serviria de alimento para os próximos meses. Desde o final da tarde do dia anterior, o animal ficava preso no estábulo. Na manhã seguinte, quando tudo já estava preparado – a água fervendo nos latões, as mesas montadas, as facas afiadas, as toalhas limpas – o animal era abatido. Nós podíamos assistir, mas jamais rir ou manifestar qualquer sentimento de pena pelo animal abatido<sup>30</sup>.

*O afrontamento à morte por meio do sacrifício dos corpos* é um aspecto extremamente presente no processo de hominização. Na relação com os animais, por meio da domesticação<sup>31</sup>, o humano constrói seu habitat e constrói-se modelando a si mesmo e aos que

<sup>29</sup> Expressão tomada da canção *Compaixão*, de Thedy Corrêa.

<sup>30</sup> Num tempo mais recente, meu sobrinho, após muito insistir junto ao meu pai para assistir, comenta enquanto a cabra é abatida: “*coitada*”. De volta à casa, indagado por minha mãe, relata: “*Ai vô, o vô me mandou embora do açougue porque eu fiquei falando coitada. Disse que era uma falta de respeito pelo animal*”.

<sup>31</sup> O termo domesticação é entendido e utilizado a partir de sua significação etimológica que o compreende como aquilo que é próprio ao *domesticus* – próprio de casa, caseiro, doméstico, da família – e do termo latino *domus* – significando casa, morada, habitação. O processo de hominização esteve intimamente vinculado ao mundo animal; por isso, não podemos dizer que estivemos ilesos da aprendizagem de condutas e atitudes próprias aos animais. Com a fixação no lugar, gradativamente se firma a domesticação recíproca, pois não é só o homem que impõe suas características aos animais, mas também ele recebe as deles: “a fazendeira com o cesto amarrado aos quadris requebra-se como uma perua, novilha, marreca ou galinha; (...). Na aurora fria, o porco solta vapor pelas

estão ao seu redor. Desse processo, resulta a prática do abate de animais, seja como alimento, seja como sacrifício. Assim, a morte do outro, humano ou não, constitui-se um elemento-chave para entender aspectos relacionados à conformação do que ganha essência, realidade e autonomia no espírito humano.

O *afrontamento à morte* remete a constatação de que *a morte trabalha o espírito humano*, afinal “o encontro entre a consciência de si e a consciência do tempo determina a consciência do viver no tempo e de dever enfrentar a morte” (Morin, 2002b, p. 48). É a idéia da morte dos seres amados que aumenta a angústia e o desfecho sempre traz a dor insondável, levando o humano a questionar-se sobre os mistérios de sua existência, de seu destino, da vida, do mundo. “Pela morte, participamos da tragédia cósmica; pelo nascimento, participamos da aventura biológica; pela existência, participamos do destino humano” (Morin, 2002b, p. 48).

Também no cotidiano da escola, a morte aparece de forma ritualizada em vários eventos ou práticas: do aniquilamento do indivíduo à recusa desse desaparecimento; da indiferença à dor daquele que não aprende à compaixão de com ele aprender a aprender. Tais formas de morte bem podem ser ilustradas com a descrição que faço de uma situação que presenciei por ocasião de uma observação de aula<sup>32</sup>. Um menino, visivelmente de condição social pobre, senta-se ao fundo da sala. A professora organiza os grupos, mas os mantém sentado num grupo que fica mais ao fundo da sala. Recomenda às crianças que devem chamá-la para pedir orientações e mostrar o trabalho enquanto o realizam. Minutos depois da professora falar, o menino levanta o braço e chama: “profe!”. A professora nada diz e continua a atividade que realiza no quadro. O menino chama de novo e, com ele, outras crianças se manifestam. A professora atende todas as crianças que se manifestaram, enquanto que o menino segue com o braço erguido, aguardando-a. O menino parece ter desistido, quando, novamente, outra criança chama a professora que, prontamente, a atende. Então, rapidamente, mais uma vez o menino chama, com o braço erguido: “profe, vem vê!”. A professora segue olhando o trabalho das outras crianças e retorna ao quadro. Finalmente, após ter chamado *nove vezes* pela professora, o menino é atendido pela professora. Emanações de um espírito que se orienta pela resistência ao encontro com o outro? Emanações de um espírito que não reconhece em

---

narinas da mesma forma que o cavaleiro e o caçador, ao fazerem a mira, mostram seus caninos de porco selvagem” (Serres, 2003, p. 99).

<sup>32</sup> Atividade realizada em função da atividade de pesquisadora-colaboradora em projeto que investiga o processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na rede municipal de ensino de Canoas/RS. Anotações feitas em Diário de Pesquisa (2007).

seu ato a destruição do outro em si mesmo? Emanações de um espírito que se orienta desde a crença de que esse menino, pobre, está fora do lugar?

O *afrontamento à morte* aparece quando, sem medida, uma professora empenha-se em ofertar um espaço na escola para que o jovem fique, a revelia da compreensão das colegas de trabalho e da própria direção da escola. Em minha condição de mulher-professora<sup>33</sup>, experimentei tal ambigüidade numa só situação educativa, que passo a descrever.

Maria, professora de escola pública há mais de vinte anos, exercendo a função de vice-diretora, procura-me para orientá-la em sua monografia de conclusão do curso de pós-graduação em supervisão escolar. Deseja estudar e aprofundar questões relacionadas à dificuldade de relacionamento entre alunos jovens e adultos que freqüentam turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que a ausência de um bom relacionamento tem levado muitos alunos a evadirem.

Na primeira sessão de orientação, ela afirma que a escola de EJA deveria priorizar o público adulto, visto que o jovem não tem muito interesse de estudar. Relata que são muitas as queixas dos adultos em relação ao comportamento dos jovens, que, por serem mais espertos, acabam concluindo as tarefas antes deles e ficam conversando, o que os incomoda e atrapalha. Relata que uma senhora a procurou para dizer que não ficaria mais na escola porque a professora Tania estava dando muitas regalias para os jovens, principalmente para o menino Tiago. Maria fala com certa impaciência, pois como gestora, muitas vezes, precisa apagar incêndios relacionados às atitudes da professora Tânia com os jovens.

Interrompo seu relato pedindo para que me conte um pouco sobre Tiago. Descubro que ele tem uma história escolar de multirepetências, com várias histórias de expulsões e transferências. Maria também me conta que o fato da professora Tânia acolher o menino, delegando pequenas tarefas para ele, como buscar material ou guardar seus livros em seu carro, deixa as colegas professoras e os alunos adultos da EJA indignados. Assim fala Maria: “Ela dá muita confiança para o garoto”.

Pergunto-lhe o que ela acha dessa situação, como se posiciona como gestora. Maria diz que acha ruim porque precisa ficar mediando os conflitos, acalmando os ânimos. Diz também que já chamou a atenção da professora muitas vezes, mas ela continua agindo da mesma forma. Pergunto-lhe se essa professora não estava sendo a primeira referência de acolhimento que Tiago vivia numa escola. Maria apenas retruca, dizendo: “pode ser”. E encerramos a primeira sessão de orientação.

Passados alguns dias, Maria retorna para outra sessão de orientação. Inicia dizendo que nunca tinha pensado dessa forma. Pensado sobre o que, pergunto-lhe. Ela retoma a conversa da sessão anterior e segue

---

<sup>33</sup> Situação vivida com a aluna durante as atividades de orientação da Monografia de Conclusão do curso de Especialização em Supervisão/Orientação Educacional na Educação Básica, do Unilasalle. Cabe destacar que aqui utilizo nomes fictícios.

dizendo que para ela a professora Tania sempre havia representado um problema, pois recebia queixas de alunos mais velhos e precisava conversar com ela sobre isso quase que semanalmente. Relata que durante os últimos dias dedicou-se a observar com mais atenção as ações da professora e dos colegas e percebeu que a professora Tania era a que mais se vinculava aos jovens e a mais bem quista por eles. Por fim, diz que verificou que o jovem Tiago, pela primeira vez, permanecia numa classe por mais de meio ano, sem evadir.

A situação do menino e a experiência vivida com a acadêmica Maria me auxiliam a entender que a consciência humana da morte não é somente a decomposição de um corpo, mas, principalmente, o aniquilamento de um sujeito. Daí resulta um questionamento:

O que acontece na esfera noológica que conseguimos matar ou sacrificar<sup>34</sup> um outro indivíduo também pertencente à mesma espécie, a humana?

São as idéias, sejam elas oriundas dos sistemas religiosos, humanistas ou científicos que se mantêm vivas e definidoras das ações humanas. Morin adverte que a “racionalidade, que é nosso instrumento de inteligibilidade mais confiável, pode bloquear-se e tornar-se racionalização, ou seja, um sistema lógico, coerente, mas que ignora as coisas concretas” (2002b, p. 64). Maria e suas colegas, bem como os alunos adultos do EJA desviam de seu olhar as coisas concretas do mundo juvenil. Por isso, o meu interesse em entender essa clássica disjunção histórica se apruma mediante o olhar atento de quem acredita que é possível religar os saberes oriundos tanto de uma visão racional, da razão, como aqueles que se constituem a partir de um modo de pensar e agir que se orienta por um fundo emocional, tendo em vista de que já não é mais possível dizer que há ciência que produz conhecimento isenta da dimensão humana que flui desde o emocionar.

Por isso, busquei entender por quê, em determinados períodos, são algumas idéias as que prevalecem e ganham vigor. Angústia formulada por Yves Barel, explorador avançado do paradoxo da autoformação:

Como e por que maneiras humanas de pensar conseguem assumir corretamente, por um tempo, a sua função de que é dar sentido à ação e à existência? E como e por que as mesmas maneiras de pensar perdem essa eficácia em certos momentos e enchem-se de um vazio ao mesmo tempo inquietante e pesado de uma potencialidade criadora mais suposta do que vivida? (apud Pineau in Nicolescu et al., 2000, p. 38).

Para avançar na reflexão, adentrei-me no mundo da noologia. Morin (2001b) trata de mostrar como se formam as idéias, sua lógica, sua paradigmática, e como elas se instalam no mundo (biosfera: Natureza, Cosmos) e no humano (antroposfera). Ao conjunto desses

---

<sup>34</sup> Aqui também compreendido no sentido da renúncia, do sujeitar-se, do devotar-se, do dedicar-se totalmente.



elementos, nomeia-se noosfera<sup>35</sup> e, ao estudo, noologia<sup>36</sup>. A noologia torna-se essencial para entender como determinadas idéias podem ou não, vão ou não interferir nos processos de organização bio-físico-químicos e, também, nos processos sócio-antropológicos e educativos.

Os mitos, as religiões e as idéias são constitutivos do terceiro reino, ou melhor, são três estados noológicos (Morin, 2001b, p. 185) a partir dos quais também estruturamos nosso modo de estar uns com os outros. O autor centra seus estudos no terceiro reino, ocupando-se em explorar o problema da autonomia relativa e da relação complexa entre esses seres de espírito e os seres humanos. Ou, dito de forma explicativa: como os sistemas de idéias, principalmente os humanistas e científicos, interferem sintomaticamente no mundo e na forma de estar neste mundo, reorientando os percursos. Os mitos e as religiões não se isolam; também se articulam no interior dos sistemas de idéias, por meio de um verdadeiro processo de fagocitose (Morin, 2001b, p.180).

As idéias<sup>37</sup> são produtos do espírito que, por sua vez, é produto produtor do cérebro humano. As idéias são menos biodegradáveis que o homem, pois não resultam da soma dos conhecimentos individuais, mas são produto de todos os processos de conhecimento: “Uma vez formadas, as construções intelectuais vivem uma vida própria, engajam-se em relações dialéticas com as outras construções e espíritos humanos” (Morin, 2001b, p. 135). Numa via mais bio-físico-química, as idéias mostram-se como um terceiro reino: “As idéias são dotadas de vida própria porque dispõem, como os vírus, em um meio (cultural/cerebral) favorável, da capacidade de autonutrição e de autoreprodução” (Morin, 2001b, p. 135).

Assim, é possível avançar na compreensão sobre por que determinadas percepções das acadêmicas-professoras vão se condicionando no interior de suas concepções, estabilizando determinadas práticas e impedindo-as de mudarem ou ampliarem seu foco de ação. Descubri nesse percurso, junto a Morin e Chardin, que é possível dizer que, em nosso cérebro, há seres

---

<sup>35</sup> Do grego *noûs*, espírito, psique, e *sphaîra*, esfera. Para Chardin (2003), a camada pensante da Terra. O conjunto de espíritos, idéias, deuses são produzidos e dependentes dos espíritos e das culturas humanas que os alimentam; mas, adquirem vida própria e um poder dominador sobre os humanos. Morin, que segue parte das explicações chardianas, explica que a noosfera emerge como uma realidade objetiva, que dispõe de relativa autonomia e povoada por entidades/seres de espírito. A noosfera, enquanto esfera, “é como um meio, no sentido mediador do termo, interposto entre nós e o mundo exterior para fazer-nos comunicar com esse. É o meio condutor do conhecimento humano” (Morin, 2001b, p. 140).

<sup>36</sup> Conforme Morin, “o ponto de vista noológico permite descrever objetivamente os fenômenos noosféricos, conhecer as suas regras, modos de organização metabiológicos das idéias, doutrinas e ideologias e tomar consciência das relações dominadoras e subjungantes que essas entidades, nascidas dos espíritos humanos, impõem a esses mesmos espíritos” (2001b, p. 191).

<sup>37</sup> Para Popper (apud Morin, 2001b, p. 134), o mundo das idéias é denominado de “mundo três”, pois são produto do espírito humano e, conseqüentemente, adquirem existência própria. Na década de 20, séc. XX, Teilhard de Chardin (2003) inseriu o termo *noosfera* como descrição do conjunto de idéias que emanam da Reflexão, que resulta do processo de hominização. “Hominização, que é, de partida, se se quiser, o salto individual, instantâneo, do instinto para o pensamento (...) Quando, pela primeira vez, num ser vivo, o instinto se percebeu no espelho de si mesmo, foi o Mundo inteiro que deu um passo” (Chardin, 2003, p. 196-197).

que operam, controlam e parasitam nosso conhecimento e que podemos identificá-los tanto pela via biológica (o cérebro e seus processos bioquímicos) como pela via do espírito (nossas crenças, costumes, idéias, doutrinas, mitos e religiões).

No contexto da história vivida com Maria, a segunda via é a que me permite avançar na reflexão e entender o que se passa no mundo dos espaços de formação de professores. Há nos espaços de formação de professores e, conseqüentemente no cotidiano da escola, um conjunto de idéias-mitos ou de idéias-doutrinas que pululam e se desenvolvem de tal forma que estruturam e acondicionam determinadas práticas com forte determinação. Idéias que geram atitudes e palavras que vão, dia após dia, definindo ações e práticas educativas de forma consolidada, engessando potenciais criativos, normatizando, disciplinando; enfim, instauram a fixação do tempo mediante o *sempre foi assim* que tenta impedir o movimento. “A serviço da idéia, as palavras adquirem poder de vida e de morte porque assim como somos possuídos pelos deuses que possuímos, também somos possuídos pelas idéias que possuímos” (Morin, 2001b, p. 148). Uma vez produzidas pelo espírito cérebro humano, as idéias escapam rapidamente ao controle dos espíritos, apoderando-se da pessoa e dos povos e emitindo uma poderosa energia histórica que se sustenta por tempos e tempos<sup>38</sup>. Uma idéia, uma vez produzida enquanto resultado de processos mentais, ganha vida própria, exibindo a força da noosfera. Outro exemplo clássico, no mundo das ciências, é a aceção de que a Natureza está escrita em linguagem matemática. O real físico da Natureza é substituído pelo real noológico.

Maria e suas colegas de trabalho e os alunos-adultos são a expressão materializada dessa construção interpretativa. Com a força que possuem, determinadas idéias turvam a vista de cada uma delas e deles, impedindo-os de olhar o menino, que aqui simboliza outros tantos que já estiveram desfocados do olhar da professora. Moll (2004) afirma que muitos são os alunos que estão desfocados do olhar da professora, principalmente aqueles que fogem ao padrão de bom aluno ou que voltam à escola em período etário fora do convencional. Por isso, a condenação a eles imposta é o isolamento porque se atrevem voltar à escola. “Desfocados do olhar da professora, representam verdadeiros batalhões constituídos por aqueles que ‘estão sem estar’, que estão, mas não contam” (Moll, 2004, p. 107).

---

<sup>38</sup> Há um conto popular que bem ilustra a força de uma idéia, que se materializa numa forma de agir e que se mantém ininterruptamente. Diz o conto que certa mulher havia assado um peixe, numa grande forma; sem a cabeça e o rabo. O visitante curioso, indignado com a cena, pergunta à mulher porque havia cortado a cabeça e o rabo do peixe. A mulher, sem hesitar, respondeu que aprendeu assim de sua mãe, que aprendeu de sua avó, que aprendeu de sua bisavó. Irrequieto o homem busca informações sobre a forma de assar peixes naquela família. Tanto a mãe quanto a avó da mulher respondem da mesma forma. Restava ao curioso homem conversar com a bisavó. A velha mulher, ao ouvir a pergunta, pôs-se a rir e foi logo dizendo: minha mãe e eu cortávamos a cabeça e o rabo porque o peixe não cabia na forma!

Para ampliar a visão, é preciso articular a noosfera no mundo antropossocial por meio do complexo trinitário: *psicosfera*, *sociosfera*, *noosfera* (Morin, 2001b, p.149). A esfera dos espíritos cérebros individuais constitui a *psicosfera*, fonte das representações, do imaginário, do sonho, do pensamento, necessária para que cada indivíduo produza e dê consistência a suas idéias, seus pensamentos, seus mitos, suas crenças. Entretanto, a concretização das idéias, pensamentos, crenças só é possível na *sociosfera*, lugar onde a cultura é produzida pelas interações entre espíritos cérebros, lugar da linguagem, do saber, das regras lógicas e paradigmáticas, lugar da relação; lugar onde esse conjunto de elementos noosféricos<sup>39</sup> poderá atingir o ser, instalando-se. Por isso, “o espírito/cérebro e a cultura condicionam, eco-organizam, limitam, libertam a noosfera, a qual condiciona, eco-organiza, limita, liberta o espírito/cérebro e a cultura” (Morin, 2001b, p. 150).

As idéias funcionam como mediadoras entre os espíritos humanos e o mundo e por meio da sua organização ganham consistência e realidade objetiva (Morin, 2001b, p. 157). Há aquelas que priorizam a abertura, a assim chamada teoria; há outras que priorizam o fechamento, as doutrinas. No mundo da *formação* de professores, prevalece a fala de que as teorias são vazias, sem sentido, sem materialidade porque, na prática, a teoria sempre é outra. Pode-se pensar que há uma crença instalada nesse universo, com forma de doutrina, que mostra a relevância da supremacia da prática em detrimento da reflexão teórica. Pode-se então, inclusive, pensar que, em função disso, o que seduz o professorado são aqueles conjuntos de idéias que se fecham: as doutrinas. Daí porque, quase sempre, esperam uma solução, uma resposta para os problemas, uma técnica instrumental. Pode-se dizer que a doutrina opera com reducionismo; já a teoria tende à abertura, portanto, à reflexão. Por outro lado, mesmo uma teoria aberta comporta em si o seu próprio fechamento, opacidade e cegueira.

Essa parece ser a dificuldade que se tem para identificar a provisoriabilidade e, mais do que isso, a regeneração, atividade intrínseca a todo processo auto-produtivo, inclusive ao mundo das idéias e teorias. Por outro lado, muitas vezes, as mesmas professoras resistem às

---

<sup>39</sup> Apesar de extensa, a citação a seguir auxilia a ampliar o entendimento sobre essa produtiva relação trinitária: “Esses, uma vez formados, sugam substância, organização, vida, na *psicosfera* e na *sociosfera*. Extraem, também, invenção das desordens do espírito (fantasmas, delírios) e das desordens sociais (crises). Os seres de espírito bioantropomorfos têm a fonte principal no pensamento simbólico-mitológico; os seres logomorfos abastecem-se principalmente no pensamento empírico-racional (e há, incessantemente, acavalamento/transbordamento de ambas as partes). Os seres de espírito regeneram-se, constantemente, nas fontes que os geraram. Mas, são eles mesmos necessários à regeneração da *psicosfera* e da *sociosfera*. Um anel rotativo recria-se constantemente, onde cada uma das suas instâncias é necessária à geração/regeneração das outras e onde, cada uma é, ao mesmo tempo, produto e produtor. Uma sociedade sem mitos de fraternidade não poderia realizar-se. Um espírito sem idéias não poderia realizar-se. O mito co-produz a sociedade que o produz, a idéia co-produz o espírito que a produz” (Morin, 2001b, p.150).

doutrinas, mantendo-se cétricas. E, quando esse movimento se instala, elas se abrem para a construção de um outro tipo de relação, disponibilizando-se e agindo a partir de uma lógica que mais bem se inscreve na perspectiva de uma razão sensível.

Maria abriu-se e acolheu outra lógica, ampliando sua visão e acolhendo o jovem. Maria foi capaz de deixar fluir uma razão sensível que se orienta a partir da compaixão, esse sentimento que lhe permitiu participar da dor alheia, da dor do menino.

No curso da *formação* de professores, percebe-se que uma idéia tomada como doutrina é mais apta do que uma teoria para sustentar o movimento de realizar a atividade docente. Dessa forma, há, talvez, uma esfera noológica, que ainda perdura na escola, colocando a professora como refém dos grandes pensadores, desautorizando-a a criar, a refletir, a produzir conhecimento a partir de sua experiência de docência ou, no caso das mulheres docentes, de pensar e incorporar, por exemplo, a prática do universo maternal como fomentadora e construtora de saber e conhecimento pedagógico.

A teimosia em não querer mudar de idéia, ou a dificuldade de ampliar a visão sobre algo, pode ser pensada a partir do que se denomina constituição dos *themata*. Os *themata* funcionam como uma obsessão cognitiva, que pode ser uma teoria, uma crença, uma doutrina, algo que reitera a perspectiva do *sempre foi assim*, quando se está na imobilidade, ou do *é preciso inovar*, quando se está jogado na afobação da novidade. “Os *themata* animam e fecundam toda investigação cognitiva, inclusive, (...) a pesquisa científica” (Morin, 1999, p. 144), que, justamente, se movimenta na direção das certezas, da exclusão, da classificação, da fragmentação. Assim, na lógica de uma razão sensível, os *themata* imobilizam, anestesiaram o movimento, impedem o colocar-se em posição de ver e sentir a dor do outro, de experimentar *com-paixão*.

Nos processos de formação de professores, alguns *themata* operam como verdadeiras camisas de força que impedem que outros saberes possam fluir no universo educativo. Um deles relaciona-se à crença de que, no cotidiano das relações grupais, aquelas sutilezas ou minúsculas situações do dia-a-dia, embriagadas de elementos dionisíacos, sobre os quais nos fala Maffesoli (2005), pouco serve de suporte para os processos formativos, apesar de animá-los e orientá-los arduo e sutilmente. Assim, os processos de *formação* de professores continuam limitados aos aspectos postos pela racionalidade, principalmente técnica, não incorporando ou deixando tão pouca vazão para que elementos próprios da socialidade e da gratuidade do estar-junto sejam priorizados como conteúdos dos processos formativos.

Tal concepção, que opera fortemente nos preceitos da especialização, da individualização e da disjunção, tem contribuído para a fragmentação e falta de percepção

sobre a necessária e vital relação constitutiva da trindade humana: *indivíduo – espécie – sociedade*. Aprender que o indivíduo é apenas um termo dessa trindade é o primeiro passo do desafio de aprender a condição humana. Re-aprender a condição do humano pela experiência do processo de hominização significa perceber que somente a partir da interação entre os indivíduos a sociedade se autoproduz, retroage sobre a cultura e os próprios indivíduos, tornando-nos propriamente os humanos que somos<sup>40</sup>.

Contudo, mesmo sendo três termos meios e fins uns dos outros, é o indivíduo o nó das interferências, o ponto do holograma que contém o todo (espécie e cultura). Compreender esta mútua implicação, reconhecendo o indivíduo como um nó que emenda, laça, lança, amarra... auxilia-nos a ampliar e qualificar as práticas educativas contemporâneas que, cada vez mais, centram suas intervenções na pessoa, no sujeito, visando à construção de uma consciência de si por meio do reconhecimento e realização de processos auto-eco-hetero formativos<sup>41</sup>. Processos que permitam recolocar a pessoa frente ao outro, tornando-a capaz de sentir sua dor e miséria. Processos educativos que tenham em sua base teorias que estão dispostas a ensinar a condição da fragilidade humana mediante a *compaixão*.

*Compaixão*<sup>42</sup>, sentimento que demonstramos para com a tragédia pessoal de outrem. Expressão manifesta e acompanhada pelo desejo de minorar a dor e a angústia do outro, seja por meio de uma ação ou gesto. Sentimento que permite ao que se sente compassivo *estar-em* mediante a participação espiritual na infelicidade alheia que suscita um impulso altruísta de ternura para com o sofredor. A *compaixão* provoca a co-moção, a afetação, o mover-se em direção ao outro a fim de reconhecê-lo em seu modo de ser, respeitando-o como legítimo outro na convivência, mesmo que a situação em que esteja ou o que o levou a estar nesta

---

<sup>40</sup> “A espécie produz os indivíduos produtores da espécie, os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se; cada termo gera e regenera o outro” (Morin, 2002b, p. 52).

<sup>41</sup> Autores do eixo franco-hispânico e norte-americano utilizam a expressão autoformação. Algumas referências no universo internacional são Gaston Pineau, René Barbier e Marie-Christine Josso. No Brasil, encontramos apoio nas clássicas reflexões de Paulo Freire e Hugo Assmann; recentemente, em Cecília Warschauer. Esses pesquisadores mostram como podemos recuperar saberes de nossas existências, seja da infância ou de outros períodos, como propulsores para entender e reconfigurar determinadas práticas desenvolvidas enquanto docente. Da leitura realizada, parece-me que tais experiências ainda se focalizam muito mais nas dimensões cognitivas do que propriamente naquilo que somos enquanto somos, naquilo que nos permitiu tornar o que somos, algo que pode ser melhor encontrado nas reflexões propostas por Larrosa (2002) quando nos conta que a experiência é tudo aquilo que nos passa, tudo o que nos (i)mobiliza, nos afronta.

<sup>42</sup> O termo *compaixão* tem significações em vários outros termos:  *piedade, misericórdia, comiseração, clemência, benevolência* sendo que o mais usual e tido como quase sinônimo é o seu duplo etimológico *simpatia*, que diz em grego o que a *compaixão* diz no latim (Mora, 2000; Comte-Sponville, 1995; Silva, 2002). Etimologicamente, tem sua origem no latim *compassio,ónis*, significando sofrimento comum, comunidade de sentimentos, opiniões comuns. Comte-Sponville explica que a *simpatia* é ao mesmo tempo uma qualidade e um sentimento. É a participação afetiva dos sentimentos dos outros. A *compaixão* é a *simpatia* na dor ou na tristeza; em outras palavras, é participar do sentimento do outro (Comte-Sponville, 2004, p. 115-117).

condição não seja aceitável moralmente, “porque pode-se ter compaixão pelo que se admira, como também pelo que se condena”, porque só há “compaixão pelo que respeitamos, ao menos um pouco” (Comte-Sponville, 2004, p. 127).

A co-moção da *compaixão* suscita a movimentação do olhar e da mão em direção ao outro: olhamos quem nos comove, mesmo quando a comoção é gerada por uma situação degradante; tocamos, mesmo quando o ser tocado pode causar-nos repugnância por causa de seu estado deplorável. A *compaixão* é aquele sentimento que nos permite participar na dor alheia, fazendo do outro um próximo, mesmo quando não existam laços concretos de proximidade, como os familiares, os de amizade ou os de ensino. “Quando se afirma que na compaixão (...) há uma espécie de fundo comum a todos os homens, e inclusive a todos os seres vivos, a compaixão deixa de ser um ato intencional para transformar-se numa espécie de participação no todo” (Mora, 2000, p. 501).

Nesse aspecto, a *compaixão* aproxima-se da *simpatia*, na medida em que é entendida, em diferentes escolas filosóficas, como laço de união de todos os elementos do cosmos e como princípio do grande organismo da natureza, o que mostra que há um conceito cósmico precedente ao conceito humano. Para Schopenhauer (apud Mora, 2000, p. 2691), a simpatia, enquanto compaixão, expressa a unidade vital de cada um com a totalidade da realidade. Portanto, a compaixão não é um sentimento intencional, mas um sentimento que se *estende* em vários graus, se *expande* em diferentes dimensões, se *manifesta* de diferentes modos; e, por se *apresentar* sempre de novo, podemos experimentar e propalar o humanismo cósmico, o humanismo da compaixão, pois ela, a compaixão, “é essa virtude singular que nos abre não apenas a toda a humanidade, mas também ao conjunto dos seres vivos ou, pelo menos, dos que sofrem” (Comte-Sponville, 2004, p. 123).

Na tradição do Oriente, em especial o Oriente Budista, a *compaixão* é tratada como a maior das virtudes; é uma qualidade nobre, assim como o amor é, no Ocidente cristão, a grande virtude. No Ocidente, a compaixão aparece matizada, o que bem adverte Comte-Sponville ao questionar sobre seu lugar no mundo das relações vividas: “num século em que a simpatia desempenha um papel tão importante, por que a compaixão é tão mal vista?” (Comte-Sponville, 2004, p. 115). A compaixão é amor entristecido e, num mundo em que se vale quanto pesa o que se tem, é preciso sempre ostentar uma alegria desmedida, mesmo que, muitas vezes, seja vazia e sem eco. E, participar da dor do outro, na maioria das vezes, não tem peso na lógica moderna!

Na compaixão se está junto na dor ou na tristeza do outro. A compaixão permite participar do sentimento do outro porque “compartilhar o sofrimento do outro não é aprová-lo

nem compartilhar suas razões, boas ou más, para sofrer” (Comte-Sponville, 2004, p. 188), mas sim, sobretudo, recusar qualquer sofrimento alheio como um fato indiferente e insignificante, porque um ser vivo, qualquer que seja, não pode ser considerado como coisa. A *compaixão* é sentimento contrário ao da crueldade, que se alegra com o sofrimento do outro, ou ao do egoísmo, que se isenta da preocupação para com o outro.

“A compaixão (misericórdia) é o amor enquanto afeta o homem de tal sorte que ele se regozije com a felicidade de outrem e se entristeça com seu infortúnio”, adverte Spinoza (apud Comte-Sponville, 2004, p. 120). A compaixão, por estar ao nosso alcance, permite-nos amar. Mas esse amor não é amor *pietas*<sup>43</sup>. A compaixão vale, principalmente, para o infortúnio do outro, mas também para com sua felicidade. Já a piedade apenas considera a infelicidade, a dor, a deterioração do outro porque “a piedade (*commiseratio*) é definida como tristeza, ao passo que a compaixão (misericórdia) é definida como amor, (...), como alegria” (Comte-Sponville, 2004, p. 121). A piedade é sentida de cima para baixo, ao contrário da compaixão, que é sentida na horizontalidade do braço que se estende e abraça; no acolhimento da mão que se abre e ampara; na luminosidade do olhar que compreende.

Maria, a acadêmica-professora, foi capaz de simpatizar, de *sentir com*. A acadêmica-professora ampliou sua comoção e foi capaz de ter compaixão pela situação vivida pelo menino e sua professora. Porque se abriu para o encontro com o outro, em Maria um novo espírito nascia, revelando-se na coragem de compreender e respeitar a atitude da professora Tânia em relação ao menino e sua situação existencial. Maria coloca-se à disposição do menino para sentir sua aflição, seu sofrimento, sua revolta, seu abandono, sua rejeição. Por isso, a compaixão é sentimento horizontal, só tendo sentido entre iguais, porque “ela realiza essa igualdade entre aquele que sofre e aquele (ao lado dele e, portanto, no mesmo plano) que compartilha do seu sofrimento” (Comte-Sponville, 2004, p. 127).

A acadêmica-professora Maria experimentou a necessária condição da fragilidade humana por meio da relação de compaixão para com a vida do menino<sup>44</sup>. Ela não se compadeceu por dever da profissão; mas sim porque se sentiu tocada, chamada, remexida em sua existencialidade. E, sempre que nos permitimos sentir compaixão para com a situação do outro, o modo de ser da presença – *o Dasein* – manifesta-se em seus modos existenciais de ocupação e preocupação, de Cuidado.

<sup>43</sup> Do latim *pietas, atis*, significando o cumprimento do dever, virtude, justiça, fidelidade; piedade (para com os deuses e familiares), culto, devoção, derivado de *pius, a, um* 'que cumpre o dever, virtuoso, puro.

<sup>44</sup> Kant dizia que não é um dever sentir compaixão, mas sim desenvolver em si a capacidade de senti-la. Rousseau e Schopenhauer entendiam a compaixão como sentimento e virtude, tristeza e poder, logo é a compaixão que permite passar de um ao outro (do sentimento à virtude), da ordem afetiva à ordem ética, do que sentimos ao que queremos, do que somos ao que devemos (Comte-Sponville, 2004, p. 128).

Todo o evento da hominização e da própria humanização nos mostra a centralidade das construções relacionais que, no caso do humano, se estabelece principalmente por meio da produção da linguagem e, especificamente, mediante o conversar, como bem adverte Maturana ao proferir: “O humano surgiu quando nossos ancestrais começaram a viver no conversar como uma maneira cotidiana de vida que se conservou, geração após geração, pela aprendizagem dos filhos” (2004, p. 31). E a linguagem compreende também as formas gestuais do viver humano, além de inúmeros outros signos.

Toda aprendizagem tem uma inscrição corpórea (Serres, 2003) e toda aprendizagem humana está intimamente relacionada com o desenvolvimento científico e tecnológico, o que nos exige entender que *educar é muito mais do que instruir*, porque quando não se propiciam processos vitais os processos de conhecimento não são favorecidos. “As formas de aprendizagem devem ser repensadas a partir da plasticidade e maleabilidade originária das formas de conhecimento” (Assmann, 2001, p. 32). Conseqüentemente, é preciso entender que a educação exige compromisso com o outro e qualidade pedagógica, haja vista que estamos praticando “um verdadeiro *apartheid* neuronal em relação ao potencial cognitivo dos aprendentes (alunos/as), enquanto não colocarmos no centro da nossa visão pedagógica as experiências de aprendizagem” (Assmann, 2001, p. 19) e, ao mesmo tempo, continuarmos dissociando emoção e razão.

As idéias até aqui apresentadas ocuparam-se em mostrar palpitações que orientam o meu modo de ver, estar e contar os diferentes aspectos vinculados ao processo de *formação* de professores. Nesse exercício, apresentei questões do meu cotidiano educativo, articulando aspectos relativos à emoção e à razão. Tal ação visou mostrar o quanto ainda se está em pleno processo de humanização, ou nas palavras de Serres (2003), estamos em pleno exercício hominescente, de modo intenso e em ação. Na medida em que cada vez mais as ações humanas se orientam por fundamentos que perdem a dimensão da sobrevivência da espécie, torna-se fundamental recolocar as dimensões do indivíduo e da espécie, mas, principalmente, do que somos enquanto *homo sapiens* e *demens*. Dar-se conta do quanto atividades inerentes ao processo de hominização ainda são reativadas cotidianamente nos espaços relacionais e educativos é tarefa permanente e constitutiva do processo de *formação* de professores.

Quando mostrei como as *disposições* manifestas por determinadas atitudes são ou não realizadas, consolidadas ou abandonadas em função do tipo de idéia que as orienta, da palpitação que as anima, o fiz na tentativa de formular perguntas que permitam saber o que orienta as ações nos diferentes ambientes de *formação* de professores. Realizei o exercício identificando palpitações constituintes de minha matriz corpórea e reflexiva: a dúvida e a



crença ou fé como mobilizadoras do sentimento de confiança; a compaixão, sentimento que me torna capaz de sentir em comum, de viver a simpatia para com tudo o que existe, são palpitações que compõem e organizam meu modo de ver o lugar do cuidado na formação de professores.

Assim, dada a complexidade das situações que envolvem os diferentes sujeitos implicados no cotidiano das instituições educativas, tornam-se fundamentais as análises sobre o que tem, de fato, orientado os processos educativos das acadêmicas-professoras do curso de Pedagogia do Unilasalle. Ao reconhecer e afirmar que a convivência humana, e o próprio humano, orientam-se tanto pela emoção quanto pela razão exige o recolocar questões conceituais que estão associadas à trindade indivíduo – sociedade – espécie, materializadas desde as diferentes compreensões sobre o mistério do estar-aí, a linguagem, a Espiritualidade e o Cuidado.

### **3. TUDO O QUE EU PENSEI SABER AINDA É MISTÉRIO<sup>45</sup>**

Todos os mistérios estão reunidos em nós.  
(Morin, 2002b, p. 292)

---

<sup>45</sup> “A chave do amor é uma risada ou é um jeito sério? É singular o fecho todo ou já são vários fins? É cheia a taça da paixão ou é um rio estéril? Se a vida continua ou não ainda é mistério... O ciclo começa por onde: noite ou manhã?” (Oswaldo Montenegro, Mistérios).

### 3.1 DO MISTÉRIO DO ESTAR-AÍ, JUNTOS!

Tal é a marca, essencial, do sentimento trágico da vida: reconhecimento de uma lógica da conjunção (e... e), mais que de uma lógica da disjunção (ou... ou).  
(Maffesoli, 2003, p. 11)

Do quarto onde escrevo, mediante janelas que abrem o mundo, vivo o assombro do crepúsculo, à linha do horizonte. Experimento a espera, enquanto aguardo o sol romper a neblina do vale, junto com o pássaro, sentado no “galho” da antena. Ao ocaso, (com)vivo o zunido ensurdecedor dos motores, das buzinas, da grandeza das construções que espelha, entre nós, as luzes celestes e, deixando vagar a noite, já aguardo a luz de um outro dia. E assim vou celebrando o mistério da Vida.  
(Nörnberg, 2007)

*Como pode tudo isso sempre de novo estar-aí?* A mente inquieta pergunta ao se pôr diante do mistério da vida. Juntos, tu e eu, presenciamos e recebemos a dádiva da vida, do nascer ao pôr-do-sol. É o assombramento frente ao mundo que nos coloca diante do mistério. É o mistério que impulsiona a olhar, sentir, cheirar, tocar, ouvir, degustar a vida, percebendo-a como parte constitutiva daquilo que sou e faço, do que somos e fazemos.

A constituição da experiência de mundo abrange as mais diversas relações de vida. A experiência de mundo é manifesta pela linguagem, que contém em si inúmeras formas de revelar-se. Em todos os períodos da vida humana, as diferentes culturas constituíram suas cosmologias fundantes, também o pensamento científico moderno e ocidental. Este, mediante a instauração e supervalorização da ordem<sup>46</sup>, exaustivamente, procurou subjugar o mistério,

---

<sup>46</sup> Dorneles mostra que a “ordem ocidental” se constituiu a partir de três concepções sobre a idéia de movimento – a metafísico-cosmológica, a metafísico-religiosa e a físico-fenomenológica – que caracterizam três cosmologias: a helênica, a cristã e a moderna. “Esa ordem occidental resulta de la trama milenar tejida por ese trigono cosmológico y como tal, puede ser entendido como ‘accidental’. Tal entendimiento tiene como presupuesto la idea de que ‘orden y desorden son manifestaciones del movimiento del espíritu humano’,

adjetivando-o de irracional e circunscrevendo-o ao mundo das crenças e das magias. Misteriosamente, num mundo construído sobre os pilares da certeza, da racionalidade e do desencantamento, sempre há *um algo que* a escapar. *Um algo que*, inscrito nos domínios do indizível, que continua animando e conjugando a necessária vontade do espírito humano de entender tudo isso que *está-aí* e, quiçá, donde se tem buscado inspiração para interrogar respostas que se apresentam cada vez mais incisivas, num contexto onde a unilateralidade política, econômica e educacional persiste, mesmo quando a pluralidade e a diferença se anunciam como constituidoras da sociedade contemporânea.

A fim de situar um campo teórico mais amplo sobre as compreensões acerca do mistério, que nos remonta ao que sempre tem uma parte indizível, farei uso da tradição de diferentes escolas filosóficas, apresentando alguns elementos da produção teórica realizada, das antigas às contemporâneas, entre elas, as circunscritas à pós-modernidade. A intenção é mostrar os conceitos que sustentam a reflexão que faço sobre o lugar do Cuidado na formação de professores e captar elementos que ultrapassam os campos tradicionais que sustentam e organizam as práticas formativas, a fim de auxiliar na compreensão do objeto de estudo desta tese e a própria constituição das práticas *formativas* de professores.

O mistério do estar-aí, juntos, nos confronta com a fé, nos impulsiona à ação, nos coloca frente à finitude da vida, frente à morte. E, frente ao mistério da morte e da vida, só é possível o exercício da imaginação, aquele que é fruto da tensão emoção-razão, e do doar-se à vida mediante as formas simbólicas e lúdicas de estar no mundo. O mistério do estar-aí, juntos, se retroalimenta da Espiritualidade, lugar indizível, que anima o ético, que palpita como uma das manifestações da vida. E o ético, nesta tese, é o Cuidado.

Na tradição do pensamento grego e do helenístico-romano, os mistérios não se limitavam apenas à prescrição de ritos, às chamadas religiões de mistérios de caráter mágico-religioso, caracterizadas geralmente pelos círculos de iniciados, mas indicavam uma doutrina acerca do universo e, em particular, sobre a condição da alma no âmbito universal. Muitas foram oficializadas e tinham como característica principal os cultos a fenômenos ou processos da natureza. No âmbito das religiões de mistérios de caráter filosófico, afirmava-se uma cosmologia que indicava que a alma vivia em algum lugar celeste e que dali caía na terra depois de atravessar uma série de círculos<sup>47</sup>, valorizavam-se os motivos especulativos. Nas

---

construída en base a 'opciones' que se transformarán en el contenido del relato de las cosmologías." (Dorneles, 1996, p.62)

<sup>47</sup> Os chamados oráculos caldeus foram os que tiveram uma influência predominante porque combinaram temas como descrição do universo como formado por círculos concêntricos, da alma como ser descendente e ascendente, da matéria como prisão e mácula, dos astros como divindades às quais se incorpora a alma depois de

religiões de mistérios mágico-religiosos, acentuava-se mais o aspecto cultural e as práticas simbólicas vividas mediante os ritos. A História da Filosofia mostra que essa perspectiva incorporou outras tradições semelhantes, como as astrais, principalmente durante o período do helenismo.

Desse período, data a célebre frase, proferida pelo oráculo de Delfos, santuário dedicado ao deus Apolo, deus da luz, da razão e do conhecimento verdadeiro: *Conhece-te a ti mesmo*. Conta a história que Sócrates desejava saber se realmente era um homem sábio, já que os cidadãos atenienses assim o adjetivavam. Ele foi ao santuário consultar o oráculo e este, que se manifestava na forma de uma mulher, perguntou-lhe *o que ele sabia*. Sócrates respondeu: *só sei que nada sei*. Diz a história que o oráculo reconheceu Sócrates como um homem sábio em função da sua resposta. Desde então, cada um de nós vive em busca de oráculos que nos dêem respostas para nossas indagações. Muitos de nós fazemos isso não só mediante a reflexão especulativa e indagadora, mediante os instrumentais da ciência e da tecnologia, mas também com aquelas leituras que resultam da crença, da confiança, da magia.

O mistério é considerado uma verdade revelada, incompreensível para a razão natural na tradição cristã (Mora, 2001, p. 1975-1976). Os teólogos cristãos distinguem dois tipos de mistérios: os mistérios absolutos, ou apenas mistérios, somente acessíveis mediante a fé, embora não sejam necessariamente contrários à razão porque são expressos mediante analogia; os mistérios sobrenaturais ou preternaturais, compreensíveis à razão somente quando revelados.

Tanto a tradição judaica como a profética e, finalmente, a apocalíptica cristã incorporam elementos práticos das religiões de mistérios da antiguidade greco-romana, principalmente quando usavam descrições de fenômenos físico-naturais para falar do poder de Deus ou de personagens ilustres. Nesse contexto, figuras-guia como curandeiros, sábios, guerreiros, eram descritos comparativamente à força, energia e magnitude dos fenômenos naturais. Assim, articulam-se, em nosso modo de conhecer, elementos que condensam desde os indícios inscritos na perspectiva da especulação, da indagação sobre a origem de tudo isso, até os que experimentam uma atitude de contemplação e celebração frente às dádivas da vida.

No pensamento filosófico moderno, o termo mistério é usado, principalmente, por Gabriel Marcel, Maurice Blondel e Unamuno. Cabe mencionar que, com o advento e o fortalecimento da racionalidade, via ciência moderna, correntes filosóficas como o

---

sua purificação. Suas idéias continham motivos órficos, platônicos, pitagóricos, gnósticos e estóicos. Reconhecia em Pitágoras o exemplo máximo do sábio que, com a chamada religião neopitagórica chegou, inclusive, a ter uma basílica em Roma, na época do imperador Cláudio (Mora, 2001, p. 2162).

existencialismo<sup>48</sup> e o pragmatismo<sup>49</sup> católico se constituíram com a intenção de salvaguardar um lugar que permitisse entender a relação entre fé e razão.

Marcel<sup>50</sup> afirmava que certos problemas não são simplesmente problemas, mas metaproblemas, portanto, mistérios. Para ele, “um problema é algo que eu encontro, que encontro inteiro diante de mim, mas que posso por isso mesmo crivar e reduzir” (Mora, 2001, p. 1976). O problema pode ser abordado mediante técnicas e instrumentos apropriados e, por isso, inclusive, solucionado. “Enquanto um mistério é algo em que eu mesmo estou comprometido (*engagé*) e que, por conseguinte, não é pensável senão como uma esfera na qual a distinção entre o em mim e o que há diante de mim perde seu significado e seu valor inicial” (Marcel apud Mora, 2001, p. 1976). Para dar conta dos problemas filosóficos, os mistérios, Marcel ocupou-se amplamente com a produção dramática, pois acreditava que com ela se poderia melhor compreender os mistérios da vida.

Para Marcel, nossas indagações são sempre questões da ordem do mistério. A *presença* é um exemplo de mistério e, para ele, o corpo é o que nos une ao mundo e, por isso, podemos dizer: “*eu sou meu corpo*”. “O existencial se refere ao ser encarnado, ao fato de estar no mundo; e isso é um *chez soi*; o sentir não é uma passividade, mas uma participação” (Marcel apud Marías, 2004, p. 488). Por isso, o exercício do “pensar filosófico transforma-se num compromisso, numa ação em que o próprio sujeito é um elemento de uma objetividade maior e mais plena, o centro de uma verdadeira experiência ontológica” (Marcel apud Mora, 2001, p. 1861).

Marcel utilizou-se amplamente de registros em diários, pois, para ele, o modo de pensar consistia em tomar consciência de verdades que, de alguma maneira, eram reveladas. Em 22 de junho de 1909, Marcel registrou: “Parece-me ter tomado consciência esta manhã da única verdade eterna que pode fundar toda moral... o eu não passa de negação, e não atingimos o

---

<sup>48</sup> O termo existencialismo foi aplicado em amplos períodos, desde os jônicos, os estóicos, os agostinianos até Sartre. Para combater o uso e abuso do termo, limita-se a aplicação do vocábulo a certo período e a certas correntes ou atitudes filosóficas. A origem do existencialismo remonta a Kierkegaard que afirmou “contra a filosofia especulativa (principalmente a de Hegel), a filosofia existencial” (apud Mora, 2001, p. 963) na qual o sujeito que pensa inclui-se a si próprio no pensar em vez de refletir objetivamente a realidade.

<sup>49</sup> Movimento filosófico ou grupo de correntes filosóficas que se desenvolveram nos Estados Unidos e na Inglaterra. Sua principal tese é de que toda a função do pensamento é produzir hábitos de ação e o que significa uma coisa é simplesmente os hábitos que ela envolve (Pierce apud Mora, 2001, p. 2342). No campo educacional, Dewey é um dos expoentes mais conhecidos. Para ele, mediante o pragmatismo, o sentido de transitoriedade da verdade e o entendimento da verificação e da validação orientaram o delineamento de sua teoria da experiência e do ato de pensar reflexivo na formulação dos princípios de investigação (Pinazza in Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza, 2007, p. 68).

<sup>50</sup> Gabriel Marcel (França, 1889-1973) foi inscrito dentro do existencialismo cristão, mas ao final de sua existência, em função dos abusos do termo existencialismo e da publicação do *Humani generis*, que declarou a incompatibilidade entre o existencialismo e o catolicismo, Marcel propôs o rótulo cristão para seu pensamento (Mora, 2001, p. 1862). Suas idéias aproximaram-se mais de Kierkegaard do que de Heidegger.

Pensamento absoluto senão tomando consciência do nada de nossa individualidade” (Marcel apud Mora, 2001, p. 1860). No período mais tardio de seus escritos, Marcel indicou que os métodos apresentados pela ciência da época representavam um empobrecimento do mundo na medida em que muitos dos filósofos modernos tratavam os mistérios como problemas, isto é, degradavam os mistérios ao transformá-los em problemas.

Para Blondel<sup>51</sup>, o problema é um enigma e o mistério é a luz (da fé) que o ilumina. O ponto de partida da sua filosofia consiste na pergunta sobre se a vida humana tem sentido e se o homem tem um destino: “Ajo sem saber o que é a ação, sem ter desejado viver, sem saber quem sou nem se sou. E não posso, a nenhum preço, segundo nos é dito, conquistar o nada; estou condenado à vida, à morte, à eternidade, sem tê-lo sabido nem querido”, explica Marías (2004, p. 432). Eis o problema vital da vida humana cuja resolução, segundo Blondel, se dá mediante a *ação*, a verdadeira solução que o homem dá ao problema de sua vida.

A ação é mais do que um fato, é uma necessidade, um ato. “Só se faz qualquer coisa fechando as demais vias e empobrecendo-se de tudo o que se teria podido saber ou conseguir” (Blondel apud Marías, 2004, p. 432) porque a determinação de uma ação sempre resultará na eliminação de uma infinidade de outras possíveis ações e, caso deixe de agir, algo age em mim ou fora de mim, quase sempre contra mim, dizia Blondel. Por isso, sua filosofia remeterá ao problema religioso e colocará a aceitação da visão de Deus como fundamental, pois é preciso, em especial para a filosofia, “impedir o pensamento de se idolatrar, mostrar a insuficiência e a subordinação normal da especulação, iluminar as exigências e os caminhos da ação; preparar e justificar as vias da fé” (Blondel apud Marías, 2004, p. 433).

Unamuno<sup>52</sup>, por sua vez, preocupou-se em diferenciar problema e mistério, especialmente ao que ele denominou mistério da personalidade. O mistério, para ele, é o outro: “*El otro* brotou-me da obsessão, mais do que preocupação, pelo mistério – não

<sup>51</sup> Maurice Blondel (França, 1861-1949) na história da filosofia pertence, *lato sensu*, à corrente denominada Pragmatismo, diferente do pragmatismo inglês e americano, porque seu pensamento se desenvolveu em conformidade com a ortodoxia católica. Blondel afirmava a necessidade da aceitação da visão de Deus como consequência de sua filosofia porque só assim torna-se concreta a contemplação de Deus e a satisfação que na vontade da ação implica como também se revela a verdade de uma pessoa divina que penetra no interior da pessoa humana, cumprindo-se, assim, o método de imanência, segundo ele, único procedimento eficaz para que a transcendência seja efetivamente dada e não se transforme em resultado abstrato de um intelectualismo puramente esquematizante (Mora, 2001, p. 324).

<sup>52</sup> Miguel de Unamuno (Espanha, 1864-1936) pertence a uma geração denominada irracionalismo, segundo Marías (2004, p. 434). Já em Mora (2001, p. 963) sua filosofia está inscrita dentro da corrente existencialista, porém próxima ao ideário que postumamente denominou-se Filosofia da Existência, principalmente a que se vinculou ao pensamento heideggeriano. A questão central de sua filosofia foi a imortalidade pessoal do homem concreto, que vive e morre e não quer morrer totalmente. “O fundamento da crença na imortalidade não se encontra em nenhuma construção silogística nem indução científica: encontra-se simplesmente na esperança” (Mora, 2001, p. 2945). Suas questões foram pensadas num contexto em que a ciência vigente não se ocupava com tal questão. Construiu sua reflexão por meio de ensaios, poemas e, principalmente, romances (Marías, 2004:434).

problema – da personalidade; do sentimento angustiante de nossa identidade e continuidade individual e pessoal” (apud Mora, 2001, p. 1976). Defendia que a razão pura (a físico-matemática) não serve para conhecer a vida, porque ao fazê-lo, tira-lhe a fluidez temporal, matando-a. Conforme explica Mora, para Unamuno o homem não é um “ser pensante”, mas sim “um ser de carne e osso, (...) uma realidade verdadeiramente existente, como um princípio de unidade e um princípio de continuidade” (Mora, 2001, p. 2944).

Tirar a fluidez temporal também significa tirar o movimento, a vivacidade, a dinâmica vital. Suas convicções levam-no a voltar-se para a imaginação que é a faculdade mais substancial e, para isso, Unamuno tenta captar a realidade vital, vivendo e pré-vivendo a morte na narrativa, fazendo uso da tragédia como método de conhecimento (Marías, 2004, p. 434), na medida em que partia da tensão entre razão e fé ou esperança. Em vez de destruir um desses extremos em favor do outro, na tragédia se aceita os dois e se compreende que seu conflito trágico é o que permite viver (Mora, 2001, p. 2909). Similar a essa forma de entender a vida, Nietzsche também partiu da tensão entre Apolo e Dionísio, o que, recentemente, é explorado pelo pensamento sócio-antropológico desenvolvido por Michel Maffesoli (2005a).

É o assombro frente ao mistério do que se é e do que é a vida que move o olhar para captar o que se apresenta de modo extraordinário, incomum num determinado lugar, numa forma de agir, pensar, de ver tudo o que *está-aí*. É em função do que o mistério suscita em cada um de nós que buscamos formas de desvendar o segredo, que se guarda naquilo que se apresenta como mistério. De uma ou outra forma, há algo que mobiliza o estar-aí, tal como o faz a combinação de um segredo que permite uma sucessão de movimentos que, uma vez executados, faz um objeto ou dispositivo funcionar.

O mistério, por comportar o segredo, do latim *secretum*, faz referência ao lugar isolado, à solidão. Mas, por também derivar do verbete latino *secernere*, significa o extremar, discernir, escolher, guardar, destinar. O mistério incita à imaginação porque tem algo que está secreto, escondido, ocultado, ignorado. O que mobiliza as professoras em suas práticas pedagógicas, e na relação que estabelecem com as crianças, também é, muitas vezes, um segredo. “O segredo pode ser descrito como expressão de ações clandestinas, práticas sagradas, procurar um esconderijo, cobrir os olhos, disfarçar uma intenção, esconder uma decepção. O não-confessado – o segredo, a vergonha, a transgressão, o mistério... para sempre, talvez” (Friedmann, 2005, p.64).

Se o mistério comporta o segredo, a existência é, ao mesmo tempo, mistério e realidade, justamente por conter a possibilidade do devir segredo que acontece entre o *já-aqui* e o *ainda-não*. No movimento do devir segredo humano há o que foge à lógica da racionalidade,



tornando-se o indizível: sabe-se que está, mas não se sabe como dizê-lo. George Simmel adverte sobre a potência do devir segredo quando afirma que “a experiência do segredo oferece a realidade de uma experiência da vida humana muito mais complexa: a possibilidade de um segundo mundo junto ao mundo manifesto” (apud Friedmann, 2005, p. 63).

No contexto educacional, há algo que instiga a minha curiosidade e mobiliza esta reflexão:

Que tipo de mistério é esse que conjuga a presença comunitária, relacional e empática, que decorre do simples, porém complexo e denso, movimento de aproximação dos corpos das professoras e das crianças nos processos de aprendizagem?

Morin apresenta muitos mistérios que nos obcecamos no avanço do conhecimento. Entre eles, cita o da relação entre o indivíduo e a espécie, tão forte que a explicação pelos genes não resolve esse mistério, mas remete a ele (Morin, 2002b, p. 290). Outro grande mistério é o que faz do cérebro humano a genialidade potencial da mente humana, algo ainda em trevas quanto ao seu processo de organização: “o fato de que um espírito humano tenha surgido permanece um mistério. O fato de que não possa sondar o seu próprio mistério é um mistério”, adverte Morin (2002b, p. 291). Somente o pleno emprego da mente nos faz tomar consciência do mistério do espírito, mediante o pleno emprego dos recursos da razão, o que nos leva a reconhecer os limites da razão e da lógica, pois “o conhecimento dos limites é a única maneira, limitada, que temos para considerar a superação deles” (Morin, 2002b, p. 291).

Ao mesmo tempo em que o pensamento complexo se apresenta como explicador, também permite um misterioso fortalecimento do mistério<sup>53</sup>. Nessa perspectiva, a expressão *sei que nada sei* revela uma ignorância nascida do conhecimento que se reconhece ignorante. Por fim, o mistério também é anunciado nas incontáveis, complexas e refinadas formas de vida. Berdiav (apud Morin, 2002b, p. 291) diz que “a criatividade é o mistério da vida” e, por isso, “compreender o ato criativo significa reconhecer que ele é inexplicável e sem fundações” (Berdiav apud Morin, 2002b, p. 291). A criatividade humana é técnica, estética, intelectual, social (Morin, 2002b, p. 107).

O mistério, aquele que move, que movimenta, é, muitas vezes, indizível<sup>54</sup> porque não pode ser traduzido em palavras; porque foge ao esperado, ao que é comum, ao conhecido

---

<sup>53</sup> “Os princípios do pensamento complexo, da dialógica, do anel recursivo, e o princípio hologramático são vetores de explicação que vão, creio, além na elucidação do humano, da vida, do mundo. Mas esses explicadores, como os demais, são eles mesmos inexplicáveis” (Morin, 2002b, p. 292).

<sup>54</sup> Há dezenas de palavras que possuem sua composição derivada do elemento “diz”, da expressão latina “dix, dicis” (feminino) e do “dex, dicis” (masculino). Em sua origem etimológica, o indizível carrega consigo duas

fisicamente no mundo da matéria. Assim, é preciso adensar a reflexão sobre o que se torna indizível como lugar da linguagem, que permite acessos à experiência da Espiritualidade, lugar donde emana o que move o *ethos* humano, que se apresenta como Cuidado, uma das palpitações da vida.

### 3.2 DA (IM)POTÊNCIA DA LINGUAGEM HUMANA

Lembra-te sempre de aguardar o sol.  
(Nörnberg, 2007)

Os limites da minha linguagem são os limites de  
meu mundo.  
(Wittgenstein apud Mora, 2001, p. 1750)

*Aquilo de que não se pode falar deve-se silenciar*, escreveu Wittgenstein<sup>55</sup>, que irá nomear o que constitui o universo da mística, da Espiritualidade, como indizível, porque para ele, a falta das palavras leva ao silêncio. “O inexprimível (Unaussprechliches) ‘*mostra-se a si mesmo*’. É tanto aquilo de que se tem uma vivência imediata e intraduzível a uma linguagem intersubjetiva (...)” como o que resulta do esclarecimento da linguagem, que permite chegar à “conclusão de que elas também carecem de sentido e constituem, no máximo, a “escada” que se deve jogar fora depois de ter subido por ela” (Wittgenstein apud Mora, 2001, p. 1977). Para Wittgenstein, a linguagem gera enunciados, indicativos, superstições, crenças, prescrições das quais temos que, sempre de novo, nos desfazer. Não há nada ‘*oculto*’ na “linguagem”; há que abrir os olhos para ver, e descobrir como ela funciona. Cabe-nos a tarefa de perguntar pelos usos e não pelas significações, porque não há linguagem, mas linguagens, que são *formas de vida*, manifestações de modos-de-estar-aí. “Não há, pois uma função da linguagem (...). Não

---

formas constitutivas que podem auxiliar a pensar as dimensões patriarcais e matriciais da visão do humano. Na significação moderna, o termo “diz” remete a “mostrar”, quando buscado em sua raiz “deik-/dik”, que possui parentesco com o grego “deíknumi”, “mostrar, fazer ver, fazer conhecer”; e, com o substantivo “díké”, significando “costume, uso, direito, justiça”. “Dix”, substantivo feminino, nome de ação, foi usado na antiga fórmula jurídica e religiosa “dicis causa” ou “dicis gratia”, “por causa da fórmula”, donde “por maneira de dizer, pela forma”, remetendo a um determinado modo de agir, de dizer, de fazer. A “dex, dicis”, de sentido masculino, nome de agente, usado como segundo elemento de composição (conforme -spex, -ceps, -fex em index, ícis; judex, ícis, vindex, ícis; index) significa “o que mostra, o que indica”, servindo, inclusive, para designar um dedo da mão, aquele que serve para mostrar, o indicador (Houaiss, 2006, dicionário eletrônico).

<sup>55</sup> Ludwig Wittgenstein (Viena, 1889-1951). O centro da sua preocupação filosófica é a linguagem. Na história da Filosofia, é estudado em dois momentos denominado primeiro e último Wittgenstein porque se mostram diferentes em sua forma de explicar tudo o que aí-está, o que, por ele mesmo, é explicado como resultado de um novo modo de ver, que foi produzido por uma determinada forma de linguagem. Cabe destacar que Wittgenstein procurou, inicialmente, submeter o dizer humano ao modelo do dizer científico, o que, posteriormente, ele modifica quando substitui a linguagem pelos jogos de linguagem. Já, de modo diferente, Heidegger sustentava desde o início, em sua obra *Ser e Tempo*, que é um erro grave tomar o dizer do saber científico como o único a ser reconhecido pela filosofia.

há função comum das expressões da linguagem (...). O que há são ‘similaridades’, ‘ares familiares’, que se combinam, intercambiam, entrecruzam” (Wittgenstein apud Mora, 2001, p. 3079).

Para esse autor, o que não é dizível - “falável” - pode ser a tradução literal de *Unaussprechliches* ou, impossível de ser descrito, expresso. O que não é dizível não tem, em princípio, materialidade física; contudo, tem impulso, força motriz, energia, porque resulta da linguagem humana em suas múltiplas manifestações e possibilidades. Por isso, afirma Wittgenstein, convém delimitar o campo do dizível, seja numa linguagem ideal, seja em linguagens correntes para que o indizível fique liberado, podendo assim, quem sabe, constituir o espaço necessário para a liberação da própria personalidade do ser humano. O homem tem o impulso de ir contra os limites da linguagem, de ir contra o que parece indizível. Esse movimento é, para Wittgenstein, a ética. “Trata-se de um movimento que se direciona para além do verbalizável, para o ‘sobrenatural’”, porque, para Wittgenstein, “o ético não é um estado de coisas (Sachverhalt) subsistente. O bem (ético) nada tem a ver com fatos, ele está fora do mundo, além dos fatos (Tatsachenraum)” (Loparic, 2003, p. 92).

Outro aspecto considerável desse pensamento relaciona-se à afirmação da precariedade da linguagem ao se tratar da relação com o indizível, ou seja, o indizível, em si, não é precário, precárias são as formas de entender, dizer, explicar, apresentar, desvelar o que está oculto, escondido. Algo tão bem cantado pelo poeta<sup>56</sup> ao proferir “tá escondido no tempo, menina aquilo que a gente é”, porque rico e próspero é o movimento de mover, agir, deslocar, operar em, buscar, mais do que as significações que sempre acabam por reduzir ou delimitar as formas de vida latentes, que precisam bem mais do que a fala ou palavras ditas da norma, da regra, para manifestar sua magnitude.

Ao indicar que os conceitos relativos à ética não são bem definidos, Wittgenstein questiona a razão quanto à sua possibilidade de fundamentar a ética e, por isso, introduz os jogos de linguagem como possibilidade que resguarda o pluralismo. Hermann (2001, p. 99) explica que o “sentido não é mais obtido pela consciência, mas sim pelo uso, pelo emprego cotidiano da linguagem”, que, enquanto um conjunto de regras, permitirá que um indivíduo realize determinadas ações, circunscritas num contexto que produz um tipo de interação, que será sempre totalmente diferente de qualquer outro, o que torna insuperável o pluralismo dos jogos de linguagem.

---

<sup>56</sup> Oswaldo Montenegro, *Escondido no tempo*, do álbum *Vida de Artista*, Ed. Warner Chappel, 2000.

A partir de Heidegger<sup>57</sup>, – o pensador do sentido do ser, como ele próprio se autodefinia –, o movimento que se faz em busca do que se apresenta como indizível também é o ético. Mesmo que ele não o tenha assinalado dessa forma, não utilizando o termo “*Verantwortung*”, “responsabilidade”, em toda a sua produção teórica, Heidegger não anula o problema da ética, mas o faz de modo desconstrutivo, indicando que a dimensão ética está relacionada ao sentido do ser e não apenas aos sentidos dados pela tradição religiosa, principalmente o cristianismo originário e a mística medieval, e pela tradição filosófica da práxis humana, descrita por Aristóteles na *Ética a Nicômaco*<sup>58</sup>.

A questão do ser possui, para Heidegger, simultaneamente, o primado ontológico e ôntico. Ao mesmo tempo é um *a priori*, portanto possibilitadora, e um *a posteriori*, possibilitada. A estrutura do existir humano em Ser e Tempo é a do estar lançado no espaço da mundanidade, o ter-que-ser, o *zu-sein-haben*, que sempre exigirá a tarefa de ter que responder pelo sentido do ser. “A existência humana concreta é a resposta à questão do sentido do ser imposta pela estrutura do existir humano porque o homem tem que responder à presença dada no horizonte de um tempo cujo caráter principal é a finitude”, explica Loparic (2003, p.34).

Mesmo que haja um primado ontológico, em Heidegger o sentido do ser nunca é apenas um só. Existem vários sentidos do ser e estes determinam, tornando possível não somente o que pode, mas também o que deve ser (Loparic, 2003, p.41). No plano ontológico, o sentido do ser assume o *ter-que-ser-o-aí*, o de estar-lançado no espaço da mundanidade dos entes no seu todo, que se desdobra no acontecer do *Dasein*, do *ser-aí*, mediante três principais projetos do sentido do ser: a existencialidade, a instrumentalidade e a presentidade. Delas decorrem as ações que mobilizam para o deixar-ser e para o ocupar-se com as coisas e com os outros seres humanos. Já no plano ôntico, a existencialidade impõe a tarefa de *ter-que-se-preocupar* com o *estar-aí-no-mundo* dos outros, reafirmando o movimento do *estar-junto*. Já a

---

<sup>57</sup> Martin Heidegger (Messkirch, Alemanha. 1889-1976). O projeto heideggeriano de desconstrução dos conceitos da metafísica são organizados em duas fases. A primeira compreende os escritos de sua obra Ser e Tempo; os da segunda fase englobam os demais textos pós Ser e Tempo, escritos principalmente após a atividade de reitorado que realizou na Universidade de Freiburg, no período de 1933-1934 (Loparic, 2003, P. 33-42 ; Safransky, 2000, p. 17-22).

<sup>58</sup> Loparic (2003, p. 37) assim explica: “A obrigação baseada em leis, tradicionalmente considerada como primária, deve ser desconstruída. O lugar de origem da ‘ditadura’ da lei não é a natureza humana, mas um determinado sentido do ser projetado pelo ser humano, o ser-presentidade. Com essa explicação, Heidegger inicia a desconstrução das interpretações tradicionais da responsabilidade. Em particular, ele desvinculou esse problema do domínio do agir determinado por regras racionais”. Para dar conta dessa desconstrução, Heidegger apresenta a sua hermenêutica da facticidade, que sustentava que antes de uma análise epistemológica e metodológica, é preciso destacar a dimensão ontológica porque as investigações e interpretações proporcionadas pelas Ciências do espírito não são, para Heidegger, suficientes se não estão fundadas em uma prévia analítica existencial (Mora, 2001, p. 1327).

instrumentalidade lembra que o sentido do ser também é o de *ter-que-trabalhar*. Por fim, a presentidade nos obriga a reconhecer os entes como objetos meramente presentes.

As idéias até aqui apresentadas estão circunscritas ao que a História da Filosofia nomeou de primeira fase do pensamento heideggeriano. Nesse período, Heidegger apresenta a responsabilidade como originária porque decorre da dimensão ontológica e ôntica do sentido do ser em função do modo como concebe a diferença ontológica<sup>59</sup>. A responsabilidade decorre do habitar o mundo-projeto, lugar onde se decidem os sentidos do ser, porque esse morar é “um demorar-se nas tarefas da vida comunitária cotidiana, da teorização autêntica e assim por diante” (Loparic, 2003, p. 57). A responsabilidade decorre do movimento de ter-sido-lançado (Wurf). Não somos chamados a cuidar do mundo, dos outros e de nós exclusivamente em função de construtos racionais. “Pelo lance, ao ser-o-aí é transferido um poder-ser a título de responsabilidade para com o sentido do ser” (Loparic, 2003, p.44).

Na segunda fase, Heidegger muda o conceito de diferença ontológica<sup>60</sup> e, conseqüentemente, o conceito de responsabilidade também é alterado. O horizonte originário do sentido do ser “não é mais o ser-aí estático e finito, mas o tempo-espaco do quadridimensional, também finito, em que o ser é destinado ao homem para ser correspondido” (Loparic, 2003, p. 42-43). Dito de outra forma, o homem habita o mundo, entre os divinos e os mortais, entre o céu e a terra; é *ser-presença-no-mundo* porque é o tempo próprio desse habitar que lhe assegura o acontecer (*ereignet*)<sup>61</sup>, pois é assentado nesse mundo que se joga o jogo da doação do ser, o jogo da vida<sup>62</sup>, abrindo-se para a edificação de um

---

<sup>59</sup> Diferença ontológica significa o modo como é entendido o sentido do ser. Em Heidegger I, o sentido do ser não é dado pelo parâmetro da identidade, tal como proposto pela ciência clássica, mas sim pela cisão reveladora da não-identidade consigo mesmo, ou seja, o sentido do ser é dado pelo fato de estar-lançado-no-mundo junto aos outros, sendo sempre resultado do movimento entre o ainda-sim e não-mais estar-junto-aos-outros, ou seja, existindo entre as possibilidades mundanas e a possibilidade de transcender o mundo. Em Heidegger II, a diferença ontológica está entre o ser ele mesmo e o ser dos entes no seu todo: (...) “Primeiramente, à luz da tematização do ser como doação (Gabe) e não mais, no sentido grego, como mera presença. Em segundo lugar, à luz da história da metafísica que é o repositório das determinações do sentido do ser dos entes (*idéa, enérgeia*, atualidade, representidade, vontade de poder) resultantes da acontecência do ser subjacente. A diferença entre o que doa o ser e o ser doado (...) não é mais concebida como interna à estrutura do existir humano, mas como aquilo que requisita um ente com a estrutura do ser humano” (Loparic, 2003, p. 57).

<sup>60</sup> A diferença não é mais definida somente em termos existenciais-ontológicos, mas como “auto-ocultamento da sublevação da presença do ente no seu todo contra o nada” (Loparic, 2003, p. 42), ou seja, a designação do retraimento, do encolhimento do próprio movimento doador da presença.

<sup>61</sup> Alguns ditos populares ilustram essa construção conceitual. Entre eles cito: trabalhar, buscar carne e dormir ou, ainda, nasceu, trabalhou e morreu algo muitas vezes dito nas cerimônias de sepultamento. Outra situação ilustrativa está na própria contemplação e sensações experimentadas frente ao evento do nascimento de uma criança: cientificamente sabemos como esse corpo chega, mas, sempre de novo, aguardamos admirados a magnificência desse vir-a-ser. E, ainda, da experiência religiosa vivida, lembra da força que opera na existencialidade as palavras de Jesus, anotadas em Lucas 11.9-13: Pedi, e dar-se-vós-a; buscai e achareis; batei, e abrir-se-lhe-á.

<sup>62</sup> Recordo que quando jogava como titular do time de voleibol do clube da cidade, em minha infância, ganhar não era a meta central; o importante era estar-ali-junto, apenas jogando.

pensar que ultrapasse o mero trabalho e o intervencionismo técnico próprio dos cálculos do saber objetivante.

Por isso, no segundo Heidegger, a responsabilidade para com os outros continuará a ser a de ajudá-los a achar o que é essencial (Loparic, 2003, p.57). Entretanto, de um outro modo, ou seja, distanciando-se da mera presentidade, pois já não se trata de um estar-aí por simplesmente estar, por ter sido lançado, mas sim, trata-se de um estar-lançado que se vê em seu processo de desocultamento, o que o leva ao gradativo afastamento do mundo da técnica, da racionalidade técnico-instrumental. Heidegger não propõe esse afastamento para negá-lo ou destruí-lo, mas sim como uma forma de ampliar o próprio existir que já não se faz mais sem a racionalidade, principalmente a técnica, mas não pode, outrossim, por ela ser determinado.

Também como fruto do pensamento desses dois autores, conforme anuncia Mora (2001, p. 1750), surgem alguns dos mais intrigantes enunciados da filosofia contemporânea, expressos como proposições sobre a linguagem. Ambos concordam com o fato de que a problemática da verbalização da questão do ser não é verbalizável na linguagem objetificante, própria da racionalidade técnica (Loparic, 2003, p. 91).

Em toda a sua produção, Heidegger apresenta um pensamento que resguarda o mistério, principalmente pelo modo como preservou, em seus escritos, a atmosfera de transcendência na apresentação dos conteúdos de seu pensamento (Stein in Safranski, 2000, p. 14). Ciente dos limites da linguagem, Heidegger várias vezes se valeu da poesia de Hölderlin para expressar sua compreensão sobre o sentido do ser. Loparic (2003, p. 43) adverte que o fato de Heidegger ter mudado o uso das palavras na linguagem cotidiana e na filosofia em nada compromete o estudo do seu pensamento como referência para uma discussão sobre a responsabilidade nas relações humanas concretas. Pelo contrário, ao agir desse modo, Heidegger mostra que a diferença ontológica se desdobra em outras responsabilidades em virtude da estrutura do espaço-tempo da quadrindade na qual o ser humano é chamado a habitar.

Heidegger (1999, p. 184-230) apresenta a linguagem como a morada do ser, pois a linguagem “se radica na constituição existencial da abertura da pre-sença”<sup>63</sup>. A pre-sença

---

<sup>63</sup> Optamos pelo termo pre-sença conforme a opção feita pelos tradutores de Ser e Tempo para a Língua Portuguesa que, assim, buscaram: 1) evitar o aprisionamento às implicações metafísicas essência-existência que os termos ser-aí, être-là, esser-ci, comuns nas línguas neolatinas; 2) superar o imobilismo de uma localização estática que o ser-aí poderia sugerir, o que, na opção pelo termo pre fica superado, na medida em que remete ao movimento de aproximação, constitutivo da dinâmica do ser; 3) evitar o desvio da interpretação que o “ex” de existência poderia suscitar, mas sim afirmando-o, visto que exterior e interior fundam-se na estruturação da presença e não o contrário. Cabe salientar que, pre-sença não é sinônimo nem de homem, nem de ser humano, nem

compõe-se de dois existenciais fundamentais, a *disposição* e a *compreensão*. A *disposição* é o que no cotidiano designamos como humor, o estado de humor, o estado de alma ou o estado de ânimo. O humor<sup>64</sup> designa o estado ou a integração dos diversos modos de sentir-se e relacionar-se; expressa sentimentos, emoções, afetos, trazendo consigo as limitações e ambigüidades que acompanham essa integração. O segundo existencial é a *compreensão*: o ser-no-mundo existe porque se abre e, a essa abertura, chama-se compreensão. Por isso, toda pre-sença é o que ela pode ser e o modo em que é a sua possibilidade mediante a compreensão e a disposição. “A pre-sença é a possibilidade de ser livre para o poder-ser mais próprio” e, compreender, “é o ser desse poder-ser” (Heidegger, 1999, p. 199).

Na compreensão estão as possibilidades, pois nela está a estrutura existencial denominada *projeto*, o estar-lançado que está relacionado à necessidade de inserir-se numa variedade de conjuntos: o histórico, o ôntico, o factual, o relacional, o cotidiano, o trivial. O exercício do estar-lançado acontece através de lançamentos e projetos. “O caráter projetivo da compreensão constitui o ser-no-mundo no tocante à abertura do seu pre, enquanto pre de um poder-ser. O projeto é a constituição ontológico-existencial do espaço de articulação do poder-ser de fato” (Heidegger, 1999, p. 201).

A interpretação, que decorre da compreensão, é outra possibilidade existencial que tem como modo derivado a *proposição*, que leva, conseqüentemente, à compreensão. Mediante a proposição, é possível mostrar de que maneira a estrutura “como”, constitutiva de toda compreensão e interpretação, se forma e se modifica. “A proposição é uma demonstração que determina através da comunicação” (Heidegger, 1999, p. 214), porque uma proposição sempre tem um aspecto de *de-monstração*, que se faz com base no que se abriu na compreensão e descobriu na circunvisão (Heidegger, 1999, p. 214), fazendo e vendo o ente a partir dele mesmo; tem uma *predicação* que determina o sujeito, o ente, que restringe a visão, mostrando explicitamente a determinação do que se revela; e, por fim, tem o aspecto da *comunicação*, a declaração, a necessidade de pronunciar-se que sempre objetiva “o deixar e

---

de humanidade, embora conserve uma relação estrutural. Evoca o processo de constituição ontológica do homem, ser humano e humanidade. É na pre-sença que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história. (Conforme Notas explicativas do tradutor de Ser e Tempo, 1999, p. 309).

<sup>64</sup> Do alemão *stimmung*, proveniente do étimo *stimme*, significando a voz, o voto que nos remete a compreensão daquilo que exprime uma determinada fonte que anima o estado e a integração de diferentes modos. Pode-se pensar na referência à voz interior que exala algo para... ou no voto que se dá para torná-la exterioridade, possibilidade de estar-no-mundo. Em sua origem etimológica, o termo rememora em minha existencialidade a descrição de determinado comportamento: como tu estás azedo hoje! Lembro que ficava imaginando que uma pessoa azeda deveria ter gosto e cheiro do leite que azedava nas noites quentes de verão. Na antiguidade clássica contavam-se quatro humores: sangue (o estar vivo, a vitalidade, a energia), bile amarela (mau humor, mau gênio), fleuma ou atrábilis (que não sente emoção, indiferente, apático, frieza) e bile negra (melancólico, que sofre de tristeza) (Houaiss, 2004, dicionário eletrônico).

fazer ver comunicar aos outros o ente demonstrado em sua determinação” (Heidegger, 1999, p.212), o que nos leva ao ato de falar e dizer, tocar e gesticular, formas da linguagem.

A pre-sença é sempre disposição para a linguagem e o fundamento ontológico-existencial constitutivo da linguagem é o discurso (Heidegger, 1999, p. 219). O discurso é constitutivo da existência da pre-sença e, igualmente, “a escuta e o silêncio pertencem à linguagem como possibilidades intrínsecas” (Heidegger, 1999, p. 220). A escuta e o silêncio constituem o discurso<sup>65</sup>. O discurso é a articulação da compreensibilidade do ser-no-mundo porque, no discurso, a pre-sença, como ser-no-mundo, ao compreender, pronuncia. E o que anuncia é uma determinada disposição, o humor, o modo como o ser da pre-sença está no mundo, que se manifesta no tom, na modulação, no ritmo, *no modo de falar*.

Para Heidegger (1999, p. 221), “a comunicação das possibilidades existenciais da disposição, ou seja, da abertura da existência, pode-se tornar a meta explícita do discurso ‘poético’”. Quando falta alegria à vida em prosa, só na leveza poética há conforto, mesmo que seja o poético lamento da perda do bem-amado. É na linguagem poética que a escuta se manifesta de forma mais evidente porque a linguagem poética é sempre a expressão de algo que se relaciona ao outro, muitas vezes em sua forma indizível; na poesia sempre há algo em co-dependência.

A escuta, enquanto possibilidade existencial da pre-sença, torna clara a conexão do discurso com a compreensão. A escuta é construtora de relação porque remete ao ato de responder e corresponder, o que inclui responsabilidade e liberdade. Mediante a escuta, a pre-sença obedece à coexistência e a si própria como pertencente a essa obediência. “O escutar recíproco de um e outro, onde se forma e elabora o ser-com, possui os modos possíveis de seguir, acompanhar e os modos primitivos de não ouvir, resistir, defender-se e fazer frente a” (Heidegger, 1999, p. 222). Assim, se o escutar é compreender, só há escuta daquilo sobre o que se tem uma compreensão prévia. Cabe lembrar que compreensão, para Heidegger e também para o conjunto desta tese, não inclui apenas o ato cognitivo em si, mas, principalmente a disposição e a abertura para (a)pre(e)nder<sup>66</sup> o outro em sua totalidade.

---

<sup>65</sup> A música torna-se fundamental nos processos de dizer o que somos e sentimos porque, enquanto uma forma de linguajar do humano, é a que mais explora a dimensão do silêncio. O que é a música senão o somatório de pequenos intervalos de silêncio, a chamada pausa? Ou, ainda, só há música porque há silêncio. O discurso é e se faz a partir e com o silêncio e a escuta. Na música também há o elemento da tensão e do repouso. Igualmente, o discurso também é tensão de idéias, que leva ao conflito e à compreensão. Recentemente, há o discurso que provém da escuta, do silêncio e da visão, do ver a imagem reproduzida na tela, essa produção que capta um todo e abre a infinitas possibilidades interpretativas e compreensivas. “Eu lhes deixo como legado a música rara e o silêncio” (Serres, 2003, p. 294).

<sup>66</sup> Aprender: adquirir conhecimento, estudo; instruir-se; vir a ter melhor compreensão principalmente mediante a sensibilidade, a intuição. Apreender: abarcar com profundidade; sentir grande preocupação, inquietar-se; pegar.



Uma outra possibilidade constitutiva do discurso é o silêncio. Quem silencia num discurso pode dar a entender com maior propriedade, *isto significa...* porque “falar muito sobre alguma coisa não assegura em nada uma compreensão maior” (Heidegger, 1999, p. 223) visto que, na maior parte dos casos, o discurso prolixo leva à incompreensão da trivialidade. Por isso, muitas vezes, a descrição das formas de estar na sala de aula ou do modo de aproximação e de distanciamento que ocorre entre professor e crianças é muito mais interessante e surpreendente porque permite a abertura do ser da pre-sença, ao contrário do discurso explicativo, característica das ciências e da própria Pedagogia, que tem a tendência a reduzir a ação educativa a uma lógica já pré-estabelecida ou a se sustentar prioritariamente a partir de um fundamento teórico-prático unilateral.

Silenciar não é ficar mudo. O mudo é a tendência para falar. “Silenciar em sentido próprio só é possível num discurso autêntico” (Heidegger, 1999, p. 224), e o poder silenciar somente se faz quando a pre-sença tem algo a dizer, ou seja, dispõe de uma abertura própria e rica de si mesma. Um exemplo autêntico da pre-sença que pode silenciar está na abertura dos braços para o abraço; no cessar das palavras para o beijo; no conforto da cumplicidade dos olhos que refletem em sua pupila a imagem de quem mira; no movimento da mão que apalpa o corpo dolorido, que toca o que sente medo, que anima o que sofre.

Há um jogo que estimula a apresentação e a inclusão de cada pessoa num grupo, visando a criação de comunidade. Em círculo, cada um escolhe um nome adjetivo positivo que inicie com a letra do seu nome. Alguém inicia o ritual dizendo *eu sou Marta Maravilhosa*. A pessoa seguinte continua o jogo, falando: *obrigada Marta Maravilhosa, eu sou Malvina Majestosa*. Segue a dinâmica do jogo, sempre agradecendo, repetindo o nome e o nome adjetivo das que já se apresentaram e, por fim, a-pre-sentando-se. Das inúmeras vezes que já realizei o jogo, é surpreendente verificar a mudança que se processa na face das pessoas que iniciam se apresentando à medida que seu nome é, sempre de novo, repetido solenemente. Também se evidencia o movimento corporal que as pessoas fazem em busca do olhar de quem está pronunciando seu nome.

O mesmo jogo faz pensar sobre o sentido profundo do ato de nomear e ser nomeado. Nomes são dádivas, pre-sentes dados por nossos pais ou parentes. Ter um nome significa ter e ser uma pre-sença para outros. Lembra do ritual em que as crianças são chamadas inúmeras vezes ao longo de sua trajetória educacional? Nós as escutamos responder sua pre-sença?

As ilustrações apresentadas servem para tornar compreensível a linguagem indicial proposta por Heidegger como substitutiva à linguagem objetificante. Já desde a escrita de *Ser e Tempo* até seus últimos textos, Heidegger ocupou-se em estabelecer uma nova relação com a linguagem por meio de um dizer que não trabalhasse com expressões generalizadoras, evitando a objetificação do que está sendo dito. A falta das palavras não será, para ele, um problema e tampouco levará à incompreensão, à falta de interpretação ou de comunicação. Pelo contrário, muitas vezes é justamente quando faltam as palavras que realmente se permite o evento da compreensão do que verdadeiramente se é. Não há palavra que acalme um bebê que soluça pela ausência da mãe. Sua experiência de desaconchego somente é abrandada quando, tomado ao colo, sente o calor do novo abrigo, mediante a forma gestual do braço que se abre para o acolhimento, resguardando seu ser. A linguagem, em suas diferentes formas, entre elas a gestual, é o que permite cada um participar da existência porque “o que fazemos em nosso linguajar tem conseqüências em nossa dinâmica corporal, e o que acontece em nossa dinâmica corporal tem conseqüências em nosso linguajar” (Maturana, 1997, p. 168).

Até aqui foram apresentados os modos de dizer a Espiritualidade que move o ser. A analítica existencial de Heidegger auxilia a ampliar o círculo de compreensão em torno do termo Espiritualidade, na medida em que, mediante a linguagem indicial, ou mediante os jogos de linguagem, de Wittgenstein, abre-se o ser, e outros modos existenciais podem ou não a-parecer. Também se torna produtora porque inscreve na existencialidade o movimento do ser da pre-sença, que sempre se manifesta de modo autêntico e inautêntico<sup>67</sup>. Por fim, o que se mostra indizível, tanto em Heidegger como em Wittgenstein, é o que move o ser, a tendência de sempre ir além dos limites da linguagem e, para ambos, isto está e é ético.

A linguagem (discurso), que se caracteriza no cotidiano pelo modo de ser do falatório, a curiosidade, que se desdobra na tendência de ver<sup>68</sup> algo que é próprio da cotidianidade, e a ambigüidade, que se consolida como um poder-ser na forma do projeto e da doação, não se

---

<sup>67</sup> Para Heidegger somente o Dasein, a pre-sença, é (in)autêntica. Somente o Dasein possui a si mesmo, ou seja, mediante o pronome pessoal, eu, você, nós, é que se pode abordar e dirigir-se ao que se é, realizando o movimento de compreender-se e apoderar-se daquilo que se é. Por isso, a pre-sença é sempre autêntica e inautêntica porque sempre se ocupa com algo ou está preocupado com, mesmo quando se compreende como um ser simplesmente dado, apesar disso, o Dasein, o eu, está ocupado de si mesmo. Inwood (2002, p. 12) explica que se o Dasein “deixasse completamente de se importar consigo mesmo, deixaria de ser Cuidado (Sorge), cessando toda ocupação (Besorgen) com o que quer que seja. Inautenticidade é apenas uma modificação, não a extinção, do Cuidado.” Ou seja, o Dasein inautêntico continua a falar de si mesmo ou a si mesmo, mas interpretado em função do mundo, do que faz no mundo: eu sou professora; ele é mecânico; ela é estudante. Para saber de si como autêntico, conforme Heidegger (1999, p. 255-265), devemos olhar para o autêntico poder-ser-si-mesmo (Selbstseinkönnen) na propriedade do Dasein como Cuidado (Cura).

<sup>68</sup> O termo ver incorpora os demais sentidos que utilizamos quando nos empenhamos em conhecer algo. Segundo Heidegger (1999, p. 232) denomina-se a experiência dos sentidos de concupiscência dos olhos porque, quando se trata de conhecer, também os outros sentidos se apropriam, analogamente, do esforço de ver, em que os olhos têm a primazia.

apresentam como definitivos, mas sempre como possibilidade, e dão à pre-sença, “que assim existe, a garantia de ‘uma vida cheia de vida’, pretensamente autêntica” (Heidegger, 1999, p. 233).

Ao mudar o uso de palavras na linguagem cotidiana e na filosofia, às vezes beirando a mística, Heidegger desdobra a ética, mostrando que a responsabilidade de preservar a diferença ontológica se desdobra em outras responsabilidades, justamente em virtude da estrutura do espaço-tempo da quadrindade que o ser humano é chamado a habitar (Loparic, 2003, p. 43). A partir de Heidegger, é possível não mais falar sobre a ética apenas como uma prescrição de uma ação concreta, de uma ação racional, mas sim como expressão de um modo-de-ser-e-estar-com-o-outro no mundo que se a-presenta de diferentes formas.

Por sua vez, Wittgenstein, ao anunciar intrigantes proposições sobre a linguagem, permite que a lógica e a pragmática, características centrais da razão técnica e instrumental, sejam relativizadas mediante os jogos de linguagem. Com eles, resguarda-se o pluralismo, a diferença e a contingência, o que, conseqüentemente, exigirá um outro modo de pensar a educação, pois já não é mais possível agir a partir do absoluto da perfeição. O que não se pode dizer é mais importante que o que se pode dizer, porque é no que não se pode dizer que se encontra escondido, mas latente, à espera, mas em movimento, o que nos impulsiona para a relação, à convivência<sup>69</sup>.

Dessa forma, entendo a ética<sup>70</sup> como expressão de uma cosmovisão, de um determinado modo de viver a vida, de encarar os desafios e problemas do viver humano. Como expressão de uma vontade irreprimível de viver (Maffesoli, 1996, p. 25-42), expressa pelo querer-viver-junto, do estar junto afetivo, que é primeiramente estético porque tem uma *performance*, muito mais vinculada aos afetos, estilos, símbolos. A ética está diretamente vinculada a um modo de ser que se faz em coletividade, que se lança ao mundo, mas de modo estético, ou

---

<sup>69</sup> A partir de Wittgenstein e Heidegger, é possível pensar sobre a ética a partir do que a anima, afinal, “são nossas emoções que constituem os distintos domínios de ações que vivemos nas diferentes conversações em que aparecem os recursos, as necessidades ou as possibilidades” (Maturana & Verden-Zöllner, 2004, p. 110).

<sup>70</sup> Taylor (in Nicolescu, 2000, p. 60) amplia meu olhar quando indica que não basta buscar a origem etimológica do termo ética; é preciso acercar-se da compreensão de que o entendimento da palavra expressa um modo de viver próprio da cultura da época em que foi cunhada. No grego, a palavra *ética* possui duas formas de escrita: ηθος e εθος. A primeira forma escrita (ηθος), *éthos*, faz menção ao lugar onde se vive, ao recanto, ao abrigo. “Refere-se a uma habitação que é íntima e familiar, é o lar, um lugar onde estou contente de estar” (Taylor in Nicolescu, 2000, p. 60). A casa é o lugar mais provável de encontrar o eu real. Assim, pode-se aduzir que cada um tem a sua própria ética, remetendo à compreensão latina dada pela palavra *ingenium*, que é o caráter distinto da pessoa, seu temperamento, seu *gênio* particular. Por isso, é uma ética do eu que busca sempre saciar seus desejos; está em busca da felicidade, da alegria, do riso. A segunda forma de escrita (εθος) *éthos*, remete ao social, significando os costumes, hábitos, tradições; tudo aquilo que se refere a um determinado modo de viver em coletividade, de viver o *nós*. A ética reflete o modo como um determinado grupo vive, conformando a noção de que pertencemos a uma sociedade: “Somos socializados em um grupo por estarmos integrados nas normas e valores de um certo modo de vida” (Taylor in Nicolescu, 2000, p. 61).

seja, que valoriza e aposta no prazer sensual que (des)cobre o mundo mediante as portas de acesso de nossa forma corporal: a visão, o tato, o olfato, a audição, o paladar, condutores que permitem a veiculação das emoções e sentimentos que (co)movem uma determinada forma de estar-aí.

A partir dessa compreensão, a ética refere-se à necessidade de acordar alguns pontos que são comuns entre os indivíduos que se juntam em coletividade, não só por causa da felicidade e da alegria individual, da capacidade de contemplação e de viver poeticamente o mundo, mas por percepção de que a inveja, a maldade, a ganância, o poder também são constitutivos desse *ethos* que é societal. É possível afirmar com as palavras de Maturana (1999, p. 73) que “a ética não tem fundamento racional, mas sim emocional”, porque é nossa pulsão de vida e de morte que sustenta esse *gênio*, essa disposição que cada um tem e deposita no ato inteiro do viver a vida.

### 3.3 DO PULSAR DESDE O MUNDO DA ESPIRITUALIDADE

E o pulso ainda pulsa.  
(Antunes, Fromer e Bellotto)

Tudo que move é sagrado e remove as  
montanhas com todo cuidado, meu amor.  
(Beto Guedes)

Há algo que pulsa, alimenta a vida em cada constituição orgânica. Há algo que move, estimula o viver. Há algo que agita, dá fôlego ao viver. É o sangue pulsando nas veias; é a pele contatando as formas do mundo; é o corpo em ebulição ao buscar sempre de novo um lugar ao sol. Mas o que pulsa, move, agita, o faz sempre desde o lugar donde se criam as idéias sobre tudo isso que aí-está: o cérebro, casa da linguagem e do espírito, produtores da cultura. Termos indissociáveis e inseparáveis: “o espírito é uma emergência do cérebro que suscita a cultura, a qual não existiria sem cérebro”, lembra Morin (2002b, p. 38).

Na noologia, a compreensão do espírito como expressão da parte imaterial do corpo, a alma, foi herdada da antiguidade grega. Nessa tradição, corpo e alma são percebidos como uma unidade. O Cristianismo manteve essa separação, porém os dualizou, ou seja, a alma, parte imaterial, carrega a centelha do divino; ao humano cabe aprimorá-la, por meio do desejo incessante de chegar à perfeição, que sempre é possível, realizável e encontrável apenas no divino. Na Idade Média, o conhecimento estava subordinado à verdade da fé. No início do que se convencionou chamar de modernidade, é Martin Lutero quem irá deflagrar os exageros

do dogma eclesial, que levava ao condicionamento das mentes e corações. Em determinadas culturas contemporâneas, principalmente aquelas vinculadas às religiões pentecostais, resquícios dessa forma de operar são manifestos como forma de estar no mundo.

Os modernos seccionaram a forma de compreender o espírito humano e, por isso, demarcaram os processos de se chegar ao conhecimento sobre a vida, focando a intervenção racional enquanto construtora de sentido, por meio da absolutização da razão, mediante o uso de métodos, principalmente os experimentais, para chegar à verdade. Instaure-se o tempo da Ciência experimental, do pensamento experimental. Se, no início do Cristianismo e no período da Idade Média, o dito era *crer para ver*, no início da Idade Moderna, passa-se ao *ver para crer*<sup>71</sup>.

O termo espírito tem sido utilizado em diferentes sentidos e em contextos variados. Apresentarei alguns dos significados e, a seguir, proponho uma construção que permita entender desde onde constitui o que caracterizo como Espiritualidade. Na tradição filosófica, o termo espírito foi utilizado para traduzir os vocábulos gregos *nous* e *pneuma*<sup>72</sup>, na medida em que ambos designam realidades que transcendem o vital e o orgânico.

Já *nous* designa uma realidade de natureza distinta e quase sempre superior à realidade caracterizada pelo vocábulo *psyché*, a alma. Enquanto a alma é algo orgânico ou proto-orgânico, ou algo afetivo e emotivo, o *nous* é algo intelectual, pois compreende a própria mente, que possibilita e organiza o pensamento e a vontade. A *psyché*, a alma, é um princípio vivificante; o *nous*, o espírito, é um princípio pensante. No grego, o termo *nous* é utilizado em vários sentidos: a) como faculdade de pensar, inteligência, espírito, sabedoria, freqüente em Aristóteles, que concebe o *nous* como a parte superior da alma, que se objetiva até transformar-se no entendimento agente e com isso adquire significação; b) como pensamento objetivo, inteligência objetiva, geralmente traduzido por *intellectus*, definido como um hábito da alma. Em Agostinho, o *nous* representa a vida inteira do espírito e equivale à *mens*; c) como entidade que rege todos os processos do universo, freqüentemente concebido como a

---

<sup>71</sup> Bacon é quem primeiro se aventura nessa tarefa, buscando instaurar a concepção de método “como o modo seguro de aplicar a razão à experiência” (Chauí, 2003: 126). Depois dele, Galileu é quem dá a outra grande reviravolta ao reverter a direção do telescópio, apontando-o para o céu. E numa fração de segundos, a humanidade muda do centramento para o descentramento, do olhar fechado ao olhar aberto. Ou, a partir da acepção heideggeriana, abrimo-nos à clareira do ser, porque ampliamos nossa casa quando descobrimos que nossa morada se situa no Universo.

<sup>72</sup> Mora (2001, p. 887) adverte de que há outras traduções para os termos *nous* e *pneuma*, como entendimento, intelecto o que exige, para o dicionarista, a prudência de apenas se limitar a transcrição de seus usos. De modo geral, o termo espírito tem sido utilizado como designação de todos os diversos modos de ser que de algum modo transcendem o vital.

visão do princípio, do Uno, por isso, para alguns neopitagóricos, o *nous* é a unidade das idéias (Mora, 2001, p. 2117).

Com o vocábulo *pneuma* acontece algo semelhante. O *pneuma* apresenta-se como força vital que anima os organismos, passando do corpóreo (mas sutil) ao impalpável. Em sua raiz grega está o verbo soprar. Por isso, muitas vezes, *pneuma* foi entendido como sopro, alento ou, mais propriamente, ar deslocado pela ação de soprar. Os pré-socráticos supunham a existência de uma substância, o ar, que rodeia e penetra o universo inteiro. Nessa tradição, o *pneuma* tem um sentido, ao mesmo tempo, psíquico, orgânico e material. Já entre os estóicos, o *pneuma* é composto de ar (frio) e fogo (quente), o que, segundo eles, permite e torna possível a coesão da matéria por meio da sua propriedade fundamental: a tensão. Verbeke (apud Mora, 2001: 2302) apresenta quatro pontos sobre o *pneuma*: (a) algo divino, ou relativo à divindade; (b) princípio vital dos organismos, mais especificamente dos homens; (c) inspiração dos profetas e adivinhos; (d) força divina outorgada aos homens em vista da conduta e da realização de atos que vão além dos poderes naturais<sup>73</sup>. Na época moderna, o termo *pneuma* foi mais utilizado no vocabulário teológico como tradução do Espírito Santo; contudo, falou-se também de *pneuma* como espírito e como alma, especialmente enquanto objeto da psicologia racional.

Na ancestralidade judaica, o espírito aparece como *Ruah*, podendo seu sentido ser *vento* ou *sopro*, *vida*, *espírito*. Desse contexto é importante destacar que, assim como o vento, a *Ruah* também é misteriosa, expressando uma sabedoria criadora ou destruidora tão forte quanto o vento enquanto fenômeno atmosférico. No relato bíblico da criação do homem, o Criador sopra nas narinas o sopro da vida, que dá fôlego, ar, à criatura de barro. A palavra hebraica *Ruah* deriva de um verbo que significa ‘cheirar’. Na ancestralidade judaica, o sábio era aquela pessoa capaz de farejar de maneira precisa o que acontecia no contexto circundante. O sábio farejava as fúrias, as traições, a falta de afeto, a eminência das catástrofes. Assim, *Ruah* é *sabedoria*.

Na tradição judaico-cristã, o espírito aparece como *Daba*. O termo *Daba* refere-se à construção do sentido que é dado ao mundo através da *palavra*, remetendo ao entendimento, ao conhecimento e à linguagem como formas de criação e re-criação da natureza, da cultura, da educação, do humano, da humanidade. Por isso, na tradição judaico-cristã, Jesus, o Filho

---

<sup>73</sup> O primeiro ponto foi mais elaborado pelos estóicos, lembrando, entretanto, que o divino para os estóicos era equiparado a “algo cósmico”. A segunda perspectiva foi amplamente utilizada pelas escolas médicas. A última perspectiva foi amplamente explorada por alguns autores cristãos, como Clemente de Alexandria, Orígenes e Filon de Alexandria, que se ocuparam basicamente em distinguir suas significações, chegando a denominar o imaterial de verdadeiro *pneuma* e indicando a incorporação de diferentes ritos e práticas, principalmente aqueles vinculados à meditação, como ações imprescindíveis ao terapeuta (Mora, 2001, p. 2302-2303).

de Deus, é apresentado como *Verbo*, pois é o portador da boa nova. A própria saga de Jesus também se faz por meio da palavra, ou seja, ele conta histórias, ou melhor, parábolas, que são portadoras de alternativas para o bem-viver. Pode-se dizer que sua forma de estar aqui instaura um novo tempo em que, ao contrário dos seus contemporâneos, não faz uso da guerra, mas sim da palavra<sup>74</sup>.

Praticamente em todas as vertentes culturais, os termos *espírito* e *Espiritualidade* acabam tendo uma vinculação estreita com manifestações oriundas do campo religioso ou de práticas ou ritos religiosos, desde culturas milenares, como as indígenas, as africanas e as orientais. Com base nas reflexões de Serres (2003, p. 254), talvez essa vinculação esteja articulada na medida em que o processo de hominização aconteceu orientado pelas práticas realizadas por três divindades mitológicas: Júpiter, as religiosas, Marte, as de guerra, e Quirino, as de produção. Ou ainda, com Maffesoli (2003, p. 19), penso que tais elementos mitológicos mostram a força da “centralidade subterrânea” que permite a expressão de uma memória emocional coletiva que é alimentada pela força dos mitos e dos rituais festivos, o que permite falar em “comunidade de destino”, algo que é um curto-circuito entre o espaço e o tempo, uma maneira onde se assegura a sinergia entre um tempo dramático e uma tragédia intemporal, onde não atuam apenas o tempo puro da tradição judaico-cristão, tampouco o intemporal puro do helenismo, mas simplesmente o intemporal articulado que os mitos permitem mediante sua força imaginal, o que designa desde sempre sua eficácia social.

Para os pensadores da antiguidade grega – principalmente Platão e Aristóteles - o *espírito* era associado às pulsões que não podiam ser agarradas ou demarcadas empiricamente. A preocupação e ocupação dos filósofos era a de mostrar e entender que essas pulsões definiam e permitiam o conhecimento do mundo. Nasce nesse contexto a clássica disjunção existente entre o materialismo (o real físico, portanto concreto) e o espiritualismo (o real abstrato, portanto metafísico).

De modo sintético, podemos dizer que a *Espiritualidade*, nesse contexto, estava intimamente vinculada ao desenvolvimento das capacidades voltadas à ascese. Enormes eram as ocupações dos filósofos antigos, principalmente Platão, em definir que virtudes eram

---

<sup>74</sup> Nessa perspectiva, a título de ilustração, Serres (2003) é extremamente provocante, e ao mesmo tempo inspirador, ao analisar o que significou, para o curso da humanização, a decisão de um Concílio do antigo cristianismo nomear a Virgem Maria como mãe de Deus. Para Serres, esse ato permitiu a desconstrução das mais convencionais relações de sangue, filiação e paternidade e, sobretudo, contrariar também a natureza da guerra e da dominação. Nas palavras de Serres (2003, p. 50): “Essa desordem das relações familiares produziu um estado simbólico tão inovador que transformou a face da história. A partir daí nasceu uma época, ao mesmo tempo que uma criança. Eu não havia compreendido que, além disso, tratava-se de conferir um aspecto antropológico à causa de si. Mãe de seu pai, uma mulher produzida produz seu produtor. (...) Ei-nos aqui, pais de nosso próprio parentesco”.

necessárias para o bom cidadão. É desse contexto que advêm algumas das aspirações e valores que inspiram a sociedade moderna: a participação na vida pública, a democracia, a *polis* como lugar do bem-comum, a educação como caminho à emancipação e autonomia<sup>75</sup>. É na tradição grega que a prática educativa moderna busca sua fundamentação teórica, processada, principalmente, por meio do movimento do iluminismo. O humanismo renascentista sustentava um saber crítico voltado para o conhecimento do homem e da cultura cujas experiências de sentido e de busca da verdade permitissem o desenvolvimento das potencialidades da condição humana.

Para os filósofos antigos, mesmo havendo a separação entre corpo e alma, os seres humanos eram partícipes de todas as formas de realidade: “por nosso corpo, participamos da natureza; por nossa alma, participamos da Inteligência divina” (Chauí, 2003, p. 124). Os gregos, mesmo apresentando corpo e alma como dimensões separadas, compreendiam que por meio da ou por causa da alma os humanos tinham acesso aos deuses. E a forma que utilizavam para vincular-se ou manter-se próximos aos deuses eram os diferentes mitos que ligavam a origem dos homens a um determinado deus: filho de Zeus, filha de Eros, ou seja, a identificação pela *filia*. A herança de vincular, em outras culturas, entre elas a moderna, aconteceu por meio do nome do patriarca, reforçando os laços sangüíneos, algo fortemente presente no judaísmo antigo e mantido até Jesus Cristo, que realiza uma relativização ao afirmar os laços fraternais não sangüíneos. Essa ação de vincular por meio da nomeação filial, já desde os gregos, demonstra a marcação também de um determinado espírito, enquanto potência e valor, existente em determinado grupo. Ser filho de Eros é estar pré-disposto à paixão, ao prazer; fazer parte da genealogia de Abraão significa fazer parte da grande família do patriarca abençoado por Javé; ser cristão significa ser irmão ou irmã de todas as pessoas, independentemente das relações de sangue<sup>76</sup>.

No Cristianismo, principalmente na vertente católica romana, a alma dissociada do corpo ganha proporções maiores e, com isso, ocorre a separação entre o homem e Deus. Um evento que marca doutrinalmente tal disjunção é o mito da queda do homem ou do pecado original, que passa a orientar desde a teologia medieval à contemporânea. Com ele, além de se afirmar a alma humana como perversa, pecaminosa, sedutora, desvirtuosa, passa-se a

<sup>75</sup> O mito da caverna até hoje anima nossas reflexões no campo da Educação quando nos pomos no movimento de pensar uma inspiração ou justificativa para a sua relevância em cada uma das sociedades atuais.

<sup>76</sup> “O cristianismo substitui essa necessidade física, da qual ninguém escapa, pela liberdade paradoxal da escolha e pelos possíveis do amor. (...) O amor escolhido e livre torna-se o único átomo de relação, até nas ligações mais elementares da família. Daí decorre a ruptura das relações familiares e de seu novo caráter universal e racional construído sob a aparência do estranhamento. (...) a introdução da liberdade na necessidade do sangue abrem pela primeira vez a humanidade ao universal. O estranhamento tornou-se a condição racional desse universal” (Serres, 2003, p. 155). Ver também o Evangelho de João, capítulo 2, versículo 4.



constituir uma noção de humano baseada na sua imperfeição e, por isso, o devir humano será sempre o de buscar a perfeição, mas a perfeição divina. Nessa perspectiva, o erro e a ilusão são punições infringidas à mulher e ao homem que conheceram o bem e o mal por meio da transgressão. Além da busca pela perfeição, a dor e o sofrimento também passam a ser explicados, pela tradição cristã, como punição à mulher e ao homem por terem conhecido o bem e o mal. Com essa forma de pensar, abre-se um *espaço noosférico* onde formas totalitárias de governo se intensificam, levando à governabilidade dos corpos, das almas; dos homens e das mulheres; dos homens sobre as mulheres e crianças; dos ricos sobre os pobres; da cultura cristã sobre outras culturas; da escola sobre os saberes das crianças. É o sacrifício dos corpos que continua aceso e vivo na memória, mesmo após nascimento e ressurreição de Jesus.

Entretanto, algumas teologias contemporâneas, principalmente a feminista, permitem abrir essa compreensão histórica sobre o mito do pecado original. Anne Primavesi (1996) aponta pelo menos três elementos importantes a serem resgatados desse mito. Brevemente os descrevo: (1) a mulher conversa com a serpente, símbolo do conhecimento no contexto da época em que o texto é composto, ou seja, a mulher busca conhecer e ter sabedoria; (2) a mulher dialoga em nome de ambos (homem e mulher), o que se evidencia no fato de a mulher compartilhar a sua descoberta com o homem; (3) após ouvir, a mulher conclui que o fruto é bom e dele come para ganhar intuição, mas não guarda para si, compartilha, porque vive uma relação de reciprocidade com o homem.

Na perspectiva teórica feminista, o gesto de comer é ampliado: para além do ato de comer em si, come-se o conhecimento, sacia-se a fome de saber. A fome do corpo e a fome do saber são saciadas em coletividade. Conforme o relato, ao conhecer o bem e o mal, homem e mulher conhecem o que é a morte, tal como o criador. Logo, o ato de transgredir permitiu à mulher e ao homem serem conhecedores do bem e do mal. A transgressão da mulher (o seu desejo de ter sabedoria) não é nomeada como pecado, porque “quando Deus pronuncia o julgamento sobre o ato específico que levou à expulsão do casal do jardim, somente o ato mesmo se dá como a razão” (Primavesi, 1996, p. 341), pois no contrato estabelecido, homem e mulher não deveriam comer daquela árvore, e isso é que foi violado. Por outro lado, é possível deduzir que, ao proibir comer da árvore do conhecimento do bem e do mal, Deus demarcava a possibilidade de que era de sua vontade que ambos realizassem uma transgressão para alcançar discernimento e sabedoria<sup>77</sup>. Toda forma de conhecer ou todo saber constitui-se

---

<sup>77</sup> A título de ilustração, uma situação clássica e comum que ocorre entre uma mãe e um bebê no cotidiano da casa: O bebê tem em sua mão um objeto quebrável que, ao ouvir a mãe dizer não jogar no chão, sua reação é

num risco. É sempre risco! E a transgressão geralmente se mostra como forma salutar de conhecer algo.

O relato bíblico também é ilustrativo para mostrar que qualquer processo de aprendizagem implica a perda ou a morte de algo. “Esse corpo-a-corpo a partir do qual o conhecimento se constrói implica um assassinato”, lembra Serres (2003, p. 115). De alguma forma, o mito da queda do homem reproduz o que Serres ocupa-se em mostrar sobre o processo de hominização que se faz através das práticas de domesticação, principalmente aquelas que ocorrem no “*terreiro da fazenda*”. As experiências de Eva e Adão nos colocam de frente com a existencialidade doída imbricada no ato de aprender, que sempre exigirá um deslocar-se de si para o outro, sendo que o outro, por causa de sua performance, ao ser comparado com a modéstia da sua própria insuficiência, permitirá a construção de uma consciência temporária de si, que poderá ser ou não ampliada e expandida. Ou seja, toda relação de aprendizagem sempre traz a experiência da domesticação, que se dá mediante a inserção num espaço - a casa, a escola – diferente daquele em que o eu habita.

A partir das diferentes compreensões advindas da antiguidade grega e da experiência judaico-cristã, é possível inferir um primeiro aspecto importante na articulação do campo compreensivo em torno da Espiritualidade: o uso corrente da linguagem mítica e ou poética para falar sobre os aspectos vinculados ao espírito e à Espiritualidade.

Platão adotava a linguagem mítica na intenção de ampliar os horizontes em busca da verdade. Platão escondia sempre grandes doutrinas dentro de uma narrativa mítica. Aristóteles, por sua vez, embora enfatizasse mais os caminhos da lógica, percebia, na linguagem poética e mitológica, um alto potencial cognitivo, pois afirmava que o mito tem a dupla função de proporcionar prazer e conhecimento (Aristóteles, 2004, parágrafo 4, p. 40-42).

Mckenzie (1984, p. 621-622) explica que o discurso mítico tem como foco dominante delinear a posição do ser humano dentro da natureza e diante dos deuses. Em segundo plano, o mito se propõe a responder três categorias de problemas que inquietam o humano: a) como se originam o Universo e o ser humano; b) qual a origem das instituições humanas; c) a busca da felicidade humana. Para diferentes autores que se ocupam com o sentido antropológico do

---

jogar. O mandato imperativo não jogue é ouvido como jogue! Edgar Morin afirma que toda linguagem comporta a possibilidade de negar, ou seja, “a própria natureza da linguagem introduziu uma possibilidade de negação que o espírito individual recalcitrante ou desviante é virtualmente capaz de aprender” (MORIN, 2001, p. 59).

mito<sup>78</sup>, o fascínio mítico é o que nos permite vislumbrar sempre o todo e o mistério que é próprio ao todo<sup>79</sup>.

Joseph Campbell (1992, p. 31-116) ensina que os mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana porque ensinam que o que importa de fato é o valor e o prodígio de estar vivo, ou seja, mais forte do que procurar pelo sentido da vida, é querer sentir-se vivo e vivendo o mistério do existir. Boff (1999, p. 37) explica que “os mitos são linguagens para traduzir fenômenos profundos, indescritíveis pela razão analítica” que, ao priorizar os conceitos abstratos, lógicos e causais, não consegue traduzir as cores da realidade, falseando nossa experiência dos fenômenos vividos.

Por serem ricos em simbologias, os mitos produzem imagens e, por isso, constituem-se em possibilidades que abrem a operacionalidade de um pensamento analógico que expressa com maior legitimidade elementos formativos e derivados da inteligência emocional. O mito expressa valores de grande irradiação, que não podem ser adequadamente expressos por conceitos. Geralmente os mitos originam-se de valores que decorrem de experiências vividas no cotidiano, que possuem grande centralidade ou importância para a preservação da vida como um todo ou de uma cultura específica.

A linguagem mítica afirma características do pensamento humano como intuição, percepção, sensibilidade cósmica. Segundo Maffesoli, “o inconsciente coletivo se expressa nesta memória emocional que é o mito” (Maffesoli, 2003, p. 106), o que permite sentir e afrontar o destino. Amparada nos estudos de Morin e Maffesoli, reconheço a força de um mito presente na origem dos desenvolvimentos científico e tecnológico da modernidade que assombra o cotidiano das instituições escolares: o *mito do progresso*. Mesmo que tal mito viva seu processo de desgaste e saturação, próprios de qualquer mito que já reivindica ou co-existe com outros, sua noologia anima, exala, dá fôlego a muitas formas de ser e estar na escola, que já convivem com o que advém de outros modos mitológicos.

Há pequenos movimentos que escapam pelas brechas produzidas pela lógica da ordem e do progresso. Um deles é a *proxemia* (Maffesoli, 2005b, p. 85-88), valor fundamental que anima o tempo presente, que tem como consequência a ajuda mútua, o coletivo, o estar-junto pelo estar-junto, constituindo a noção de comunidade. No tempo das tribos, no espaço do tribalismo, é possível inventar, criar, narrar sua história. Algo tão bem cantado por muitos de

<sup>78</sup> Entre tantos, cito: Cassirer, Strauss, Freud, Jung, Campbell, Morin, Maffesoli.

<sup>79</sup> De modo análogo, os mitos presentes nas culturas indígenas também buscam expressar compreensões para esse mesmo conjunto de problemas e sempre estão inseridos numa perspectiva do todo. Na infância, também são as histórias que mais auxiliam a criança a buscar alternativas para resolver ou responder suas inquietações existenciais. São as histórias narradas à criança ou por ela construídas no jogo infantil que auxiliam no processo de imaginação e simbolização, fundamentais à aprendizagem e à capacidade criadora.

nós junto com os tribalistas: “Os tribalistas já não querem ter razão/ Não querem ter certeza, não querem ter juízo nem religião/ Os tribalistas já não entram em questão/ Não entram em doutrina, em fofoca ou discussão/ Chegou o tribalismo no pilar da construção” (Antunes, Brown & Monte, 2002).

Maffesoli mostra que as novas formas de hedonismo social podem vir a ser formas de aproximação e convivência social baseadas no desfrute, na vontade de querer estar junto de forma gratuita, voltada para a consumição, porque é um tempo de movimento e de antimovimento, que se forma e se desintegra, mas “no tribalismo pode ser e deve ser o que você quiser, não tem que fazer nada, basta ser o que se é” (Antunes, Brown & Monte, 2002). É Dionísio de volta ao cotidiano, trazendo à festa as pré-senças de Prometeu e Apolo.

O segundo aspecto relaciona-se ao processo de hominização. Este, também ligado ao processo de humanização, está intimamente vinculado à luta pela sobrevivência corpórea. Logo, a Espiritualidade está vinculada à satisfação de desejos ou necessidades do corpo.

Plutarco (apud Maffesoli, 2005b, p. 96) afirmava que “a supressão do alimento é a dissolução da casa”. Entre os gregos, o livre-pensar era atividade exclusiva daqueles que tinham as condições existenciais garantidas. Para o povo judaico-cristão, nem sempre o pão sobre a mesa estava garantido. Por isso, a *Ruah* aparece como descrição compreensiva do espírito vinculada ao fenômeno atmosférico do vento: o vento sopra quando quer, onde quer, com a força que quer, na direção que quer. A *Ruah* paira sobre o povo, assim como pairava sobre as águas no evento da criação. E porque algo paira, é esperança de que fornecerá alimento. E por pairar, inspira nossa confiança de que em algum momento soprará ou cessará. *Ruah* expressa o espírito de ânimo do povo judeu, que também vivia na incerteza de ter comida ou de ter garantidas as necessidades existenciais mínimas. Ter o que comer ou ter as condições existenciais garantidas influi decisivamente na formação do espírito e no tipo de atividade manifesta como Espiritualidade.

Ainda com base no contexto da antiguidade grega, chamo atenção para um aspecto conjuntural. A ocupação em dizer o que são ou o que faz parte das coisas do espírito era atividade exclusiva dos senhores livres e com posses. Portanto, para esses sujeitos, era possível compreender ou demarcar a espiritualidade como expressão de atividades vinculadas às dimensões imateriais, haja vista que sobre a mesa sempre havia alimentos para saciar a fome!

Anne Primavesi afirma, com base em suas pesquisas sobre o mito da criação em Gênesis 2, que há duas situações de criação do humano: a primeira sem alimentos, porque não há chuva ou trabalhadores; a segunda com disponibilidade de alimento. “Toda a passagem nos

diz que a existência humana está aprisionada, indissolúvelmente, ao interesse pelo sustento” (Primavesi, 1996, p. 366). A raiz hebraica do nome Adão é ‘kl’ - comer - e o próprio criador fala que a criatura pode comer livremente de toda árvore do jardim.

No início do processo de hominização, as práticas de nomadismo ou a permanente troca de lugar em busca de alimento eram constantes e fundamentais. Dito de forma imperativa: toda a ação dos primeiros humanos centrava-se na busca pelo alimento. Para Serres, o processo de hominização ganha uma perspectiva diferente quando o primeiro campo de trigo é cultivado, o que leva ao *abandono da errância* implicada no ato da caça e da coleta. A idéia do abandono da errância é extremamente fantástica e criativa porque, com certeza, um determinado tipo de espiritualidade foi se amalgamando, talvez com características mais cômodas, inertes; menos sensível às turbulências ou incertezas. Sair à caça não significa retornar com uma caça. *Era preciso estar à espera...* Remetendo ao contexto da escola, pode-se dizer o quanto não somos pacientes em relação aos processos de aprendizagem de cada um. Agimos como se pudéssemos sempre definir quando a criança deve aprender e quando pode ou não aprender algo. E, quando não enxergamos a criança, desistimos porque consideramos de que nada valerá *ficar a espera de*.

Quando os humanos passam a habitar ao redor da nova fonte de alimento, estabilizam os costumes e permitem que, pela primeira vez, haja a fixação de um lugar, o que mais tarde leva à definição do endereço (Serres, 2003, p 209), o que permitirá que pessoas ou grupos sejam localizados num determinado espaço. Hoje, principalmente as gerações mais novas experimentam, em função do tipo de vida que há na cidade, o evento da mobilidade, da errância, mas com certa ambigüidade. Um exemplo pode ser encontrado no uso do celular. Ao atender, informa-se o lugar onde se está, o que mostra uma nova forma de fixação do humano contemporâneo, que pode, inclusive, decidir se irá ou não demarcar sua fixação num determinado lugar no espaço comum da morada cósmica. Dizer ou não onde se está é uma forma possível de garantir a sobrevivência, a segurança, a liberdade.

Por fim, o terceiro aspecto: o olhar que contempla e o corpo que celebra, lugar de uma Espiritualidade que manifesta um sentimento de simpatia para com tudo que existe. Olhar e contemplar, dimensões ético-estéticas-existenciais do viver humano que fazem uso da capacidade descritiva e celebrativa: As árvores são “agradáveis à vista”.

Tal apreensão nos permite a ampliação do sentido da existência humana para além da busca do sustento (Primavesi, 1996, p. 366). Garantido o sustento, o humano sente e abre-se para outras necessidades: o *ético-estético*. É nesse contexto que Eva é criada como “oposto”, “correspondente a”, “paralelo com”, “em par com” a fim de ser aquela com quem Adão

cuidará da terra e da existência. Assim, o início da existência humana coincide com a busca do sustento. Na seqüência, pode-se dizer que, após estarem com sua fome de comida saciada, seus corpos se abrem para outra fome: a fome de conhecer! E quando se descobrem capazes de conhecer, estão prontos para compor sua existência, fora do lugar protegido, seguro e estático do paraíso.

Cada uma das situações narradas no relato bíblico da “queda do homem” sugere que a vida é feita de um jogo, de uma encenação, teatralizada com astúcia, ousadia e movimentos aparentemente insignificantes, definidores do próprio ser-aí. O Criador serve um grande banquete, o jardim, mas delimita que de uma mesa não se pode comer. Ora, se todos são chamados à festa da vida, de tudo se pode comer. Não vou me restringir ao ato da transgressão; quero aqui refletir sobre o movimento da mulher de chamar o homem e dividir sua descoberta, repartindo com ele o fruto do conhecimento. O ato de comer juntos à mesa da árvore do conhecimento do bem e do mal expressa um espírito de curiosidade disposto a enfrentar a morte, a morte de não viver o jogo da vida e, ao mesmo tempo, um espírito de disposição, abrindo a existência humana à perspectiva do estar junto ao outro, o que requer a relação dialógica como animadora do *estar-junto aqui!*

Seguindo o ensejo narrativo, pode-se dizer que o ato de comer do fruto foi o promotor de um primeiro encontro e gerador do primeiro conflito à mesa. Ao mesmo tempo em que esse encontro gerou comunicação, gerou conflito; ou porque gerou conflito, continuou gerando comunicação. Na tradição judaico-cristã, tal evento é importante na medida em que é na mesa que o criador se separa de suas criaturas; mas é também à mesa (da Eucaristia) que o criador se reconcilia com suas criaturas. Por isso, “em torno da mesa, podemos nos amar ou nos dilacerar, em suma, a mesa é o trono do ambíguo e perturbador Dionísio. Os efeitos do vinho, que ele oferece aos homens, são muito variados e totalmente imprevisíveis” (Maffesoli, 2005b, p. 95).

A mesa é, portanto, o lugar onde amor e intriga se encontram e, por isso, ela, a mesa, (com seus alimentos expostos) assume o papel de mediadora, facilitando a conjugação, o estar junto, a religação. Por acolher a confusão, o conflito, o amor... a mesa permite a comunicação. Sentamos ao redor da mesa para discutir os problemas de nossa escola; sentamos à mesa para negociar a compra de uma casa; sentamos à mesa para comemorar ou chorar algum feito<sup>80</sup>. Enfim, sentamos à mesa para lembrar que a comida sobre ela posta nos une à estruturação

---

<sup>80</sup> Recordo de minha infância uma cena em que o caixão de um familiar morto foi acomodado sobre uma mesa, ao centro da grande sala onde, muitas vezes, meus avós paternos haviam ofertado refeições coletivas agradecendo e comemorando a fartura de uma colheita ou a alegria de alguma união matrimonial.

social que construímos em coletividade. Por isso, não ter comida sobre a mesa é estar fora da comunicação, fora do confronto, fora da conjugação: “sem os alimentos a casa nada é; sem a mesa, o comércio social é impossível. Além disso, sem a mesa, que teatraliza a violência das relações, esse comércio se autodestrói, nega-se como tal” (Maffesoli, 2005b, p. 96).

Na perspectiva aqui empreendida, é possível dizer que os processos de Cuidado tornam-se cada vez mais frágeis quando os cuidadores vivem processos de carestia de saberes e sabores ao redor da mesa. Penso aqui na dimensão comunicacional que a mesa proporciona, muitas vezes ausente ou negligenciada no cotidiano educacional.

Qual é o tempo que professoras e crianças despendem para o ato de estar junto ao redor da mesa do saber e do sabor? Com que qualidade e intensidade se vive esse ato?

Uma situação peculiar marca o tempo em que vivemos hoje. Ao contrário do que viveram outras gerações, o processo de carestia alimentar (a falta de alimentos) é mais brutal e estúpido porque há comida para fartar a todos. Assim, também é estúpida a existência de tanta fome de saber num mundo em que tanto conhecimento já se produziu e se compilou em enciclopédias, livros e websites.

Que chances temos frente ao espírito mafioso que impede a conjugação da vontade política de ocupar-se com tal carestia?

Que humanos são esses em que habita um espírito mafioso que os impede de viver o sabor e o saber do mistério da conjugação compassiva?

Há, ainda, um outro aspecto presente nesse olhar que contempla: a dimensão do ato de conhecer e saber que se estabelecem ao redor da mesa. A mesa representa e condensa não só a dimensão das necessidades corporais, mas, também, as que estão vinculadas à produção das idéias, do mundo dos espíritos. O ato de conhecer, a necessidade de estar em movimento para conhecer é um rito retomado e revivido incessantemente porque quem não conhece estagna, morre. “A forte carga erótica do comer e do beber faz destes a mediação ritual por excelência para enfrentar coletivamente a angústia do tempo que passa” (Maffesoli: 2005b, p. 98). Tais aspectos, o comer e beber para saciar a fome do corpo e o comer e beber como ato de conhecer e saber para saciar a fome do espírito são essenciais no processo de humanização, pois com as atividades próprias do cotidiano da existência define-se o como nos tornamos o que somos. O comer o fruto da árvore do conhecimento permite o viver. Vivemos porque conhecemos!

A Espiritualidade está associada ao espírito, ao espiritual. O espírito manifesta um determinado *estado de ânimo, de humor*. É o espírito que faz com que o ente construa um

modo de ser e de estar no mundo, pois ele o faz com vontade de dar sentido à sua própria existência e também à do outro. A Espiritualidade congrega o que move e remove. O espírito como *estado de ânimo* remete à dedicação, à ocupação preocupada consigo mesmo e também com o outro. Um estado de ânimo que funciona como pulsão para a manutenção do próprio existir enquanto um corpo de relações. Um estado que também remete à disposição para a vigilância, para o ato próprio daquele que vigia.

O estado de ânimo remete ao espírito pensante, produto da atividade computo-cogitante do cérebro humano, na acepção de Morin (1999; 2001a; 2001b); remete à alma, na acepção greco-romana e judaico-cristã; remete à expressão de uma índole, de um gênio ou temperamento da tradição latina; ou à manifestação de um desejo, intento ou vontade. Enfim, a Espiritualidade, enquanto lugar que guarda e resguarda um determinado estado de ânimo, manifesta a *disposição do humano*. Por isso, o espírito sempre precisa da adjetivação<sup>81</sup> e o termo *espírito* terá tantas e tão diferentes conotações, pois sua adjetivação se faz a partir do que é próprio dos contextos culturais e das compreensões sobre eles produzidas. Conseqüentemente, a experiência da Espiritualidade que se vive e se manifesta estará sempre circunscrita a uma determinada pessoa ou coletivo.

A Espiritualidade também reúne aquilo que permite desconfiar ou debater com aqueles pensamentos e crenças que, muitas vezes, obnubilam o olhar. Ao possibilitar a dúvida e o debate, vive-se o exercício da aporia e, assim, é possível mobilizar o querer ir além de. É a Espiritualidade, enquanto o que anima, pulsa, palpita em cada um de nós, que faz mover, andar, comover, remetendo ao que tanto fascina o humano, o movimento. Dorneles (1996, p. 36) explica que a palavra movimento pode ser utilizada em vários sentidos: “tanto para expresar la idea de la variacion o cambio en la naturaleza, sea en su tambien, por analogia metafórica, designar la variacion o cambio en lo social”.

No campo educacional, a razão, princípio fundante da ordem pedagógica moderna<sup>82</sup>, foi tomada como soberana em detrimento do desejo, do amor, da paixão, da vida fortuita e contemplativa, acreditando-se, assim, que toda ordem teria de ser sempre uma ordem do

---

<sup>81</sup> Lembremos aqui de algumas adjetivações cotidianas: espírito de Deus, espírito de luz, espírito de porco, espírito de amor; espírito do mal, espírito de rei, etc.

<sup>82</sup> Em sua tese de Doutorado, Dorneles explica que a condição moderna se estrutura fortemente a partir da experiência científica na ânsia de aplicar e utilizar um saber fortemente inscrito a partir de um conhecimento assentado a partir de verdades terrenas: “Ese torbellino innovador del ‘albor moderno’ ya viene com el planteamiento de las problemáticas anticipadoras de la ‘crisis’ com que nace la modernidad: la necesidad del andamiaje conceptual ‘objetivo’ que posibilite el discernimiento científico entre certeza y error; el consecuente, y por consecuencia, encuentro com ‘metodologías analíticas’ y sus esferas de sistematizaciones; y, sobre todo, la refundación mítica del gênesis, donde el descartiano mito de origem hace del sujeto pensante el territorio único; donde habita la ‘Razón’, el nuevo dios de los significados del mundo” (Dorneles, 1996, p. 93).



progresso. Mas o movimento subsiste, continua seu *movere*; há sempre uma parte que escapa à razão e, desse modo, gera desordem, incerteza, mas também desrazão e angústia. Uma parte que parece religar-nos com a assombrosa tarefa de perguntar-se, sempre de novo, pela origem de tudo isso.

O movimento remete, por associação alegórica, à idéia de não-estabilidade, não-organização, não-ordem. Assim, a Espiritualidade, como algo que move o ético, em determinados contextos, muitas vezes, é aquela que figura como desordem, como algo que foge aos padrões já pré-definidos ou estabelecidos por uma determinada lógica de olhar tudo isso que aí está, dada pela moral, pela lógica do dever-ser.

Um exemplo ilustrativo, que resulta dos diferentes gênios ou ânimos que emergem e movem o que fazemos e somos, está presente no que resultou como compreensão do evento do mito do paraíso ou da queda do homem. Para muitos, tal evento resultou no fato de que o homem trabalha por castigo; trabalho é punição. Agora, se deslocamos o foco, buscando abrir-nos a outras possibilidades que pulsam desse mesmo gênio, trabalhar permite caminhar, seguir, navegar, voar, transcender. Mais cedo ou mais tarde, menos ou muito, a disposição para o trabalhar, para o laborar, se apresenta. Ou seja, a densidade do trágico-lúdico (Maffesoli, 2003, p. 13), enquanto inconsciente coletivo, retorna e anima com força a vida cotidiana, algo bem entoadado na palavra poética de Renato Russo<sup>83</sup>: “*sem trabalho eu não sou nada*”.

A Espiritualidade reaviva experiências ancestrais. Cria um estofado desde onde elementos de uma inconsciência coletiva, dada pela força de nossa ancestralidade, incôscia na maioria das vezes, porém animadora de formas de ser e estar no mundo. Algumas dessas formas ancestrais estão presentes na propensão ao jogo, ao lúdico, à festa, aos ritos de vida e morte. A Espiritualidade é um estado em que se pode reconhecer em si a vida e, a vida em tudo e em todos. Resulta do permanente tensionamento de pensamentos, idéias, razões e emoções, sentimentos, sensações; portanto, a Espiritualidade é lugar da consciência que se tem sobre, o que permite ao ser humano vivenciar, experimentar ou compreender aspectos ou a totalidade de seu mundo interior e do mundo circundante. Morin (2002b, p. 59) explica que todos os seres humanos têm em comum os traços que fazem a humanidade da humanidade: “uma individualidade e uma inteligência de novo tipo, uma qualidade cerebral que permite o surgimento do espírito, o qual permite o surgimento da consciência”.

---

<sup>83</sup> Expressão tomada da canção Música de Trabalho, do álbum A Tempestade, Legião Urbana, s/d.

A anunciação das compreensões acima articuladas remete a uma atividade sagaz e artilosa de armar um aparato que sustente e oriente as reflexões e as ações, principalmente no campo da educação, em relação ao tema da Espiritualidade e do Cuidado, em especial em relação ao lugar que ocupam na formação de professores. Tal atividade consiste na construção de um conjunto de enunciados descritivos da Espiritualidade a partir da seguinte quadratura<sup>84</sup>: a) Espiritualidade como emoção; b) Espiritualidade como sensibilidade e sentimento; c) Espiritualidade como razão sensível; d) Espiritualidade como domínio de ações.

A *Espiritualidade como emoção* remonta à percepção de Maturana (1997; 1999), para quem o ser humano se constitui a partir da expansão e da conservação de determinados comportamentos. A base desses comportamentos tem seu acento na emoção, e essa emoção fundamental presente no humano é o amor. Tomando como base a concepção maturaniana, deduz-se que há uma emoção que move e dá sentido ao modo-de-ser-no-mundo. Nas diferentes situações que envolvem o cotidiano, muitos são os momentos onde determinadas questões fogem ao enquadramento das respostas pré-estabelecidas racionalmente. Nesses momentos, sentimo-nos incapazes de agir ou agimos de modo intuitivo ou impulsivo. Há presente, nesse momento, uma emoção que desaloja nossa capacidade perceptível, uma emoção que sugere uma redefinição do direcionamento do modo de olhar.

Para Barbier (1993, p. 199), “ficamos emocionados quando nos defrontamos com uma situação que nos coloca diante do desconhecido e da não-resposta”. Ou seja, a emoção surge a partir de um deslocamento, de uma mobilidade corporal que irrompe através de manifestações corporais perceptíveis: tremor, euforia, olhos brilhantes, dor de barriga. Barbier toma Max Pagès para esclarecer a sua compreensão. Pode-se dizer que, conforme esses autores, a emoção é a porta de entrada para a constituição de um saber que se faz não somente pelo viés racional, mas utilizando outras capacidades humanas como motrizes para a compreensão e mobilização das ações em função da preservação da vida. A capacidade de emocionar-se frente a uma situação, seja ela qual for, mostra a possibilidade de explicar e dar sentido à vida de um outro modo, permitindo inclusive a percepção dos diferentes níveis de realidade embutidos na existência e na própria explicação dada a determinados fenômenos, abrindo a possibilidade de calar frente ao que não se pode dizer, ao que palpita, indizivelmente. A

---

<sup>84</sup> A idéia de quadratura remete a noção de quadrado, no campo da geometria. Na astrologia, essa configuração sobre o círculo zodiacal é considerada desafiante. Na perspectiva metafórica, refere-se a sucessão, a cadeia de acontecimentos. A quadratura é sempre um recorte que se faz no inteiro de um todo, no caso, o círculo, e pode ser sempre desenhada desde diferentes pontos (Houaiss, 2004, Dicionário Eletrônico). Também reporto à quadrandidade a qual somos chamados a habitar proposto por Heidegger (2002, p. 125-142): os divinos e os mortais; o céu e a terra.

espiritualidade como emoção remete ao agir humano porque ela provoca o ato, a forma de mover o modo de estar no mundo.

A compreensão da *Espiritualidade como sentimento* aponta para as diferentes capacidades da percepção humana. O sentimento refere-se à sensibilidade, ao sensível e à capacidade de sentir com os sentidos. Para Barbier (1993, p. 201), “entramos no sentimento quando temos a certeza de que não podemos compreender o mundo do ser vivo, em especial o mundo de sua afetividade, a partir do já-conhecido”. O sentimento não é de ordem psicológica ou sociológica, mas ontológica: “O sentimento é uma forma sutil da consciência desperta” (Barbier, 1993, p. 204). Sentir, entrar no sentimento, é poder soltar-se para escutar o mundo de um modo diferente. Para Jung (apud Barbier, 1993, p. 204), o sentimento está junto ao pensamento, pertencendo à ordem da razão. Pode-se dizer, então, que um determinado sentimento mostra uma determinada razão. Nessa perspectiva, a razão sempre procura estabelecer um ordenamento, um modo de ser. Esse ordenamento ou modo de ser pode ser expresso por meio de um pensamento que tem sua finalidade manifesta através de um sentimento de disjunção, de separação ou de ligação, de conjunção, de reciprocidade. Barbier denomina *sensibilidade* o sentimento de *ligação* (reliance) quando é elaborado em sua forma de manifestar-se: “uma ‘empatia generalizada’ em relação a tudo o que vive e a tudo o que existe” (Barbier, 1993, p. 205). E, no cerne da sensibilidade existe um sentimento fundamental que é o *amor* ou a *compaixão*<sup>85</sup>.

Pensar a Espiritualidade como emoção e sensibilidade (sentimento) significa reivindicar uma Espiritualidade que se tece a partir de uma *razão sensível*. Uma razão que é sensível, mística, acolhedora, criativa e que, acima de tudo, busca religar a existência humana, religar aquilo que está *tecido junto*. Maffesoli (2001, p. 189) adverte que o sensível não é um fator secundário na construção da realidade social, mas essencial e, sobretudo, elemento central no ato de conhecimento. Desse modo, é preciso insistir na *conversão de espírito* para entender as mutações e sofrimentos em ação na sociedade pós-moderna e, em especial, na vida das pessoas que estão na escola.

A razão sensível trata de mostrar que é preciso considerar o intelecto e a sensibilidade como sendo inseparáveis, o que mostra que há uma dialética entre o conhecimento (racional e

---

<sup>85</sup> Barbier (1993, p. 206-208) indica vários tipos de sensibilidade: “A sensibilidade ‘sensitiva’ é a que se apóia sobretudo nas sensações das relações perceptivas da pessoa, no mundo. A sensibilidade ‘afetiva’ rompe-se em emoções diante das situações que abalam as estruturas estabelecidas. A sensibilidade ‘intuitiva’ descobre a parte ligada mas ainda não consciente do ser-no-mundo e se expressa em particular por sentida da criação simbólica e mito-poética. A sensibilidade ‘noética’ é a expressão de uma pessoa que pôde avançar bastante na realização de seu processo de individuação e na consciência ativa do *Soi*, no sentido junguiano do termo” (Barbier, 1993, p. 206).

técnico) e a experiência dos sentidos (a intuição, a sensação). Ao acentuar o jogo autônomo das formas que são vividas no cotidiano, Maffesoli (2001, p. 193) adverte que a marginalização do sensível, a perda do senso estético tenha sido um erro epistemológico. A razão sensível permite recusar aquelas ações que opõem os fatos afetivos e os fatos cognitivos e permite, acima de tudo, reconhecer e agir numa dinâmica que os une sem cessar. A razão sensível reivindica uma ecologização do mundo e uma ecologia do espírito, colocando em presença uma participação mística. Imbuído dessa presença, aquele que vê sente a escola como um todo, desde as tribos que a compõem.

A razão sensível permite que a necessária experiência do mundo repouse na ligação íntima do físico e do espiritual e que as sensações funcionem como portas por meio das quais se pode buscar a fonte que alimenta a profundidade das maneiras de ser e estar nos modos de vida que palpitam no ambiente escolar. Assim, chega-se à apresentação da *Espiritualidade como domínio de ações*, permitindo entender que o que importa é experimentar juntos emoções comuns, pois, assim, incorporamos o mundo e nos incorporamos ao mundo pelo que se faz no cotidiano. A Espiritualidade, entendida como domínio de ações, reforça um modo-de-ser que busca múltiplas alternativas para o que se apresenta sempre de novo; orienta-se a partir de uma postura existencial que age sempre em busca de mais possibilidades; permite que dimensões como o lúdico, o jogo, a festa, a alegria de estar-juntos orientem as formas de estar no mundo com o outro, mostrando o vitalismo de que *todo dia ela faz tudo sempre igual*<sup>86</sup>.

### 3.4 DA PRE-SENÇA DADA AO CUIDADO

Poeticamente, o homem habita.  
Friedrich Hölderlin<sup>87</sup>

Viver por viver significa viver poeticamente.  
(Morin, 2002b, p. 290)

A Espiritualidade move o ético, que se apresenta como forma de estar-no-mundo, como uma das palpitações da vida. Torna-se por vezes indizível porque carrega o mistério do existir da vida que congrega tanto aquilo que tem de cognoscível quanto de sensitivo. Mesmo quando já temos um conjunto de explicações científicas que dizem algo sobre tudo isso que

<sup>86</sup> Tomo a expressão de Chico Buarque, da canção Quotidiano, 1971.

<sup>87</sup> De sua poesia *In Lieblicher Bläue*, citado por Heidegger (2002, p. 165).

aqui está, o próprio ato que move o viver, o estar vivo, é mistério pela forma e modo como se constitui e se organiza.

O corpo do humano é, a cada dia, mais aberto pelas diferentes Ciências; mas, mesmo assim, continua apresentando segredos em vários aspectos. Cada vez sabemos mais sobre os processos físico-químico-orgânicos do corpo e da mente de uma criança; na mesma proporção, mais segredos se estruturam sobre essas mesmas crianças e, enquanto adultos, descobrimos o quanto é difícil interpretá-los. Friedmann (2005, p. 39) lembra que há uma interioridade no humano que se apresenta como um espaço misterioso, imaginário, invisível, escondido, no qual moram segredos, lembranças, forças e até infortúnios, que cada um de nós carrega ao longo de sua existência, lembrando-nos do que Bachelard escreveu: *uma infância potencial habita em nós*.

O mistério do aqui e do devir mantém seu movimento, seu curso, à revelia de nossas descobertas científicas. Com cada criança que ao mundo chega, novas possibilidades são aguardadas: Quem será? Como será? Que significará na existência de outras? Que exigência fará e que escolhas tomará? Interrogações que ilustram o movimento de abertura da existência, apresentado por Heidegger, quando aborda a presença, o *Dasein*, como Cuidado.

O modo como a pre-sença realiza a abertura do ser-no-mundo se faz porque a pre-sença está junto e no mundo das ocupações, o que Heidegger (1999, p. 236) denominou *de-cadência*: “de-cair no mundo indica o empenho na convivência, na medida em que esta é conduzida pelo falatório, curiosidade e ambigüidade” (Heidegger, 1999, p. 237). Assim, o ser-no-mundo, como composição fundamental da pre-sença, se constitui a partir de seus modos básicos de *ser-em*, *ocupação* e *preocupação*.

O *ser-em* ou *ser-com* apresenta a dinâmica estruturante e constituinte da pre-sença que sempre está-aí porque, no movimento de estar-lançado no mundo, realiza a dinâmica de ser, sendo, existindo. Trata-se do viver a vida como ela é a partir do simples, porém denso e complexo movimento de ser o que se é com o que se tem no cotidiano do estar-sendo. Heidegger (1999, p. 239) adverte que o de-cair no mundo não tem mais repouso porque a tranqüilidade tentadora aumenta a de-cadência. Por um lado, quanto mais me diluo na relação com as crianças, mais aumenta minha disposição ou não de entendê-las e compreendê-las em seu movimento de estar-sendo no mundo. Por outro, mesmo que o ato de diluir se processe continuamente, o que se espera compreender permanece indeterminado e inquestionado, porque o compreender é um poder-ser que só pode ser liberado na pre-sença mais própria daquele que é.

Mesmo quando há todo um exercício das Ciências em compreender as culturas e as diferentes formas de ser e agir do humano, sempre está *um algo que* a escapar. Um exemplo pode ser encontrado nos próprios fundamentos que sustentam, ao longo das últimas décadas, a organização dos processos de ensino. As Ciências Humanas, em especial a Psicologia, postularam, durante muito tempo, ter os elementos principais e fundamentais para compreender todas e quaisquer situações que envolvem um humano em seu processo de aprendizagem. Contudo, novas formas de aprender ou de não aprender a partir dessa lógica se evidenciam, reafirmando o caráter próprio do movimento de constituir-se como pessoa ou, na perspectiva heideggeriana, de mobilizar a abertura do ser da pre-sença.

O estar-lançado, próprio do fenômeno da de-cadência, por si só não permite uma “visão noturna e soturna” da pre-sença (Heidegger, 1999, p. 241), mas desvela a estrutura ontológica essencial da própria pre-sença que, para Heidegger, se desentranha como Cura, que se manifesta como o ser da pre-sença. A abertura se forma na disposição, na compreensão e na linguagem (discurso), que, no cotidiano, se caracteriza pelo falatório, pela curiosidade e pela ambigüidade, que reafirmam a mobilidade da de-cadência em suas funções essenciais de tentação, tranquilidade, alienação e aprisionamento. A apresentação desses traços fundamentais da pre-sença constitui base para a interpretação do ser como Cura, como dedicação e Cuidado, terminologias com conotação educativa e pedagógica.

Heidegger (1999) apresenta a Cura como o solo em que se move toda a interpretação do ser humano, sinalizando-a como fundamento para qualquer interpretação do existir humano, desde sua dimensão ontológica. Por outro lado, na Cura, também está a interpretação da pre-sença em sua concepção ôntica de mundo, “quer se compreenda a pre-sença como ‘cuidado com a vida’ e necessidade ou ao contrário” (Heidegger, 1999, p. 265).

A Cura é o ser da existência, e a existência significa o que *está-aí – a pre-sença*; a pre-sença possui uma disposição em que ela já se põe diante de si mesma e se abre para si em seu estar-lançado (Heidegger, 1999, p. 243). O *estar-lançado* no espaço da mundanidade é o modo como e onde a pessoa constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história, o seu sentido através das diferentes possibilidades de *estar-no-mundo*. Para Heidegger, o mundo não é um conjunto de coisas. Mundo designa a noção ontológica-existencial da mundanidade, que é o mundo circundante do *Dasein*. A expressão *mundo circundante* tem por intenção destacar o movimento de abranger e abarcar o que é próprio do mundo, ou seja, compreende a totalidade daquilo que observamos.

A *de-cadência*, o *estar-lançado*, o estar *caído* no cotidiano do mundo (*ser junto ao mundo*), através da interação com o outro (*o ser-com*), possibilita a compreensão de si mesmo,

pois a *pre-sença* se realiza descobrindo, por meio da abertura, da linguagem, revelando-se a si mesma. O sentido da palavra *estar-lançado*, *caído*, está relacionado com a necessidade de a *pre-sença* inserir-se numa variedade de situações, sejam elas históricas, factuais, relacionais. O termo quer justamente suscitar o movimento, a dinâmica própria da *pre-sença* que se faz em difusão. Do mesmo modo, o termo *de-cadência* lembra o ritmo, os movimentos que estão embutidos na ação daquele que está caindo.

O *estar-lançado* compreende o modo de ser que sempre é, com suas possibilidades de entender-se e projetar-se. Portanto, a estrutura fundamental do *ser-aí* é o *ser-no-mundo*, o *estar-no-mundo*. O *estar-no-mundo* é um modo de ser e condiciona o ser, ou seja, um existente que se sabe enquanto ser. Isso significa que o *ser-no-mundo* é *estar-no-mundo*, porque o estar no mundo sempre acontece na de-cadência, ou seja, “a cotidianidade mediana da *pre-sença* (*ser-aí*) como *ser-no-mundo* aberto da de-cadência” que, lançado, se projeta junto ao “mundo” e aos outros, mostrando o que está em jogo: *o seu poder-ser mais próprio* (Heidegger, 1999, p.244).

Heidegger apresenta a Cura como constituição ontológica, que está subentendida ou oculta no todo da pessoa. Constituição ontológica significa aquilo que entra na definição do que é próprio do humano e na estrutura do que orienta sua ação. O Cuidado é o ser da Existência, do *Dasein*, da *pre-sença*. A palavra existência significa o que *está-aí*. Deste modo, a existência é a substância sobre a qual se pode dizer algo ou aquilo em que encontramos as suas propriedades e as suas características. Em outras palavras, substância é aquilo que constitui algo ou alguma “coisa”, aquilo que existe ou pode existir. Portanto, o cuidado deve ser entendido num sentido existenciário<sup>88</sup>. O *Dasein*, o *ser-aí*, evoca o processo de constituição ontológica da pessoa, que é ser humano e humanidade. Conforme Mora (1998, p. 256), “... esse ‘Da’ não significa propriamente ‘aí’, mas abertura de um ente (o ente humano) para o ser (Sein). Para Heidegger, ‘*Dasein*’ não é algo que já é, nem algo simplesmente dado, mas o poder ser”.

Através do ente (a pessoa), abre-se o Ser (a compreensão ôntica e ontológica da existência). Isso significa que é a partir da condição, do encontrar-se como *ser-aí*<sup>89</sup>, do *estar-*

<sup>88</sup> Termo da corrente filosófica denominada existencialismo, cuja reflexão filosófica consiste no estudo do homem na sua existência concreta onde ele surge como o arquiteto da sua vida, o construtor do seu próprio destino.

<sup>89</sup> O *ser-aí* somente é na medida em que é *ser-com*. O *ser-aí* somente existe na sua dinâmica de exercício, ou seja, sendo. Por isso, o *ser-aí* sempre é difuso de si mesmo, espalhado, diluído. Deste modo, a concretização da sua existência sempre será possível a partir do entendimento da expressão *ser-com*. O ser, *Dasein*, somente existe na relação com, quando está espalhado com, diluído com o outro, porque “todo ser é sempre *ser-com* mesmo na solidão e isolamento, a *pre-sença* é sempre *co-pre-sença* (*Mitdasein*), o mundo é sempre mundo

*lançado* no espaço da mundanidade, que a pessoa constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história, o seu sentido, ou seja, passa a compreender-se através das diferentes possibilidades de *estar-no-mundo*, sendo que a linguagem é uma delas. As formas básicas da estrutura do *Dasein* são o *encontrar-se em*, o *compreender* e a *linguagem*. Assim sendo, a existência somente se esclarece através do próprio existir.

Eu caio no mundo porque, caído no mundo, estou distante de mim mesmo e posso, por estar caído no mundo, difundir-me, espalhar-me com os outros. E, deste modo, caído e diluído, eu vou (des)cobrir o *ser-aí*, o *Dasein*. A ação de diluir-se, difundir-se, é própria do *Dasein*, porque o seu modo de estar no mundo se dá através da angústia, que consiste numa disposição ontológica pela qual se revela, à pessoa, a temporalidade da existência.

Estar angustiado é estar ocupado e preocupado com o sentido da existência, com o sentido de tudo o que a compõe: o mundo, a vida, o trabalho, a educação, as relações, os sentimentos. Assim, “o angustiar-se abre o mundo como mundo” (Heidegger, 1999, p. 251), possibilitando o sentido da existência que se faz quando o *ser-aí* se descobre *estar-junto-com-o-outro* nos diferentes espaços e tempos do cotidiano. Conseqüentemente, a angústia oferece o solo observável a partir do qual se pode apreender a totalidade originária da pre-sença. “A angústia se angustia pelo próprio ser-no-mundo” (Heidegger, 1999, p. 251), porque, quando se está na angústia, o mundo não é capaz de oferecer alguma coisa, nem sequer a co-presença dos outros, porque a angústia tira da pre-sença a possibilidade de compreender a si mesma a partir do mundo porque remete a pre-sença para aquilo com que a angústia se angustia: o poder-ser-no-mundo. E isto se desentranha como Cura.

O *ser-no-mundo* é Cura e abrange os elementos ontológicos de um ente que são a existencialidade, a facticidade e a de-cadência. Por isso, pode-se compreender “o ser junto ao manual como ocupação e o ser como co-pre-sença dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação” (Heidegger, 1999, p. 257). A ocupação compreende o estar com a mão naquilo que faz parte das coisas do mundo, os seus utensílios, aquilo com que se faz algo, o próprio fazer. Por conseguinte, quando a ocupação respeita e considera a originalidade do que toma em sua mão, nasce, a partir desse movimento, uma relação de preocupação.

A ocupação e a preocupação, ambas derivadas da palavra Cura<sup>90</sup>, são os dois planos sobre os quais se promove, se desenvolve, se movimenta o modo de ser da existência.

---

compartilhado (Mitwelt), o viver é sempre con-vivência (Miteinandersein)” (Notas explicativas in Heidegger, 1999, p.318-319).

<sup>90</sup> A palavra cura, no alemão, é Sorgen; ocupar-se é Besorgen e preocupar-se é Fürsorge. Na tradução, optou-se pelos termos ocupação e preocupação por não existirem derivados da palavra cura, conforme as acepções contidas no original (Notas explicativas in Heidegger, 1999: 312).



Ocupar-se e preocupar-se com aquilo que faz parte das necessidades existenciais de um humano mostra a perspectiva ontológica do devir e viver humano que se faz sempre na necessária tarefa de religar-se ao outro difundido de mim, diferente de mim, separado, mas ligado a mim por causa da dimensão cósmica de nossa existencialidade.

Querer ou desejar, tendência ou propensão, são fenômenos derivantes e derivados da Cura, são por ela fundantes e fundados e, estão, ontologicamente, na *pre-sença*. O querer pressupõe uma abertura prévia (preceder a si mesma), a abertura do que se pode ocupar (o mundo como algo onde já se é) e a compreensão da *pre-sença* como poder-ser para a possibilidade de um ente “*que se quis*” (Heidegger, 1999, p. 259). No desejar, a *pre-sença* projeta seu ser em direção a possibilidades as quais nem sempre são captadas na ocupação, o ser junto ao manual. Nesse sentido, “desejar é uma modificação existencial do projetar-se da compreensão que, na de-cadência do estar-lançado, ainda adere pura e simplesmente às possibilidades” (Heidegger, 1999, p. 260). Por isso, o querer e o desejar pressupõem a Cura.

A *tendência* da *pre-sença* é a expressão do estar-caído, ou seja, *deixar viver* no mundo em que sempre se está. É uma determinada disposição que coloca todas as possibilidades a serviço daquilo a que a *tendência* adere. Já a *propensão* é uma inclinação *para viver* um impulso a qualquer preço, que tenta reprimir outras possibilidades. Ambas, *tendência* e *propensão*, existem porque constituem o estar-lançado da *pre-sença*. Mesmo no ente que apenas vive, elas estão presentes, porque a Cura é anterior a esses fenômenos. Isso se torna compreensivo porque os fenômenos se fundam existencialmente na Cura, pois “a cura é sempre ocupação e preocupação, mesmo que de modo primitivo” (Heidegger, 1999, p. 259).

Especialmente é importante acerrar-se do fato de que a Cura emerge como constitutiva e pertencente à *pre-sença* humana “*enquanto vive*”, mas também porque essa primazia da Cura emerge no contexto da concepção conhecida em que o homem é apreendido como corpo e espírito. “Cura prima finxit: esse ente possui a ‘origem’ de seu ser na cura. Cura teneat, quandiu vixerit: esse ente não é abandonado por essa origem, mas ao contrário, por ela mantido e dominado enquanto for e estiver no mundo” (Heidegger, 1999, p. 264).

Heidegger (1999, p. 264) chama atenção para o duplo sentido do termo Cura, que não significa apenas um *esforço angustiado*, mas também o *Cuidado* e a *dedicação*. O termo *dedicação* lembra a qualidade de quem se dedica com abnegação, renunciando aos seus próprios interesses, inclusive os egoísticos. Um ser dedicado é aquele que denota uma afeição profunda pelo ente focado e se reconhece dependente e pertencente ao outro. A partir dessa perspectiva, o termo *Cuidado* é entendido como o próprio ser da existência na sua capacidade de projetar-se a si mesmo e de poder-ser. Ou seja, justamente por estar-lançado, o seu

exercício acontece através dos movimentos e projetos que se fazem no cotidiano da vida e das instituições. Palavras como atenção, precaução, diligência, carinho, zelo, responsabilidade servem como descrição adjetivada para uma compreensão ôntica do termo.

O Cuidado somente pode ser entendido em seu sentido existenciário. Heidegger (1999, p. 265) diz que a perfectibilidade da pessoa consiste no fato de “ser para aquilo que, em sua liberdade, pode ser para suas possibilidades mais próprias (para o projeto)”, e isso “é um ‘desempenho’ da ‘cura’”. Nesse sentido, o Cuidado dispõe a sustentação sobre a qual a interpretação e a compreensão humana se organizam e se movimentam. A partir do Cuidado, é possível aproximar-se de uma compreensão acerca do modo como se organiza e vive o ser humano.

A pessoa humana, por estar condenada à liberdade, torna-se a arquiteta e a construtora do seu próprio existir, seja mediante a destinação, seja mediante o desatino do seu viver porque está sempre em busca do caminho de Cura através do Cuidado de si e do outro. Conseqüentemente, o Cuidado somente pode ser entendido em seu sentido ontológico e no próprio movimento vital da existência humana.

Palpitações indizíveis está vinculado ao que move o *éthos* do Cuidado em educação como o *ethos* da pre-sença docente. A palpitação forte e animadora é o que coloca *em disposição* para a Cura, a dimensão ética do existir humano que se desdobra em seus múltiplos existenciais. O Cuidado é elemento de religação com as dimensões do humano que se é; do ser e estar demasiado humano que se manifesta nas atitudes de ocupação, preocupação e responsabilidade para consigo e o outro, mediante as instituições. A ética do Cuidado torna-se materializada, em especial, mediante a Educação e a Pedagogia institucional escolar ou não-escolar, que se estruturam enquanto uma inteligência e sabedoria que se alegram com o viver, mas também como tecnologias de ação, interação e intervenção no mundo.

O Cuidado é dizível nas múltiplas formas que compõem os diferentes costumes que fundam uma sociedade. Também é expresso mediante o conjunto de saberes que se articulam por meio de pensamentos e concepções, emoções e sentimentos, práticas e ações, que se fazem no cotidiano educacional. A idéia de cotidiano é fundamental para entender o Cuidado na *formação* de professores porque ele se origina e se baseia “numa série de liberdades intersticiais e relativas (...) cujas marcas podem ser percebidas em diversas e minúsculas manifestações”, explica Maffesoli (2005b, p. 83). O Cuidado é fruto do cotidiano porque somente no cotidiano é que podemos sentir espiritual e corporalmente a noção do tempo, o tempo da experiência.

É no cotidiano e para o cotidiano que se manifestam formas e práticas, o chamado costume. Na educação e, especificamente na educação escolar, o que se tem nomeado como cuidado só ganha vitalismo nas construções teóricas quando é pensado a partir da lógica do pedagógico. Tal afirmação é depreendida do próprio movimento de organização da Educação, em especial, a Educação Infantil<sup>91</sup> e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando da incorporação do binômio cuidar-educar. Na medida em que se priorizou esse modo de conjunção, em binômio, tensiona-se a disjunção emoção e razão nos processos educativos. Portanto, pode-se supor que, ao priorizar a relação em binômio, a relação emoção *versus* razão se mantém em disjunção, reafirmando a primazia da segunda em relação à primeira<sup>92</sup>.

A partir da dimensão do costume, entendendo-o como *o não-dito, o resíduo que funda o estar-junto, a centralidade subterrânea ou potência social* (Maffesoli, 2005b, p. 83), nesta tese, busco evidenciar o lugar que o Cuidado ocupa e de que modo ele se apresenta no cotidiano das relações educativas registradas pelas acadêmicas-professoras em seus relatórios de estágio. Por isso, de antemão, parto da constatação de que, a priori, não há um lugar pedagógico, portanto intencional, nos currículos formais de formação de professores. O que há é a construção de um lugar que se faz por meio do que a experiência do vivido permite atualizar, o que tem sido chamado de *enquadramento coletivo de memória* (Maffesoli, 2005b, p. 90). Tais registros de memória são constitutivos porque tornam presente o que foi vivido como decorrente da experiência já-realizada no passado (a criança, a estagiária que fui) e ou co-sentida no presente (a professora, a acadêmica que sou). Nos registros de memória, encontramos as marcas das práticas de Cuidado experimentadas, o desejo de querer ser professora, muitas vezes, vinculado à imagem da professora primária ou à manifestação verbal *eu gosto de criança*.

---

<sup>91</sup> O binômio cuidar-educar ganha fôlego principalmente a partir do ano de 1994 quando se inicia o processo de discussão e elaboração da Proposta de Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, que resulta do encontro Técnico sobre Política de Formação de Profissionais de Educação Infantil, realizado em Belo Horizonte, em 1994, apontado como marco das discussões sobre a necessidade de integrar cuidado e educação no atendimento às crianças de zero a seis anos de idade no Brasil.

<sup>92</sup> Lea Tiriba (2005), em trabalho submetido ao GT 7 Educação da Criança de 0 a 6 anos, da ANPED, ocupou-se com a temática do binômio educar e cuidar. Em seu artigo, Tiriba indica que “as dificuldades de abordar o tema no dia a dia das instituições decorrem de fatores sócio-históricos relacionados a questões de gênero, no interior de uma sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal marcada pela dicotomia corpo/mente” (Tiriba, 2005, p. 2). Para a autora, o binômio educar e cuidar expressa e revela essa dicotomia. Assim, em seu artigo, a autora apresenta elementos teóricos que estão na base dessa polêmica, quais sejam: o divórcio entre corpo e mente, do qual decorre um segundo, razão e emoção, os quais levam à cisão da sociedade ocidental entre cultura e natureza. A autora conclui: “a idéia de uma razão decifradora de uma realidade que seria pré-determinada, outros caminhos de apreensão do real (os sentimentos, a intuição, as artes, a espiritualidade) foram desqualificados e desconsiderados” (Tiriba, 2005, p. 15). Desse modo, o cuidado, como modo de ser mais característico das mulheres, passa, ao longo da história ocidental, a ser considerado de menor importância e, conseqüentemente, menosprezado.

O Cuidado e, conseqüentemente, as práticas e ações decorrentes para o campo da educação não são meros construtos pedagógicos. O que se entende por Cuidado decorre das eferescências afetivas, festivas, corporais, portanto existenciais, experimentadas no afã do estar-junto cotidiano, que se re-atualizam ou se reinventam conforme a complexidade dos modos de vida que a humanidade cria e vive.

O Cuidado, ou o ato de cuidar, não decorre apenas da dimensão intelectual-racional-operacional, própria da lógica pedagógica, mas se constitui a partir de uma inteligência que incorpora e manifesta um conhecimento que possui uma dimensão sensível que, conforme a etimologia do termo sugere, permite o “*nascer com*” (Maffesoli, 2005b, p. 90)<sup>93</sup>.

Tal compreensão mostra que o Cuidado em educação se apresenta como o que permite encarar a lógica do tempo, que sempre acarreta a experiência do abandono, pois, ao experimentar e pôr em circulação os gestos próprios que compõem e suprem as necessidades do cotidiano existencial, experimenta-se a força da *proxemia*, da *solidariedade*, como vetores essenciais da irreprimível vontade de viver junto.

“O que funda a coletividade é a inserção local, a espacialização e os seus mecanismos de solidariedade”, lembra Maffesoli (2005b, p. 85), o que nos permite pensar sobre o Cuidado como o que se constitui, se orienta e se difunde desde a proximidade na qual estão imbuídas as minudências do dia-a-dia das relações humanas. Nessa perspectiva, a *proxemia* ressalta o aspecto *trajetivo* (lugar do objetivo e do subjetivo) das relações que se tecem a partir daquilo que se faz todos os dias, o dia inteiro.

Ao olhar atentamente para as minudências do cotidiano, descobre-se que há, ali, uma potência criadora de força extremamente vital que sustenta que é melhor ser dois - ou mais - do que apenas um. Tal força vital reativa a sensibilidade coletiva e funda os *nós-comunitários*, mostrando que o estar-junto coletivo beira à tragédia. Essa força vital está presente no vigor da amizade, verdadeira religação que se estabelece sem qualquer projeção *a priori*. Segundo Maffesoli, essa concatenação proxêmica não deixa de ter efeitos; um deles é a ajuda mútua, por isso a estreita ligação entre *proxemia* e solidariedade. É no cotidiano da comunidade que a religação torna-se plausível e permite o inserimento de cada um “num processo de conexão, de participação, que privilegia o corpo coletivo” (Maffesoli, 2005b, p. 88), onde a partilha de

---

<sup>93</sup> Nesse sentido, recordo que fui curada das mazelas do academicismo pedagógico quando me confrontei com a tarefa de cuidar de bebês. Descobri que o pouco que eu sabia sobre como cuidar de bebês decorria das experiências vividas junto às jovens mães de minha infância e, principalmente, junto às tias-educadoras da creche onde havia estagiado quando guria. Lembro do olhar desconfiado das educadoras quando líamos sobre a importância do canto, da música, do toque como atos pedagógicos. Hoje entendo que para elas não eram apenas atos pedagógicos; eram formas demasiado humanas de estar-junto aos bebês porque crianças gostam de cantar e brincar de roda; querem colo, carinho e abraço; precisam de comida quentinha e água fresca, além de roupa seca e limpinha. Tratava-se de conhecimentos que derivavam de uma percepção intuitiva e sumamente existencial.

alimentos, o Cuidado do corpo do outro, seja por meio da oferta de uma erva ou chá, de uma palavra de consolo ou de um abraço reafirmam o querer-viver social. Tais gestos são uma *espécie de vitalismo* que mostra que “a unicidade é a melhor resposta às forças da morte” (Maffesoli, 2005b, p. 89).

O Cuidado como uma forma própria do cotidiano, de uma cultura vivida no dia-a-dia, torna-se, por causa de seus elementos, o cimento essencial de toda a vida societal, constituindo uma - ou outras - forma de socialidade que favorece o estar-junto coletivo, as trocas, a comensalidade, o cuidado corporal, mental, espiritual porque “tal reencantamento tem por cimento principal uma emoção ou uma sensibilidade vivida em comum” (Maffesoli, 2005b, p. 92). No caso desta tese, é o Cuidado que acondiciona elementos constitutivos derivados de diferentes emoções que, reativados em comunidade, buscam o estar-junto-do-outro para ampará-lo em sua existência. São formas gestuais do fazer humano que remetem à magia, à religião, ao cosmos porque se tornam uma forma de mediação ritual frente à angústia do tempo, do aqui e do porvir que, simplesmente, passa.

#### **4. O LUGAR DO CUIDADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Uma palavra ilumina a minha pesquisa: compreender.  
(Marc Bloch apud Morin, 2002b, p. 15)

#### 4.1 DO MODO DE VER E COM QUEM VEJO

O ser é tudo que se mostra numa percepção puramente intuitiva, e somente esse tipo de ver descobre o ser. A verdade originária e autêntica reside na intuição pura.  
(Heidegger, 1999, p.231)

A pergunta sobre o lugar do Cuidado na formação de professoras é necessária na medida em que vários são os desafios do cotidiano educativo. Cada vez mais processos de fracasso escolar, exclusão educativa e social, deficiências intelectuais, fragilidades emocionais são aspectos presentes no dia-a-dia de escolas e centros educativos. Nesse contexto, tem sido consenso a afirmação do papel fundamental da professora nos processos de inclusão educativa e social. Portanto, é necessário articular ações técnicas e dimensões ético-estético-existenciais, tendo em vista o argumento da humanização e da inclusão. Na contemporaneidade, os aspectos lúdicos, estéticos e corporais são valorizados, o que tem pressionado o campo educativo a rever seus aparatos metodológicos, exigindo que o professor tenha uma formação para além do técnico-científico (métodos e conteúdos de ensino), ou seja, uma formação voltada para as múltiplas dimensões do humano, com vistas à educação integral da pessoa.

Ao buscar responder à indagação, objeto desta tese, mediante a análise dos registros das acadêmicas-professoras, descobri que eu operava fora do *modo de ser Cuidado*. Inicialmente, eu queria encontrar nos registros das acadêmicas-professoras respostas prontas e acabadas. Era um ver que queria ler o que elas escreviam apenas decodificando ou explicitando o que já estava ali, de forma objetivada. Dei-me conta de que a *compreensão* somente acontece na medida em que resulta da abertura da *presença* e, como tal, era eu quem precisava colocar-me em movimento de abertura.

As palavras de Heidegger (1999, p. 231) - “O ser é tudo que se mostra numa percepção puramente intuitiva, e somente esse tipo de ver descobre o ser. A verdade originária e autêntica reside na intuição pura” - ecoaram em meu peito, apertando e comprimindo a

respiração: o lugar do Cuidado na formação de professores somente pode ser visto com *olhos da sensibilidade*. Mesmo que eu não veja, mas sinta, há, em movimento, um modo de ver.

Ao falar sobre a análise da compreensão e da abertura do ser mediante a linguagem, Heidegger (1999, p. 230) denominou a abertura do ser-em de claridade da pre-sença que se mostra na tendência ontológica para *ver*<sup>94</sup>, o que é próprio da cotidianidade, geralmente designada como curiosidade. “No ser do homem reside, de modo essencial, o cuidado em ver”, diz Heidegger (1999, p. 231). Mas se trata de um *ver* não somente da visão e sim, daquele que ocorre mediante o corpo inteiro, daquilo que se faz na ocupação, que é dirigida pela circunvisão (*umsicht*), uma visão de conjunto que abarca o material, o usuário, o uso, a obra. Uma visão que não é uniforme nem padronizada, não tem um só direcionamento, uma só perspectiva ou uma só natureza. Trata-se de uma modalidade de visão que me permite entender e guiar as ocupações e preocupações que tenho em relação à formação de professores, principalmente na instituição escolar, e também em relação à ação da professora.

Em *Ser e Tempo*, Heidegger (1999) compôs o radical de ver (*Sicht*) com diversas preposições e partículas conotativas para discriminar as diversas modalidades de visão que guiam o mundo das ocupações e preocupações. A primeira, *Rück-sicht*, indica uma maneira de ver que leva em conta a diferença e a importância de tudo com que se lida e se carrega nas costas (*Rück*). A palavra, na língua portuguesa, que permite uma compreensão mais próxima ao termo em alemão é *consideração*. Assim, *consideração* abarca tudo aquilo com o que me ocupo e preocupo diariamente, ou seja, o cuidado do outro. O segundo termo, *Nach-sicht*, exprime o empenho de correr atrás, aceitando as tensões, os limites e as características diferenciais das situações e modos de ser. *Tolerância* é a palavra que revela o sentido que compõe essa forma de ver. Por fim, o terceiro termo, *Durch-sicht*, remete para a força e a ação penetrante da visão que permite não apenas perpassar obstáculos e graus diferentes de densidade, como também possibilita a integração respeitosa de uma visão de conjunto. *Transparência* reúne a força de expressão do vocábulo na língua alemã.

*Consideração*, *tolerância* e *transparência* foram os modos que orientaram minha visão sobre os relatórios analisados. Constituíram-se como indicativos de uma forma de ocupar-se e preocupar-se com os registros das acadêmicas-professoras. No movimento de entender o que o outro escreve, às vezes, é preciso deixar calar a voz da fala, da razão, e deixar nascer a voz

---

<sup>94</sup> Heidegger explica que foi santo Agostinho que observou o primado do ver no contexto da interpretação da concupiscência. Mostra mediante exemplos do cotidiano a força do ver, quando usamos a palavra “ver” também para os demais sentidos, quando neles nos empenhamos em conhecer. “Denomina-se a experiência dos sentidos de concupiscência dos olhos porque, quando se trata de conhecer, também os outros sentidos se apropriam, analogamente, do esforço de ver, em que os olhos têm a primazia” (Heidegger, 1999, p. 232).



da sensibilidade, da intuição, do Cuidado. Na análise do conteúdo dos relatórios, foi preciso que minha visão se orientasse por um modo segundo o qual o olhar que guiaria a compreensão também se estruturasse a partir do Cuidado. Dessa forma, o próprio Cuidado se mostra como um modo de ver o que o outro diz sobre o como se aprende a educar e ensinar, materializando-se como lugar de Cuidado na *formação* de professores.

Para realizar a análise de conteúdo dos relatórios, durante o processo de leitura desses registros, exercitei um olhar atento e persistente, que possibilitasse inferir elementos que tornassem visível a conexão entre Espiritualidade e Cuidado na ação das acadêmicas-professoras. Muito mais do que chegar a respostas contundentes ou até mesmo conceituais, busquei entender a humana acadêmica-professora que se abria na compreensão que realizava sobre as experiências vividas e, conseqüentemente, o *animus* que a orientava, materializando uma determinada Espiritualidade e modo de Cuidado para com a vida na escola, em suas múltiplas formas.

Dessa forma, tomei três termos como constitutivos da trilogia em estudo: os dois primeiros - a Espiritualidade e o Cuidado – eram temas vinculados à minha curiosidade epistemológica, ao passo que o terceiro permite tratar do sujeito da *formação* de professores, as acadêmicas-professoras, *interlocutor* a quem eu somente tinha acesso mediante o Relatório de Estágio. Ao mesmo tempo, os relatórios de estágios analisados se constituíam como um outro artefato revelador de vidas, fomentando os processos interpretativos e também aporéticos por mim empreendidos.

Na idéia de trilogia, há duas concepções básicas: a primeira remete à própria idéia de que se trata de um tema que possui três partes distintas; a segunda remete aos poemas dramáticos da Grécia antiga, que consistiam na apresentação de três tragédias sobre um mesmo tema comum. No caso desta tese, o tema comum foi a relação decorrente das experiências vividas pelas acadêmicas-professoras e, por mim, a professora-pesquisadora, todas em processo de *formação*. O trágico aparece na medida em que o se tornar humana-professora também se faz no inopinável (ou na acontecência) do próprio devir, por meio da e na força daquilo que não é possível mensurar, ou determinar, ou prever. Por outro lado, concomitantemente, também ocorre por meio de formas objetificadas, onde está incluso aquilo que é possível ordenar, planejar, determinar, apreciar. A acontecência é o lugar da primazia da Espiritualidade, ou seja, o lugar da mente humana que se manifesta na arte de perguntar, pensar, indignar-se, porque quem pergunta pensa e, pensando, vive processos de compreensão e de humanização. Tal como propõe Gadamer (2003, p. 479), a arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte de pensar.

Entre os tantos relatórios de estágio já produzidos por acadêmicos do Curso de Pedagogia do Unilasalle<sup>95</sup>, optei pelos registros decorrentes das práticas de estágio que as acadêmicas realizam a partir do início da segunda metade do curso de Pedagogia<sup>96</sup> em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou de Educação Infantil. Cheguei a essa escolha após a realização de uma reunião com o grupo de professoras supervisoras de estágio do Unilasalle (Ata de Reunião, 2007), em que elas apontaram para a riqueza de elementos presentes nos relatórios decorrentes das práticas de estágio realizadas com crianças de turmas dos Anos Iniciais do ensino Fundamental e da Educação Infantil.

O estágio é constituído por três atividades principais: um período de observação da turma com a qual será realizado o estágio; o planejamento das aulas e a prática de docência; a escrita do Relatório de Estágio. O Relatório de Estágio é um documento em que deve ser apresentada a análise descritiva relativa ao contexto e à turma de estágio, o plano de estágio, os registros decorrentes das atividades de docência realizadas, as reflexões conceituais e teóricas sobre a experiência realizada, os documentos e fotos comprobatórios das atividades de estágio.

Assim, no final do mês de março de 2007, escrevi uma mensagem eletrônica endereçada a um grupo de acadêmicas, cujos endereços eletrônicos eu tinha arquivado em meu banco de dados. Eram endereços de alunas que freqüentaram disciplinas por mim ministradas no curso de Pedagogia do Unilasalle e que já haviam realizado seus estágios de docência. Várias acadêmicas reagiram, enviando uma mensagem em que indicavam sua disposição em participar do estudo, alcançando seu relatório de estágio para ser analisado. Assim, aquelas acadêmicas que alcançaram seu relatório de estágio para estudo e análise receberam uma carta onde foi apresentado o tema, os objetivos e a proposta teórico-metodológica de análise do relatório (Anexo 1).

Cada uma das acadêmicas-professoras, cujo relatório foi analisado, é apresentada em sua pre-sença de vida a partir daqueles elementos que minha sensibilidade de docente captou

---

<sup>95</sup> O Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), situado em Canoas/RS, é instituição de Ensino Superior vinculado à Rede Internacional La Salle. No ano de 2007, a Rede La Salle completou 100 anos de presença no Brasil. Sua principal atividade, no mundo inteiro, é a educação, tanto em âmbito de Educação Básica como de Ensino Superior.

<sup>96</sup> O curso de Pedagogia do UNILASALLE foi um dos primeiros cursos a ser implantado quando a rede La Salle iniciou suas atividades de Ensino Superior. Em 1976, iniciaram as atividades com a primeira turma de Pedagogia. Desde sua implantação, o curso de Pedagogia do UNILASALLE tinha grande tradição na área de formação de supervisores e orientadores educacionais. A partir de 1999, com a implantação da Lei de diretrizes e Bases nº 9394/96, o projeto do curso sofreu adequações, passando a voltar-se para a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podendo o acadêmico escolher uma segunda habilitação entre as seguintes: Magistério na Educação Infantil, Magistério no 1º Ciclo da Educação de Jovens e Adultos, Supervisão Escolar, Orientação Educacional.

no tempo em que estivemos juntas na relação professora-aluna. Todas consentiram o uso de seu primeiro nome e o conteúdo de seu Relatório de Estágio mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2).

Alexsandra, 34 anos, freqüentou as aulas que ministrei na disciplina de Princípios e Fundamentos da Educação Infantil no segundo semestre de 2006. Nesse mesmo período, realizou o estágio de docência com uma turma de 3ª série Ensino Fundamental. Coursou magistério e atua como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Alexsandra era extremamente quieta e reservada. Manifestava-se pouco durante as aulas. Tinha sempre um olhar e uma escuta atenta ao que as colegas diziam. Em suas breves falas, demonstrava grande preocupação com a tarefa docente e a importância da escola na formação das pessoas.

Aline, 30 anos, freqüentou as aulas que ministrei na disciplina Seminário de Ação Escolar Integrada – interdisciplinaridade, no primeiro semestre de 2007. Realizou seu estágio de docência no segundo semestre de 2005 com uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental. Coursou magistério e atua como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aline é extremamente estudiosa e está sempre à procura de referenciais que possam sustentar a construção da prática docente. Mostrava-se atenta às reflexões produzidas pelo grupo, envolvendo-se nas discussões, problematizando posturas e insistindo na construção de práticas educativas participativas e criativas.

Denaide, 42 anos, freqüentou as aulas que ministrei na disciplina Seminário de Ação Escolar Integrada – interdisciplinaridade e Princípios e Métodos da Supervisão Escolar, ao longo do primeiro semestre de 2006. No primeiro semestre de 2005, realizou seu estágio de docência com uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental. Coursou magistério e atua como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É uma pessoa de responsabilidade e comprometida com as atividades, afoita nas leituras e na construção de reflexões, além de ocupada em construir relações de amizade e respeito entre as pessoas, sempre disposta a mediar conflitos nos grupos.

Jaqueline, 42 anos, freqüentou as aulas da disciplina de Educação e Inclusão, no segundo semestre de 2005 e, no segundo semestre de 2006, freqüentou as aulas que ministrei na disciplina de Princípios e Fundamentos da Educação Infantil. Nesse mesmo período, realizou o estágio de docência com uma turma de 2ª série Ensino Fundamental. Jaqueline cursou magistério e atua como professora na Educação Infantil. É dedicada e esforçada nos estudos, exigente nas reflexões e no exercício de entender processos que instiguem as crianças a aprenderem de forma mais qualificada. Mostra-se atenta às formas que as crianças

encontram para resolver seus problemas de existência e também ao como e onde encontram forças para sobreviver em meio às adversidades da vida.

Júlia, 59 anos, freqüentou as aulas que ministrei na disciplina Seminário de Ação Escolar Integrada – interdisciplinaridade e Princípios e Métodos da Supervisão Escolar, ao longo do segundo semestre de 2006. Realizou seu estágio de docência no segundo semestre de 2005 com uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental. Coursou magistério e atua como diretora de escola. É ativa e envolvida com a realização das atividades, sempre disposta a comentar os assuntos em estudo e a compartilhar as experiências vividas enquanto gestora educacional. Também é positiva e otimista ao descrever a função e a atribuição do gestor educacional como aquele que mobiliza o grupo de professores.

Luciane, 30 anos, freqüentou as aulas que ministrei na disciplina de Princípios e Fundamentos da Educação Infantil, ao longo do segundo semestre de 2006. No primeiro semestre de 2006, Luciane realizou seu estágio de docência com uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental. Luciane não cursou magistério. Dedicava-se inteiramente aos estudos e ao Cuidado de seus dois filhos, enquanto aguardava a chegada do terceiro filho. Mostrava-se sempre extremamente sensível às situações das crianças, sempre ocupada em entendê-los em suas necessidades. Trazia, da experiência maternal, elementos que lhe permitiam entender a construção da relação com as crianças e a centralidade da escola nos processos de formação da criança.

Márcia, 45 anos, freqüentou as aulas que ministrei na disciplina de Princípios e Fundamentos da Educação Infantil, ao longo do segundo semestre de 2006. Nesse mesmo período, realizou seu estágio com uma turma de crianças de pré-escola. Márcia não cursou magistério. A presença de Márcia nas aulas era intensa. Lia os textos em estudo e participava ativamente, trazendo relatos de situações vividas enquanto estagiária. Captei, em seu modo de ser, uma mente inquieta e afoita por realizar atividades criativas e interessantes para as crianças, marcada por um olhar sensível e carinhoso para com as crianças, atenta ao seu processo de aprendizagem. O mesmo carinho, dedicava às colegas da turma, mostrando-se solícita em auxiliá-las a entender as leituras realizadas e a compartilhar o material didático-pedagógico que produzia para as atividades de docência.

Maria, 56 anos, freqüentou as aulas que ministrei na disciplina Seminário de Ação Escolar Integrada – interdisciplinaridade e Princípios e Métodos da Supervisão Escolar, ao longo do segundo semestre de 2006. Realizou seu estágio de docência no segundo semestre de 2005 com uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental. Coursou magistério e atua como professora na biblioteca escolar. Atenciosa, sensível e meiga são expressões que uso para

mostrar como percebo Maria em sua existencialidade. É atenta às discussões e sempre motivada a pensar formas de fazer o bem às crianças, alegrá-los e acolhê-los em suas dificuldades.

Shirley, 32 anos, frequentou as aulas que ministrei na disciplina Seminário de Ação Escolar Integrada – interdisciplinaridade, ao longo do segundo semestre de 2003. Nesse semestre, Shirley também realizou seu estágio de docência com uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental. Não cursou magistério, é irmã religiosa e atua como diretora de uma escola católica. É marcada pela presença de fé e compreensão, sempre atenta às necessidades das colegas e sempre presente com uma palavra de ânimo ou de boa-sorte. Também é envolvida e dedicada à tarefa educativa, mostrando-se preocupada com a construção de relações de respeito e afeto entre as pessoas.

Silvia, 31 anos, frequentou as aulas que ministrei na disciplina Seminário de Ação Escolar Integrada – interdisciplinaridade, no primeiro semestre de 2006, e de Princípios e Métodos da Supervisão Escolar, ao longo do segundo semestre de 2006. Realizou seu estágio de docência no primeiro semestre de 2005 com uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental. Cursou magistério e atua como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É uma pessoa de grande envolvimento e sensibilidade para com as situações das crianças e está sempre inventando formas de envolver as crianças e os professores na tarefa educativa. Além disso, é extremamente assídua nas leituras e criativa nas construções e reflexões teóricas.

Tais impressões estavam presentes e, de algum modo, orientaram a leitura que fiz de seus registros, algo que se apresentou desafiante. Muitas vezes, foi preciso desvencilhar-me de uma imagem constituída em outra situação para apreender outras formas de ser que a acadêmica-professora revelava em seu Relatório de Estágio.

Com o relatório em mãos, realizei reiteradas leituras. Num primeiro momento, destaquei temas que emergiam dos relatórios e que se apresentavam como tentativas de conceituar ou demarcar o lugar do Cuidado na *formação*. Inicialmente, centrei-me em aspectos descritos pelas acadêmicas que traziam elementos do cotidiano escolar, como a organização do ambiente escolar, das estruturas de ensino, das atividades de docência. Em seguida, destaquei registros onde eram descritas situações relacionais vividas na escola, sejam as que ocorrem entre as professoras, entre professoras e alunos, sejam aquelas que ocorrem entre professoras e familiares. Por fim, uma terceira inferência captou aquelas descrições que possibilitavam entender o que movia cada acadêmica em sua forma de ser docente, ou seja, o que a animava no desempenho de sua ação enquanto professora.

Os registros selecionados foram copiados e compilados num documento-fonte, em que a escrita formulada e a identificação de autoria eram preservadas. A partir desse documento-fonte e mobilizada pela leitura feita, construí uma pauta de temas emergentes. Demarquei 13 possibilidades temáticas. Foram elas: Atitudes entre professoras; Descrição da visão e do tipo de relação que se tem com as crianças; Angústia em relação à situação de institucionalização das crianças; A convivência regrada; A convivência construída no coletivo; A instituição como promotora do Cuidado na convivência; Desinteresses em relação às crianças e na relação com as crianças; Ações de Cuidado no dia-a-dia; Cuidado para com as crianças; A falta de Cuidado com o ambiente físico da instituição; A relação entre as crianças; As crianças e os pais fora da escola; O Cuidado para com as professoras formadoras. Essa pauta com 13 temas foi reorganizada mediante a aproximação de temas afins, dando origem aos seis tópicos que demarco como indicadores do lugar do Cuidado na formação de professores.

#### 4.2 DO CUIDADO ENQUANTO INSTITUIÇÃO ESCOLA

A escola tem o dever de preparar para a vida, os valores, a cidadania, a ética, a moral. Contribuir para que as pessoas sejam capazes de decidir, opinar, interagir no mundo em que vivem.  
(Relatório de Estágio de Shirley, 2003, p. 34)

A forma humana de dar vigor à coletividade se fez mediante as instituições humanas. A escola, a instituição moderna voltada para o ensino e a educação, tornou-se instituição sagrada porque a ela, mesmo à revelia de algumas vontades, é destinada a vida de grande parte das crianças que hoje nascem. Somos, conforme alerta Canário (2006, p. 13), os primeiros de uma humanidade que têm a maior parte de seus membros egressos do universo educacional escolarizado. Somos, nos últimos 50 anos, o primeiro grupo que cada vez mais conta com professores que passaram por algum tipo de formação antes de assumirem atividades de docência. Somos parte de uma sociedade que, cada vez mais, aposta na educação e, principalmente, na educação escolar como uma importante instituição de proteção das múltiplas formas de vida, seja na dimensão individual, seja na dimensão coletiva.

É no registro de Maria – a qual se admira com a própria dinâmica viva e latente que emerge desde o âmagio escolar – que encontro a potencialidade da instituição escolar.

Quando parei para olhar a escola com outros olhos, vi o quanto ela cresceu após todos esses anos que ali trabalho. Começando pelo lado humano, quantas pessoas vieram e quantas foram e, quantos ainda hão de vir e passar por esse lugar. Esse

lugar que deveria ter como objetivo principal apontar caminhos e lançar desafios onde o educando constrói sua história com novos conhecimentos. Esse lugar onde há a necessidade de ocorrer mudanças e inovações e encontrar caminhos para melhorar a educação do nosso país (Relatório de Estágio de Maria, 2005, p. 9).

Ao mesmo tempo em que Maria destaca o movimento de crescimento e de trajetórias humanas que ali se fizeram, indica um desejo que tem relação com o objetivo da escola. Ao optar pela forma verbal do futuro do pretérito, pode-se dizer que Maria mantém a dinâmica do movimento presente também no que deve constituir a função da escola e, da mesma forma, reconhece que tal atividade se cumpre na ação cotidiana, naquilo que acontece todos os dias. A escola é vista como *lugar propício* onde mudanças e inovações são realizadas mediante a procura de caminhos e formas de caminhar que permitam melhorar a educação.

A escola torna-se expressão do divino social porque é lugar de manifestação do que é sagrado e do próprio sagrado. Mas qual sagrado? Ao longo de muitos anos, o de aprender a necessária condição de ser cidadão. Hoje, em ampliação, na direção daquele que se aproxima da construção das relações interculturais; aquele que se aproxima do divino mistério de aprender a condição do outro e de estar em relação com o outro. O sagrado, sempre “misterioso, assustador e inquietante”, convida ao *interessante* ato de *adoçá-lo*, de *negociar com ele*, o que se faz por meio dos costumes, aqueles que justamente fazem com que *uma comunidade exista como tal* (Maffesoli, 2005, p. 84). O costume “é o não-dito, o resíduo que funda o estar-junto” (Maffesoli, 2005, p. 83). Na escola, há uma série de costumes que orientam, prescrevem, intencionam, modulam, criam determinados modos de já se estar ali ou do que ali se formará para um estar em algum lugar. São formas sagradas porque não só redimensionam o presente como também remetem ao futuro desde a experiência que determinados grupos realizaram em seu passado, do mais longínquo ao mais recente. E Maria sabe disso quando escreve “quantas pessoas vieram e quantas foram e, quantos ainda hão de vir e passar por esse lugar” (Relatório de Estágio de Maria, 2005, p. 9).

A instituição é sempre lugar de *ocupação e preocupação* com tudo o que faz parte da vida do outro, em sua individualidade, mas, principalmente, do que nos congrega como coletividade. As instituições apresentam-se como decorrentes da vontade, da necessidade ou desejo de estar próximos uns dos outros. Institucionalizamos nossos atos porque acreditamos que uma instituição torna possível que a nossa existência ocorra de forma mais ordenada, pacífica e funcional, o que nos permite, em tese, viver melhor em sociedade.

Por meio da vivência em coletividade, as pessoas imprimem um sentido humano ao mundo, constituindo o caminhar das civilizações e sua historicidade - que nada mais é do que o sentido dado à sua existência -, fazendo com que as questões centrais da vida possam ser

escutadas, faladas e interpretadas. Todo esse movimento de dar sentido ao mundo através da entrega ao *estar-junto-com-o-outro-no-mundo* significa, conforme Novaski (1991, p.16), que para a pessoa humana *dar-se ao mundo é dar sentido ao mundo*. Esvaziar-se de si mesmo e buscar um sentido para o mundo poderiam ser descrições possíveis para dizer, ao menos, um dos motivos pelos quais as pessoas constroem o sentido de coletividade, principalmente aquele que é experimentado nas diferentes Instituições. Dessa forma, podemos entender que a Instituição cumpre a sua função (seu modo de ser) em coletividade e, por meio da *ocupação e preocupação*, cuida do outro, que é plural, complexo e múltiplo em seu *modo de ser*.

A relação de *ocupação e preocupação*, enquanto fruto da consciência intencional, apresenta o *ser* a partir da dimensão ética de quem deseja *estar-junto-com-o-outro-no-mundo*. Para tanto, as ações de *Cuidado* aparecem como propulsoras para a constituição do *ser-no-mundo-com-os-outros* (coletividade) através da Instituição, que se constitui, por excelência, em um *locus* de Cuidado, tanto no sentido das suas ações concretas quanto no das suas políticas. Com esse entendimento, é próprio do compromisso público-jurídico da proteção e do caráter ético-estético-político do processo sociocultural atribuir à Instituição uma virtude de Cuidado mediante ações de educação que se desdobram na instrução, no ensinar, no educar, no ato inteiro do cuidar.

A instituição escolar, enquanto lugar sagrado de Cuidado, também é espaço de contradições e de certezas, de verdades e mentiras, de erros e acertos, de alegrias e tristezas. Lugar propício para olhar e pensar sobre as formas que estruturam e permitem o estar-junto. Por mais que a ordem pedagógica do pan-óptico ainda tenha seu lugar central na instituição escolar, no cotidiano, muitos outros são os modos de estar ali e que escapam: crianças escondidas que enchem a pia com areia e deixam a torneira aberta, enquanto outras rabiscam nomes ou versos nas portas do banheiro ou nas árvores; professoras folheiam revistas de cosméticos, outras reviram, em segredo, a sacola de lingerie; na sala da direção, uma lixa salva o tempo que parece inerte e sem rumo; na cozinha, a conversa sobre a novela despende mais energia do que aquela que é manifesta no preparo do macarrão com feijão.

Há muito que a lógica de organização da escola já não mais se funda apenas em uma moral universal e rígida, que privilegia o projeto, a produtividade e o puritanismo, numa palavra, *a lógica do dever-ser*. Cada vez mais, o sensível, a comunicação, a criação e a emoção coletiva estão presentes e são valorizados, o que impele para uma lógica mais relativa, dependente do grupo na qual se estrutura, demarcando um *ethos que vem de baixo* (Maffesoli, 1996, p. 25). Compreender essa mudança que se processa na escola e que parece



ganhar vigor é tarefa primordial para reinventar esse lugar, mas, sobretudo, para entender as novas formas de estar ali que se configuram constantemente.

Contudo, o que ainda se vê são tentativas de enclausuramento de tais manifestações. Uma delas está na ocupação persistente com que eventos formativos de professores se dedicam ao tema da (in)disciplina, não para tratá-lo na perspectiva de entender as novas lógicas de codificação e decodificação de conhecimentos e aprendizagens que as culturas infantis e juvenis produzem e exigem, mas sim, de entender aquela que se volta para o controle e governo sobre o comportamento e corpo dos infantis e juvenis para a produção de corpos dóceis ao mundo da produtividade (Dornelles, 2005). Pouco se tem debruçado sobre perspectivas que auxiliem a ver essas novas manifestações desde um outro paradigma. Olha-se a escola sempre a partir da lógica do dever-ser da moral moderna, explicitada pelos valores da ordem, do desenvolvimento e do progresso. Ou, quando se exercita um novo olhar, esse, muitas vezes, fica reduzido à denúncia de marcas reprodutivas que se estruturam no interior do ambiente escolar.

Entretanto, é preciso olhar a instituição escolar também com os *olhos da sensibilidade* para nela encontrar o que faz cada um estar ali, participando de um movimento que está disponível para reavivar a perspectiva do estar-junto por ele mesmo. Por um lado, podemos olhar a escola como uma instituição obrigatória, de frequência compulsória; por outro, podemos vê-la como lugar onde é possível apenas estar pela paixão compartilhada que ali pode vir a ser constituída pela lógica da identificação e não só da construção de uma determinada identidade que acaba sempre por estimular o individualismo como forma de conviver na sociedade.

Maffesoli (1996, p. 301) indica que a lógica da identidade serve de suporte ao individualismo, mas que é algo relativo, pois não tem sido constante nas histórias humanas. Dessa forma, pode-se considerar que ela assume outra forma, que ele denomina *lógica da identificação*. Maffesoli mostra que a idéia de identidade sustenta-se numa perspectiva teológica ou normativa do mundo: “é porque o mundo ‘deve ser’ isso ou aquilo, que o indivíduo deve ter uma identidade” (Maffesoli, 1996, p. 305).

O que se encontra ao longo das diferentes civilizações, como é o caso da tradição oriental e, ainda, dos povos indígenas brasileiros, é que a supremacia do sujeito individual, ou a de seu suporte teórico, a identidade, não é um valor universal e atemporal. Trata-se de um construto típico do pensamento ocidental. Assim, explica Maffesoli (1996, p. 309), “existe uma dupla natureza de individualidade de base que (...) pode ou exprimir-se pela forma do indivíduo que tem uma identidade forte e particularizada, ou perder-se num processo de

pertencer a um conjunto mais vasto”, cuja modulação produz a pessoa, a *persona*, decorrente das identificações sucessivas que foram realizadas. Como oposto ao indivíduo e seu suporte teórico, a identidade, estão a pessoa e a lógica da identificação.

A instituição moderna foi estruturada como instrumento a serviço do pensamento ocidental, ou seja, à escola coube a tarefa de investir em processos de fixação da identidade e, conseqüentemente, da própria noção de individualismo. Contudo, a escola, mesmo tributária dessa tradição, quando ainda opera a partir da lógica da identidade, expressa pelos valores da cidadania e do sujeito, vê-se bombardeada por novas formas de estar-ali que, simplesmente, escapam ao movimento de fixação. É interessante notar que este não tem sido um movimento da escola, mas ela é o lugar, o ponto de encontro, onde deságuam elementos da pluralidade cultural e pessoal do que cada criança traz consigo e é.

Maffesoli (1996, p. 38), quando fala do narcisismo coletivo, que não deixa de ser individual, mas que acentua a dimensão estética porque promove um modo de vida que é o da ordem da paixão partilhada, aguça minha reflexão. É urgente olhar a escola como instituição que não tem somente a tarefa de ser um lugar de reprodução da lógica da identidade e do individualismo, mas como aquela que prima pela cultura do sentimento, conseqüência da atração inevitável que se faz entre os corpos que ali estão, garantindo a lógica da identificação, que, muitas vezes, é efêmera, mas vigorosa.

Nessa perspectiva, a escola é fruto do que se denomina narcisismo coletivo quando decorre de uma mitologia comum: a de que a educação escolar faz bem para a vida em sociedade. De algum modo, essa mitologia comum mostra que nela pais e crianças se reconhecem como parte integrante porque também a (re)criaram ao longo dos tempos. Assim como “uma obra de arte só tem sentido para os que nela se reconhecem e que a criaram” (Maffesoli, 1996, p. 39), a instituição só tem força vital para aqueles que nela se vêem como parte e todo, meio e fim, em outras palavras. Fullan & Hargreaves (2000, p. 44) ilustram esse aspecto quando dizem que cada escola tem os professores que merece, ou seja, a instituição resulta, também, daquilo que nela somos, enquanto professores, pais, alunos, equipe gestora. A instituição não tem apenas uma forma instrumental voltada para um determinado fim; a instituição é um dos existenciais da *presença* no mundo.

A partir das velhas novas e sempre iguais diferentes formas de estar na escola, outras funções e sentidos passam a ser agregadas à escola. A cada novo ano, pais e filhos apostam, de diferentes formas, nessa estrutura, quiçá tendo um único desejo: o que vê na escola um lugar de religação. Há em ebulição nos diferentes contextos sociais uma crença de que à escola compete a tarefa de educar as gerações para o presente e o futuro. Em sua obra *Os sete*

*saberes necessários para o futuro*, Morin (2000b) indica aprendizagens, atitudes e ações que se revelam muito mais como dimensões formativas do humano do que propriamente como instrumentais e produtivas, marcas próprias da modernidade.

A escola passa a ser vista cada vez mais não como um lugar de apropriação de saberes que permitam entrar nas vias do progresso, mas como uma casa onde se articula fortemente a vida social. Por isso, cada vez mais, aspectos e situações, antes centrados no espaço doméstico familiar, passam a ganhar lugar e vigor dentro da escola<sup>97</sup>. Na escola moderna, a educação para a cidadania talvez seja o termo que melhor expresse o que constitui o conteúdo dessa aposta; mas uma cidadania que se apresenta cada vez mais desde um outro lugar: aquele que provém da lógica do doméstico.

Nesse sentido, há uma aposta de que se vive na escola, em contínua expansão, o que é próprio do espaço doméstico. Não é sem razão que, muitas vezes, falamos da escola como nossa segunda casa<sup>98</sup>. Uma das características da vida social é essa “espécie de impulso vital que impele à agregação, que faz procurar a companhia dos outros, que aspira à confusão”, diz Maffesoli (1996, p. 114). Ir à escola significa ir ao encontro de formas de viver diferentes e distintas; ir à escola significa lidar com o inesperado, com o que ainda não sei bem o que é<sup>99</sup>; significa encontrar outros que podem acolher, mas que também podem repelir. Ir à escola significa entrar na dinâmica da criação confusional do viver em coletividade.

Tais aspectos instigam a construir um olhar e uma análise sobre a escola que ultrapasse aspectos clássicos vinculados ao mundo do disciplinamento e do ensino pedagógico. Do mesmo modo, instiga a pensar sobre a ação política da escola, estimulando uma reflexão sobre a articulação entre o sentido do conhecimento científico e a lógica das produções consensuais que exercem diferentes ações no interior da escola, porque trazem, de modo amplificado, elementos próprios da lógica do doméstico. Incita a observar e analisar as histórias narradas pelas professoras a fim de depreender *acontecências* que se desdobram.

---

<sup>97</sup> Maffesoli (1996, p. 104) cita o exemplo da franco-maçonaria ao estabelecer a ligação entre a construção da pedra, do homem e da sociedade como a construção de um templo simbólico que metaforiza essa vontade de construir a casa do homem. Nela se encontra a idéia de uma transcendência imanente que faz com que o símbolo *casa* tenha uma função de enraizamento, lembrando que somos homens da terra, o que fundamenta, também, a preocupação com uma educação cívica e com a intervenção na cidade. A mesma lógica pode-se ver no que de algum modo orienta e mobiliza, em nível simbólico, as pessoas a continuarem apostando na escola.

<sup>98</sup> Cada vez é mais comum espaços nas salas de aula onde pessoas, de todas as idades, confidenciam seus problemas, suas angústias, suas tristezas e desalentos. No início de minha atividade docente no Ensino Superior, surpreendia-me com a atitude das alunas quando contavam situações pessoais que envolviam doença ou desavenças familiares. Ou, quando saíam mais cedo da aula, ao justificar contavam que se sentiam mal, que estavam com cólicas menstruais, com infecção urinária, com o marido doente ou algum parente hospitalizado.

<sup>99</sup> Quantos de nós não tivemos sonhos ou pesadelos na véspera do primeiro dia de um novo ano letivo?

Entre os relatórios analisados, o registro de Alessandra condensa diferentes sentidos atribuídos à escola. Igualmente, anuncia uma possibilidade quando reivindica o dizer e as manifestações próprias das crianças:

A escola ainda é um dos espaços mais importantes nos processos de ensino-aprendizagem, no auxílio da formação do indivíduo como cidadão; para tanto é importante produzir métodos e ferramentas particulares, soluções a partir das culturas e espaços sociais locais, ou seja, onde estão inseridos. Sem tirar os olhos do mundo e acima de tudo, prestando atenção na criança – nas infâncias – momento de viver em todo seu âmbito de ser humano (Relatório de Estágio de Alessandra, 2006, s/p).

Para o espaço da escola contemporânea, também concorrem outras situações e funções que até então não ganhavam tamanha centralidade. Exclamações do tipo: “Agora a gente não ensina mais, a gente é mãe, psicólogo...”, “Até precisamos ensinar a comer, a escovar os dentes, os cabelos”, “Agora a gente não ensina, a gente educa” ilustram aqueles aspectos que, ao longo dos últimos três séculos, foram sendo constituídos como próprios do ambiente familiar e, somente ali, estavam aqueles que deveriam se incumbir de tal tarefa, geralmente atribuída à figura da mulher: a mãe, a tia, a babá, a avó. Nessa perspectiva, o que faz parte de um processo de aprendizagem no universo familiar doméstico deve ficar restrito àquele lugar, ou seja, aprende-se lá com a mãe, com a babá, com a avó.

Na escola, nem sempre é tão fácil ver as formas que organizam o modo como pais e mães se relacionam com seus filhos e, mais ainda, respeitar as novas configurações familiares que se apresentam. Conseqüentemente, há um outro conjunto de exclamações: “Também, com a mãe que tem só podia ser assim”; “Coitado, a mãe não se importa com ele”; “Essa mãe não olha os cadernos nem uma vez na semana”. Torna-se corrente um discurso que já não mais se permite enxergar gestos e afetos que potencializam formas humanas e afetivas, passando-se a só enxergar o que agride, desagrega, choca, porque revela um outro tipo de relação que se constitui nos intervalos que o mundo não permite. Luciane registra, de modo sensível, ao mesmo tempo crítica, serena e rigorosa, os modos de relação entre pais e filhos que são experimentados no portão da escola em que estagiou.

Como nos outros dias, encontrei as crianças em frente à escola, gosto de observar as mesmas antes de passarem pelos portões de ferro, pois parecem mais “leves”. Percebo que estas crianças são carinhosas com seus familiares, sendo que estes também me parecem ocupados de suas crianças. Isto se torna perceptível por alguns fatores: levam suas crianças na escola, esperam a professora chegar, normalmente estão de mãos dadas, fazem um carinho ao se despedir, prometem buscar no horário da saída... E apesar disto, percebo as crianças pouco carinhosas entre si, ou melhor, um certo distanciamento entre elas. Normalmente só começam a conversar depois que entram na escola (enquanto esperam a professora mal se cumprimentam) (Relatório de Estágio de Luciane, 2006, p. 24).

Conviver é o desafio das atuais e futuras gerações que, num mundo de crescente ampliação das possibilidades comunicativas, exige não só tolerância, mas também

disponibilidade para escutar e respeitar o outro em sua complexidade existencial. O registro ainda permite destacar a escola como instituição que, muitas vezes, fracassa enquanto lugar de encontro; mas, ao mesmo tempo, continua uma instituição que tem a nobre tarefa de construir coletividade, algo que se faz, fortemente, por meio da presença docente. A professora, nesse caso, não representa aquela que tem a exclusiva tarefa de transmitir conhecimentos. Os olhares que ali aguardam, aguardam uma presença que terá a função precípua de promover acolhida e, por isso, a própria agregação acontecerá também como decorrência de sua presença. É como se, em torno da figura da professora, cada criança passasse a reconhecer-se como pertencente àquele espaço, onde passa a estar-junto-com-as-outras-crianças na medida em que convi(vê) com elas, provocada pelo modo-de-estar da docente.

Maria também faz registros sobre a relação entre crianças e professora. Seu texto indica uma preocupação com o distanciamento e a falta de um determinado tipo de afetividade, porque, segundo ela, “percebe-se uma distância que separa professor e aluno, como duas realidades opostas, um lá e outro cá. Há pouca afetividade e envolvimento nas relações humanas entre ambos” (Relatório de Estágio de Maria, 2005, p. 17). Na seqüência, a acadêmica-professora adverte sobre a ausência de espaço “para acontecer essa relação de afeto, diálogo, de retornar as combinações feitas, de refletir e parar para pensar e questionar o que deve e pode mudar para melhor acontecer” (Relatório de Estágio de Maria, 2005, p. 17).

Para dar conta dessas ausências, indica a importância da emoção como organizadora do modo de trabalhar na escola:

É preciso trabalhar com emoção, expressando prazer em ajudar os educandos na construção do conhecimento, fazê-los sentir a importância dessa relação harmônica que deve existir entre eles, adquirindo competência e desenvolvendo habilidades que favoreçam a aprendizagem e o bem estar no convívio escolar (Relatório de Estágio de Maria, 2005, p. 18).

Shirley também sinaliza que no estágio descobriu algo fantástico, capaz de dar novo sentido à educação: o afeto. Ao mesmo tempo, referencia a dificuldade do professor em desdobrar-se para atender a tantas e intensas necessidades que cada uma das crianças traz em sua forma de vida.

Dei-me conta de uma coisa fantástica, que dá novo sentido a educação que é o afeto. Carinho, muito carinho, é a melhor forma de estimular, aprender, conviver, relacionar. Percebi que os alunos eram muito carentes, necessitavam de atenção para tudo. Competiam entre si para ficarem perto, tocar, receber elogios. Precisei saber lidar com as minhas emoções e as dos alunos, sentindo que essas são tão importantes quanto saber ler e escrever (Relatório de Estágio de Shirley, 2003, p. 9).

Para além da relação de afeto necessária ao convívio, Shirley segue sua reflexão falando da potencialidade do jeito e do tipo de atitude da professora em relação ao processo de aprendizagem daquilo que é próprio do espaço escolar: o aprender a ler e escrever.

Escutei inúmeras vezes, de diversos alunos essa frase: “Ah! Eu não vou fazer porque não sei. Tu não me ensina”. E, com um simples gesto de tocar, olhar nos olhos, pegar o caderno, o lápis, junto com eles e dizer palavras de estímulo e afeto, o “burro” passava e a escrita fluía livremente. O desafio era conseguir atender a todos! (Relatório de Estágio de Shirley, 2003, p. 9).

A partir dos registros, é preciso ampliar a reflexão sobre a escola como um lugar doméstico, o *domus*, onde é possível construir uma referência para o que se construirá como aprendizagem para o longo da vida. A instituição é vista como a morada comum do ético (casa comum), onde é preciso aprender a necessária condição do outro por meio da convivência, da partilha do sensível e do exercício do coletivo. Nessa perspectiva, a instituição escolar cumpre a função da domesticação e, como preconiza Serres (2003), foi por meio do evento da domesticação que nós nos tornamos o que somos, continuamos o processo de humanização. Nesse contexto, o autor sugere o conceito hominescências para destacar que já não convivemos somente com a natureza, mas com todo o aparato tecnológico. Continuamos a domesticação por meio da interação contínua via computador e internet, nossa memória expandida.

O espaço doméstico<sup>100</sup> da escola, assim como o conhecemos, foi construído ao longo de muitos anos. Se pensarmos de forma amplificada no espaço doméstico de nossa casa comum, o planeta Terra, aconchego e aproximação são as palavras propícias para descrever a forma como nos constituímos nesse lugar, como nos abrimos enquanto existências partilhadas. Assim, a escola como espaço doméstico, porque é morada e habitação do saber e do conhecimento, tem consigo a responsabilidade de acolher e permitir a abertura das diferentes formas de estar no mundo mediante o resguardo dado pelo Cuidado.

A escola como *domus* ocupa uma posição onde se realiza a abertura do ser enquanto Cuidado. Como se aprende a cuidar de si, do outro, da vida? Márcia parece indicar uma pista substancial que, em função do aspecto instrumental e técnico que impera nas formas de conceber e organizar os processos de ensino, cada vez mais escapa.

Não fomos para a rua brincar chovia muito então dei as bonecas para elas brincarem. Aos poucos, a sala de aula foi transformando-se em casinha de bonecas e um hospital... Passado um tempo, Amanda disse-me que não queria mais brincar com aquela boneca machucada. Perguntei a ela por que e ela respondeu-me que boneca machucada ela não queria. Conversamos e eu lhe disse que as pessoas quando estão doentes são as que mais precisam da gente e lhe perguntei se tivesse alguém doente na casa dela o que ela faria. Ela respondeu que iria cuidar para a pessoa ficar boa (Relatório de Estágio de Márcia, 2006, p. 51).

O registro remete à importância de pensar nos objetos e recursos utilizados no ambiente escolar que não têm apenas uma dimensão pedagógica (instrucional), mas antes de tudo

<sup>100</sup> O termo doméstico é entendido e utilizado a partir de sua significação etimológica que o compreende como aquilo que é próprio ao *domesticus* – próprio de casa, caseiro, doméstico, da família – e do termo latino *domus* – significando casa, morada, habitação.

ocupam um lugar simbólico capaz de gerar aberturas em relação ao modo de estar junto aos outros nas situações cotidianas. Se, durante muitos anos, nossa experiência de Cuidado com as formas de vida aconteceu no terreiro, tratando os animais, aquecendo as ninhadas de pintos nos invernos rigorosos, aguardando a época do plantio e da colheita, hoje, esse mesmo terreiro, como lócus privilegiado de interações, se re-atualiza no espaço escolar com suas tecnologias educativas.

Serres (2003, p. 206) adverte que nós, os humanos, somos os “únicos animais cujo corpo perde, os homens produziram as técnicas que os hominizaram no tempo”, o que permite o aparecimento de novas tecnologias que mudam nossa relação com o conhecimento, com o outro e com a própria reprodução. A história da vida humana tem mostrado que esse é um caminho que tende à ampliação: liberar o corpo para a relação por meio de novos instrumentos de comunicação.

A Pedagogia escolar, nesse caso, transforma-se para dar conta de acolher e resguardar a necessária abertura do humano para um outro corpo humano, na maioria das vezes, diverso por meio de suas velhas e novas tecnologias. Nesse processo, as tecnologias educativas, sejam elas o computador ou a boneca de pano, não são meros instrumentos ou objetos. São extensões de nosso corpo, transsubstanciadas, com a função de auxiliar, alimentar, tornar inteligente esse mesmo corpo, liberando-o para a relação. A boneca que Márcia oferta à menina é prenúncio de que o mais estranho na relação não é o outro, mas sim, eu mesmo. A acadêmica-professora confronta a menina para com sua própria condição de estar-vinculada ao outro; da sua condição de ser próximo do outro. Márcia quiçá esteja ensinando a compaixão.

#### 4.3 DA ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES DE CUIDADO

– Mãe, isso aqui é uma escola?

– Sim, meu filho. Aqui é uma escola.

– Mas mãe, tá tudo sujo e riscado. Tem classes e cadeiras quebradas. E no pátio não tem brinquedo nem árvores. Por que essa escola tá assim?

O diálogo com meu filho Henrique, de 10 anos, datado de outubro de 2004, ocorreu no dia em que fui votar na escola que abriga minha seção eleitoral. Suas questões também são minhas e de muitas pessoas. Como pode alguém brincar num lugar, chamado escola, sem ter ali uma única árvore? Ou, como aprender algo numa sala em que os vidros das janelas estão

quebrados, as classes enferrujadas, os livros trancados nos armários, as paredes riscadas? Como se sentir bem num lugar onde os vasos sanitários estão sem acento ou, no refeitório, os alimentos são servidos em meio à algazarra grotesca e com poucos cuidados higiênicos?

Lembro da pergunta de Henrique: as professoras e elas, as crianças, não cuidam da escola? Imagino que muitos interlocutores diriam que essa não é uma tarefa a ser desempenhada por uma professora. Outros, talvez, remeteriam à direção da escola, que não cria mecanismos eficientes de controle e manutenção do espaço físico. Ainda haveria aqueles que diriam que a escola está assim porque as crianças são da periferia e que não sabem valorizar o patrimônio público ou que seus pais não lhes ensinaram a comportar-se como gente na escola. Com certeza, todas são respostas legítimas a partir do que cada um considera atribuição da professora, da direção, da escola, da comunidade. Enfim, o diálogo com Henrique leva-me a pensar sobre o modo como as professoras realizam seu movimento de perceber os diferentes contextos em que há um ambiente escolar.

Na trajetória de hominização, o ambiente determinou aspectos que foram essenciais para esse processo. A mudança climática interferiu na mudança do relevo e no crescimento das vegetações fazendo com que o homem daquele período reinventasse a forma de existir naquele lugar. No início da Idade Moderna, com a invenção da escola moderna, inúmeras Pedagogias também se ocuparam em demarcar orientações que definissem de que modo o ambiente escolar deveria ser organizado, desde a separação em classes multietárias ou não, por gênero, por classe social, com mais ou menos recursos visuais, sonoros, gráficos.

O ambiente exerce tremenda força sobre nossa forma de sentir e apreender o que está ao nosso redor. Conseqüentemente, influencia o desenvolvimento de nossas percepções sobre a vida e as relações; interfere na criação e atribuição de sentido ao que se experimenta; estimula ou não o aprendizado de determinadas habilidades e competências.

Fui verificar a parte física da escola... me chamou atenção a biblioteca estar fechada, por este motivo, mais tarde, perguntei para a professora Angélica por que a biblioteca não estava aberta. Ela me disse que tem uma professora que “cuida” da biblioteca e que ela trabalha três vezes por semana. Perguntei como as crianças faziam para realizar empréstimos de livros. A professora me informou que isto não é possível e que a leitura só pode ser realizada dentro da biblioteca (Relatório de Estágio de Luciane, 2006, p. 20-21).

“Tudo isto me intrigou, pois como uma escola com tantos alunos não tem alguém responsável pela biblioteca?” - continua Luciane (Relatório de Estágio, 2006, p. 21), demonstrando insatisfação e irritação em relação à situação constatada. “Como os alunos ficam sem biblioteca? Como promover cidadania sem acesso à leitura?” (Relatório de Estágio de Luciane, 2006, p. 21). Luciane demonstra uma atitude de Cuidado para com a formação



cidadã das crianças, que deverá, segundo seus registros, ser garantido mediante a efetiva participação das crianças no espaço da biblioteca escolar.

Maria, após observar a estrutura da sala de aula da turma com quem iria estagiar, fez o seguinte registro reflexivo:

Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las. Deixar as coisas como estão não ajudará em nada o crescimento dos educandos que parecem tão alheios em relação a sua sala de aula. É como se essa sala não fosse mais que uma sala de qualquer lugar. A necessidade de mudá-la, de torná-la mais interessante e atrativa com certeza despertará mais estímulo e interesse durante a aprendizagem (Relatório de Estágio Maria, 2005, p. 12).

A preocupação de Maria volta-se para um modo de estar-ali que possui a responsabilidade de gerar, de criar, de fazer algo para que os educandos possam reconhecer o espaço da sala de aula como um lugar próprio, pessoal e coletivo. Maria acredita que a mudança na sala de aula fomentará a aprendizagem e a construção de uma outra forma de estar-junto. Seu registro inicia reconhecendo as adversidades como constitutivas do ato educativo, “mas (sei) também” - afirma Maria – indicando a necessidade de que é preciso confiar, acreditar e, conseqüentemente, “é possível intervir para melhorá-las”. Ao longo de seus registros, Maria mostra diferentes atividades que foram realizadas com o intuito de mobilizar as crianças em relação à *construção de um lugar* na sala de aula. Em um dos registros posteriores, assim escreve:

Ao entrarmos na sala de aula vimos o quanto ela está bonita, colorida e aconchegante. Os alunos sorriem e conversam fazendo observações como: “a sala está cada dia mais linda, todos os dias colocamos alguma coisa para deixá-la mais bonita, a professora tem novidades todos os dias”, e vão ajeitando os cartazes, arrumando as coisas para ficar tudo bem e assim iniciarmos nossas atividades (Relatório de Estágio Maria, 2005, p. 44).

Maria demonstra uma atitude ética em relação à função organizativa do ambiente quando afirma: “arrumando as coisas para ficar tudo bem”. *Ficar tudo bem* funciona tanto como elemento teleológico, mas, principalmente, como articulador de um determinado espaço que pode ser alterado com pequenos detalhes que fazem diferença. *Arrumar as coisas para ficar tudo bem* remete à dimensão estética do estar-junto, que se faz mediante o que está à mão, nesse caso, o lugar e os objetos que estão na sala de aula e no ambiente escolar.

Maffesoli (1996, p. 54) informa que “o tátil favorece o que está próximo (proxemia), o cotidiano, o concreto. É nesse sentido que se pode compreender a estética, é nesse sentido que se pode ligar a estética à preocupação com o presente que tende a prevalecer hoje em dia”. O paradigma estético permite compreender e justificar uma constelação de ações, sentimentos e ambientes específicos destes tempos que se infiltram no meio escolar, cujo ponto comum

dessas diversas formas e elementos é a função de religação, manifesta pelo prazer e alegria de estar ali.

A idéia de um ambiente bem cuidado como estimulador do processo de aprendizagem e construtor de relações no interior da escola também é verificável no registro de Júlia, que afirma a importância de olhar a escola com atenção: “Olhar a escola, com outro olhar, com atenção aos detalhes, os elementos de cada parte do todo, antes não percebidos, nos estimulam a ver o ambiente escolar como o espaço de construção, de motivação, que atenda os interesses coletivos e individuais”. (Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p. 9). Ao refletir sobre as manifestações das crianças em relação à organização da sala – “todos os dias fizemos um enfeite diferente para nossa sala” – Júlia faz a seguinte reflexão sobre o cuidado para com o ambiente da sala de aula:

O aluno deve ver a sala de aula como um local aconchegante, onde tenha sentido ele estar ali, de sentir-se orgulhoso de pertencer àquele meio. A escola deve estar inserida como espaço de acolhida, para que os alunos tenham olhares diferentes para este espaço e participem ativamente, felizes no processo da aprendizagem (Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p.38).

A perspectiva registrada por Júlia mostra a força que o lugar da morada exerce sobre o nosso modo de viver, na medida em que a pre-sença se abre no espaço que habitamos, o que Heidegger descreve como aquilo que se forma entre o céu e a terra, entre os divinos e os mortais. A casa, *oikos*, torna-se assim ponto de encontro para pre-senças que podem se abrir em suas possibilidades existenciais. Dessa forma, como lembra Maturana (1999), ambientes marcados pela hostilidade criam modos de ser agressivos, irritados, inseguros. Maturana também nos adverte que o mais óbvio e o mais próximo são sempre difíceis de perceber e, mesmo assim, exercem tremenda força na constituição do que somos e fazemos.

Num mundo em que a dimensão da estética - como descrição não só de uma forma de estar, mas também de ver e agir - é cada vez mais valorizada, a beleza das formas e a arquitetura dos espaços tornam-se elementos centrais para a organização de ações voltadas para a criação de ambientes acolhedores e promotores de outros modos de viver uns com os outros. Mas, como alertam Maria e Júlia, é preciso que os espaços sejam lugares onde todos se sintam bem, o que reafirma a dimensão da sala de aula como um lugar onde se vive a experiência da vida em comunidade.

Cabe ressaltar que essa percepção registrada pelas acadêmicas-professoras constituiu-se desde a manifestação das crianças sobre o ambiente escolar. Há outros estudos realizados que indicam a força estética da escola como lugar de religação. Zucchetti (2003) reúne, em seu estudo realizado com jovens na periferia de Novo Hamburgo, diversas falas em que, para além das mazelas pedagógicas que os levam a desistir da escola, os jovens afirmam, a cada

novo ano letivo, a importância e o motivo de retornar ao ambiente escolar como lugar que garante um trabalho. Em outro estudo, coordenado por Bernard Charlot (2001), a equipe do Cenpec e Litteris<sup>101</sup> realizou uma investigação que se constituiu a partir da escuta de jovens que vivem em bairros de baixa renda em São Paulo e estudam em escolas públicas. Para esses jovens, a escola é “lugar do encontro, um dos poucos lugares onde podem ir e vir, já que a família, na tentativa de garantir-lhes um futuro melhor, tenta ‘prendê-los’, protegê-los das drogas, da violência urbana e das ‘más companhias’” (Charlot, 2001, p. 45).

Para além do ambiente físico, é preciso ocupar-se com o que a literatura na área da Pedagogia denomina interação entre contextos ou o que, na área da gestão educacional, denominou-se de clima institucional. Oliveira-Formosinho (2007, p. 24) explica que “os hábitos de grupo e os hábitos individuais só podem ser compreendidos como resultados do organismo e do seu espaço vital, do grupo e do seu contexto”. Os contextos sociais e as relações ali tecidas tornam-se uma categoria importante para descrever os diferentes modos-de-estar-junto no cotidiano das escolas em que as acadêmicas-professoras realizaram suas atividades de estágio.

Márcia, em seu relatório, anota várias situações relacionadas às atitudes e posturas da professora regente e da professora de classe paralela. Palavras como *invasão*, *caos*, *confusão* são termos que Márcia utiliza para descrever a situação vivida:

Houve uma invasão em minha sala, a professora da outra turma veio com seus alunos e colocou um filme da Xuxa para todas as crianças, foi um verdadeiro caos; ela e a professora titular da minha turma não pararam um minuto de conversar, falavam alto demais nem as crianças estavam agüentando a confusão criada na sala, que pediram para não olhar mais o filme (Relatório de Estágio de Márcia, 2006, p. 55).

O tom da escrita e as palavras utilizadas por Márcia mostram sua indignação em relação à atitude das colegas. Respeito e preocupação com a vontade e a necessidade das crianças são dois termos que descrevem o tipo de sensibilidade que Márcia demonstra; são palavras orientadoras de sua forma de agir. A partir de seu registro, marcado pela finalidade da ação docente voltada para o reconhecimento das crianças como pessoas e indicado pela perturbação frente às atitudes das professoras regentes, o relato de Márcia mostra as formas disjuntivas com que muitas vezes as relações são construídas no interior das salas de aula dos espaços educacionais. As crianças estão ali, mas não são vistas, sentidas, respeitadas em sua presença.

---

<sup>101</sup> Cenpec: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, cultura e Ação Comunitária. Litteris: Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem.

Seu registro permite-me constatar um modo de ver e estar junto às crianças que se pauta pela preocupação em *ver as crianças felizes*, o que passa pela necessidade de ocupar-se com a criação de atividades que possam auxiliá-las a conhecer e entender o entorno da comunidade escolar que freqüentam. Para isso, Márcia organiza um projeto de estudo que se ocupa com o que faz parte do dia-a-dia das atividades da Base Aérea de Canoas, “tendo em vista que estas situações fazem parte de seu cotidiano” (Relatório de Estágio de Márcia, 2006, p. 26). Entre as várias atividades previstas, uma delas consistia na construção de um avião em tamanho que permitisse a entrada das crianças em seu interior. Num dos registros feitos, Márcia faz um pequeno comentário em relação à atitude da professora frente ao que ela e as crianças estavam fazendo:

A professora parecia ansiosa com a bagunça da pintura e com a tinta na roupa das crianças dizendo que as mães não iam gostar que manchassem a roupa. Eu falei para ela que tinha avisado as mães para que mandassem as crianças com roupas mais velhas ou com avental porque iríamos trabalhar com tinta por alguns dias, as mães disseram que não tinha problema porque essa tinta não mancha (Relatório de Estágio de Márcia, 2006, p. 45).

A reflexão construída registra um comportamento que parece disseminar-se nos espaços educacionais, contaminando e minando atitudes criativas e inventivas. Uma (im)possível atitude de repúdio por parte dos pais e das mães é utilizada como argumento para justificar o perigo de realizar determinadas atividades. Demarcam o comportamento docente do *não-agir* que quer sempre evitar possíveis problemas, o que leva a pensar sobre quantos são, realmente, os pais e mães que preferem ver seu filho sair da escola sempre limpo, sem areia nos tênis, sem calças manchadas de tinta, sem unhas cheias de terra?! Quantas são as crianças que ficam sem ação ou atividade porque suas professoras evitam realizar algo que poderá, quem sabe, vir a incomodar os pais e ser motivo de uma (im)provável reclamação? Por que a fala dos pais sempre é tomada desde o lugar da reclamatória?

Shirley também se ocupa em seu relatório com a transcrição de sentimentos experimentados na relação truncada que teve com a professora regente. Descreve esse contato como frio e alheio à sua presença, por vezes, até indiferente ao que ela fazia enquanto estagiária de sua classe; outras, com um olhar controlador ao que ali acontecia: “De vez em quando, entrava na sala de aula para pegar alguma coisa no armário e sempre olhava os cadernos de alguns alunos. Em um determinado dia expressou seu desânimo em relação aos conflitos que a turma apresenta” (Relatório de Estágio de Shirley, 2003, p.16). Na seqüência, Shirley conclui seu registro com uma reflexão:

A partir da experiência que tenho feito na educação, elenco essa dificuldade de comunhão como um dos grandes entraves do trabalho conjunto do corpo docente. Não é possível delinear projetos comuns se vejo o outro como uma ameaça para

mim. As idéias, assim, não são somadas, mas divididas (Relatório de Estágio de Shirley, 2003, p. 16).

O mesmo registro permite uma reflexão sobre um sentimento que, em segredo, se apresenta como mal secreto no interior das instituições que, geralmente, opera de forma dissimulada e na obscuridade (Bedin, 2006, p. 209): a inveja. Elster (1997) conclui que a inveja é a primeira das motivações humanas, funcionando como cimento na sociedade, juntamente com o oportunismo ou auto-interesse com má intenção e os códigos de honra ou a capacidade de fazer ameaças e promessas críveis. Para o autor, “la envidia es la herrumbre del alma” (Elster, 1997, p. 285) e somente torna-se nociva quando chega à ação, porque ninguém pode ser responsabilizado pelo que sente, apenas pelos seus atos (Elster, 1997, p. 290). Na escola, parece que a inveja não fica apenas na esfera privada do que se sente porque, enquanto sentimento, a inveja é potencializada, de fato, na opinião que é feita ou mediante a expressão de um gesto corporal, como o olhar desdenhoso ou indiferente. Esse sentimento está presente na forma como uma colega fala sobre o trabalho realizado com as crianças, captado por Márcia:

Enquanto brincavam com o avião a professora da outra turma comentava: “- Até que enfim ficou pronto! Mas que trabalho deu”. Eu concordei que deu um pouco de trabalho porque levou mais tempo do que era esperado impossibilitando às vezes de realizar outra tarefa, mas o objetivo é ver as crianças felizes e perceber a importância deste trabalho para elas, pois este projeto faz parte do contexto delas (Relatório de Estágio de Márcia, 2006, p. 48).

Sílvia organizou com as crianças um projeto de estudo sobre a história e os valores de Canoas, que culminou com a organização de um Vernissage. Em seu relatório, atenta às emoções que guiam as atitudes dos colegas professores, registra:

No último dia enquanto a grande maioria do grupo de professores olhava a organização com certo desdém, as crianças se esforçam ao máximo. Tínhamos muitas tarefas a cumprir: encher balões, organizar os expositores, colocar as obras, as fotos, os textos, as cartas, ensaiar a abertura do evento. Nada poderia dar errado! Era uma proposta nova e diferente, e que não recebia apoio do grande grupo (Relatório de Estágio de Sílvia, 2005, p. 49).

Sílvia, em seu texto<sup>102</sup>, lembra nominalmente pessoas da escola que apoiaram emocional e estruturalmente a realização do projeto. Menciona, inclusive, pessoas que não faziam parte da equipe de trabalho da escola e, em especial, agradece o empenho e o envolvimento das crianças da turma 31. Seu relato é carregado por um misto de alegria e

<sup>102</sup> “Algumas pessoas foram muito importantes para a realização deste evento: a professora de Educação física Lia que ao saber da proposta envolveu-se e planejou a abertura do evento; a titular da turma Letícia que se envolveu no passeio, na idéia dos trabalhos e passou a manhã toda do vernissage comigo a organizar o espaço; o meu noivo Daniel que dedicou esse dia e me auxiliar antes e durante o evento, mesmo não tendo ligação nenhuma com a escola; a equipe diretiva da escola, em especial a Nair, o Edson e a Roseli que acreditaram na idéia e incentivaram antes e durante a exposição. E em especial as crianças da turma 31 que se envolveram e deram a maior aula aos pais, alunos e professores de outras turmas que foram convidados e as autoridades que compareceram para prestigiar o grande evento” (Relatório de Estágio de Sílvia, 2005, p. 49-50).

tristeza. Alegria pelos resultados que alcançava naquele momento, fruto de pequenas ações realizadas ao longo das atividades de docência realizadas. Tristeza causada pela dor que se materializava pelo *olhar de inveja* mostrado por Sílvia no desabafo que faz no texto em que realiza uma auto-avaliação: “Talvez a parte mais difícil seja a que incomoda os outros colegas, ou pior, que eles sempre acham que isso é feito para “aparecer”. Fiquei muito triste com alguns retornos que tive” (Relatório de Estágio de Sílvia, 2005, p. 55). Porém, a confiança de que sua disposição e dedicação junto ao que organizou com as crianças foi mais importante; Sílvia ainda tem energia para registrar que “a alegria de ver meus sonhos se realizando foi maior que qualquer transtorno” (Relatório de Estágio de Sílvia, 2005, p. 55).

Bedin (2006, p. 209) mostra que uma das formas de manifestação da inveja está no *controle obsessivo dos passos* do outro, o que geralmente acontece “quando alguém sobressai-se do círculo corporativo, passando a usufruir de tratamento diferenciado dos demais”. Recorrendo a Elster (1997, p. 296), pode-se dizer que os atos decorrentes do sentimento de inveja possuem, de modo ambíguo e contraditório, a função de reprimir aquele que se desvia de uma determinada ação considerada normal. Márcia e Sílvia suscitaram sentimentos de inveja porque romperam com a normalidade das práticas de ensino realizadas no interior de suas escolas, despertando o reconhecimento por parte de alguns colegas, mas também a ira de outros.

Desde que ingressei como docente no Ensino Superior, acompanho acadêmicas em estágio durante a sua formação, seja nas disciplinas que ministro, seja no próprio estágio na área da supervisão educacional. Cada vez mais percebo um crescente registro de situações que delatam atitudes desagregadoras ou geradoras de mal estar no interior das escolas, ou um sentimento de espanto das acadêmicas em estágio ao perceberem a acomodação dos docentes em relação aos processos de planejamento e execução das atividades de ensino. A partir de algumas falas ouvidas ao longo das sessões de orientação, evidencia-se o oportunismo ou o descaso das docentes em serviço em relação às acadêmicas-professoras em estágio, o que denota a total despreocupação em relação à sua condição de docente-aprendiz. No registro de Márcia, há algo que se insere dentro dessa perspectiva:

Houve algumas situações das quais não gostei neste dia, primeiro a professora titular pegou meu plano de aula e outros materiais que levei e começou a copiar tudo; mais tarde a professora de outra turma ficou na rua conversando e deixou seus alunos em minha sala comigo. Não pelo fato de estarem comigo, mas pelo desinteresse que mostrou com as crianças de sua turma e da minha (Relatório de Estágio de Márcia, 2006, p. 36).

Próprio do movimento ambíguo que tais motivações suscitam, a atitude oportunista da professora fez com que Márcia se mantivesse atenta. Mas, no dia seguinte, Márcia faz um

pequeno registro, em outro tom, referente à mesma atitude da professora: “a professora titular da turma ficou junto o tempo todo acompanhando e dizendo que queria aprender a fazer eu observava que era uma novidade para ela, pois anotava tudo em seu caderno” (Relatório de Estágio de Márcia, 2006, p. 39). Ora Márcia incomoda-se com a atitude da professora, ora admira-se, o que mostra a contradição inerente aos atos que decorrem tanto da inveja como do oportunismo. A ambigüidade desse movimento reitera a contradição que impera nas formas de comunicação e relacionamento entre os professores no que se refere à circulação dos saberes na escola. Há sempre um elemento de duplicidade nesse processo porque, muito mais velha do que a escrita, a língua é a melhor ou a pior das coisas ao proferir sua palavra, advertia a velha formulação de Esopo.

Serres (2003, p. 182) indica que a duplicidade dessa primeira via de comunicação que passa pela língua generaliza-se a todas as formas de comunicação, pois “nenhuma tecnologia escapa dessa dupla lógica que se situa além do bem e do mal, do falso e do verdadeiro, da vida e da morte”. Sua reflexão mostra que a ambigüidade do teorema de Esopo aplica-se também quando há ausência de um aparato tecnológico, porque essas situações foram estabelecidas bem antes delas e sem elas.

Sílvia é interceptada por se valer de novas tecnologias de ensino para qualificar sua relação com as crianças e dessas com o conhecimento. Sua forma de estar em comunicação relacional com as crianças e o conhecimento afrontam as outras professoras. Márcia mostra-se em situação de alerta frente às atitudes da professora, mas comove-se pelo seu gesto de observar, copiar e comentar que estava aprendendo algo novo. Enfim, entre um misto de ciúmes e curiosidade, impotência e disposição para aprender, as professoras desvelam suas práticas relacionais e iniciam o tão necessário espaço-tempo para a troca de saberes. A mesma língua que é capaz de deteriorar formas construtivas de ensino, em função da inveja e da impotência teórico-prática que se apresentam como imobilizadores da ação, também é a que permite buscar e saborear novos saberes quando assim o faz movida por uma emoção que busca reunir, criar, aprender.

Todavia, os contextos sociais que sustentam as relações na escola não se cimentam somente a partir da inveja e do oportunismo. Há outros sentimentos que caracterizam seu vitalismo. Nela pulsam corações ternos e entranhas se contraem frente às situações da miséria humana, exalando sentimentos acolhedores e vinculadores, geradores de mobilização, de apoio mútuo, de ação compartilhada.

Jaqueline descreve em seus registros a dificuldade iminente em relação à realidade da turma com que estagiou, pois se tratava de um grupo agitado, dispersivo e extremamente

esperto, devido à variedade da faixa etária. Conforme registra: “foi preciso sensibilidade, observação e ‘pulso firme’ para conquistar a confiança, o respeito dos alunos” (Relatório de Estágio de Jaqueline, 2006, p. 19). Sua sensibilidade e pulso firme parecem ter sido ampliados em função da forma como os colegas reagiram à situação em que se encontrava: “Felizmente, pude contar com o apoio e a calorosa acolhida dos professores, funcionários e diretor da escola; o que me transmitiu a segurança necessária para enfrentar o desafio” (Relatório de Estágio de Jaqueline, 2006, p. 19).

Tais situações remetem à força da língua, da palavra, como forma opositiva, disjuntiva, desmobilizadora de atitudes e ações, mas também de modo conjuntivo, religador, mobilizador. Maturana (1999, p. 29) adverte que o educar ocorre todo o tempo e de maneira recíproca na história do devir, que se faz mediante o conviver, o que resulta que as pessoas aprendem a viver de acordo com a maneira como se configura o conviver na comunidade em que vivem. Os relatos de Márcia, Sílvia e Jaqueline remetem às emoções que orientam o clima relacional que existe entre as pessoas das comunidades onde vivem e trabalham. Em ambos os registros, são as emoções manifestas - seja pelo sentimento de inveja, seja pelo sentimento de confiança – que as mobilizam de diferentes formas.

Volto a Serres (2003) para pensar sobre estes sujeitos humanos parasitas que interceptam ou inibem as formas de comunicação de conhecimentos na escola quando exalam sentimentos advindos de emoções disjuntivas. Por um lado, o autor indica que não existe vida sem comunicação; por outro lado, mostra que não existe ser vivo, mono ou pluricelular, espécie, reprodução de linhagem, de desenvolvimento nem de evolução, sem uma multiplicidade sempre decisiva de operações parasitárias. O humano parasita produz rupturas, às vezes malélicas e daninhas; outras vezes, instiga ao restabelecimento de novas formas de organização e, até mesmo, de evolução. “O parasita controla a vida e a morte, a origem e o fim, a troca e o dom, o tempo e a composição, o bem e o mal, o falso e o verdadeiro, a ordem e a desordem” (Serres, 2003, p. 183).

Na escola, são as formas parasitárias que parecem animar transformações tanto para melhor, para o bem comum, como para pior, para a fragmentação da convivência. Gosto de pensar que a indisciplina do aluno ou a apatia da professora também podem ser formas de resistência a uma lógica que insiste em primar pela exclusão, pela concorrência, pela competição desonesta e desumana. Será que as atitudes de não-adesão de algumas crianças aos processos pedagógicos que são propostos não significaria, de algum modo, uma sinalização de que nem tudo que se faz porque *sempre foi assim*, realmente seja formativo?! Será que a atitude das professoras que copiam os materiais das estagiárias também não seria



um indício de que é preciso compartilhar e trocar o que se faz no ambiente escolar, fomentando as necessárias práticas de trabalho coletivo?! Será que não são sinalizações de algum tipo de pedido de ajuda?! Afinal, no mundo em que se vive hoje, o simples fato de dizer *não sei* ou *preciso de sua ajuda*, muitas vezes, tem sido captado como fraqueza ou incompetência.

Quiçá sejam as formas parasitárias as que ampliarão a disponibilidade para a convivência, o sentimento de confiança e a cooperação, posturas necessárias aos processos educativos na medida em que provocarão a necessidade de restabelecer aqueles sentimentos e situações pelas quais vale a pena viver. Quem sabe são essas mesmas formas parasitárias que apontam o desafio da educação: ampliar as formas de comunicação desde dentro dos corações, mentes e entranhas daquilo que cada um é.

#### 4.4 DO CUIDADO ENQUANTO SENSIBILIDADE QUE ACOLHE EXISTÊNCIAS

No semestre anterior, numa das orientações de estágio, uma aluna daqui do curso contou a situação de um aluno que não tinha trazido a folha da atividade. A aluna perguntou porquê e ele contou que os irmãos tinham pegado a folha para limpar a bunda. Daí eu perguntei o que ela tinha feito. A aluna tinha dito baixinho pro aluno: não faz mal, a profe te dá outra folha, daí tu faz a atividade. Eu acho que isso é uma forma de cuidado, é um cuidado que ela teve de não expor o aluno na turma. (Diário de Reunião, 2007)<sup>103</sup>

Nos relatórios das acadêmicas-professoras, é possível captar situações complexas de sofrimento, e algumas vezes até hilárias, que as crianças vivem na escola ou no ambiente familiar. A partir da forma como são descritas, emerge uma sensibilidade para com a situação que, com certeza, mobiliza a acadêmica-professora para agir a partir de uma razão sensível.

Luciane, em particular, revelou especial sensibilidade na forma de descrever várias situações complexas com as quais se deparou no cotidiano da sala de aula. Uma delas ocorreu enquanto as crianças estudavam sobre a família e organizavam uma atividade para o Dia das Mães. Ela levou um fantoche para a sala de aula, que deveria contar uma história para as crianças: “A história que deveria ser contada pelo Romeu teve de ser um pouco alterada, pois diante das curiosidades das crianças pude explorar mais suas vidas e me aproximar deles” (Relatório de Estágio de Luciane, 2006, p. 31). Seu registro mostra sua capacidade de perceber e alterar sua ação tendo em vista o interesse e a curiosidade das crianças. No grupo,

<sup>103</sup> Relato feito por uma professora-supervisora de estágio numa das reuniões de professoras do curso de Pedagogia do Unilasalle.

havia uma criança com uma história de morte de um familiar, algo que gerava ansiedade e preocupação para Luciane.

Foi muito interessante, pois havia uma menina que a professora já havia me adiantado que seria um pouco difícil esta questão do dia das mães porque sua mãe era morta e ela morava com uma irmã que ficou responsável por ela e mais um irmão um pouco mais velho. Porém esta menina perguntou se o Romeu tinha irmãos, mãe, pai, etc. O Romeu disse que sim mas que ele tinha um amiguinho que já não tinha mãe e que morava com sua vovó. Diante disso a menina contou para todos os colegas que a sua história e disse que hoje quem cuidava dela como se fosse sua mãe era sua irmã (Relatório de Estágio de Luciane, 2006, p. 31).

A acadêmica-professora mantém-se dedicada e ocupada com as falas, as atitudes, as indagações, as disposições das crianças. Seu registro permite inferir que esteve atenta e disponível para acolher e abrigar qualquer que fosse a angústia que pudesse ser contada pelas crianças. Luciane mantém-se ocupada desde a organização e seleção cuidadosa do tipo de recurso que utilizaria. Sobretudo, deixa seu coração livre para ouvir e seu corpo disponível para ser presença junto às crianças. A atitude da criança revela uma professora humana, sensível às angústias presentes: “Isto para mim foi um presente, pois acredito que a forma que a história foi conduzida permitiu que a menina se sentisse à vontade para falar e assim como esta menina falou tiveram outras crianças que comentaram como eram as suas vidas e famílias, especialmente suas mães” (Relatório de Estágio de Luciane, 2006, p. 31).

Indicar sensibilidades que estão à flor da pele e são experimentadas no interior da escola mobiliza outras formas de reconstituir o ato educativo. Ao mesmo tempo, permite olhar o que faz parte do mundo da infância e do próprio universo do que se sente quando criança de forma mais proximal, revitalizando uma razão que orienta sua prática desde um conhecimento que possui uma dimensão sensível que, desde sua etimologia, permite *nascer com* (Maffesoli, 2005b, p. 90). Tal sensibilidade permite ver a criança como criança, mas, também, ver na criança a criança que fui e, assim, ao olhá-la, descobrir dores, medos, ansiedades que também já foram minhas, quando criança. Quando somos capazes de reativar essa sensibilidade passamos a ver a criança como legítima na convivência e não mais como alguém que é, mas ainda não; que sente, mas tão logo esquece.

Nosso mundo de relações também é marcado pela ausência do reconhecimento do outro como legítimo, principalmente quando esse outro é uma criança. Luciane registra mais uma situação geradora de sofrimento, captada mediante seu olhar e coração atentos aos movimentos das crianças:

Uma menina falou que estava muito triste, mas que não gostaria de contar para a turma o motivo. Perguntei se ela não achava melhor dividir o que estava deixando-a assim, ela me respondeu que gostaria de falar comigo em particular. Então, pedi licença para a turma e fui conversar com ela fora da sala de aula, só então ela me falou o motivo de sua tristeza; ela estava com suas pernas doloridas porque sua mãe

havia batido nela na noite anterior. Perguntei o que levou a mãe dela a fazer isto, me respondeu que foi porque ela (a menina) não arrumou a casa como deveria. Disse para a menina que embora o que aconteceu com ela tenha sido algo ruim, eu estava feliz por ela ter dividido isto comigo e que sempre que sentisse necessidade poderia me chamar, assim como a professora Angélica, para conversar (Relatório de Estágio de Luciane, 2006, p. 80).

Luciane abre-se e acolhe a menina quando pára para escutá-la. Mas sua ação será apenas a de escutar, porque, na escola, cultiva-se certa impotência quando se trata de lidar com as adversidades que chegam oriundas do espaço privado das relações familiares. A própria Luciane indica tal limitação quando, na hora do recreio, vai ao encontro da professora regente para contar-lhe sobre o relato da menina: “a professora me disse que isto é bastante freqüente entre os alunos e que a escola não tem estrutura para se posicionar diante destes fatos, pois não há trabalho em equipe envolvendo as professoras, a orientação e a supervisão” (Relatório de Estágio de Luciane, 2006, p. 80). Mesmo reconhecendo que não sabe o que pensar ou dizer – “sinceramente não sei como deveria agir diante destas questões, mas acredito que algo deveria ser feito” (Relatório de Estágio de Luciane, 2006, p. 80) –, Luciane mantém-se ciente da responsabilidade que tem como professora.

A reflexão sobre a situação relatada por Luciane mostra a fragilidade da lógica que sustenta a escola moderna. Ao se dismantelar a vinculação da escola com as formas de convivência comunitária, retira-se da escola e das famílias a possibilidade de conversarem e organizarem a convivência de modo articulado e mutuamente implicado. A escola está inserida numa determinada comunidade, mas já não mais se constitui como um espaço legítimo de discussão dos modos de viver, seja na própria comunidade, seja no interior dos lares. Por outro lado, muitas vezes, é a mesma escola que permite a experiência de outros modos de estar junto e, também, dela se reivindica a tarefa de atuar, enquanto instituição, como lugar da vida em comunidade.

Um gesto brusco, uma omissão, uma escuta atenta, um abraço, um olhar terno, ações que produzem marcas em nossa existencialidade, formas que expressam um determinado modo de ser junto ao outro. Denaide percebe a força de tais manifestações como organizadoras do modo de estar das crianças em sala de aula ao realizar o seguinte registro sobre as aprendizagens que colheu por meio da convivência com as crianças: “Repensando a aula de hoje vejo como as crianças são seres sensíveis capazes de perceber cada gesto, cada palavra, em outra aula abordo Mateus tentando pular por cima da classe. Segurei-o firme e perguntei e ele: – Onde vais *meu* pula-pula?” (Relatório de Estágio de Denaide, 2005, p. 37. Grifo meu). Denaide intercepta a ação do menino, mas não o interrompe enquanto pessoa,

porque o faz de forma sensível. Seu registro ainda indica mais uma fala que a incita a valorizar a importância do sensível como forma de captar a existência do outro:

Hoje ele me disse vou sentir falta e a senhora não vai mais me chamar de meu pula-pula. Penso o quanto a passagem de um professor pode ou não ser importante na vida de um aluno. Este é mais um motivo que repenso minha prática, acho que o professor deve ter a sensibilidade para perceber quando o aluno está pedindo ajuda, seja num olhar, num gesto e até num ato indisciplinado, e quando o professor consegue ter esse posicionamento ele traz o aluno para seu lado e tudo acaba ficando mais fácil (Relatório de Estágio de Denaide, 2005, p. 37).

O registro ainda instiga a um atrevimento interpretativo: o aluno *pula-pula* é quem traz para junto de si a professora Denaide. O registro “quando o professor consegue ter esse posicionamento ele traz o aluno para seu lado e tudo acaba ficando mais fácil” permite uma reflexão sobre um outro aspecto do processo educativo: a crença de que à escola e à professora devem convergir os outros corpos, em específico, o das crianças. A escola e seu corpo docente parecem ainda operar apenas a partir da perspectiva cristã do *vinde a mim os cansados e sobrecarregados*, de forma unilateral, reafirmando a crença em uma forma de estar na escola segundo a qual crianças e jovens devem sempre ir ao encontro dos professores. Entretanto, com a complexidade dos modos de vida das crianças e seu transbordamento para dentro da escola, tal crença não se torna eficiente para garantir os processos de convivência e aprendizagem. É preciso deslocar-se em direção de; é vital ser e estar próximo do outro.

Dispor-se ao movimento de acolher existências, frágeis e inteiras, alegres e tristes, é o desafio que se abre ao ser docente na atualidade. Se, durante muito tempo, o aspecto sisudo, o distanciamento corporal e a rigidez das ações eram descrições do tipo de postura corporal e relacional que a professora deveria manter com as crianças e jovens, hoje é a força da afetividade que aparece como elemento mobilizador do processo de ensino e aprendizagem, como indica Denaide: “o relacionamento é na verdade uma ponte entre o ensinar e o aprender” (Relatório de Estágio, 2005, p. 37).

Júlia se ocupa com tal preceito em seus registros, advertindo sobre as consequências da ausência do afetivo no ambiente educativo:

Ao observar as aulas verifiquei que a professora tem afetividade com poucos alunos, não desenvolvendo e criando o vínculo afetivo com os demais alunos. O distanciamento da professora com seus alunos deixa-os sem alegria, sem vontade de aprender, de virem à escola (Relatório de estágio de Júlia, 2005, p. 14).

Júlia também evidencia, em seu registro, apreensão tanto sobre a escola e o professor como sobre aqueles a quem as crianças devem convergir. Entretanto, o seu registro anuncia uma percepção que não imobiliza o professor, mas reivindica seu deslocamento a partir daquilo que nos constitui como humanos: a capacidade de emocionar-se. “Professor é emoção, quer que seu aluno aprenda com amor, afeto, participação e que tenha sucesso.

Professor terá que ser referencial para seu aluno, capaz de auxiliá-lo quando necessitado, de ser o porto seguro onde ele possa ancorar” (Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p. 14). Para Júlia, as ações decorrentes da capacidade de emocionar-se e sentir são características fundamentais que uma pessoa deve possuir para tornar-se professor: “Há pessoas que não conseguem elogiar, abraçar, sorrir, não pode ser o professor, que deve buscar quebrar essas barreiras criando competências para que os alunos vivam felizes, com gosto pela vida e pela convivência” (Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p. 14).

Os registros de Luciane, Denaide e Júlia re-actualizam um saber que, oriundo do cotidiano doméstico, durante muito tempo, orientou jovens-mulheres a ingressarem no mundo do magistério, chegando a ser ridicularizado nos âmbitos acadêmicos. Por muito tempo, a expressão *para ser professor é preciso gostar de criança, de gente* foi banalizado. Em contraposição, julgava-se prudente e profissional o gosto pela ciência e seus aparatos tecnológicos. Contudo, *gostar de gente* torna-se fator essencial para o restabelecimento da própria relação dos sujeitos aprendizes - seja ele o professor seja a criança - com o mundo do conhecimento. *Gostar de gente* torna-se preceito necessário para o agir docente quando cada vez mais a diferença marca as formas de ser que se reúnem nos espaços educativos. Gostar do cheiro, da cor, do aspecto do outro são aprendizagens que se apresentam como fundamentais para dar conta dos inúmeros processos de exclusão existentes e, talvez, como possibilidade de revitalizar nossa condição de humanos.

#### 4.5 DO CUIDADO POR MEIO DO EDUCAR E DO ENSINAR

Compreender é pensar e aqui com flexibilidade em qualquer circunstância a partir do que se sabe a respeito de algo. Ensinar para a compreensão requer uma nova organização das salas de aula e das escolas para que comportem diferentes modos de ensinar.  
(Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p. 38)

Pequenos gestos decorrentes de atitudes agregadoras garantem o aprendizado de saberes que compõem a tarefa da educação que consiste no reconhecimento de que a animalidade e a humanidade constituem - juntas - nossa condição humana. Para tanto, é preciso *educar para a compreensão humana* (Morin, 2000b). As idéias de Morin são produtivas para interpretar os registros das acadêmicas-professoras na medida em que permitem, num primeiro momento, uma reflexão a partir dos circuitos cérebro/mente/cultura, razão/afeto/pulsão e indivíduo/sociedade/espécie. Num segundo momento, remetem à dimensão da construção de

ambientes e práticas de compreensão como formas de superação de ações disjuntivas e fragmentadas, algo que decorre da falta de comunicação dos conhecimentos produzidos pelos humanos desde as diferentes ciências, mas, também, aquelas compreensões que se originam dos impulsos de morte, expressos e revitalizados nas sociedades modernas mediante o fortalecimento de valores individualistas e ações egocêntricas.

Ensinar a condição humana significa conhecer o humano, situando-o no universo e não o separando dele. Por isso, o *Quem somos?* é inseparável de *Onde estamos?*, *De onde viemos?*, *Para onde vamos?* Mas o humano ainda continua esquartejado (Morin, 2000b, p. 47-50), o que apresenta um duplo problema, que não é só epistemológico (de conhecimento), mas também de destino. Na medida em que reconhecemos que somos fruto da diáspora cósmica e, como tal, nossa condição de destino é reconhecer-se como ser vivo deste planeta, dependente vital da biosfera terrestre e de suas múltiplas formas de vida, torna-se decisivo constituir a identidade terrena, física e biológica como tarefa necessária para garantir a continuidade do destino humano na esfera terrestre e cósmica.

O problema epistemológico nos remete à necessária conjunção por meio da complementaridade das diferentes apreensões que se fizeram e se vêm fazendo sobre o humano. Para isso, é necessário grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, das ciências humanas e a inestimável contribuição das humanidades (a filosofia, a literatura, a arte, a poesia, a música). As diferentes formas de apreender o humano - seja o das ciências naturais, das humanas ou das humanidades - precisam operar em complementaridade, pois é justamente no que se forma entre as diferentes compreensões que estão as possibilidades de ampliar o sentido do humano e de seu destino comum.

O problema do destino comum da humanidade situa-se na tragédia paradoxal de que o humano traz em si, de modo bipolarizado, marcas de sua complexidade antropológica que possui caracteres antagonistas<sup>104</sup>, o que é próprio da complexidade do humano que é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo (Morin, 2000b, p. 57). Assim, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis, o que levaria ao conhecimento, à consciência e ao necessário reconhecimento da diversidade dos indivíduos, povos, culturas, ideologias; de nosso modo de estar enraizado como espécie e indivíduo no terrestre cósmico (Morin, 2000b, p. 61).

---

<sup>104</sup> *Sapiens* e *demens* (sábio e louco); *faber* e *ludens* (trabalhador e lúdico); *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginário); *economicus* e *consumans* (econômico e consumista); *prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético). (Morin, 2002b, p. 58).

Somente nos realizamos plenamente como ser humano pela cultura. Na e pela cultura podemos acessar e compreender as marcas da complexidade do humano. A cultura decorre de nossas produções cerebrais, e nossa mente emerge e se afirma na relação cérebro-cultural. “Não há cultura sem cérebro humano (...), mas não há mente (mind), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura” (Morin, 2000b, p. 52). E cultura engloba os artefatos, os costumes, os gestos, os jeitos e trejeitos que as pessoas imprimem e manifestam em sua forma de estar nos diferentes grupos sociais.

Júlia apresenta elementos relacionados a essa perspectiva quando registra que “muitas vezes a qualidade do elogio não está nas palavras, mas num pequeno gesto, um afago, um toque da professora no aluno desperta nele o gosto pelo aprender” (Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p. 14). Seu entendimento mostra a relevância e a força do que manifestamos nos ambientes em que convivemos. E Júlia continua sua reflexão escrevendo que “o distanciamento da professora com seus alunos deixa-os sem alegria, sem vontade de aprender, de virem à escola” (Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p. 14). Humanos produzem ambientes, que produzem cultura, que, recursivamente, produz humanos, que reproduzem ambientes, renovando práticas culturais, espaços e modos de ser e estar uns com os outros.

No campo das neurociências, Mac Lean (apud Morin, 2000b, p. 53) concebe o cérebro humano de forma triúnica: o paleocéfalo, que provém do cérebro reptiliano, é a fonte das pulsões primárias; o mesocéfalo, proveniente dos antigos mamíferos, está vinculado ao desenvolvimento da afetividade e da memória de longo prazo; por fim, o córtex hipertrofia-se nos humanos no neocórtex, sediando as aptidões analíticas, lógicas e estratégicas. As relações entre essas três instâncias são complementares e antagonicas; origem dos conflitos que emergem entre pulsão, coração e razão; a razão não exerce força sobre as duas outras, deixando por terra o argumento da supremacia da razão e seus derivados operativos. Movidos por uma pulsão, podemos realizar ações daninhas ou favoráveis, utilizando ou construindo tecnologias que permitam alcançar o feito pretendido. Denaide segura o menino movida por uma pulsão. Mesmo não indicando características de tal pulsão, sua ação subsequente não rompe com um vínculo previamente já estabelecido, o que ela afirma ao registrar a reação do menino, num momento posterior.

Os registros das acadêmicas-professoras, ao trazerem dimensões relacionadas ao campo da afetividade, reafirmam a centralidade que as situações decorrentes de nossas pulsões e afetações possuem no ambiente escolar. A escola não opera somente a partir da razão. Nos registros das acadêmicas-professoras, percebe-se que os processos estruturados desde a perspectiva da racionalidade técnica são cada vez mais fragilizados e contestados. Às vezes,

chegam a ser ineficientes para dar conta da complexidade humana, o que leva a repensar as formas que estruturam e organizam as relações do circuito *indivíduo sociedade espécie* para além dos aspectos racionais e legais, requerendo o lúdico, a arte, a imaginação, o simbólico, o místico, a magia.

Shirley registra que, ao final da primeira semana de aula, realizou uma conversa com as crianças, visto que sentia a necessidade de fazer uma avaliação da caminhada feita. “Os alunos verbalizaram que foi muito legal, porém, não tinham aprendido nada e quase nem tinham usado o caderno, apenas brincaram, aprenderam músicas e que tudo tinha sido muito divertido” (Relatório de Estágio de Shirley, 2003, p. 9). Será possível uma sala de aula em que brincar, cantar, divertir-se também sejam validados como aprendizagens? Há que se olhar cada vez com mais atenção para a pregnância das formas e artefatos escolares que impregnam os espíritos até daqueles que estão no início de sua vida escolar, como algo fatídico, que continua fazendo valer a oposição entre cuidar & educar, estudar & brincar, razão & emoção, alegria & seriedade, trabalho escolar & brincadeira.

Sensível à fragmentação existente nos processos de ensino e à centralidade nos conteúdos, Shirley buscou, mediante uma atividade desencadeadora, o desenvolvimento dos conteúdos. Para isso, utilizou como referência uma obra de literatura infantil, intitulada *Caixa Surpresa*, e construiu uma caixa de onde surgiam os temas e conteúdos de ensino a fim de proporcionar “aos alunos o desenvolvimento da imaginação, da investigação, da fantasia e da construção de seu próprio conhecimento a partir da leitura” (Relatório de Estágio de Shirley, 2003, p. 18). Ao longo das atividades, as crianças comentavam sobre algo que gostariam que saísse da caixa. Para a culminância do projeto, ela prevê uma confraternização em que, na Caixa Surpresa, estarão fantasias, fantoches e acessórios para que as crianças criem uma peça teatral. Após, as crianças são reunidas no refeitório para conclusão do projeto, celebrar e receber uma mensagem e doces. Assim explica em seu plano:

Retirar de dentro da caixa de cada turma, um bolo de chocolate, pois ao longo do estágio, foi uma fantasia despertada por eles através da história da Caixa Surpresa, de saborearem um delicioso bolo. Retirar da Caixa da turma, uma caixinha surpresa para cada aluno, com uma mensagem e doces. Esta será uma lembrança concreta da experiência vivida a partir da proposta do projeto (Relatório de Estágio de Shirley, 2003, p. 32).

Nesse momento, entusiasmada com a sensibilidade e mobilização de Sílvia, de Shirley e de tantas outras acadêmicas-professoras, lembrei-me de diferentes teóricos que buscaram colocar a curiosidade, a imaginação, o desejo, a inventividade, próprias do ser criança, no centro de suas pedagogias. Em especial, pensei em Malaguzzi, que buscava uma pedagogia



que respeitasse a necessidade de a criança sentir-se inteira. Nas palavras de Faria (in Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 281), “uma pedagogia com as roupas de domingo, todos os dias”.

A arte aprende-se fora da arte, o desenho não se aprende somente desenhando. Certamente há necessidade de aprendizagem de técnicas, porém se aprende tanto desenhando quanto fazendo outras coisas... e, por outro lado, a lógica se aprende também pelo desenho, projetando e construindo... A arte usa as roupas de todos os dias, não a roupa de domingo (Malaguzzi apud Rabitti, 1999, p. 149).

Enquanto herdeira do pensamento racional moderno, a escola sustenta a lógica da autonomia do sujeito. Chega, muitas vezes, ao exagero dessa fórmula ao preconizar, por meio de suas estratégias de ensino e avaliação, aspectos que acentuam práticas individualistas e isoladas de um sujeito em relação ao grupo a que pertence. No processo educativo, não se pode tornar o indivíduo absoluto, tornando-o fim supremo dele mesmo e do próprio circuito *indivíduo/sociedade/espécie*. Assim explica Morin (2000b, p. 54): “No nível antropológico, a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade”. Também na escola cada um desses termos é meio e fim, algo que Júlia indica quando aponta que a relação que se estabelece na sala de aula, como decorrência de um determinado tipo de pulsão, induz ao gosto pelo aprender e, sobretudo, pelo aprender junto, além de indicar a centralidade da função do professor nesse processo:

O professor não deve se apegar a um método determinado, deve mudar a relação com o saber, mudando a linguagem para que o método e o conteúdo tenham significados e sejam prazerosos para o aluno. (...) Pensar a prática como docente, é procurar melhorar a próxima prática, questionando conhecimento e explorando o desconhecido a fim de responder as necessidades básicas do educando (Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p. 16).

Shirley também fala da centralidade da ação do professor desde o lugar que ocupa a tarefa de auto-avaliar e refletir sobre a ação realizada no cotidiano da sala de aula:

Como é fundamental manter uma atitude de auto-avaliação. Percebi isso depois de retomar a minha postura pedagógica, até mesmo meus sonhos e o que tinha idealizado para essa prática. Percebi que o importante é saber lidar com as frustrações, os conflitos, a aprendizagem, as imprevisibilidades que surgem com aquilo que não tinha sido planejado mas o importante é ter sempre presente os objetivos e finalidades da proposta do projeto. Não dá para educar de forma espontânea, descomprometida, desanimada, sem garra, esforço e muita análise e clareza do processo que desejo construir (Relatório de Estágio de Shirley, 2003, p. 9).

Ao reconfigurar o lugar do indivíduo nessa tríade, colocando-o numa mesma condição de importância, não se está reduzindo o mérito do desenvolvimento em plenitude e livre expressão dos indivíduos-sujeitos, que é sempre o propósito ético e político da educação. O que se fomenta é o desenvolvimento do humano, afinal “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais,

das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (Morin, 2000b, p. 55).

Júlia registra a centralidade da convivência e das ações do professor, que devem estar voltadas para a construção das relações. Para ela, estas são fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento daquilo que se é enquanto pessoa e daquilo que se deseja construir enquanto forma de estar em coletividade.

É através da convivência com o outro, que as crianças aprendem a fazer amigos, a descobrir a solidariedade preparando-se para a convivência social. A ação do professor deve ser contínua, atendendo sempre para que haja integração, aumentando a relevância e a motivação para aprender. E através do diálogo, aberto, curioso e indagador e não passivo ao falar e ouvir, que professores e alunos buscam conhecimentos no caminho progressivo das diferenciações (Relatório de estágio de Júlia, 2005, p. 30).

Ao introduzir o termo *diferenciações*, Júlia abre-se para a percepção sobre um dos aspectos que balizará a educação nos próximos tempos: o reconhecimento da diversidade como constitutiva da vida e o respeito à diferença. Constituir práticas que salvaguardem a unidade da espécie não significa banir a diversidade. Buscar *conhecimento no caminho progressivo das diferenciações* significa dar-se conta de que, para compreender o humano, é preciso compreender sua unidade na diversidade e sua diversidade na unidade (Morin, 2000b, p. 55). Tal preceito deverá orientar todas as tarefas que forem propostas nos diversos processos educativos a fim de garantir que todas as esferas, desde a individual até as sócio-culturais, sejam estudadas desde tal perspectiva compreensiva.

Assim, chega-se à segunda dimensão interpretativa proposta: a construção de ambientes e práticas de compreensão como forma de superação de ações disjuntivas e fragmentadas que não permitem compreender o destino multifacetado do humano, da espécie humana e das sociedades humanas. Será preciso abandonar a visão unilateral que define o humano pela racionalidade (*homo sapiens*), pela técnica (*homo faber*), pelas atividades utilitárias (*homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*homo prosaicus*). Será preciso recuperar a noção de que o humano também traz consigo a demência, o lúdico, o prazer, a emoção desenfreada, a paixão, a pulsão do desejo de amor e pertença. Para tanto, os ambientes e práticas precisam garantir um olhar e uma apreensão sobre tais aspectos, observando-os e entendendo-os de modo entrelaçado e inseparável entre si. Compreender a complexidade humana torna-se, portanto, tarefa precípua da educação contemporânea.

As acadêmicas-professoras parecem intuir tal dimensão em seus registros quando reivindicam a centralidade da afetividade ou inserem práticas vinculadas ao imaginário, ao lúdico, à festa, como ações igualmente educativas e instrutivas. Quando Denaide não vê na

ação do menino *pula-pula* somente uma contravenção, mas também uma forma lúdica de estar na escola, reivindica e acolhe o exercício da transgressão como aprendizagem necessária para a construção do conhecimento de si, do outro e do mundo.

“Ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” torna-se, para Morin (2000a, p. 93), a missão espiritual da educação. Há dois pólos sobre os quais devem repousar as preocupações e ocupações do fazer educativo. Um deles relaciona-se ao pólo planetário que envolve os processos de compreensão entre os humanos, decorrente dos múltiplos e diversos meios de encontros e relações que se originam da circulação de informações provenientes de diferentes origens culturais. Processos que são favorecidos pelo amplo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e interatividade. O segundo pólo compreende as relações particulares entre os indivíduos que estão próximos. Diz o axioma que “*quanto mais próximos estamos, melhor compreendemos*” o que é uma verdade relativa, conforme adverte Morin, pois é bem verdade que quanto mais próximos estamos, menos compreendemos, porque a proximidade alimenta, muitas vezes, mal-entendidos, inveja, ciúmes, agressividade, mesmo entre pessoas ou em ambientes considerados mais evoluídos intelectualmente, como as escolas e as universidades<sup>105</sup>.

Maria registra que “muitas vezes pensamos que o que está bom para nós, está bom para os outros, mas não é assim” (Relatório de Estágio de Maria, 2005, p. 31). Além de indicar a reflexão e o repensar como uma ação central, Maria também aponta para a “necessidade de interagir e ver que as relações que estabelecemos para despertar o interesse e a motivação deve ser algo pensado e refletido antes de colocar em prática” (Relatório de Estágio de Maria, 2005, p. 31). Ou seja, a atitude reflexiva torna-se ferramenta de apoio e orientação do fazer pedagógico da professora, sinalizando a intencionalidade que é inerente aos processos de ensino. Ao fazer tais constatações, Maria toma ciência de que algo falta, pois está receptiva às suas sensações e emoções como lugares de onde emergem elementos que podem ser incorporados à intencionalidade educativa: “Senti durante a prática de hoje, de repente uma distância que me fez refletir e partir para uma nova maneira de agir, penso que faltou mais diálogo entre nós” (Relatório de Estágio de Maria, 2005, p. 31).

---

<sup>105</sup> Iguti (2002) organizou um ensaio-teórico reflexivo sobre a traição nas relações de trabalho na Universidade. A autora indica, entre as possibilidades do porquê de sua ocorrência, as questões de inveja e poder, que acabam por degradar as relações humanas, reafirmando perspectivas individualistas em detrimento de práticas de solidariedade e ações coletivas de trabalho. Codo (2002) em pesquisa realizado em vários Estados brasileiros também indicou questões relacionadas às condições de trabalho, apontando aspectos prejudiciais à construção de ambientes saudáveis de aprendizagem, sobretudo mediante a negação da afetividade e do carinho nos espaços escolares. Mostra também o adoecimento das pessoas que cuidam do outro quando lhes é negado lugar e condições que lhes permitam experimentar relações de respeito e cordialidade.

Em outro momento, Maria reflete sobre as situações oriundas da convivência entre os alunos na sala de aula: “Fiquei pensando demoradamente sobre a dificuldade de se relacionarem quando não podem escolher os colegas para formar o grupo. O que cada aluno traz na sua bagagem a respeito desse conceito de convivência, que por vezes tão complicado se torna” (Relatório de Estágio de Maria, 2005, p. 34-35).

Maria ocupa-se em pensar formas de fazê-lo, tomando para a educação escolar tal tarefa, algo que muitas vezes tem sido negado ou negligenciado em tais ambientes educativos:

De que maneira eu, professora, posso trabalhar essa questão que parece simples, mas não é, pois trata-se da aceitação e da formação de cada um. Como fazê-lo entender a importância do trabalho em grupo, onde todos devem se respeitados pelas suas diferenças (Relatório de Estágio de Maria, 2005, p. 35).

Maria, além de trazer para a ação docente tal tarefa, também a considera como função da instituição: “Hoje me perguntei no final da manhã qual é o aluno que queremos formar?” (Relatório de Estágio de Maria, 2005, p. 34). Ao fazer tal indagação a partir das situações vividas, Maria amplia o sentido tradicionalmente atribuído à escola como lugar de ensino e instrução e do professor como aquele que ensina. Ao mesmo tempo, ela relata situações da sala de aula que reproduzem relações individualistas e instrumentais na forma com que as crianças relacionam-se entre si. Tais situações aparecem como geradoras de processos de negação do outro e, conseqüentemente, produtoras de incompreensão e violência, aparecendo como formas de estar na escola que se organizam a partir do modo como as relações ali são estabelecidas:

Como posso formar alunos socializados, sensíveis, compreensíveis, dinâmicos, perceptivos e educados se a concepção deles ao meu ver, só importa o individual, porque o coletivo é só por conveniência. Digo isso, porque observei e escutei nas falas durante as dinâmicas de grupo onde não tiveram oportunidade de escolher os colegas de costume. Queriam trocar os colegas entre si para o grupo ter melhor aproveitamento. Diziam, entre si, que o (a) colega era burro(a) e não sabia nada dos conteúdos, ou era fedorenta, mal cheirosa, pobre, feiosa e mal vestida. Essas questões nos fazem refletir muito e tentar resolver isso é complicado, mas é preciso ter coragem e força para realizar um trabalho diferente com tantas diferenças presentes na sala de aula (Relatório de Estágio de Maria, 2005, p. 35).

A preocupação de Maria traz, primeiramente, a indicação de que a escola se estabelece como lugar de construção de práticas que visam à consolidação de um modo de viver democrático, que se estrutura desde a experiência de relações que não negam a relação corporal, lúdica e estética, mas a tomam como formas que permitem o desenvolvimento do humano. Nós conhecemos algo sobre participação, equanimidade e cooperação por meio de nossa infância matrística e, por isso, desejamos viver em democracia para recuperar a essência

de tal infância<sup>106</sup>. Num segundo aspecto, Maria indica a responsabilidade da professora como animadora e articuladora de espaços em que as relações entre as crianças, e dessas com os adultos, se pautem pelo reconhecimento do outro na convivência. A forma como as relações se estabelecem entre os adultos também são modos orientadores das atitudes que as crianças desempenham e realizam na sua forma de conviver umas com as outras, afinal somos seres miméticos.

A reflexão que Maria realiza permite discorrer sobre certa ambigüidade que cerca as compreensões sobre a função da escola na sociedade contemporânea e da própria ação docente em relação às tarefas de educar para a convivência. Tradicionalmente se tinha essa tarefa como atribuição exclusiva da família, algo que bem conhecemos pelas expressões cotidianas *educação vem de casa* ou *em casa é que se aprende a ser gente*. Ao se operar dessa forma na escola, nega-se espaço para a construção da convivência e, ainda, nega-se às crianças a possibilidade de viverem a experiência da aceitação e da confiança, na medida em que as próprias professoras não assumem a tarefa de orientá-las e com elas estabelecer vínculos que permitam a construção de consensos e modos de conviver em aceitação mútua, o que lhes permitirá crescer com dignidade e com respeito por si mesmas e pelos outros.

As atuais condições de existência exigem dos responsáveis longas horas de trabalho ao longo do dia. As situações de precariedade e miserabilidade deterioram as próprias dimensões do que se acreditou ser expressão de um comportamento humano e educado, ou seja, as formas deterioradas de existência, marcadas pela negligência, pelo sofrimento, pela negação, trazem, para o terreno da escola, demandas ainda pouco evidenciadas como de responsabilidade da instituição escolar e suas respectivas professoras. Em meio a essas e outras situações, a escola e as professoras manifestam compreensões e ações ambíguas, por vezes, contraditórias, e outras até mesmo negligentes, ao não assumirem responsabilidade sobre determinadas situações que chegam ao ambiente educativo. Por outro lado, há todo um sistema educativo e assistencial que é inoperante na garantia dos direitos das crianças e jovens, bem como na oferta de serviços de apoio preventivo e terapêutico. Nesse contexto, professoras reclamam que já fazem de tudo, menos ensinar, o que é reivindicado como sua função primordial e exclusiva.

Ao mesmo tempo, considerando a própria trajetória das instituições escolares, o ensino de atitudes e comportamentos para o bem viver sempre estiveram atrelados à função docente.

---

<sup>106</sup> “Queremos a democracia quando desejamos recuperar a dignidade, o auto-respeito e o respeito pelos outros. Também afirmo que queremos recuperar tudo isso somente à proporção que já o vivemos em nossa infância” (Maturana, 2004, p. 109).

Mesmo que tenham sido realizados de forma disciplinadora<sup>107</sup>, à escola, mediante as ações desenvolvidas pela professora, cabia tal tarefa. Por outro lado, os índices de desenvolvimento humano mostram a importância que a escola ocupa como instituição propícia para o desenvolvimento da solidariedade e da evolução intelectual da humanidade. A essa mesma instituição, também é atribuída a responsabilidade pela garantia e melhoria da qualidade de vida. Um exemplo está na constatação de que, nos países miseráveis, os índices de mortalidade infantil são diminuídos quando as meninas freqüentam a escola por mais tempo.

Educar para a compreensão exige a ampliação do sentido e das funções do agir docente nos ambientes educativos. Sensibilizada pela análise dos cadernos dos alunos e pela observação de algumas aulas ministradas pela professora regente, Júlia ocupa-se com tal aspecto: “Cabe ao professor que abandone o papel de transmissor de conteúdo e busque o despertar no aluno por novos conhecimentos, onde o diálogo, a participação e a cooperação sejam um elo nas inovações pedagógicas e desperte o interesse coletivo” (Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p. 13). Em sua reflexão, segue advertindo sobre a necessidade que temos de mudar a compreensão sobre o que orienta as práticas em sala de aula:

Não podemos continuar trabalhando em sala de aula como se pensássemos que aprender é repetir e recordar ou que ensinar é ‘dar aula’. Temos que ensinar para a compreensão, para o pensar e agir, para uma nova organização das salas de aula e das escolas. A valorização dos saberes construídos cria condições para que a aprendizagem possa ocorrer, estimulando as crianças a fazerem descobertas e desenvolvendo suas habilidades (Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p. 13).

As reflexões de Júlia remetem a uma distinção entre os processos de educação enquanto atos de assistência e cuidados necessários ao pleno desenvolvimento da pessoa ou enquanto meros atos de ensino e ou instrução. A educação tem um sentido forte, e o ensino, um sentido cognitivo, adverte Morin (2001, p. 10-11). A primeira comporta excesso e carência; a segunda, restrição, na medida em que é associada à transmissão e reprodução dos conhecimentos científicos. Por isso, é necessário deslizar entre os dois termos, tendo em mente um ensino educativo que, no contexto aqui proposto, coagula-se mediante o Cuidado, visto que a educação e o ensino, ao mesmo tempo em que se confundem, distanciam-se igualmente, pois só assim se constitui a missão de transmitir não o mero saber, mas a abertura

---

<sup>107</sup> Ver os estudos realizados por Dornelles (2005) que, apoiando-se em Foucault, mostra como a educação escolar ocupou-se ao longo da modernidade em educar corpos e mentes das crianças por meio de tecnologias de disciplinamento. Na tradição da escola nova, Dewey também reflete sobre tal aspecto. A história da pedagogia registra que Dewey, ao tentar encontrar mobiliário adequado às necessidades das crianças, ouviu a seguinte expressão de um comerciante: “Receio bem não ter o que vocês desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar, todas estas são para ouvir”. Dewey comenta que isso resume toda a história da educação tradicional, onde tudo é concebido para colocar a criança apenas a ouvir (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21-22).

de uma instituição que permita e favoreça o compreender nossa condição de humano, auxiliando-nos a viver, estimulando, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

Para Dorneles (2003, p. 11), “a educação torna-se lugar de um novo tipo de humanismo” mediante uma formação apropriada que atenda às exigências destes novos tempos em que “o mundo emerge entre a pluralidade complexa e a unidade aberta, onde nenhum dos diferentes e concomitantes níveis de realidade constitui um lugar privilegiado para compreender todos os outros”. Para isso, também é necessário ampliar o entendimento da natureza da educação “considerando-a não apenas como um lugar de produção e aprendizado de conhecimentos, como também de cultura, arte, espiritualidade”. É preciso considerar a educação “como um processo intercultural, humano e humanizador, que se constitui e se expressa como movimento e no movimento de produção, organização e gestão da vida e do viver; como gestão do Cuidado”.

#### 4.6 DO CUIDADO ENTRE O RESGUARDAR E O CONTROLAR

– Podem ir lavar as mãos para o lanche, fala a professora. Marcos sai da sala correndo em direção ao banheiro. Ao retornar, pára um colega que também corre em direção ao banheiro, dizendo: – Ei, cuida que tem um espantalho ali naquela porta.<sup>108</sup>

O modo humano de efetivar a intencionalidade de seu fazer existencial se fez mediante a organização das instituições. “É pelo fato de existir com os outros que o homem institucionaliza, e institucionaliza já esta primeira experiência concreta da sua existência: o encontro com o outro” (Novaski, 1991, p. 22).

Acontece que a complexificação da organização e funcionamento das instituições dificulta o encontro entre os humanos. Muitas vezes, no espaço escolar, principalmente naqueles onde a intermediação está muito centrada no adulto, o encontro ocorre de modo utilitário, em função da crença e prescrição dos fins pedagógicos; ou, também, em função do aumento considerável da crença na eficiência da burocratização dos processos institucionais como necessários para orientar os processos educativos. A consequência de tais crenças é a

---

<sup>108</sup> Esse registro é fruto de uma observação realizada numa turma de primeiro ano (Nörnberg, Diário de pesquisa, 2007). O espantalho era a diretora que chamou a atenção da criança porque estava correndo. Segundo informaram as crianças, a diretora sempre fica naquele lugar, parada, chamando a atenção das crianças durante o recreio.

diminuição da aposta na gratuidade fortuita do estar-junto por ele mesmo e a singeleza do compartilhar a vida em coletividade.

Ao referir que são os homens que institucionalizam seus atos, Novaski (1991, p. 22) toma emprestadas as construções conceituais postas por Merleau-Ponty para explicar que “uma sociedade vale o que nela valem as relações do homem com o homem”. Portanto, só podemos conhecer e julgar uma sociedade ou instituição quando chegamos à sua essência profunda, ou seja, àquilo da qual é feita, o que a torna o que é. Para isso, será preciso conhecer suas relações jurídicas, pedagógicas, administrativas, assim como suas formas de trabalhar e gozar, de amar e brincar, de viver e morrer.

Se as instituições resultam da intencionalidade humana porque se constituem como expressão do sentido existencial humano, materializando o modo de fazer humano mediante a linguagem, a palavra, a fala, elas também cumprem uma função instrumental: concretizar a abertura primordial da existência humana. O instrumental aponta para o fato de que o homem surgiu e não há hiato entre a total abertura que é a existência humana e a concretização do seu encargo de ser fundadora e instauradora do sentido, feita mediante o que perfaz o instrumental. Novaski (1991, p. 21) alerta que o “instrumental já surge carregado de facticidade, pois o peso da inautenticidade da palavra humana pode torná-lo um princípio de escravidão”, o que pode vir a ser exacerbado quando se atribui ao instrumental um só sentido. Por isso, torna-se fundamental pensar sobre as formas educativas que passam a estruturar-se no interior das instituições, primordialmente aquelas que decorrem do exagero da instrumentalidade legal ou pedagógica em detrimento das formas relacionais e auto-compreensivas. Do próprio Novaski, extraio uma advertência sobre o perigo de a instituição escolar passar a ser considerada meramente como um instrumento:

A escola, como instrumento que privilegia o aspecto ensino-aprendizagem, verá frustrada a sua tarefa de ser uma das manifestações da existência se ela se ativer exclusivamente ao processo ensino-aprendizagem de conteúdos intelectuais, ou a outros processos mais escusos, esquecendo-se de que há outro sentido para ela, e que propriamente a define, que é o de promover o encontro inter-humano, na profundidade e amplitude que esse existencial exige (Novaski, 1991, p. 21).

Nos registros das acadêmicas-professoras, percebe-se uma ocupação ansiosa em relação às condutas comportamentais das crianças em sala de aula e em relação aos conflitos que surgem no viver conjunto. A reflexão que proponho sustenta-se, por um lado, na constatação de que há certo exagero dedicado ao instrumental pedagógico e legal em detrimento de uma experiência que permita ampliar as formas relacionais inter-humanas como decorrência do fato fortuito e gratuito do estar-junto-afetivo.



Parto da idéia de que, ao se inaugurar uma forma de garantir a funcionalidade e a efetividade dos processos institucionais e relacionais, mediante a instauração de regras e regulamentos, visando o controle e a execução das mesmas, constitui-se um espaço de convivência onde é possível aprender a negação do outro. Exemplos desse processo são encontrados nas salas de aula e na dinâmica que orienta as formas de as crianças ocuparem os diferentes espaços escolares: *não pode correr; não pode gritar; não pode sentar; não pode levantar; não pode escrever na parede; não pode subir na árvore; não pode virar água no chão; não pode chegar mais tarde; não pode falar com o colega; não pode ir ao banheiro depois do recreio; não pode rir; não pode ajudar o colega; não pode emprestar material.* Enfim, o movimento de constituição individual e coletiva se estrutura pela via da negação, ao mesmo tempo, de si mesmo e do outro, mediada pela regulação e indicação da ação que se pode e deve fazer ou não, porém não em decorrência de uma forma comunitária consensual, mas oriunda da produção heteronômica adultocêntrica.

No cotidiano, quando os conflitos surgem, a primeira ação, geralmente proposta pela professora, é a de compor uma lista de regras a serem respeitadas e cumpridas para o bom andamento dos trabalhos e o bom relacionamento na sala. Antes mesmo de se propor uma reflexão sobre as formas que cada um manifesta como modo de estar no ambiente da sala de aula, toma-se a necessidade do regramento como elemento necessário para efetivamente garantir o bom andamento dos trabalhos escolares e a boa convivência, essa última geralmente qualificada como sinônimo do apaziguamento, do aquietar-se.

A discussão que se estabelece em torno da construção de tais normas e regras, na maioria dos casos, é legítima e produtiva. Contudo, no dia-a-dia, em meio ao turbilhão das relações que se entrelaçam na escola, o cumprimento dos preceitos estabelecidos nem sempre ocorre, o que acaba gerando o descrédito e a falta de confiança das próprias crianças em relação à capacidade da professora - e delas próprias - de lidarem com as situações de conflito e indisciplina decorrentes do ato de viver juntos na mesma sala de aula.

Nessa perspectiva, a construção do regramento como forma de disciplinar e controlar determinadas manifestações comportamentais desviantes ou prejudiciais ao coletivo acaba impedindo e inibindo o diálogo e a troca, atos que deveriam ser permanentes no contexto da sala de aula sempre que um comportamento ou atitude remeta a uma ação de negação da outra pessoa, de um pequeno grupo ou mesmo da coletividade. Nesse processo, a gradativa limitação do espaço para a construção do auto-respeito, essencial para a aprendizagem do viver-junto-com-o-outro, acaba se constituindo como o elemento mais inibidor, porque o que

se aprende é viver em função das ordens e mandos dos outros e não de uma autoconsciência capaz de perceber-se como parte legítima em co-existência com outras formas de vida.

Quando se aprende a viver e a organizar as formas de convivência em função de regras, aprende-se o peso da obediência à autoridade como forma de ordenamento restritivo e normativo. *Eu faço porque tem que ser assim ou porque ela mandou, eu obedeco* são exemplos de uma mente que se torna dependente do mando alheio. A regra funciona e opera mecanicamente, o que impede a construção de vínculo, de comunidade e, conseqüentemente, introduz a idéia de que na convivência diária *cada um é responsável por si mesmo e Deus por todos*.

No relato da epígrafe, o menino rompe com essa lógica ao advertir o colega e, de alguma forma, tira a diretora de seu suposto lugar de autoridade definidora das formas de convivência entre as crianças e do uso que elas podem ou não fazer do ambiente escolar. O menino, que foi advertido pelo colega, dirige-se ao banheiro; mas, ao retornar, volta correndo pelo pátio que ladeia o corredor, afrontando a diretora, enquanto aquela que figura como definidora das formas atitudinais e comportamentais do modo de ser das crianças. Tal cena me permite pensar sobre as formas infantis de mover-se no interior das instituições como resguardos parasitários que desofuscam os modos de fazer dos adultos que se pautam predominantemente pela perspectiva do ordenamento e do controle sobre o outro, características básicas que compõem a herança da cultura patriarcal.

Esses dois modos distintos de agir, o dos meninos e o da diretora, podem ser inscritos em duas formas culturais que orientam o viver em sociedade. Maturana & Verden-Zöllner (2004) explicam que há duas formas de cultura que orientam as relações sociais: a primeira é constituída por aqueles elementos decorrentes da cultura matrística; a segunda se orienta pelas formas procedentes da cultura patriarcal. Ambas constituem modos diferentes de viver as relações humanas.

A cultura matrística<sup>109</sup>, mais presente na forma de as crianças viverem as relações humanas, basicamente orientava-se pela vida em comunidade, em permanente harmonia com o mundo natural, marca de uma perspectiva existencial amparada pela compreensão da Terra como doadora e geradora de vida. O que se verifica é que as conversações de tal rede foram

---

<sup>109</sup> Conforme os estudos de Maturana & Verden-Zöllner, apoiados nas pesquisas de Gimbutas e Eisler, a cultura matrística foi uma experiência vivida pelos povos da Europa entre sete e cinco mil anos antes de Cristo. Eram povos agricultores e coletores que não fortificavam seus povoados e não estabeleciam diferenças hierárquicas entre os túmulos dos homens e das mulheres. Com base nos resquícios arqueológicos, mesmo nas ocasiões de dor, enfado e agressão, os povos da cultura matrística não viviam a agressão, a luta e a competição como aspectos definidores de sua maneira de viver. “O respeito mútuo, não a negação suspensa da tolerância ou da competição oculta, deve ter sido o seu modo cotidiano de coexistência” (Maturana & Verden-Zöllner, 2004, p.41).

marcadas pela participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração.

A cultura matrística se constituiu a partir de uma experiência mística de conexão com a concretude da vida diária, demarcando uma espiritualidade inerentemente terrestre, mostrando uma forma de viver “numa rede mais ampla de existência cíclica que englobava tudo o que estava vivo e não-vivo no fluxo de nascimento e morte” (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p.67), implicando o auto-respeito e a dignidade da confiança e da aceitação mútua.

Já na experiência patriarcal<sup>110</sup>, vive-se na desconfiança e na busca por certezas que permitam o controle do mundo natural, dos outros seres humanos e, inclusive, de nós mesmos. Controlar emoções, condutas, impulsos são ações contínuas, realizadas nos diferentes ambientes sociais onde se está. Na cultura patriarcal, o desacordo não é aceito como situação legítima que se constitui de “pontos de partida para uma ação combinada diante de um propósito comum” (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p. 37), mas como elemento perturbador da ordem, e por isso, deve ser evitado, controlado, disciplinado por meio do convencer e corrigir uns aos outros, o que nos leva a aprender a tolerar o diferente apenas para que se possa ter tempo e condições de levá-lo a fazer o que é do nosso agrado ou eliminá-lo sob a justificativa de que está equivocado. Assim, aprende-se a viver na hierarquia, o que exige obediência e o uso da competição, que consiste “na negação mútua como a maneira de estabelecer a hierarquia dos privilégios, sob a afirmação de que a competição promove o progresso social, ao permitir que o melhor apareça e prospere” (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p. 38).

Desse modo, a cultura patriarcal<sup>111</sup> se caracteriza como uma rede fechada de conversações, que ocorre em função da gradativa perda da confiança na coerência e no equilíbrio natural da existência, que, em suas origens, decorreu do crescimento dos rebanhos que passaram a exigir uma outra forma de relação com o ambiente. Hoje, é a sede pela

---

<sup>110</sup> Tudo indica que a experiência patriarcal foi trazida à Europa por povos pastores, há cerca de sete ou seis mil anos. Seus ancestrais haviam-se tornado patriarcais no curso de sua própria história de mudanças culturais em alguma outra parte, de maneira independente das culturas matrísticas européias que, gradativamente, havia se tornado sedentárias, coletoras e agricultoras. Mesmo alguns povos que seguiam as manadas de animais silvestres, que não se constituíam como pastores, pois não viviam como proprietários desses rebanhos e tão pouco restringiam o acesso de outros animais, como os lobos, às manadas, para se alimentarem, viviam sob o emocionar da cultura matrística. A cultura patriarcal se caracteriza por um “modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade” (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p. 37).

<sup>111</sup> Maturana & Verden-Zöller (2004, p.60) expõem que tal modo de organizar as relações sociais produziu três modificações na dinâmica do emocionar de nossos ancestrais, transmitidas de pai para filho até os nossos tempos: (I) o desejo constante por mais, levando à acumulação de coisas como forma de sentir segurança; (II) a valorização da procriação, como forma de obter segurança por meio do crescimento da manada e dos próprios grupos familiares; (III) o temor da morte, como fonte de dor e perda total.

acumulação de objetos e bens que leva à construção de verdadeiras fortalezas com o fim de proteger da ameaça, não mais dos lobos, mas de outros humanos menos humanos, voltados para a lógica da acumulação e do consumismo, próprias da sociedade capitalista neoliberal. Ou, na escola, a idéia de que é preciso controlar as crianças para que elas não se tornem indisciplinadas e desrespeitosas, como se elas estivessem predestinadas a desenvolver somente esse tipo de atitude. Como resultado, aprende-se a viver a dinâmica da apropriação de coisas e pessoas e a necessidade da desconfiança como modo de proteger e defender tudo o que se tem como propriedade.

Quantos de nós ainda nos lembramos de nossas mães ou pais dizendo: *não fale com estranhos*, ou, na escola, a advertência de não ficar perto dos meninos ou das crianças que não conhecemos. Ou ainda a indicação da professora para sair de perto daquele que é nosso melhor amigo, mas que volta e meia realiza uma ação incorreta. Aprende-se a desconfiar e acreditar que o inusitado, o diferente e o estranho sempre são, antes que se prove ao contrário, ameaças à estabilidade das relações. Nessa lógica, a harmonia será sempre cada vez mais tomada como sinônimo de pacífico, o que, conseqüentemente, impedirá a percepção de que a diversidade é geradora de vida, o que inclui reconhecer, também, que os desacordos e a diferença são fundamentais no processo de abertura da existência humana.

Retomo a situação do relato em epígrafe, pois permite compreender essas duas formas de construir as relações no cotidiano. Para as crianças, a escola é um espaço de liberdade, de convívio, de mútua exploração e construção; já para a diretora, há formas consolidadas que prescrevem o modo de utilizar o espaço, demarcadas pelos adultos, as professoras. Nossa geração ainda experimenta resquícios da cultura matrística na relação mãe-filho e quiçá, algumas vezes, na relação professora-aluno. Na experiência patriarcal, aprende-se a viver na luta entre o que é o bem e o mal, ao contrário da cultura matrística, onde “não há bem nem mal, pois nada é algo em si mesmo e cada coisa é o que é nas relações que a constituem” (Maturana & Verden-Zöllner, 2004, p.80) algo que fortemente experimentamos no início de nossa infância e vamos, gradativamente, alterando mediante as formas de convivência.

Nos registros analisados, as acadêmicas-professoras investiram em reflexões tanto sobre o aspecto da afetividade, enquanto lugar do resguardo, quanto sobre a disciplina como lugar do controle. Ora de modo disjuntivo, ora de modo articulado, em ambas as formas, indica-se a centralidade da presença da professora.

Luciane faz o seguinte registro sobre uma situação da sala de aula em que o controle está presente mediante o uso de regras que prescrevem direitos e deveres das crianças:

Ao término do recreio fomos todos para a sala de aula. Um dos meninos estava com uma flor e outro contou para a professora, que diante do fato falou: - Fulano, eu já avisei que não é legal arrancar as flores. O menino respondeu: - Mas é para minha mãe! A professora falou: - Tudo bem, agora já está feito, mas quero que todos saibam que isto não é legal, pois depois que arrancamos uma flor, logo ela morre, por este motivo devemos somente admirá-las. De repente, um dos meninos gritou com uma colega, xingando-a com palavras ofensivas. A professora perguntou o que estava acontecendo e o menino explicou: - Essa (...) roubou a flor que eu vou levar para minha mãe! A menina mal deixou ele terminar de falar e já começou a gritar, dizendo que ela estava somente olhando a flor. A professora perguntou o que ela estava fazendo de pé, pois deveria estar copiando o que estava no quadro afinal seu caderno estava sempre incompleto. Quanto ao menino, a professora também chamou sua atenção, pois ele deveria ter falado e não gritado. Além do mais nas regras da turma está registrado que não se pode dizer palavrões. Por este motivo eles deveriam pensar que no final da aula ela conversaria com os dois. Enquanto a professora falava, os demais alunos cochichavam que os dois mereciam ficar sem recreio. A professora pediu para todos se acalmarem e trabalharem (Relatório de Estágio de Luciane, 2006, p. 23).

Quando a questão da dignidade e do respeito recíproco nas relações sociais é vivida na forma de direitos e deveres - no caso da sala de aula, obedecendo a regras - reafirma-se a perspectiva da patriarcalidade (Maturana & Verden-Zöllner, 2004, p. 110), ou seja, aquela em que o modo de fazer se estrutura a partir de uma autoridade que detém o poder e, por isso, manda e determina. A professora exerce esse poder, que é endossado pela atitude das demais crianças que, mesmo não estando diretamente envolvidas na contenda, aprovam a atitude da professora pelo cochicho que estimula uma maior punição aos dois: *o ficar sem recreio*. Em decorrência dessa lógica, a sanção ao outro sempre é tomada como motivo de gozo para aqueles que ficam isentos da punição. Por isso, ver o outro em situação de punição é algo prestigiado com certa satisfação. Aprende-se, assim, a viver em tensão e exigência porque queremos sempre ser os melhores, mesmo que isso custe usar os outros. Fazemos isso porque acreditamos que a competição leva ao progresso e ao desenvolvimento da humanidade...

Nas relações institucionais, os processos de credibilidade também estão articulados com a confiança, a integridade e a honradez. Segundo Elster, “la confianza va más allá de la mera credibilidad y abarca la creencia de que la otra parte obrará honorablemente aun en circunstancias no previstas en el contrato o en las promesas” (1997, p. 319). Contudo, nem sempre isso ocorre, porque muito do que acontece não está previsto no regramento, o que resultará no não cumprimento de algo que se supõe de modo subentendido. Do ponto de vista da obediência ao regramento, a professora age coerentemente ao cobrar a postura do menino que gritou, pois é uma regra da turma; mas, neste ordenamento, não há regramento nem sanção para a ação da menina. Por isso, adverti-la de sua negligência em relação às atividades que deveria realizar funciona como uma forma de controle por parte da professora. Entretanto, para as outras crianças, uma punição indicada pela professora teria uma maior credibilidade,

visto que realizar as tarefas é algo que deve ser cumprido por todos, logo, não é punição, é responsabilidade, afinal “las normas sociales, al referirse directamente a la acción em lugar de a sus consecuencias, resultan más útiles” (Elster, 1997, p.321). É possível inferir que a professora age a partir de uma emoção que se pauta pela intervenção atenta, mediante o diálogo. Sua atitude não se limita apenas à punição; é seguida de uma orientação para a ação, mas o faz sob o domínio de uma emoção que rege as ações de controle.

Elster mostra que a mobilidade social e geográfica faz com que as normas sociais percam força e efetividade no mundo moderno. “Cuando las personas pasan la mayor parte del tiempo com extraños, las sanciones exteriores, que son tan importantes para sostener lãs normas, pierden su fuerza” (Elster, 1997, p. 322). Sua advertência leva-me a pensar sobre o tipo de vínculo que se estabelece na escola, de um lado, e que emoção orienta as relações humanas ali vividas, de outro. Será que a indisciplina, tão reclamada pelo corpo docente, é decorrência da falta de vínculo? Se tal indicação interpretativa procede, significa reconhecer que as professoras são vistas como estranhas ao tipo de convivência e relação que ocorre entre as crianças. Tal questionamento leva a constatar que não é somente por força de um ordenamento legal ou de um regramento que determinadas ações ou atitudes são realizadas.

Os aspectos relacionados ao âmbito do afetivo nas relações humanas introduzem uma outra forma de garantir a convivência. Uma forma que busca resguardar as diferentes formas de ser e que se ocupa em readequar o modo de agir quando este não garante o respeito e a reciprocidade na convivência social. Tal aspecto está anunciado no registro de Júlia: “É importante que o professor crie laços afetivos entre as crianças, para uma melhor socialização, tornando as atividades mais proveitosas” (Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p. 30). A criação dos laços afetivos tem a função de socialização com uma meta voltada para a realização das atividades de forma mais proveitosa.

O registro de Júlia indica duas questões importantes para a construção da proposta pedagógica e das próprias práticas educativas. Primeiro, mostra a importância dos afetos como mobilizadores da ação de conhecer, conviver e produzir conhecimento. Segundo, assinalam a centralidade da presença da professora e das crianças como indivíduos que precisam operar no âmbito da reciprocidade e das coordenações consensuais de ações e conversações. Entretanto, para Júlia, ao professor, compete a tarefa de criar os laços afetivos. Em outras palavras, ao professor, compete a tarefa de organizar um ambiente em que aconteça o reconhecimento do outro como um legítimo outro na convivência e a mútua aceitação mediante o respeito recíproco.

Por outro lado, ao afirmar a importância das relações afetivas como necessárias ao processo de socialização, objetivando a realização das atividades de forma mais proveitosa, Júlia aponta, subscritamente, para aquela concepção de educação que coloca como finalidade educacional a formação do sujeito para o futuro e para o mundo do trabalho. É evidente que não desconstituímos tal crença. Entretanto, a formação do sujeito exige ser realizada desde uma forma mais cooperativa e acolhedora, ao contrário dos modos competitivos e desagregadores que geram a exclusão e a miséria humana. Na contemporaneidade, se tem buscado essa forma de agir, incansavelmente, mediante os processos de democratização da educação.

Maturana & Verden-Zöllner (2004, p. 85) advertem que o aparecimento da democracia de fato constituiu-se, concretamente, como ameaça ao patriarcado na medida em que permitiu expandir as conversações matrísticas da infância como modo de construir e viver as relações humanas. Explicam que a democracia não nega de todo o patriarcado, mas “o modo de pensar implícito na democracia expande a todos os domínios das relações humanas, às emoções, ações e reflexões” (Maturana & Verden-Zöllner, 2004, p.90) quando se criam espaços onde a cooperação, o acordo, a reflexão e a compreensão substituem a autoridade, o controle e a obediência como formas de coexistência humana. Por isso, a democracia é uma forma de viver neomatrística.

Contudo, construir relações marcadas pela cooperação, respeito e compreensão não é tarefa fácil. Júlia escreve sobre essa dificuldade e o quanto tal tarefa, atribuição por ela tomada como própria do professor, é laboriosa.

Hoje o nosso desafio foi a importância dos alunos aprenderem a trabalhar em grupos. A dificuldade de interagirem com os colegas para que os grupos fossem formados, deixou-me apreensiva no que se refere ao relacionamento entre eles, porque para eles só importa a individualidade e o coletivo só por conveniência (Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p. 29).

Ela caracteriza essa tarefa como desafiante. Porém também a toma como fundamental quando assim registra: “É através da convivência com o outro que as crianças aprendem a fazer amigos, a descobrir a solidariedade preparando-se para a convivência social” (Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p. 30).

Há momentos em sala de aula em que as situações simplesmente escapam ao nosso controle e às nossas possibilidades compreensivas e ativas. Num primeiro momento, parecem ir de encontro ao que se estabelece enquanto coletivo; mas, ao mesmo tempo, essas mesmas situações são tomadas como diferencial e com amplo significado para um outro grupo ou até mesmo para uma única pessoa. Shirley faz um registro em que tal aspecto está presente:

No dia em que trabalhei as plantas, fizemos inúmeras atividades e até uma pesquisa no pátio das partes das plantas que tínhamos em nossa escola. Eles estavam muito envolvidos na aula. Eu havia levado uma planta, que retirei de dentro da caixa surpresa, para introduzir o conteúdo e aos poucos a planta foi murchando, foi então que surgiu a idéia de plantar. Só que naquele momento a merendeira nos chamou para o lanche, então combinamos que após a merenda, iríamos fazer o plantio. Para minha surpresa, quando chegamos na sala de aula, a planta não estava mais. Um aluno tinha pegado ela escondido, e durante o lanche foi lá e plantou sozinho. Foi uma decepção total da turma. Precisei lidar com esse conflito, pois queriam bater no Leandro. Só que o que mais me chamou atenção foi que na avaliação final ele escreveu: “A professora Shirley foi bem legal comigo e com os meus coleguinhas. Fizemos teatros nós fizemos muitas coisas para mim, ... fizemos uma flor para nossa mãe, a professora ligou o rádio para nos escutar ela deu uma planta para mim plantar no colégio,...” Tocou-me profundamente a mudança de atitude que esse aluno foi realizando ao longo do estágio (Relatório de Estágio de Shirley, 2003, p. 14).

Em tais momentos, os recursos que temos, enquanto professores, parecem insuficientes. Por outro lado, tais insuficiências interpretativas nos jogam para o ininterrupto movimento de conversar. Aline realiza um registro em que a construção de práticas de diálogo é tomada como forma produtiva de restabelecer outros modos de estar, tão necessários ao bem viver:

Sempre procuro priorizar o diálogo, como forma de resolver conflitos e para isto, muitas vezes, dispenso tempo da aula, pois considero que a boa convivência e o diálogo também são aprendizagens tão importantes quanto os ditos “conhecimentos formais”. Pensando nisso, há tempo me preocupo em ser um referencial de ser humano para meus alunos, de mostrar a eles através não só de palavras que existem formas de proceder e de resolver problemas com os outros diferentes das que demonstram conhecer (Relatório de Estágio de Aline, 2005, p. 18).

Dar tempo ao diálogo, dialogar; experimentar a conversação, o conversar. Dar tempo para que o emocionar e o racionar se constituam não em oposições, mas em articulações, permitindo assim que o emocionar que nos impulsiona conduza ao restabelecimento e à ampliação das formas relacionais. Quantas de nós, mulheres-professoras, no afã de uma briga entre os meninos na hora do futebol, já reivindicaram uma conversa? Conversar significa acolher as emoções geradoras da intriga, da discórdia, mas também significa abrir, mediante as conversações, a mudança dessas mesmas emoções.

Enquanto característica fundamental do linguajar humano, a conversação se dá no entrelaçamento do racional com o emocional. “A palavra conversar vem da união de duas raízes: *cum*, que quer dizer ‘com’, e *versare* que quer dizer ‘dar voltas com’ o outro” (Maturana, 1997, p. 167). Na roda de conversa ficamos dando voltas com aquilo que nosso corpo, em especial nossa língua, anuncia, profere; e, nesse gesto contínuo de proferir a palavra que o corpo articula, acontece que, mediante nossas emoções, linguagem e razão, nós mudamos nosso modo de agir, dando-nos conta do que queremos ou não e das conseqüências de nossas ações. Assim, percebemos que podemos mudar o desejar ou não desejar tais conseqüências.



Larrosa (2004, p. 359) chega a opor a conversação ao diálogo; para ele, uma palavra “completamente vazia e enormemente tramposa”. Ele associa a conversa à amizade, à capacidade de falar o que se pensa e o que se sente, mas também de ouvir o que o outro está dizendo, manifestando. O diálogo está associado ao debate e às discussões racionais e científicas. Conversar é dar voltas com alguém, fortalecendo a convivência.

No registro de Aline, a palavra diálogo é utilizada para demonstrar o tipo de recurso utilizado para organizar e reorientar as relações sociais no âmbito da sala de aula. A partir da advertência posta por Larrosa, quantas vezes não estamos considerando a forma como agimos em relação às crianças, enquanto adultos professores, reafirmando a centralidade de nossa perspectiva como definidora dos modos de estar uns com os outros e, assim, reforçando o modo patriarcal em detrimento das formas matrísticas, característico do modo das crianças construir suas relações? Enfim, ao primar pela centralidade do adulto, não como mediador, interlocutor, intérprete, mas como definidor e controlador, a maquinaria escolar acaba por suplantando processos hierárquicos e de subordinação, inviabilizando a construção de relações democráticas desde o modo matrístico de com-viver.

“Há tempo me preocupo em ser um referencial de ser humano para meus alunos” indica a centralidade da presença docente de Aline. Contudo, é preciso advertir que, devido às atuais situações que sustentam os processos educacionais e às demandas contextuais que os configuram, ser um referencial de ser humano, enquanto docente, remete a uma multiplicidade de questões. Com base nos registros analisados, a primeira inferência feita apresenta a centralidade da fala verbal, manifesta pela professora que organiza, articula e comanda os processos de ensino, fortemente pautados pela lógica do controle. A segunda questão, depreendida do que as acadêmicas-professoras registram em seus relatórios, amplia, modifica e reestrutura os processos educativos quando, gradativamente, abre-se para o reconhecimento de que existem outras formas legítimas de expressão do linguajar, o que, conseqüentemente, instaura um espaço propício para a roda de conversa, permitindo o reencantamento da relação mediante o reconhecimento das legitimidades existenciais.

A primeira reporta-se à lógica que orienta os processos educativos desenvolvidos pelos docentes, que ainda se estrutura mantendo resquícios da lógica da distribuição do ensino, mediante a prática de uma pedagogia da transmissão. Na educação brasileira, Freire (1993), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, é quem primeiro irá incisivamente indicar tal aspecto na compreensão e ação dos docentes nas inúmeras escolas do Brasil adentro, reivindicando um modo de agir que se pautar pela construção e autoria de saberes e conhecimentos que se faz *com, junto com* as crianças e jovens como possibilidade de constituir uma educação que

efetivamente permite a emancipação. Na lógica da distribuição do ensino, há alguém que sabe e alguém que não sabe.

No registro de Aline, há centralidade da professora. Aline apresenta a si mesma como presença dada à relação, como referência, porque se sente chamada a estabelecer com as crianças uma interlocução que lhes permita trocar saberes de vida e reconstruir novos conhecimentos, que lhes permitam novas experiências vitais. Ao falar dos processos de inclusão escolar, Mantoan (2003, p. 77) lembra que a professora que gera e participa conjuntamente na caminhada do saber com seus alunos entende as dificuldades e possui maior sensibilidade afetiva e técnica para perceber e vislumbrar as possibilidades de cada um. Além disso, sente-se chamada e motivada para provocar a construção do conhecimento com maior adequação. A própria Aline torna evidente tal compreensão quando a torna textual: “após a leitura do texto de Barden (2004) na disciplina de estágio supervisionado I refleti muito em meu papel como professora no sentido de contribuir para a formação da autonomia moral dos meus alunos” (Relatório de Estágio de Aline, 2005, p. 18).

Tomando-se como quem sabe de si e como alguém que deve ocupar-se com os outros, Aline segue indicando sua decisão de mudar sua ação: “Decidi colocar em prática os resultados das reflexões que fiz e o primeiro passo foi fazer novas combinações sobre os lugares que ocupariam, fazendo trocas e buscando responsabilizá-los mais” (Relatório de Estágio de Aline, 2005, p. 18). E, ao mudar sua ação, em decorrência de uma alteração do fluxo de seu emocionar, muda sua razão sobre o sentido que atribui à escola na relação com as crianças. Ao mesmo tempo, Aline também atesta os limites e a morosidade que fará parte dessa mudança de concepção, mas se mostra firme e confiante: “Sei que qualquer ação que contenha a intencionalidade de promover a autonomia vai levar tempo e dar trabalho, mas tenho procurado investir nisso” (Relatório de Estágio de Aline, 2005, p. 18).

Chega-se, assim, a uma segunda questão: a ampliação das formas de linguajar do humano, que não se fazem unicamente por meio do proferir a palavra na forma verbal, mas mediante a atitude que se manifesta na forma corporal e existencial de se ser o que se é no cotidiano das relações. Ao anotar a palavra *mostrar*, seguida da advertência *através não só de palavras*, é possível depreender que Aline, mesmo que não o tenha explicitado textualmente, considera sua postura e atitude corpóreo-existencial como forma propícia de articular o processo educativo e relacional com as crianças. Sua atitude de decidir continuar investindo e a consciência sobre a necessidade de ter tempo e de que isso demandará trabalho também são marcas de uma existência que confia, que aposta, que reconhece que nos tornamos o que somos mediante as experiências vividas, o que requer tempo e espaço.

Nos registros de Júlia, Luciane, Maria, tal aspecto também é sinalizado; às vezes, mediante a aposta de que tudo ficará bem ou dará certo; outras, pela indignação e inquietação, sinalizada pela expressão *é preciso fazer alguma coisa*; outras, pela certeza de que *é preciso mudar* e, conseqüentemente, para mudar, *é preciso acreditar, confiar que tudo ficará bem, de que tudo ficará melhor!* Parece que essas formas existenciais expressas textualmente, mas que carregam sentimentos que as sustentam, buscam mostrar que há nesse modo de perceber e agir uma Espiritualidade que continua apostando na necessária revitalização de uma experiência peculiar: a percepção de sentir-se pertencente e parte de uma coletividade (sociedade/espécie) e de que *é preciso continuar vivendo juntos, e bem.*

Por fim, uma terceira questão: a ampliação e a mudança das formas de conviver em função do ato de conversar, do *dar voltas com*, próprio da conversação. Na relação, especificamente na conversação, acontece o entrelaçamento do emocionar e do linguajar nela implicado. Assim, no fluxo do conversar, as coordenações de ações e emoções implicadas mudam porque o “fluxo do emocionar muda com o fluir das coordenações de ações. Portanto, ao mudar o significado das palavras, modifica-se o fluxo do emocionar” (Maturana & Verden-Zöllner, 2004, p. 30-34). Ou ainda, ao mudar a atitude corpóreo-existencial, muda-se o emocionar e as coordenações de ações até então experimentadas.

Quando Aline registra que deseja mostrar que existem outras formas de proceder e de resolver problemas, diferentes das que demonstram conhecer, ela apresenta uma forma intuitiva de perceber que o modo como nos colocamos define um tipo e uma forma de construir as relações sociais. E, ao experimentar outras emoções e ações delas decorrentes, outros modos de “coordenações de ações” serão estabelecidos. Serres (2003) ilustra tal situação quando apresenta o *terreiro da fazenda* como o espaço onde as formas corporais de humanos e animais foram re-significando emoções, ações e relações.

Desde a perspectiva reflexiva anunciada nos registros destas acadêmicas-professoras, o controle, o resguardo e a centralidade da docente são apresentados como elementos articulados, mas em constante tensão. A própria idéia do controle como meramente imposição da vontade do adulto-professor sobre a criança-aluno mostra-se em tensionamento. A partir de seus registros, pode-se dizer que as acadêmicas-professoras buscam re-significar e reconstruir a relação com as crianças mediante a instauração do diálogo como instrumento essencial que permite a abertura das existências e a constituição de espaços democráticos no interior da sala de aula.

O que depreendo dos registros de Luciane, Júlia e Aline insere-se no que Maffesoli (2000, p. 169-208) denomina “*unicidade da comunidade*”, que permite a manifestação de uma

ética do instante, ao mesmo tempo em que também permite reconciliar a estática (materializada pelos espaços e suas estruturas) e a dinâmica (explicitada pelas histórias e descontinuidades existenciais de cada um). Juntas, de modo contraditorial, introduzem a centralidade da *proxemia*. O autor mostra que, ao lado de “conjuntos civilizacionais, que serão ‘reacionários’, isto é, privilegiarão o passado, a tradição, a inscrição espacial, e ao lado de conjuntos ‘progressistas’, que acentuarão os tempos vindouros, o progresso e a corrida para o futuro”, podem ser imaginadas as agregações sociais que reunirão contraditoriamente essas duas perspectivas porque farão da “‘conquista do presente’ seu valor essencial” (Maffesoli, 2000, p. 176).

A escola é uma dessas agregações sociais que bem parece, atualmente, materializar essas formas sociais de estar no cotidiano, por vezes, reafirmando a centralidade da *proxemia*, outras, negando-a em função das opções que faz em relação aos conjuntos civilizacionais. Contudo, a força do cotidiano traz consigo e explicita um *genius loci*, um “*gênio do lugar*”, que também permite “uma maneira de viver no presente e coletivamente a angústia do tempo que passa” (Maffesoli, 2000, p.179); mostra que a centralidade da escola está justamente no viver intensamente uma história que se abrevia em histórias vividas intensamente no aqui e agora. E, tomando a expressão “*altar doméstico*”, de Maffesoli, a escola passa a ser um lar que se torna o que é mediante aquilo que faz de sol a sol. “Lar, onde o espaço e o tempo de uma comunidade se deixam ler. Lar, que legitima, sempre e de novo, o fato de estar junto” (Maffesoli, 2000, p. 180).

Todavia, há que se reconhecer que a escola, em seu conjunto, está longe de efetivamente incorporar as dinâmicas próprias das histórias de vida de cada um como centralidades constitutivas da dinâmica comunitária do que significa reconhecer-se como lugar que exprime um vitalismo próprio. Lugar onde não se vive em função exclusiva de seus construtos tecnológicos ou político-pedagógicos, mas, especialmente, onde se vive o compartilhar um território comum em que se vive uma ética do presente originário de uma experiência partilhada desde uma estética existencial.

Dessa forma, muitas vezes, na contramão, “a proxemia simbólica e espacial privilegia o cuidado de deixar seus rastros, quer dizer, de testemunhar sua perenidade” (Maffesoli, 2000, p. 190) algo que se dilui na escola, de forma osmótica, no que é encontrável nos eventos festivos e recreativos. Trata-se da alegria da festa, da celebração, onde a partilha do pão, do riso, dos afetos torna-se fator de socialidade porque traduz o enraizamento dinâmico característico de toda sociedade, ritualizado por meio do uso de símbolos e espaços que

multiplicam e vivificam os fatores de agregação, permitindo o compartilhamento de uma aura específica da qual todos participam enquanto existências que se cuidam mutuamente na festa.

### 3.7 DA FESTA ENQUANTO LUGAR DE CUIDADO

- O que tu mais gostas na escola?
- O recreio, respondeu-me ele. Antes de bater e depois da aula também porque a gente joga bola, as brincadeiras no dia do Colégio, o Lego Zoom, a educação física, a biblioteca.
- E os teus amigos? O que eles mais gostam?
- Mãe, todo mundo gosta do recreio.<sup>112</sup>

Durante a leitura dos relatórios, em dado momento, dei-me conta de um evento que se apresentava em todos eles: a festa. Desde a mesa farta de doces e guloseimas à simplicidade de um chá, as acadêmicas-professoras concluía seus registros fazendo menção a algum tipo de celebração festiva ao final do período de docência. Fiquei indagando-me sobre a finalidade de tais eventos festivos em relação ao que havia sido estudado nos projetos propostos. Retornei à leitura, buscando elos que permitissem tal culminância. Senti-me *pró-vocada*, no sentido do ser *chamada a, convocada a* pensar sobre tal evento. Pus-me a pensar sobre o evento da festa na escola, buscando compreendê-la desde um possível sentido pedagógico, mas, principalmente, em sua dimensão sócio-antropológica e ontológica.

A festa carrega a potência de condensar necessidades vitais, sejam físicas, psíquicas ou sociais. A força das necessidades existenciais tem função antropológica porque são carregadas de emoção e tornam viável a comunicação. Enquanto constitutivas do viver humano, elas permitem mostrar elementos que envolvem e caracterizam as pessoas que tomam parte de uma determinada forma de estar-junto.

Maffesoli (2005b, p. 93-98) anuncia que a mesa e a culinária estão aí para nos lembrar da magnitude da comunicação, porque é na mesa que se apresentam os vivos, os mortos e as divindades. É por meio da comida e do ato de comer que se atualiza a necessária comunicação que, conforme indica, “não é somente verbal, embora a palavra ocupe nela um lugar destacado, mas um sistema total, uma mescla de palavras, objetos e gestos que reclama uma poética globalizante” (Maffesoli, 2005b, p. 98).

Se a comunicação torna-se viável na mesa da festa é porque há uma emoção que a funda nessa perspectiva, “desprezando a separação e os processos de distinção e privilegiando a

<sup>112</sup> Conversa entre meu filho e eu, enquanto retornávamos da escola, no frio inverno de junho de 2007.

correspondência” (Maffesoli, 2005b, p. 15). Assim, parece que, na festa em que se celebrava o encerramento das atividades de docência, se ritualizava, desse modo, a possibilidade de não mais haver distinção e separação entre os papéis desempenhados pela professora e pelos alunos, postos pela lógica que organiza os processos de escolarização, que distingue as funções e as posturas daquele que ensina e daquele que aprende, mediante a acentuação dada à noção de indivíduo como sujeito dissociado de um coletivo. Na festa, juntos, professora e alunos rememoram aquilo que parece ter sido esquecido, mas primordial: o “*ser-conjunto*”.

Buscando compreender a força da festa, Maffesoli (1996, p. 73) indica que, em determinados momentos, por causa de “um impulso da base, percebe-se que a sociedade não é apenas um sistema mecânico de relações econômico-políticas ou sociais, mas um conjunto de relações interativas” que se movem pela pulsão do afeto, da emoção, da sensação, porque permitem viver a euforia do sentir-se parte de um corpo coletivo. Tais relações acontecem de modo espontâneo nos diferentes eventos que são experimentados no cotidiano: as refeições em conjunto, o recreio, os campeonatos esportivos, os shows musicais, as apresentações artísticas e festivas aos familiares. Enfim, nesses momentos se reproduzem fortemente elementos do cotidiano da vida, tais como aqueles que provêm do espaço das relações familiares e comunitárias, da escola ou do trabalho. Dessa maneira, experimenta-se, em conjunto, o sentir-se parte de um todo, o corpo coletivo, porque se reativa emoções comuns que se manifestam por sentimentos como alegria, comoção, fervor, confiança.

O olhar atento aos registros das alunas permitiu depreender que há gestos e ações que já não podem ser vistos como sem importância ou frívolos na vida escolar. Citamos apenas alguns: o compartilhar a comida na hora da merenda ou o próprio ato de comer, todos juntos, na escola, a merenda que é oferecida; o empréstimo ou o roubo de material; a venda de cosméticos e de produtos domésticos; os momentos celebrativos de aniversários; o abraço na chegada ou na saída do período escolar. Esses elementos são expressões de emoções coletivas que constituem uma “verdadeira centralidade subterrânea, um querer viver irreprimível que deve ser analisado” (Maffesoli, 2005b, p. 12-13) porque apresenta “um efeito de composição entre a razão e a paixão” (Maffesoli, 1996, p. 74) que não pode ser apenas enquadrado dentro de referenciais instrumentais. A íntima relação que esses eventos produzem entre razão e paixão e a articulação com situações que são próprias do cuidar do outro, reafirmam uma ética que é estética, que compreende o laço social também a partir de parâmetros não racionais como o sonho, o lúdico, o imaginário e o prazer dos sentidos, na maioria das vezes, vivenciados e vivificados nos eventos festivos e de comunhão.

Ao analisar e olhar para tais situações registradas nos relatórios, percebe-se que elas funcionam como vetor de criação porque, mais cedo ou mais tarde, passam a ocupar a centralidade das relações que se constituem no interior dos espaços formativos, na medida em que ativam ou reavivam a capacidade de sentir em comum, compreensão primeira do que vem a ser a estética do viver e aprender juntos, do cuidar do outro. Dessa forma, *a ética da estética* funda e alimenta a ligação entre emoção, razão, solidariedade e complexidade e permite que o tônus social seja orientado pelo princípio da simpatia que se torna operante de diferentes formas. Tudo isso é possível porque, conforme explica Maffesoli (2005b, p. 18), “a estética tem por função fomentar a eficácia das formas de simpatia e o papel delas como cimento social num paradigma novo em esboço. Aceita a conexão orgânica que liga as pessoas, as palavras e as coisas”. *A ética da estética* aceita a idéia de que todos estão em permanente atividade comunicacional, voltados para viver o *estar-junto* e, quem sabe, compreender a ventura do devir humano.

Talvez a finalização dos projetos com um evento festivo queira ser um momento em que se experimenta a relativização das práticas e rotinas que historicamente foram asseguradas como características do ambiente escolar. Tais práticas e rotinas tomadas como essenciais levam aqueles elementos vinculados ao lúdico, ao imaginário, à festa, ao prazer dos sentidos a serem expulsos ou subordinados ao que é visto como artefatos próprios da educação escolar: ler, escrever, resolver, calcular. Um exemplo típico dessa subordinação está presente nas clássicas perguntas que a professora-supervisora de estágio<sup>113</sup> faz à estagiária ao analisar os planos de ensino: “qual é o objetivo dessa festa?”; “Que conteúdos serão desenvolvidos com este jogo ou a partir dele?”. Enfim, questões que apenas visam demarcar uma vinculação direta com concepções e artefatos que são considerados próprios dos processos educativos que, historicamente, tem a marca do produtivismo, em que o trabalho e o progresso operam como imperativos categóricos de primeira envergadura.

As acadêmicas-professoras parecem romper essa marca produtivista quando dão vazão aos elementos lúdicos, musicais, simbólicos, afetivos, deleitosos, imaginários que desabrocham na festa, algo que se mantém resistente, potente, mas geralmente invisibilizado nas práticas pedagógicas. A escola, tão devedora da lógica do trabalho, do disciplinamento e do progresso, torna-se palco que acolhe e deleita-se com o que resulta das ações festivas ali vividas decorrentes da paixão de estar-junto.

---

<sup>113</sup> Enquanto construía essa reflexão, perguntei a uma das professoras-supervisoras o que pensava sobre as festas que as acadêmicas-professoras organizavam ao final do tempo de estágio. As questões indicadas são as que apareceram como descrição da forma como orientava as acadêmicas-professoras.

Maffesoli (2005b, p. 21) lembra que a irrupção da paixão merece ser analisada em si mesma como portadora de valores específicos, na medida em que, ao irromper, ultrapassa o individualismo, resgatando o simbólico ou mítico, o que permite que as sociedades se digam e se sintam de outra maneira. Portanto, que sentidos tais eventos propostos pelas acadêmicas-professoras estão indicando? Resistência das acadêmicas-professoras à lógica racional que impera na escola? Percepção de que na festa se dá vazão ao sentimento de cumplicidade e de convergência de afetos?

No conjunto dos registros, há algumas reflexões sobre o que se experimentou na festa. Muito do que encontrei consiste em relatos sobre o que constituiu esse momento festivo. Maria (Relatório de Estágio de Maria, 2005, p. 48) e Julia (Relatório de Estágio de Júlia, 2005, p.40) indicam que no último dia de aula as crianças foram levadas para a biblioteca para assistirem um filme. Após, retornaram para a sala, onde se despediram entregando um cartão com uma mensagem e um pirulito (pão e palavra). No Relatório de Estágio de Maria (2005, p. 48 e 51), há duas fotos: a primeira mostra as crianças assistindo ao filme; na segunda, as crianças estão sentadas ao redor de uma grande mesa, feita pela junção das classes, com sanduíches, bolo de chocolate e bebida. No Relatório de Estágio de Júlia (2005, s/n), há uma foto em que ela serve o bolo de chocolate às crianças, onde está escrita a seguinte frase: “o bolo de chocolate estava gostoso”.

Jaqueline (Relatório de Estágio de Jaqueline, 2006, s/n) organizou, no último dia de aula, uma exposição de livros onde as crianças apreciavam as obras por elas confeccionadas. Nesse momento, as crianças-autoras entregavam como lembrança um marcador de páginas que elas próprias haviam confeccionado. Cada criança recebia um marcador de página e podia solicitar um autógrafo da criança-autora. Um momento de reflexão foi proposto, mediante a organização das cadeiras em círculo, onde as crianças deveriam falar sobre alguma descoberta significativa em relação à leitura, indicando as atividades de leitura que mais lhes agradaram. No final dessa atividade, Jaqueline ofereceu aos alunos um marcador de páginas, por ela confeccionado, e um pirulito.

Na foto que registra esse evento festivo, Jaqueline segura um presente recebido das crianças, assim como, nos anexos de seu relatório, há um cartão confeccionado pelas crianças que lhe foi ofertado. Ao refletir sobre o vivido, o registro de Jaqueline parece indicar que a atividade mais festiva permitiu um lugar propício para que as crianças se expressassem com mais leveza:

Na atividade de fechamento, todos relataram, cada um ao seu modo, o que vivenciaram, neste período, do que tinham gostado ou não. Percebi que em geral, os alunos estavam abertos naquele momento; capazes de expressar, de forma muito



clara, até que pontos deixaram-se alcançar pela proposta do projeto e que foi possível construir através dela (Relatório de Estágio de Jaqueline, 2006, s/n).

Dos três registros acima indicados, é interessante destacar dois elementos: o pão (pirulito, bolo de chocolate) e a palavra (cartão com mensagem, marcador de página). Em o Mistério da Conjunção, Maffesoli lembra que a importância de uma cerimônia com um jantar está fadada a subsistir e fala do comer junto como uma forma de enfrentar a morte, que passa, antes, pelo confronto com os outros. Há nesse momento toda uma encenação teatral válida pela qualidade de seus atores, que o praticam como um fato social que lembra a todos que a sociedade é uma ordem fundada sobre a diferença. “Durante um jantar, os guardanapos, os talheres, o lugar dos convidados, os ritos da mesa, as conversas e o serviço, tudo isso cria, ao mesmo tempo, proximidade e distância: está-se sentado com os outros, mas de uma maneira que fortalece a diferença e a hierarquia” (Maffesoli, 2005b, p. 94). Na foto que consta no relatório de Júlia, fica evidente que quem serve o bolo de chocolate é a professora.

Partilhar pão e palavra nunca foram atos eminentemente pacíficos ao longo da experiência humana. Em torno da mesa, ao mesmo tempo em que compartilhamos palavras doces, também há, a cada instante, a possibilidade de explodirem contendas e discórdias. Muitas vezes, a preocupação das coordenações pedagógicas ou das professoras supervisoras de estágio não é vã. Quantos já foram os eventos festivos na escola em que, após um breve período de regozijo e partilha, surgem brigas, desavenças ou a correria desmedida, que acabam por instalar a violência e a discórdia- signos de morte - no espaço escolar. A festa, portadora da mesa que contém pão e palavra, sempre é trono do ambíguo e perturbador Dionísio, adverte Maffesoli (2005b, p. 95).

O projeto de ensino organizado por Alessandra ocupou-se com a temática da violência urbana. Sem ter uma consciência sobre a noção antropológica de seu feito, mas com certeza animada por uma percepção intuitiva, no último encontro, Alessandra programou um lanche comunitário: “Lanche comunitário de encerramento para estimular a solidariedade. Cada aluno trará um lanche (bolo, pastel, etc.) para compartilhar com os colegas.” (Relatório de Estágio de Alessandra, 2006, s/n). Estimular a solidariedade num ambiente marcado pela violência, partilhando o pão, onde toda uma encenação se faz aí presente, lembrando a ambivalência fundamental dos eventos festivos que, pela ritualização, permite a negociação com o lado de sombra, a morte, a fim de dominá-la, suavizá-la. Toda essa teatralidade que se faz no partilhar a comida à mesa une os contrários, pois mediante sua função ritual, das maneiras à mesa, inicia o jogo da conversação, do amor e da comunicação (Maffesoli, 2005b, p. 97).

A mesa também se configura como um lugar em que se experimenta o ser da mesma espécie, o ser igual ao outro, que tem fome e sede de pão e de palavra. É na mesa, no ato de comer e beber, que descubro de quem sou próximo, quem são os que partilham comida de modo mais semelhante do jeito que faço. Ou dito de outra forma, trata-se de ver “como é que a partir do outro se determina o ‘eu’” (Maffesoli, 2005b, p. 13). Quem de nós já não experimentou ou viu uma criança comendo do mesmo modo que um cachorro? Quem de nós consegue permanecer indiferente ao homem que revira o lixo, tal qual o cachorro vira-lata, à procura de comida?

Do relatório de estágio de Shirley (2003), extraio o registro que ela faz de uma atividade festiva relacionada à Páscoa. Nesse momento, Shirley encontra-se observando as atividades da turma. Nos parágrafos que antecedem o relato que destaco, a acadêmica-professora tece reflexões sobre as atividades que observou até o momento: atividades fragmentadas em disciplinas, os alunos têm cadernos separados por matérias; predominância de atividades com cópia do quadro; atividades realizadas de forma individual (Relatório de Estágio de Shirley, 2003, p. 7). Após essas anotações, Shirley registra:

Presenciei também a celebração de Páscoa. Todas as turmas da escola prepararam uma apresentação e no pátio aconteceu a celebração. Percebi que do silêncio do conteúdo pronto, surgiu alegria e vibração em ensaiar com os colegas, apesar desse ensaio se dar em apenas um dia e a apresentação ter vindo pronta, pensada e preparada pela professora. As apresentações foram quase na sua totalidade compostas de jogral e os símbolos da Páscoa, sem muita participação dos alunos. Chamou-me a atenção o fato da escola dispor desse tempo para despertar nos alunos à dimensão espiritual, porém não basta fazer cumprir uma regra e dizer que estamos fazendo, é preciso envolvimento e um querer coletivo. Neste dia só vieram 13 alunos, o que me fez refletir que isso não é importante para eles, ou melhor, ninguém os incentivou para essa participação. Senti que as professoras fizeram só porque a diretora pediu e não conseguiram contagiar os alunos para tal atividade, se tornando uma atividade quase até sem sentido (Relatório de Estágio de Shirley, 2003, p. 7).

Do extenso relato de Shirley, é possível inferir três idéias. A primeira relaciona-se ao que a própria Shirley destaca quando registra “percebi que do silêncio do conteúdo pronto, surgiu alegria e vibração em ensaiar com os colegas”. Quando no cotidiano da sala de aula se rompe com o silêncio do conteúdo, mudando o foco para a celebração, onde há elementos mais criativos e festivos, a alegria e o envolvimento se instalam. Entretanto, as próprias crianças parecem perceber que essa festa não é festa da partilha, onde se pode construí-la a partir de si mesma, mas é uma festa em que se reproduz um roteiro que já está pronto, e a forma de resistir é desagregar-se desse evento. Por fim, um terceiro aspecto está relacionado à própria atitude das professoras, que, na percepção de Shirley, também não se sentem envolvidas; a fizeram porque lhes foi solicitado. Assim, a festa, quando é do outro, também não é festa, é tarefa, é mais uma meta a ser cumprida entre as tantas que há no ambiente

escolar. Por outro lado, não basta apenas alterar a perspectiva metodológica. É preciso constituir esse espaço de confiança e participação que a festa proporciona.

As acadêmicas-professoras brincaram, cantaram, dançaram, festejaram com as crianças. Deixaram-se contaminar pela imaginação infantil. É bem verdade que também resistiram à contaminação infantil quando tiveram medo de perder o controle, ou quando sentiram o olhar malicioso e invejoso, ou, ainda, ao verem-se usadas pela equipe diretiva, que tomava suas ações como modelo e forma de pressionar as demais professoras. Enfim, em medidas distintas permitiram-se experimentar a possibilidade de constituir espaços mais criadores de aprendizagem quando saíam da lógica da racionalidade, do progresso e da produção escolar e se permitiam experimentar o prazer dos sentidos pelo fluir das emoções, por meio de uma razão sensível, vividos nos momentos festivos, nas brincadeiras, na partilha da comida, no cantar uma música.

Por outro lado, nos registros das professoras, há várias atividades propostas para as crianças que são meramente reprodutivistas, transmissivas, conteudistas. No entanto, ao refletirem sobre as aulas que realizaram, elas mesmas demonstram sofrimento ou infelicidade com tais práticas quando relatam sobre as dificuldades das crianças em aprender ou ficar quietas; porém, são poucas vezes em que refletem sobre a necessidade de repensar as atividades e o planejamento proposto. O que é que gera o fracasso, a angústia, a insatisfação, o peso árduo que acompanha as atividades escolares, principalmente aquelas que envolvem as situações de ensino? Será a fragilidade da capacitação pedagógica das docentes? Será a ausência de uma bagagem cultural e científica? Será a insatisfação em relação à escolha profissional? Será uma resistência ao tipo de escolarização que vem se constituindo ao longo dos últimos tempos? Será a falta de elementos que permita a construção de estratégias de ensino apropriadas aos conteúdos?

Já quando chega a hora de falar sobre as situações da convivência no dia-a-dia da escola bem como sobre a festa, a alegria e o prazer retornam perceptíveis no tom da escrita. Nesse sentido, fiquei pensando que a festa funciona como advertência de que algo vai mal, mas de que algo também vai bem ou pode ficar bem quando se muda o foco da atenção. Ao brincar, ao festejar, crianças e adultos se alegram, compreendem-se mutuamente, conseguem comunicar-se.

A festa parece promover um lugar propício para que uma forma de cuidado se abra em sua existencialidade. Não mais a partir da felicidade, essa idéia que bem mais cheira à abstração, mas pelo *viver e não ter a vergonha de ser feliz* manifesta pela alegria que tem no riso a expressão físico-existencial de um gênio que goza o fortuito e gratuito tempo de viver.

## 5. DO QUE AINDA-SEMPRE SE PODE FAZER: O CUIDADO EM EDUCAÇÃO

A Reflexão, como a própria palavra o indica, é o poder adquirido por uma consciência de se dobrar sobre si mesma, e de tomar posse de si mesma como de um objeto dotado de sua própria consistência e de seu próprio valor: não mais apenas conhecer, – mas conhecer-se; não mais apenas saber, mas saber que se sabe. (Chardin, 2003, p. 186)

A de-cisão constitui a fidelidade da existência ao seu próprio si-mesmo. (Heidegger, 1998, p. 197)

O lugar do Cuidado na *formação* de professores está e se manifesta nas minudências do cotidiano, lugar cálido, onde a vida vale por si mesma, onde é acentuado o que me liga ao outro. Está e se manifesta no que resulta da experiência de algumas inteligências que não se dobram aos domínios da mente racional. Está e se manifesta na experiência cotidiana porque ali repousam vitalismos que permanecem, mesmo quando velados, animando um irreprimível querer viver as formas banais da existência, manifestando-se como palpitações indizíveis aos e nos processos formativos.

As *disposições* manifestas por determinadas atitudes são realizadas, consolidadas ou abandonadas em função do tipo de idéia que as orienta, da palpitação que as anima. Com elas se vislumbram tentativas que permitem a formulação de perguntas que auxiliam saber o que orienta as ações nos diferentes ambientes de *formação* de professores. O exercício de identificação das palpitações constituintes da matriz corpórea e reflexiva de uma professora abre, com certeza, tempo e lugar para reconstruir práticas e formas de ser e estar na Educação, revelando, assim, outras possibilidades de Cuidado. Palpitações que tanto podem se apresentar como mobilizadoras quanto como desmobilizadoras. Palpitações que compõem e organizam o modo de ver o lugar do Cuidado na *formação* de professores. Palpitações que ativam o Cuidado nos tempos da convivência escolar.

*Palpitações indizíveis* está vinculado ao que move o *éthos* do Cuidado em Educação como o *éthos* da pre-sença docente, como expressão de um jeito de fazer a tarefa docente. A palpitação forte e animadora coloca *em disposição* para a Cura, dimensão ético-estética do existir que se desdobra em múltiplos existenciais de ser e estar demasiado humano. Cuidado que se manifesta nas atitudes de ocupação, preocupação e responsabilidade consigo e com o outro. Cuidado que se materializa, em especial, mediante a Educação e a Escola. Cuidado que se estrutura enquanto uma inteligência e sabedoria que se alegra com o viver, mas que também se ocupa com as tecnologias de ação, interação e intervenção no mundo e na Escola.

Ao longo do processo de análise dos Relatórios de Estágio, fortaleci um olhar que valorizou conexões e relações entre Espiritualidade e Cuidado, especificamente no que diz respeito à ação das acadêmicas-professoras em seu cotidiano escolar. Vários foram os registros em que as acadêmicas-professoras confessaram suas frustrações; mas, tão logo, também registraram a *disposição* de continuarem persistentes e decididas a contribuírem para a mudança de tais situações. Demarcaram, também, aspectos relacionados à *crença* ou à *fé* potencializada na *confiança* de que a mudança é possível e realizável. Percebi também um vitalismo decidido a compreender as crianças em suas situações existenciais, demarcando um modo de ser Cuidado constituído desde a compaixão e simpatia para com tudo o que existe.

Não raras vezes, encontrei registros que descreviam o quanto a acadêmica-professora havia aprendido, durante o processo de escrita, o que a constituía como educadora e, sobretudo, o que compunha sua idéia e concepção do que significa ensinar e educar. Tal movimento reafirma que o humano acontece porque nele está a capacidade da reflexão, essa habilidade de exercitar o lançar-se sobre si mesmo para resgatar aquilo que há em si, mas que somente é reativado mediante o estar-lançado junto ao mundo, junto ao outro. Nessa perspectiva, a Espiritualidade e o Cuidado, para além de vetores que permitiram entender os elementos que organizaram o conhecimento e a ação da acadêmica-professora, também auxiliaram a conhecer exterioridades e interioridades registradas que potencializam os processos de *formação* de professores.

Esta tese reflete a pre-sença de sensibilidades dispostas a perceber a centralidade da instituição Escola como forma decorrente da ação humana que se organiza enquanto ambiente de Cuidado para acolher existências. O Cuidado está nas múltiplas formas de acolhimento da existência do outro que se revela por meio da essencialidade do educar e do ensinar como tarefas da Escola e da professora. Ao mesmo tempo, revela o Cuidado que se constitui na complexidade e ambivalência das diferentes formas que encontramos tanto para controlar quanto para resguardar o outro na instituição. O lugar do Cuidado na *formação* de professores

se consolida mediante a celebração da convivência que, dia a dia, na escola, se faz na festa, no recreio e nos jogos, no abraço e no braço que suspende e susta.

A análise interpretativa dos Relatórios de Estágio permite a afirmação de que o Cuidado na *formação* de professores se dá no dia-a-dia, nos encontros e desencontros com as crianças, com as famílias, com as professoras das classes e, sobretudo, com a amplitude das situações encontradas e vividas na escola. As idéias apreendidas desse modo de ser, ver, estar, contar os diferentes aspectos vinculados ao processo de *formação* de professores mostram formas de ação e reflexão docente que se fazem no em-se-fazendo-professora-na-da-escola.

A partir do aqui explicitado, em tese, trata-se de uma compreensão sobre o Cuidado que não é ensinado na Faculdade. Trata-se do ser professora que se faz no exercício de estar e fazer algo na Escola. É um Cuidado constituído e aprendido desde a ação, desde a reflexão. Trata-se de uma *formação* que se faz e está para além dos cânones preconizados e apresentados durante um curso superior. Trata-se de uma *formação* que amplia e projeta a acadêmica-professora a partir de um saber sobre si mesma que concede tempo para captar as sutilezas e mazelas do que é próprio da ação educativa na escola, mesmo quando já se é ou se está professora nesse lugar. Trata-se de uma *formação* que manifesta uma sensibilidade ensinada e apreendida no ambiente do curso de Pedagogia, que se expressa pela e na forma de ver o vivido desde a reflexão, por meio da escrita que reúne cuidadosamente o que se passou durante a experiência de Estágio.

O registro do vivido, feito Relatório de Estágio, revela-se para além do aspecto da formalização de um processo acadêmico, lugar propício para o evento da reflexão. Nesse sentido, a insistente desarticulação teoria-prática, própria dos processos de formação de professores, é questionada na medida em que a capacidade descritiva e reflexiva é exercitada pela acadêmica-professora. O ato de narrar o estar-se-fazendo-professora-na-da-escola abre espaço para a definição de sentidos sobre o que se faz, definindo a centralidade da experiência daquilo que se passa no exercício do estar-sendo-acadêmica-professora.

No exercício da escrita, a acadêmica-professora abre-se em sua existência. É somente o Cuidado que permite ao professor tomar-se como aquele que é porque aprende; somente o Cuidado, dimensão ontológica, permite a experiência do tempo para que “as coisas” nos aconteçam. Na situação de ensino na escola, a técnica, o experimento, a explicação de forma articulada à relação de troca e de interação com o outro permitem a construção da reflexão.

O lugar do Cuidado na *formação* de professores anuncia, por sua vez, a emergência de uma ação que se compõe desde a articulação de uma gramática pedagógica que ampara e organiza um conjunto de noções técnicas que sustentam o que se faz na escola. É preciso

saber dizer sobre o que se faz; é preciso saber o que e como desenvolver a tarefa de Cuidado e de Ensino na Escola. Um simples olhar sobre as descrições das atividades registradas nos Relatórios de Estágio mostra o quanto a qualidade e a eficiência dos processos educacionais depende da ampliação da capacidade de articular dimensões teóricas e práticas nos processos de planejamento das situações de ensino. Tal crítica tampouco desqualifica ou despreza o que elas apresentam e manifestam em sua reflexão. É justamente mediante o aprendizado das letras e dos números, das fórmulas e dos símbolos, do rito e da música, do jogo e da dança que cuidamos da vida.

O Cuidado ocupa o sutil lugar do simbólico, do lúdico, do estético, do afetivo, do necessário, do contingencial. Por isso, o Cuidado permite reviver aspectos próprios do existir humano. Com cada criança que nasce, chega a possibilidade de um novo contato com a condição daqueles que se lançam nessa relação, o que se faz mediante a necessária *formação*. A ação solidária e envolvida com as crianças torna-se possível também em função do empenho e disposição das acadêmicas-professoras em organizar, realizar e atuar em sala de aula.

E o que é *formação*?

*Formação* é feito-efeito de um ato ou modo de constituir algo; criação-constituição do próprio em-se-fazendo-professora, tecido-esculpido na escola, que traz em si a potência do que se faz e se gera enquanto acadêmica-professora. A *formação* explicita a maneira como se é criado, origem de um tipo, de uma determinada condição de ser pessoa, de um modo de ser presença no mundo. A *formação* agrega e organiza conhecimentos em conjuntos de preceitos e de técnicas que podem potencializar a atividade educativa. A *formação* acredita e credita tempo e lugar propício para a troca e a construção de saberes. A *formação* extrapola a simples noção de certificação porque indica que há bem mais, a saber, sobre o viver as formas de estar e fazer a docência na escola na medida em que há um tanto de disposição, anunciada cada vez que se reclama a incapacidade de dar conta de tudo que constitui o universo do outro em sua existência, algo que ainda foge aos cânones da Pedagogia.

E o que dizer aos espaços de *formação* de professores?

Cultivar o tempo do exercício de fazer-se professora desde a ação, desde a reflexão. Compor e ampliar um cenário metodológico que permita à acadêmica-professora refletir sobre sua ação e sobre seus saberes, desde o seu lugar de pessoa, presença inteira e fraturada, que é dada por meio das relações que se estabelecem ao longo de sua existência. Preservar a escuta e o olhar das formas de estar-acadêmica-professora que se dão desde a relação, o que exige espaço para narrar sua história, pois o outro, a professora-formadora, precisa estar ali, à

disposição, para ouvir e, assim, restituir, trazer algo. Dedicar tempo para captar as premissas escritas que sistematizam e sustentam o planejamento e a organização das atividades geradoras das experiências que se passam nesse tempo de estar acadêmica-professora junto às crianças da Escola. Destinar tempo para acolher registros de vidas que anunciam possibilidades de um vir-a-ser de outras formas de estar-sendo-professora que fazem a docência desde uma existência ético-estética.

A existência ético-estética de um estar-se-fazendo-professora-na-da-escola procura brechas para romper com a racionalidade do planejamento, sustentáculo dos espaços de formação de professores, que tende a encerrar o outro dentro dos parâmetros da lógica identitária e os controlar por meio da organização dos conteúdos a serem ministrados. A existência ético-estética reinventa a forma de ser e estar acadêmica-professora-formadora mediante a compreensão de que é bem mais humano estar-em-relação. A existência ético-estética capta e projeta tempos de vida que não se encerram na dureza do previamente projetado.

A existência ético-estética se abre para um modo de planejar em movimento justamente porque percebe que onde cresce a relação diminui a distância, permitindo vazão à razão sensível, aquela que justamente tece uma educação que medeia o movimento de ordem-desordem próprio do estar-no-mundo-uns-com-os-outros. O movimento permite lugar para o lúdico, para a festa, para a alegria. O movimento acolhe certeza e dúvida como criadores da ação que é capaz de dobrar-se sobre si mesma mediante a reflexão. O movimento faz do exercício de imaginação campo fértil, propício e gerador de virtudes e virtualidades do vir-a-ser. O movimento é movimento da crença na mudança que enseja lugares propícios ao feito criador e criativo.

Sustento, por fim, que os espaços de formação de professores, assim como a Escola já o parece ser, necessitam abrir-se como lugar singelo, que reúne e acolhe as águas que nele se derramam. Lugar singelo que resguarda o “Espírito do Vale” (Morin, 2002a), aquele que exige da pessoa, seja enquanto acadêmica-professora seja enquanto professora-formadora-pesquisadora, o envolver-se com a nobre tarefa de pensar sobre tudo isso desde aquilo que se é no estar-lançado da presença dada ao mundo da Escola. Lugar onde Presenças teimam em acreditar, pensar e continuar a experiência de tornar-se humano mediante uma das mais nobres formas de respeito e reverência à vida: o Cuidado em Educação.



## REFERÊNCIAS

### Bibliografia e artigos citados

- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004 (Coleção Os pensadores).
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Epistemologia e didática. 3. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.
- BALANDIER, Georges. **A Desordem**. Elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a.
- \_\_\_\_\_. **O Contorno**. Poder e Modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1997b.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BARBIER, René. *A escuta sensível em educação*. **Cadernos da ANPED**, Porto Alegre: n. 5, p187-216, 1993.
- BEDIN, Silvio Antônio. **Escola: da magia da criação**. As éticas que sustentam a escola pública. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Ética do humano. Compaixão pela Terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus**. São Paulo: Palas Athena, 1992.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CODO, Wanderley (org.). **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de. **O fenômeno humano**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DORNELES, Malvina do Amaral. **Lo Publico y lo Popular en el Ambito Racionalizador del Orden Pedagógico Moderno**. Córdoba, Argentina, 1996. Tese de Doutorado.

\_\_\_\_\_. *Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação*. **26º Reunião Anual da Anped**. Caxambu, MG, 2003. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ELSTER, Jon. **El cemento de la sociedad**. Las paradojas Del orden social. 3. ed. Barcelona-España: Editorial Gedisa, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**. Olhares sensíveis para a infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. 2ed. Porto alegre: Artmed, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método** Volume 1. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 8. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1999. Parte I.

\_\_\_\_\_. **Ser e Tempo**. 6. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1998.Parte II.

\_\_\_\_\_. **Ensaio e conferências**. 2. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em Educação**. Porto Alegre: DP&A, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.

IGUTI, Aparecida Mari. *A traição nas relações de trabalho da Universidade*. **Interface, Comunicação, Saúde, Educação**, v6, n11, p. 89-104, ago 2002.

INWODD, Michael. **Dicionário Heidegger**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2002, n.19, p. 20-28.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Educação de depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche & a Educação**. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOPARIC, Zeljko. **Sobre a responsabilidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

- MARÍAS, Julián. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O tempo das tribos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O instante eterno**. O retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O mistério da conjunção**. Ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- \_\_\_\_\_. **A sombra de Dioniso**. Contribuição a uma sociologia da orgia. 2. ed. São Paulo: Zouk, 2005a.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MATURANA, Humberto; MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- \_\_\_\_\_; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**. Fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MCKENZIE, John L. **Dicionário Bíblico**. São Paulo: Paulus, 1984.
- MOLL, Jaqueline (org.) **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MONTENEGRO, Oswaldo. **A crença na dúvida**. Rio de Janeiro, 2001. (Palestra proferida na Sociedade Teosófica do RJ, em março de 2001) Impresso.
- MORIN, Edgar. **O método 1**. A natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **O método 2**. A vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **O método 3**. O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O método 4**. As idéias: Habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2001b.
- \_\_\_\_\_. **O método 5**. A humanidade da humanidade. A identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2002b.
- \_\_\_\_\_. **O paradigma perdido**. 6. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita.** Repensar a reforma. Reformar o pensamento. 5ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência.** 2. ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Loyola, 2001. v. 1-4.

NOVASKI, Augusto João Crema. Historicidade e instituições humanas. **Pro-posições**, São Paulo: UNICAMP, n.4, p. 16-52, abr. 1991.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia ; KISHIMOTO, Tizuko Morchida ; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância(s):** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINEAU, Gaston. O sentido do sentido. In: NICOLESCU, Basarab et. al. **Educação e transdisciplinaridade.** Brasília: UNESCO, 2000.

PRIMAVESI, Anne. **Do Apocalipse ao Gênesis:** ecologia, feminismo e cristianismo. São Paulo: Paulinas, 1996.

SAFRANSKY, Rüdiger. **Heidegger.** Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SERRES, Michel. **Hominescências.** O começo de uma outra humanidade? Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.

SILVA, Marta Nörnberg. **Cuidem bem do meu filho.** A ética do cuidado numa instituição filantrópica. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2002.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida:** Uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Editora Artes Médicas do Sul, 1999.

RANDOM, Michel. **O pensamento transdisciplinar e o real.** São Paulo; Triom, 2000.

TAYLOR, Paul. *A Ética Universal e a Noção de Valor.* In: NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e Transdisciplinaridade.** Brasília: UNESCO, 2000.

TILLICH, Paul. **A dinâmica da fé.** São Leopoldo: Sinodal, 1974.

TIRIBA, Lea. *Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas.* **28º Reunião Anual da Anped.** Caxambu, MG, 2005. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

ZUCHETTI, Dinora Tereza. **Jovens:** a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

### Documentos acadêmicos

CARDOSO, Shirley Sheila. **Relatório da prática de ensino – Estágio Supervisionado**. Canoas: Unilasalle, 2003 (Relatório de Estágio).

MORAES, Aline Weber. **Relatório**. Prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estágio Supervisionado I. Canoas: Unilasalle, 2005 (Relatório de Estágio).

MOUTA, Júlia Victória. **Relatório da Prática de Ensino**. Canoas: Unilasalle, 2005 (Relatório de Estágio).

NORNBERG, Marta. **Diário de pesquisa EF9a**. Canoas: Unilasalle, 2007 (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ata de reunião de Estágio do Curso de Pedagogia**. Canoas: Unilasalle, 09 de abril de 2007 (Texto digitado).

ROSA, Alexsandra Souza da. **Relatório**. Prática de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Canoas: Unilasalle, 2006 (Relatório de Estágio).

SCHEIBEL, Luciane da Silva. **Prática de ensino anos iniciais do Ensino Fundamental**. Canoas: Unilasalle, 2006. V. I e II (Relatório de Estágio).

SELBACH, Maria Nienov. **Prática de Ensino Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Canoas: Unilasalle, 2005 (Relatório de Estágio).

SENNA, Silvia Letícia de. **Projeto: Canoas minha terra, município de valor! Que valores?** Canoas: Unilasalle, 2005 (Relatório de Estágio).

SILVA, Denaide de Bastos da. **Prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Canoas: Unilasalle, 2005 (Relatório de Estágio).

SILVA, Jaqueline Silva da. **Relatório de Estágio Supervisionado I**. Canoas: Unilasalle, 2006 (Relatório de Estágio).

SIQUEIRA, Márcia Silvana de Oliveira. **Vamos brincar de avião?** Canoas: Unilasalle, 2006 (Relatório de Estágio).

### Composições musicais citadas

ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa. **Tribalistas**. In: Tribalistas. Rio de Janeiro: Sony Music, 2002 (Compact Disc).

AQUINO, Hermes de. **Nuvem passageira**. In: Coletâneas K&K. Sem limite. São Paulo, s/d (Compact Disc).

BUARQUE, Chico. **Cotidiano**. In: Chico ao Vivo. São Paulo: 1999 (Compact Disc).

CARDENAL, Ernesto. *Cântico Cósmico*. In DREXLER, Jorge. **ECO**. Montevideo, Sondor, 2003 (Compact Disc).

CORREA, Thedy. **Compaixão**. In: Nenhum de Nós Acústico ao Vivo 2. Porto Alegre: Orbeat Music, s/d (Compact Disc).

FROMER, Marcelo; BELLOTTO, Tony; ANTUNES, Arnaldo. **O pulso**. In: Titãs Acústico. Rio de Janeiro: WEA, 1997 (Compact Disc).

GIL, Gilberto. **Não chores mais**. In: Gilberto Gil Realce. São Paulo: Warner Music, 1979 (Compact Disc).

GUEDES, Beto; BASTOS, Ronaldo. **Amor de índio**. In: Roupas Novas. Ouro de Minas. São Paulo, 2001 (Compact Disc).

MONTENEGRO, Oswaldo. **Mistério**. In: Oswaldo Montenegro ao vivo. São Paulo: Som livre, 1998 (Compact Disc).

\_\_\_\_\_. **Escondido no tempo**. In: Oswaldo Montenegro. Vida de Artista. São Paulo: Som livre, 2000 (Compact Disc).

RUSSO, Renato. **Música de trabalho**. In: Legião Urbana. A tempestade. São Paulo: EMI Brasil, 1996 (Compact Disc).

VALLE, Paulo Sérgio & PARANÁ, Luis Carlos. **Linha do Horizonte**. In: Azymuth. São Paulo; Philips, 1975 (Long Play).

### **Bibliografia consultada**

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed: FGV, 1999.

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender**. O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Reencantar a educação**. Rumo à sociedade aprendente. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. ; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**. Educar para a esperança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. *O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus professores*. **28º Reunião Anual da Anped**. Caxambu, MG, 2005. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar ed., 1998.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar ed., 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. **Comunidade.** A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Amor líquido.** Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. *Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998.* In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.018, p. 82-100, set-dez 2001.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

\_\_\_\_\_. **As conexões ocultas.** Ciência para uma vida sustentável. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula.** Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CASSIRER, Ernst. **A Filosofia do Iluminismo.** 2. ed.. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

CASULLO, Nicolás. *Modernidad, biografía del ensueño y la crisis.* In: CASULLO, Nicolás (Org.). **El debate Modernidad-Posmodernidad.** Buenos Aires, Puntosur S.R.L., 1989.

CASTRO, Gustavo ; CARVALHO, Edgarg de Assis ; ALMEIDA, Maria da Conceição (Orgs.). **Ensaio de Complexidade.** Porto Alegre: Sulina, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização.** Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. **Espacio Público, crítica y desacralización en el siglo XVIII.** Los orígenes culturales de la Revolución Francesa. Barcelona, Gedisa, 1995.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *Educação infantil: espaço de educação e cuidado.* **25º Reunião Anual da Anped.** Caxambu, MG, 2002. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

CORRAGGIO, José Luis. **Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación.** Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S. A., 1994.

CULLEN, Carlos A. **Crítica de las Razones de Educar: Temas de filosofía de la educación.** Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1997.

\_\_\_\_\_. **Autonomia moral, participación democrática y cuidado del outro:** Bases para un currículo de formación ética y ciudadana. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia.* **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.97, p.1113-1135, set/dez.2006.

- DELEUZE, Gilles ; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade.** História, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1994.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A Ética do Cuidado de Si como prática da Liberdade.* In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política.** Ditos & Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método** Volume 2. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GATTI, Bernardete A. *Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas.* **Umbra** 2000, n. 1, 1999. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es>
- GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo M.; GRANDO, Beleni S. (orgs) **Uma pesquisa sociopoética:** o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área da educação. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.
- GERALDI, Corinta et al. **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado Aberto, 1998.
- GLEISER, Marcelo. **O fim da Terra e do Céu.** O apocalipse na ciência e na religião. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODBOUT, Jacques T. **O espírito da dádiva.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 11ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. **La pergunta por la cosa.** Buenos Aires: Editorial Sur, 1964.
- \_\_\_\_\_. **Qué significa pensar?** Buenos Aires: Editorial Nova, 1964.
- \_\_\_\_\_. **Sobre o Humanismo.** Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1967.
- HEGEL, Georg W. F. **Escritos pedagógicos.** México: Fondo de cultura económica, 1991.
- HENDERSON, Hazel. **Transcendendo a economia.** São Paulo: Cultrix, 2000.
- HENGEMÜLE, Edgard FSC. **Ensinar a bem viver.** O projeto educativo lassaliano. Canoas, 2007 (Texto provisório e incompleto)
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- JAGGAR, Alison M. ; BORDO, Susan R. **Gênero, Corpo, Conhecimento.** Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997.
- KUSCH, Rodolfo. **América Profunda.** Buenos Aires, Editorial BONUM, 1986.



LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana.** Danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

\_\_\_\_\_ ; SKLIAR, Carlos (org.) **Habitantes de Babel.** Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LELOUP, Jean Yves. **Cuidar do ser:** Fílon e os terapeutas de Alexandria. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEVINAS, Marcelo Leonardo. **Las Imágenes del Universo.** Una historia de las ideas del cosmos. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1996.

LIMA, José Jr. *Um choro na chuva.* **Congresso Internacional de Ensino Religioso.** Manifestações Religiosas no mundo contemporâneo: Interfaces com a Educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2002 (manuscrito).

LOPARIC, Zeljko. **Ética e finitude.** 2. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2004.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. *O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil.* **29º Reunião Anual da Anped.** Caxambu, MG, 2006. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo.** Porto Alegre: Artes e ofícios, 1995.

\_\_\_\_\_. **A parte do diabo.** Resumo da subversão pós-moderna. São Paulo: Record, 2004.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_ ; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_ ; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento.** As bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995.

\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_. **De máquinas e seres vivos.** Autopoiese. A organização do vivo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu.** São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2004.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. *A formação de profissionais da educação infantil: em foco, a relação teoria e prática.* **26º Reunião Anual da Anped.** Caxambu, MG, 2003. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

MONTAGU, Ashley. **Tocar.** O significado humano da pele. 6. ed. São Paulo: Summus, 1988.

MONTENEGRO, Tereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil.** São Paulo: EDUC, 2001.

MORIN, Edgar. **O método 6. Ética.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

- \_\_\_\_\_. **Meus demônios.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Amor, poesia, sabedoria.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A religião dos saberes.** O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_ ; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- \_\_\_\_\_ ; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Peirópolis, 2000.
- \_\_\_\_\_ ; PRIGOGINE, Ilya (Org.). **A Sociedade em busca de valores.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- MORSE, Richard McGee. **O Espelho de Próspero: Cultura e idéias nas Américas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Porto: Editora Porto, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NODDINGS, Nel. **O cuidado.** Uma abordagem feminina à ética e à educação moral. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- NUNES, Célia M. F. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.* **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, São Paulo: abril/2001.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *A experiência de implicar-se nas pesquisas com professores: tentando produzir sentidos.* In: **Anais da VI ANPEDSul**, Santa Maria, 2006 (Cdrom).
- PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_ ; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROSENFELD, Denis L. **Filosofia política e natureza humana:** uma introdução à filosofia política. Porto Alegre: L&PM Editores, 1990.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **As Razões do Iluminismo.** 3. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

- \_\_\_\_\_. **Mal-estar na Modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mãe de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. 5ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente.** Contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Eder Soares. *O acontecer humano: alguns apontamentos.* **I Congresso Internacional de Filosofia da Psicanálise.** São Paulo: UNICAMP, 2005 (impresso).
- SERRES, Michel. **Os cinco sentidos.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O incandescente.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O terceiro instruído.** Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1997.
- SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano.** Uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação.** Rio de Janeiro: Imago editora, 1990.
- TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América.** A questão do Outro. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1999.
- VARELA, Francisco. **Sobre a competência ética.** Lisboa: Edições 70, 1995.
- VIANO, Carlo Augusto. *Los Paradigmas de la Modernidad.* In: CASULLO, Nicolás (Org.). **El debate Modernidad-Posmodernidad.** Buenos Aires, Puntosur S.R.L., 1989, p. 175-193.
- VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”.** Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.
- WALDOW, Vera Regina. **O cuidado na saúde.** Relações entre o eu, o outro e o cosmos. Petrópolis: Vozes, 2004.
- WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede.** Oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

**ANEXOS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

Estimada Colega:

Nos últimos anos, tenho me dedicado ao estudo da temática do Cuidado em Educação, em especial, àquelas questões que se relacionam com a *formação* docente. Nas leituras e reflexões realizadas, estudo a temática do Cuidado e da Espiritualidade, o que me tem permitido compreender o modo de ser e estar de professores em *formação* e, sobretudo, produzir reflexões que possam pensar a Educação para além do que historicamente se tem realizado.

A pesquisa que ora desenvolvo, junto ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como título “Palpitações Indizíveis. O Lugar do Cuidado na *Formação* de Professores”. Seus objetivos são:

- a) Investigar o lugar do Cuidado na *Formação* de Professores;
- b) Organizar um construto teórico-conceitual que mostre possibilidades para os processos de *Formação* de Professores desde a perspectiva do Cuidado em Educação;
- c) Pensar a temática do Cuidado e da Espiritualidade como vetores centrais que sustentam, organizam e estruturam a ação docente, delineada desde a complexidade ético-estético-existencial do estar-juntos humano, materializando as diferentes dimensões do Cuidado como modo de ser presença na vida e na educação escolar.

Durante o mês de março, aquele que marca o reinício e o reencontro em tantos espaços escolares, você recebeu uma mensagem eletrônica convidando para participar desta pesquisa e aceitou, alcançando-me o seu Relatório de Estágio, realizado sob a supervisão do Curso de Pedagogia do Centro Universitário La Salle/UNILASALLE. Seu Relatório de Estágio será lido e acolhido como impulsionador da reflexão que realizo, sendo seu registro textual um poderoso aliado para a produção da escrita da pesquisa, através de fragmentos de texto, por mim selecionados, que comporão o corpo da Tese. Sinto-me feliz e agradecida com sua disposição em participar deste estudo.

São Leopoldo, Dezembro de 2007.

MARTA NORNBORG  
CPF 699290090-00  
Rua Castro Alves, 50/502  
Bairro Jardim América  
São Leopoldo/RS, Brasil  
CEP: 93032-130  
Telefone: 51 93316437 / 51 3592 4035

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Através deste, AUTORIZO que o meu Relatório de Estágio, realizado sob a supervisão do Curso de Pedagogia do Centro Universitário La Salle/UNILASALLE, seja utilizado como objeto de estudo por parte da Pesquisadora MARTA NORBERG e por ela publicizado na Tese “Palpitações Indizíveis. O Lugar do Cuidado na Formação de Professores”, bem como em publicações dela decorrentes.

São Leopoldo, Dezembro de 2007.

---

Nome:

CPF:

Telefone:

---