

**O SENSÍVEL E A
SENSIBILIDADE NA
PESQUISA EM EDUCAÇÃO**



REITOR

Silvio Luiz Oliveira Soglia

VICE-REITORA

Georgina Gonçalves



Editora UFRB

SUPERINTENDENTE

Sérgio Augusto Soares Mattos

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Cristina Silva Valentim

Ana Cristina Fermino Soares

Ana Georgina Peixoto Rocha

Jeane Saskya Campos Tavares

Robério Marcelo Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

Sérgio Augusto Soares Mattos (presidente)

SUPLENTES

Ana Cristina Vello Loyola Dantas

Geovana da Paz Monteiro

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Débora Alves Feitosa
Malvina do Amaral Dorneles
Maria Aparecida Bergamaschi
(Organizadoras)

O SENSÍVEL E A SENSIBILIDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO



Editora UFRB

Cruz das Almas - Bahia/2016

Copyright©2016 Débora Alves Feitosa, Malvina do Amaral Dorneles e Maria Aparecida Bergamaschi.

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:
Imprell Gráfica e Editora

Fotografia de capa:
Pablo Meira Costa. Sé de Braga, Portugal, 2007.

Revisão, normatização técnica:
Imprell Gráfica e Editora

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

S474 O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação / organizado por Débora Alves Feitosa... [et al.]. – Cruz das Almas/BA : UFRB, 2016.

226p.

ISBN: 978-85-5971-010-6

1. Educação - pesquisa 2. Educação - complexidade 3. Educação - ciência I. Feitosa, Débora Alves II. Dorneles, Malvina do Amaral III. Bergamaschi, Maria Aparecida.

CDD 370.78

Ficha Catalográfica elaborada por: Ivete Castro CRB/1073



Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – BA
Tel.: (75)3621-7672
gabi.editora@ufrb.edu.br
www.ufrb.edu.br/editora
www.facebook.com/editoraufrb

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7

Álamo Pimentel

APRESENTAÇÃO 19

Débora Alves Feitosa

Malvina do Amaral Dorneles

Maria Aparecida Bergamaschi

DISPOSIÇÕES ÉTICO-ESTÉTICO-AFETIVAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO 27

Malvina do Amaral Dorneles

Rafael Arenhaldt

EM DEFESA DA LEVEZA, DO SENSÍVEL E DA SENSIBILIDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO 45

Valeska Fortes de Oliveira

Monique da Silva

POR UMA RAZÃO ABERTA E SENSÍVEL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: aportes e reflexões 71

Silvio Antônio Bedin

SENTIR, PENSAR, AGIR: a dimensão ética do programa de filosofia para crianças 87

Magda Costa Carvalho

QUANDO EDUCAS, ESTÁS CUIDANDO DAS FORMAS DA ÉTICA DO CUIDADO NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA 109

Marta Nörnberg

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: ascese e experiência integral por meio de uma pedagogia da intuição.....	129
<i>Alexsandro dos Santos Machado</i>	
LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A DEBATE: hacia una nueva forma de investigar	153
<i>María Cinta Aguaded Gómez</i>	
A AVENTURA DE ESCREVER UMA TESE: escolhas sensíveis com rigor acadêmico.....	171
<i>Débora Alves Feitosa</i>	
PESQUISA ETNOGRÁFICA E EDUCAÇÃO: espaços para o sensível e a sensibilidade	193
<i>Maria Aparecida Bergamaschi</i> <i>João Vicente Silva Souza</i>	
SOBRE OS AUTORES	221

PREFÁCIO

SENSIBILIDADE E CRIAÇÃO

Álamo Pimentel¹

Os cenários da pesquisa em educação produzem paisagens fecundas para os educadores exporem suas presenças em campo na busca de formas de compartilhar o conhecimento. Expor a presença é deslocar-se de si ao encontro dos outros com os quais se faz a pesquisa e, a um só tempo, as práticas conjugadas do saber e os saberes emergentes deste processo. Sensibilidade e criação constituem, respectivamente, fluxo gerador e operação seminal através dos quais os pesquisadores em educação, produzem conhecimento ao mesmo tempo em que produzem relações de alteridade. O fluxo gerador é o movimento de abertura e conjugação do ato de colocar-se entre os outros para situar-se nos espaços de relações. A operação seminal de que provem a criação é o enraizamento da emocionalidade de estar sendo com o outro nas paisagens das experiências vividas. (KUSCH, 1975) A presente obra faz-nos saber das sensibilidades e criações que atravessam a experiência na pesquisa em educação.

As páginas que se seguem provocam-nos o reencontro com o pensamento como uma atitude de vida. Fazê-lo, o pensamento, é antes de tudo reconhecê-lo com uma das faces da vitalidade de toda relação. É fazê-lo com outros. Aqui também “(...) o pensamento

1 Doutor em Educação (UFRGS) e pós-doutorado em sociologia do conhecimento pelo Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Professor Associado I e Pesquisador do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

mais fundo e independente que a razão, abre-se ao encontro com tudo aquilo que o supera e recolhe em seus enunciados a intensidade deste contato (...)” (KOVADLOFF, 2003, p. 15), pensar não se deixa reduzir à fixação de raciocínios, pois que a sensibilidade não é simplesmente o que forma o pensamento, mas o que o move, e a criação não é o que o concretiza, mas o que o viabiliza. Estamos diante de diferentes estéticas do encontro na e com a pesquisa que provocam, ao mesmo tempo, perplexidades epistemológicas e existenciais.

A pesquisa em educação é um processo atravessado por dinâmicas invisíveis de aproximações e distanciamentos entre as pessoas. Tais dinâmicas alimentam-se das sensibilidades com as quais cada indivíduo constrói suas relações de pertencimento ao mundo. À medida que reconhecemos na experiência do trabalho de campo uma experiência viva, inscrevemos em nossos corpos os gestos, as palavras, as cores, os sons, as texturas, as imagens, as temperaturas e um sem número de sensações que remetem às nossas vivências em educação.

É preciso mais que o reconhecimento das normas, das leis do pensamento, das prescrições metodológicas, das estratégias de controle do tempo e do espaço para entrar e sair das relações de produção dos saberes em campo. É preciso o reconhecimento dos saberes que atravessam nossos corpos e desenham sob a nossa pele a memória sublime das sensibilidades que aprendemos a cultivar, vivendo as diferentes situações de estar com os outros . É preciso ler e reler as lições que nos indicam a pesquisa como uma forma de proximidade conosco. Um processo de proximidade com os outros. Proximidades que nos alteram conosco e com os outros. Através da experiência em pesquisa constituímos, às vezes sem saber, saberes estéticos expressivos que introduzem neste espaço (cheio de restrições, repetições e configurações do mesmo) vivências do extraordinário.

Segundo as lições de Boaventura de Sousa Santos (2000), toda racionalidade estético expressiva aproxima o conhecimento

da experiência vivida, produz ligações entre o conhecimento e o autoconhecimento através da inspiração criativa que provêm das artes. A voz do sublime na experiência de campo só poderá ser ouvida, se entramos em nossos corpos à procura de reconhecimento das sensações que produzem em nós, vivências do espaço, do tempo, das subjetividades sensoriais e das relações compartilhadas neste lugar. Encontraremos dentro de nós mesmos, por certo, marcas de tudo que nos aproxima e afasta dos outros, talvez aí, nas memórias destas marcas, despertemos outras formas de compreender a vida que construímos, através das aprendizagens sensíveis que nos movem na produção do conhecimento.

Pensem também na sensibilidade e criação a partir da inspiração como nos sugere Maurice Merleau-Ponty (2004) quando evoca o corpo do pintor no ato de produção da sua obra de arte e nos sugere saber que:

(...) o que chamam de inspiração deveria ser tomado ao pé da letra: há realmente inspiração e expiração do Ser, respiração no ser, ação e paixão pouco discerníveis que não se sabe mais sobre quem vê e quem é visto, quem pinta e quem é pintado. Diz-se que um homem nasceu no instante em que aquilo que no âmago do corpo materno era apenas um visível virtual se faz simultaneamente visível para nós e para si. A visão do pintor é um nascimento continuado (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 22).

Assim como o pintor no momento de criação, às vezes, somos levados por inspiração a entrar na voz do sublime e transformamos a experiência da pesquisa numa arte de ser com os outros. Isto se faz como um estado de gravidez fecundado pelas sensibilidades que nos ligam ao espaço, ao tempo, às subjetividades sensoriais do lugar, e às pessoas. Como fazemos isto? Que sensações transformam nossas vivências em campo nos acontecimentos compartilhados e que erguem a produção do conhecimento em horizontes que atravessam as fronteiras da razão instrumental?

Às vezes é preciso perder a noção das imposições que nos colocam diante dos outros, para desafiar a feitura da pesquisa, a partir das normas disciplinares no trato com o conhecimento. O pensamento científico é um pensamento limitado e limitante. Qualquer disciplina com alcance de vistas à ciência moderna, é uma ordem rígida que se estabelece entre formas e conteúdos de conhecimentos especializados. Quando há quebra da ordem a partir dos regimes de alteridade em campo, a disciplina enlouquece. Só a sabedoria da vivência com a ordem e a desordem nas relações com os outros, nos inspira à busca de outras formas de produzir conhecimento. O poeta Manoel de Barros (2001) nos indica que, para alcançar a matéria da poesia é preciso “(...) perder a inteligência das coisas para vê-las (...) Esconder-se por trás das palavras para mostrar-se (...)”, assim como a pessoa que busca a poesia para revelar-se toda pesquisadora em educação e todo pesquisador em educação tem as suas artes de Ser e Estar no espaço das relações com os outros. Quais são as nossas artes de Ser e Estar com os outros em campo? Quais são as sensações produzidas pelas vivências neste processo que ampliam a voz do sublime nas nossas experiências?

Algumas pistas para a reflexão sobre estas questões aparecem ao longo deste livro. Os textos aqui reunidos podem ser compreendidos como testemunhos do espírito de finura. Blaise Pascal (1988) nos ensina a perseguirmos em nós mesmos um espírito de finura, capaz de reconhecer o mundo através das sutilezas. Eis uma de suas lições:

Quando as palavras espontâneas de alguém pintam uma paixão ou um efeito, encontramos em nós mesmos a verdade do que ouvimos, a qual não sabíamos que existisse, de maneira que somos levados a amar quem no-la faz sentir; porque não nos exhibe o seu bem e sim o nosso; e, assim, esse benefício no-lo torna digno de ser amado, além do que essa comunidade de inteligência induz nosso coração a amá-lo (...) (PASCAL, 1988, p. 41).

Sensibilidade e criação na pesquisa são evocadas a partir das vozes sublimes que acompanham os gestos, silêncios, preocupações e ocupações com as presenças que aos poucos conjugam formas de ver, ouvir e viver o mundo. Esta polifonia se inscreve nas memórias das sensações e que destinam em nossos corpos saberes estéticos expressivos, com os quais criamos formas de emancipação da nossa presença com os outros, não apenas pela obrigação das técnicas de produção do conhecimento, mas por celebração das artes de Ser e Estar com os outros, nos momentos improváveis de encontro com o conhecimento nas desordens da disciplina. Esta voz percorre em silêncio os caminhos das nossas subjetividades. Não é uma voz exterior. É uma voz de dentro, que para ser ouvida exige de cada um de nós o despertar da beleza e que sepultamos ao acreditar cegamente nas verdades aparentes das técnicas do pesquisar. São as vozes do pensamento imbuído das tarefas da existência, que provocam a sensibilidade e a criação no trabalho de expandir as vidas vividas em campo. As sensibilidades necessárias à escuta, provocam a criação de outras formas de pensar com o outro, isto supõe os riscos de sair do lugar.

Pensar é um feito de existir e todo feito de existir provoca insegurança e simultaneamente remete à abertura de caminhos. Abrir caminhos é também uma forma percorrê-los. Um dos caminhos sugeridos pela pensadora espanhola Maria Zambrano (2000), para o reconhecimento das outras formas de pensar e existir subalternizadas na modernidade, é a reconquista das metáforas que foram expulsas dos templos da racionalidade ocidental. A metáfora do coração, como sugere a pensadora, poderá oferecer-nos outros horizontes para a compreensão das práticas do pensamento como feitos de vida.

A indigência das metáforas vivas percorre o tempo dominado pela filosofia, ciência e técnicas instruídas pela instrumentalidade da razão discursiva. O lugar da razão discursiva no corpo é o cérebro, mas a racionalidade não depende do cérebro para ser diante do humano, ela se torna independente, deixa-se transpor para os domínios da

escrita, domina a palavra como uma forma de suspensão do tempo que mantém a sua imortalidade. O coração, ao contrário, é o lugar da intimidade, metáfora da profundidade que, apesar de ocupar os espaços delimitados pela razão, percorre as margens do pensamento instituído pela discursividade e guarda o silêncio e a palavra como movimentos da interioridade humana, trabalho da máquina viva que ultrapassa os limites das mecânicas da razão discursiva.

O coração é a metáfora que expressa o pensamento dos poetas e o pensamento do povo, cumpre “(...) a função de definir uma realidade inabarcável pela razão, mais propícia a ser captada de outro modo (...)” (ZAMBRANO, 2000, p. 20). Ao lado da luminosidade da visão que conduz ao aparecimento da razão, o trabalho do coração mantém nas entranhas humanas o trabalho da produção de outras formas do pensamento, é uma expressão do pensamento visceral. Tanto para o pensamento popular quanto para o pensamento poético o coração “(...) é como um espaço que dentro das pessoas se abre para colher certas realidades (...)” (ZAMBRANO, 2000, p. 22). Espaço que se deixa revelar quando a interioridade humana não reivindica justificativas da razão para aceitar o outro, acolher o outro na intimidade. Quando o humano oferece a sua interioridade ao outro para conviver em intimidade, não o submete às regras determinantes de um convívio, mas incorpora de forma consagrada o outro à legitimidade da vida que o transfunde em sua vida. Daí que a autora nos mostra a cooperação do trabalho cardíaco com os demais órgãos do corpo. Todos os órgãos do corpo humano participam da produção da vida em cooperação com o coração e através da circulação sanguínea. O sangue se transfunde pelas entranhas graças ao trabalho ao mesmo tempo, muscular e poroso do coração. A musculatura que fecha o coração, guarda os vazios que permitem ao trabalho cardíaco e a circulação daquilo que transfunde a intimidade do humano com os seus outros.

Somente aquilo que constitutivamente é fechado pode ser a sede de uma intimidade; aquilo que com

suprema nobreza pode abrir-se sem deixar de ser cavidade, interioridade que oferece o que era a sua força e o seu tesouro, sem converter em superfície. Que ao oferecer-se, não é para sair de si mesmo, mas para fazer adentrar-se nele o que vagueia fora (ZAMBRANO, 2000 p. 23).

O coração produz as suas ciências, o amor é talvez, de todas as mais conhecidas, deixa-se trabalhar pela razão poética que traduz o espaço vital como uma linguagem do inacabamento humano, linguagem das entranhas. O coração ocupa espaço sem se deixar converter em superficialidade, não se deixa entregar aos 'mensuráveis' da visão e da palavra:

E assim, ao dar espaço sem se converter em pura espacialidade, o coração, profundo, é sede da intimidade. Mas também porque permanece escondido e sem sair, trabalhando com esse incessante e paciente trabalho das entranhas, que por isso mede o tempo. A maquinaria de um relógio não causa pasmo, porque nos apresenta a imagem do trabalho constante das entranhas, da sua tarefa rotineira, em cuja rotina há um risco mortal (...) (ZAMBRANO, 2000, p. 25).

O trabalho do coração se deixa ouvir como música, como pulsar, e quando não é escutado, revela o rancor, sua ciência derivada do amor não correspondido, da intimidade rejeitada que reage à rejeição com o toque da ira. O coração é a metáfora do lugar da razão poética na corporeidade humana, insubmissa à palavra precisa dos ditames da razão discursiva.

Na obra aqui apresentada o coração é a casa da racionalidade vital que aproxima os autores dos seus interlocutores para pensar/fazer a pesquisa a partir de uma busca incessante de estar-juntos, reconhecendo a legitimidade mútua de pertencimento na busca e na presentificação do texto, tal como estão apresentados agora sob a forma de inventário das sensibilidades na pesquisa. Cada texto

apresenta-se como coração de uma experiência. Sensibilidade e criação neste sentido podem ser compreendidas como as formas de pulsação que orientam os autores na composição dos seus escritos. Contudo, não é demais lembrar, ainda seguindo as palavras de Maria Zambrano, que a escrita impele-nos uma experiência trágica de reencontro com os outros dos nossos trabalhos de campo. A solidão marca o momento do texto tanto para os autores, que aqui nos deixam os seus legados experienciais, quanto para os seus leitores.

Escrever, assim como ler, é praticar sentidos para a solidão. É deter-se sobre o que está oculto na alma e exige revelação pública a partir da palavra. A palavra é uma forma de deter o tempo da sensibilidade, uma atribuição que diverge e difere a escrita da fala. A escrita prende a palavra. A fala libera a palavra de todas as amarras normativas da linguagem. A fala, no trabalho da escrita das experiências de pesquisa, está nas presenças incorporadas na memória. Neste sentido, a memória solta e remete a palavra em meio às imagens que a situam como um feito de vida. A escrita, tumultuada pela polissemia das memórias, exige a sensibilidade e a criação no trato com o que é dito. O pesquisador e a pesquisadora, ao remeterem as suas experiências vividas ao texto escrito, veem-se impelidos também ao exercício de uma sensibilidade com os outros de suas memórias. Assim como o poeta, o filósofo, ou o homem comum, os pesquisadores da educação dedicam-se ao trato com os outros nos mais diferentes níveis da experiência existencial. Neste sentido, sensibilidade e criação compõem outras formas de deslocamento, desta vez, um deslocamento interior. É preciso desalojar-se das convicções de si para lidar com os outros na solidão da escrita e das leituras por ela provocadas. Aqui reencontramos em cada escrita uma experiência de trato sensível e criativo na produção das relações de alteridade que conferem aos textos a legitimidade do convívio em que foram feitos.

No interior da própria escrita há também uma dupla diferenciação que conduz aquele que escreve: o poeta inscreve no

texto escrito a voz das palavras; o filósofo inscreve a fala no sistema de ideias que a torna visível e sem voz. O escritor entregue ao consentimento da solidão dirige-se para um público que constitui a sua comunidade de leitores, escreve para destinar seus segredos, oferecê-los aos esquemas de pensamento que podem desocultá-los. Os poetas ao contrário, mantêm em oculto na escrita, aquilo que sentem, fazem da palavra a sua arte de transitar pelo sentimento como uma forma de ligação com os outros, a poesia é a inscrição de sua voz, do seu ritmo no ato da escrita. O filósofo e o poeta constituem o duplo de cada autor e cada autora que nesta coletânea evocam os estatutos do sensível na pesquisa em educação, para nos indicarem outras formas de ver e fazer o conhecimento no nosso tempo.

Para Maria Zambrano a solidão em que o escritor se encontra é o caminho da reconciliação com os seus outros, uma forma de incorporação do público para o qual a obra se dirige “... comunidade de escritor e público que, contra o que primeiramente se crê, não se forma depois de o publico ter lido a obra publicada, mas antes, o próprio acto de o escritor escrever a sua obra (...)” (ZAMBRANO, 2000 p. 42). Daí a tese fundamental da pensadora de que o ato de escrever é um ato de fé, uma forma de reconciliação do humano com o seu público na solidão em que a escrita acontece.

A evocação da pensadora espanhola para apresentar o trabalho do pensamento e da escrita na reelaboração das vozes que acompanham as experiências dos autores deste livro cumpre uma dupla função. A autora propõe a compreensão de uma razão vital a partir do reconhecimento da poesia, assim como a filosofia, como expressões do pensamento. E pensar, como já foi dito anteriormente, é um feito de vida. Esse é um dos aspectos do pensamento de Maria Zambrano que remete à produção intelectual de Michel Maffesoli (1998), sobretudo no que diz respeito à evocação de uma razão sensível para a redescoberta do mundo contemporâneo a partir das suas inusitadas formas de recriação da vida. A ambição dos autores é provocar a sua comunidade de leitores à contemplação de uma

nova arte de viver e, “(...) a ambição dessa nova arte de viver é um tipo de contemplação daquilo que é, uma estetização da existência (...)” (MAFFESOLI, 1998, p. 171). Eis uma fresta entre os autores que tornam possível a constituição de um entre-nós (MAFFESOLI, 1997), que transfigura os espaços de experiência na pesquisa, na escrita e na leitura dos textos aqui expostos.

Os feitos de vida nos textos aqui apresentados, são efeitos das estéticas e éticas das relações de pesquisa que evocam a vitalidade e a sensibilidade da razão, a uma nova forma de experimentar a perplexidade nos momentos de contemplação. Contemplar, segundo o que propõem os nossos autores, é reconhecer-se atravessado pelos outros e recompor esses atravessamentos com os recursos da palavra e do silêncio. A palavra para chegar até nós passou pelo crivo das experiências vividas em campo; alimentou-se dos encontros que reuniu as pessoas em torno da ligação visceral entre o trabalho intelectual e o trabalho da vida; esbarrou nos limites da linguagem; entornou as medidas da razão; fez ver, fez dizer e faz crer no tracejar dos textos que resultam nesta obra. O silêncio está aí, à espreita de leitores que se sintam provocados em descobrir o seu trabalho. O trabalho do silêncio nesta obra não é silenciar o leitor, mas envolvê-lo em múltiplas experiências de contemplação dos ditos e escritos e, assim, inscrever outras vozes, gerar outros textos, criar outros espaços de conversações em que o trabalho da pesquisa seja também reconhecido, como um feito de vida, cuja missão inexorável é sempre produzir mais vida.

O livro que se lança ao mundo remete à pesquisa e à educação a coragem de questionar verdades estabelecidas, o risco de produzir juntos alternativas de compreensão para o que aí está, a exigência da viabilidade de múltiplas escolhas nas formas de produzir conhecimento. As páginas que se seguem descortinam outros horizontes para as artes de fazer a pesquisa e a educação. Elas nos orientam a crer na sensibilidade como o inominável de toda criação.

Referências

BARROS, Manoel de. **Matéria de Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KOVADLOFF, Santiago. **O Silêncio Primordial**. Tradução de Eric Nepomuceno e Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2003.

KUSCH, Rodolfo. **La Negación em el Pensamiento Popular**. Buenos Aires: Editorial Cimarron, 1975.

MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do Político: a tribalização do mundo**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.

_____. **Elogio da Razão Sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Coleção Os Pensadores).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

ZAMBRANO, Maria. **A Metáfora do Coração**. Tradução de José Bento. Lisboa: Assírio e Alvim, 2000.

APRESENTAÇÃO

DA SENSIBILIDADE QUE NOS MOVE...

Débora Alves Feitosa
Malvina do Amaral Dorneles
Maria Aparecida Bergamaschi

Pensar sobre a Pesquisa em Educação é pensar sobre os conhecimentos que materializamos através dos nossos estudos, e toda a amplitude de práticas pedagógicas que contemplam, tais como, a escolha do tema e das leituras, a orientação metodológica das reflexões, os fundamentos das análises, a clareza e coerência argumentativa, a aprendizagem da escrita, a consistência e estética da organização textual, a convivência com a alteridade, o olhar sobre o outro que não eu, o olhar do outro sobre mim.

Mas no pedagógico, estar-sendo pesquisador, aprendemos que os nossos conhecimentos se formam, se conformam e se deformam desde o todo multidimensional que somos. Essa aprendizagem nos mostra que somos múltiplos eus e, como tais, nos manifestamos e nos mostramos e nos damos a conhecer, através da pluralidade das nossas práticas acadêmicas – na pesquisa, na docência, na orientação, na gestão, nos eventos que participamos.

No entanto, nosso estar-sendo no cotidiano acadêmico, não está desvinculado do nosso juntos-no-mundo-com o familiar, social, cultural, político, religioso, espiritual. Mesmo que o estar-sendo presença nessas várias dimensões da vida, tenha seus próprios rituais, nos quais vivenciamos uma diversidade de processos de

identificação e de pertença, as sensibilidades que nos movem e se mostram tem em comum o ser sensibilidade.

É sobre isso que queremos pensar e dizer ao apresentar como conteúdo deste livro abordagens que têm em comum mostrar o sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação. Os autores e autoras que aqui estamos constituímos um grupo de pesquisadores que tomamos em consideração o sensível e a sensibilidade em nossos muitos movimentos na investigação científica e acadêmica, abordando as diversidades e as complexidades do campo educacional.

Somos alguns, entre muitos, que, no estar-sendo presença no mundo da pesquisa em educação, escolhemos uma abordagem teórico-metodológica, para além de todos os *a priori*, que, ao contemplar o sensível e a sensibilidade, prescinde da maneira normativa ou judicativa do que deve ser a vida social que nos dedicamos a observar e a pensar.

Temos em comum o acolhimento amoroso às diferentes lógicas do estar-sendo juntos-no-mundo-com, o olhar generoso que respeita os fenômenos da existência pelo que são, a busca das possíveis inteligibilidades emergentes ao que se mostra, muitas vezes, como caótico, como ambíguo, como improvável. Constituímos um grupo de cientistas que pesquisa a educação e que sentem, pensam e fazem pesquisa em sintonia com essas características.

O importante é que essas características se manifestam como atitudes frente ao mundo. São as disposições éticas, estéticas e afetivas de qualquer contexto que nos movem para a pesquisa. Essas disposições se mostram na forma de dizer a escrita, não se constituem num falar sobre, tampouco numa outra maneira de instalar um novo dever ser.

É sutil...

Já somos vários pesquisadores de diferentes instituições com um sonho, o de constituirmos uma Rede Comunidade Científica Sensível. Buscamos a Beleza, a Leveza, a Fluidez, a Força, junto com a profundidade e densidade teórico-metodológica. Queremos

congregar pesquisadores com aproximações a essa forma de sentir o mundo e o mundo acadêmico.

Assim, é com alegria que convidamos os leitores e as leitoras para percorrerem o livro “*O Sensível e a Sensibilidade na Pesquisa em Educação*”. A maioria dos autores somos pesquisadores membros do *Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado*, inscrito no CNPq, sob a liderança da Dra. Malvina do Amaral Dorneles e da Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, ambas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

São dezessete anos do nosso estar-sendo juntos...

Uma espécie de acaso seminal possibilitou as diferentes aproximações que fluíram pelo compartilhamento de intuições e sensibilidades e afetos e transmutações no querer-bem do bem-fazer e do bem-dizer acadêmico. Convivência metamórfica, proporcionada pelas diferentes institucionalidades que fomos constituindo ao longo desse tempo. Estamos na UFRGS, estamos na UFPel, estamos na UPF, estamos na UFRB, estamos na UNIVASF ...

Este livro resulta de uma aproximação com outros pesquisadores, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), da Universidade de Açores (Portugal) e da Universidad de Huelva (Espanha), compondo uma alquimia ibérico-brasileira que ofertamos ao leitor, envolvida em belíssima capa.

A Dra. Mirela Ribeiro Meira, da Universidade Federal de Pelotas (RS), é a criadora do layout da capa. Nas suas palavras:

“a fotografia é de uma belíssima e antiga catedral de Braga, Portugal. Entre duas lâmpadas amarelas, feitas pelo homem, desce uma luz sobrenatural, paradoxal, azul, quando deveria ser amarela, pois é dia. Embora a sensibilidade e o sensível possam remeter à leveza e à sensualidade, é a sombra que acaricia os arabescos de pedra. Assim, ao mesmo tempo em que revela, obscurece, deixando a mente correr solta à procura do que não vê, e porque não vê, *imagina*. Entre o mundo *natural* e o mundo *construído*, flui um

sentido, líquido, que o poeta capta: *Amar é um elo entre o azul e o amarelo* (Leminski (...)).

O Prefácio é um presente amoroso do Dr. Álamo Pimentel, da Universidade Federal de Alagoas (AL), cuja sensibilidade conferiu marcas indeléveis a alguns eventos fundantes, inerentes à história das múltiplas metamorfoses e institucionalidades do *Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado*.

O artigo *Disposições Ético-Estético-Afetivas na Pesquisa em Educação*, da Dra. Malvina do Amaral Dorneles e do Dr. Rafael Arenhaltdt, realiza uma reflexão que apresenta algumas disposições ético-estético-afetivas assumidas por pesquisadores que acolhem o desafio de pensar o caráter da existência como outra lógica do *estando juntos-no-mundo-com*. Segundo os autores, ao transcender os *a priori* e constatar respeitosamente o mundo pelo que é, essas disposições anunciam sensibilidades teóricas que se abrem para a percepção de novas inteligibilidades socioculturais, pulsantes em suas ambiguidades e improbabilidades.

Seguindo o caminho de pensar a pesquisa em educação na dimensão do sensível, A Dra. Valeska Fortes de Oliveira e a Dra. Monique da Silva, no artigo *Em Defesa da Leveza, do Sensível e da Sensibilidade na Pesquisa em Educação*, buscam em Ítalo Calvino a imagem da leveza que, segundo elas, pouco tem caracterizado os atuais modos de pesquisar, e colocam essa imagem como um desafio, ou até mesmo uma condição para conformar um olhar investigativo sensível, atento às minúcias, atento àquilo que é percebido por um observador que se dá o tempo para a experiência.

A continuação, no texto intitulado *Por uma Razão Aberta e Sensível na Pesquisa em Educação: Aportes e Reflexões*, o Dr. Silvio Antônio Bedin anuncia, a partir de uma poesia, que poetisas e poetas podem ser fontes inspiradoras para dizer com clareza e profundidade, também quando o assunto é a pesquisa em educação. Reconhece, em seu artigo, o desafio que representa desenvolver uma razão aberta e sensível, voltada ao exercício de uma sociologia acariciante, que saiba

farejar e captar os vitalismos e lógicas agregativas da escola, apesar dos elementos que concorrem para sua destruição.

Os três próximos textos que apresentamos, mostram a perspectiva do sensível e da sensibilidade inseridos em suas investigações. A pesquisadora portuguesa Dra. Magda Costa Carvalho em *Sentir, Pensar, Agir: Estrutura Ética do Programa de Filosofia para Crianças* traz alguns aportes de suas pesquisas sobre o programa de Filosofia para Crianças, considerando como pressuposto filosófico-educativo a complementaridade entre racionalidade e afetividade. Em seu texto, defende que o registro da afetividade constrói-se numa estrutura dinâmica ético-estética, onde o afeto fomenta o pensar e realiza-se no agir. Também deixa anunciado que poderá vir do pensamento infantil, dos seus modos de filosofar, algumas inspirações para nossas pesquisas, principalmente ao almejarmos constituir uma comunidade científica sensível.

Seguindo na leitura, o próximo artigo anuncia *Quando Educas, Estás Cuidando. Das Formas da Ética do Cuidado na Instituição Educativa* e sua autora, Dra. Marta Nörnberg, explicita e materializa diferentes entendimentos da ética do cuidado pronunciados por educadoras da educação infantil. Mostra que o cuidado, numa perspectiva heideggeriana, se apresenta na mediação entre educar e assistir.

Na sequência, apresentando a sua pesquisa sobre *Educação Integral no Ensino Médio. Ascese e Experiência Integral por meio de uma Pedagogia da Intuição*, o Dr. Alexsandro dos Santos Machado defende que o conhecimento pode ser gerado mediante a intuição e a inteligência, considerando que agregar essas duas dimensões talvez seja o esforço metodológico principal para integrar a experiência humana por meio da educação. Tendo como inspiração leituras de Henri Bergson, o autor apresenta a intuição como fio metodológico capaz de, em complemento à inteligência, transformar as vivências educativas em experiências integrais, pois a integralidade na educação é fruto muito mais de uma experiência qualitativa do que quantitativa do tempo educativo.

Os três textos, que compõem a parte final do livro, relatam pesquisas realizadas e refletem acerca da metodologia que traz em si a sensibilidade e o sensível como aportes teórico-metodológicos para o campo investigativo da educação. A Dra. Maria Cinta Aguaded Gomez, pesquisadora espanhola, no seu artigo *La Investigación Educativa a Debate: Hacia una Nueva Forma de Investigar*, indaga acerca das formas clássicas aplicadas nas pesquisas em educação: como investigar valores que são inacessíveis ao registro empírico convencional? Como investigar a conduta humana e os processos emocionais? Propõe, a partir da experiência investigativa que realiza na Espanha, debater a necessidade de mudanças nas pesquisas, a fim de dar conta da sociedade em transformação contínua.

Nesse caminho, o de se dispor ao pensamento e à pesquisa em educação, sob a égide do sensível e do rigor acadêmico, a Dra. Débora Alves Feitosa nos conta *A Aventura de Escrever uma Tese: Escolhas Sensíveis com Rigor Acadêmico*. Inicia com a pergunta de como, ainda como estudante de Doutorado, desenvolver um pensamento sensível mediante a imaturidade para operar com o rigor acadêmico necessário e a legitimidade ainda não conquistada para o reconhecimento científico? Tecendo respostas, a pesquisadora descreve reflexivamente o caminho que diz, ora tortuoso, ora prazeroso, e que foi trilhado entre dúvidas, temores e as surpresas da descoberta da aprendizagem.

Fechando o livro, e também ancorados nas teses realizadas em diferentes momentos e com temas diversos, a Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, que pesquisa educação e escola Guarani, e o Dr. João Vicente Silva Souza, que pesquisa os jovens de origem popular na Universidade, apresentam a etnografia como possibilidade metodológica para pesquisas em educação, no texto intitulado *Pesquisa Etnográfica e Educação: Espaços para o Sensível e a Sensibilidade*. As duas investigações, tomadas como centrais nas reflexões postas no artigo se assemelham na disposição ético-política em relação às escolhas teórico-metodológicas que, por meio da etnografia, procuram descrever o estar-junto afetivo, olhar a

diversidade desprovidos de julgamentos, reconhecer os espaços de afetividades e afinidades como forças tão significativas quanto às impostas pelas estruturas sociais e realizar um tratamento de dados vigoroso e singular. Eis a reflexão...

Desejamos uma boa leitura!

DISPOSIÇÕES ÉTICO-ESTÉTICO-AFETIVAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

*Malvina do Amaral Dorneles
Rafael Arenhaldt*

Todo Processo de Conhecimento se Constitui em Processo de Autoconhecimento

O conhecimento necessita de autoconhecimento
(MORIN, 2000, p. 18).

O máximo da poesia, o máximo na união da sabedoria com a loucura, como o máximo da religião, é o amor (MORIN, 2002, p. 136).

Saber que sabemos o saber nos lança no existir do mundo¹ e a ele nos conecta como um estar-sendo existência no existir do mundo. O dar-se conta de que existimos na existência do mundo, de que não só estamos sendo no mundo, estamos sendo o mundo, intui as possibilidades infinitas da presença. O saber-se do existir

1 O termo mundo é aqui usado no sentido filosófico de Heidegger. Para este autor, “mundo” pode ser empregado como termo ôntico que se refere a um estar sendo juntos-no-mundo-com o mundo, em que o mundo não é uma coisa (ou totalidade de coisas) na qual se está, mas é mundo porque se está, não sendo algo objetivo contraposto a algo subjetivo. Essa significação conduz à noção ontológico-existencial da mundanidade, no sentido de que a mundanidade do mundo não é uma característica comum a todos os objetos do mundo, mas o modo de ser do mundo (MORA, 1999, p. 2480). Esse sentido de mundo não desconsidera ou mascara a manifestação temporal da diversidade e da diferença entre os entes ou existentes.

na vida da Vida nos confronta a finitude, nos joga na tragédia do estar-sendo para a morte, tão bem apresentada em *Ser e Tempo*, obra clássica de Martin Heidegger (2000), nos introduz no conhecimento de si.

A diversidade de lógicas do estar-sendo ser humano juntos-no-mundo-com², fundante de culturas, de sociedades, parece ter em comum os interrogantes de todos os tempos, aqueles pela busca do conhecimento de quem somos e do porquê de estar-sendo aqui e agora. Buscamos o conhecimento e com ele nos conhecemos. O conhecimento de si nos lança na incompletude, desvario, volubilidade, volúpia, do caminho do conhecimento.

Amamos e odiamos no conhecimento. Com ele nos encontramos e nos desencontramos na plenitude abissal, sábia e louca da complexidade tragicômica que é o estar-sendo juntos-no-mundo-com. É no conhecimento que nos encontramos e desencontramos no estar-sendo mundo, vida, sociedade, cultura, educação. Manifestamos aquilo que sentimos e pensamos e sintonizamos e esperamos e buscamos no conhecimento que criamos nesse juntos-no-mundo-com.

Mostramos nossos encontros e desencontros teórico-metodológicos pela dinâmica com que captamos, capturamos, partilhamos, amamos e odiamos isso que constituímos como realidade – seja ético-político-sociocultural, seja estético-histórica, seja afetivo-cotidiana – no estar e fazer da educação.

As muitas possibilidades de conhecer, criadas pela inventividade do ser humano em sua ânsia de conexão com o

2 A expressão “juntos-no-mundo-com” tem sua inspiração na compreensão do *Dasein* de Heidegger, traduzida para as línguas neolatinas pela expressão “ser-aí”, esse que é e está existindo em presença do mundo. A opção pelo uso de “juntos-no-mundo-com” tenta escapar do possível entendimento aprisionado ao binômio metafísico essência-existência, inexistente em Heidegger, já que para este autor o Ser é enquanto Ente que se pergunta pelo Ser que É. Há uma evocação ao processo de constituição ontológica do ser humano, à criação do seu modo de ser enquanto existência histórica.

mundo e com a vida, em sua busca de alento para as dores da alma – a de si e a do mundo – em sua aposta, muitas vezes apóstata, no pensamento verdadeiro, nos dispõem e nos predispoem para determinadas sintonias, para, como diz Michel Maffesoli (1996; 2012), algumas afinidades eletivas³, no pesquisar a educação.

O discurso acadêmico é também um discurso existencial. Nossa fé no que queremos e esperamos – para si e para o mundo – se manifesta nas sintonias e escolhas do fazer no estar-sendo educação. Nossa ancestralidade intelectual, a dos pensadores que amamos, porque amparam nossas inquietudes, acolhem nossas intuições, aliviam nossas aflições, desacomodam nossas certezas, é uma composição da criatividade humana frente aos pactos e impactos que desafiam o estar-sendo juntos-no-mundo-com do nosso existir.

São inúmeras as possibilidades de inventar, de perceber, de pensar, de sentir, de investigar. Entre tantas, a nossa é a opção pelo encontro. É uma perspectiva de ser pesquisador e fazer ciência que também se assume como uma atitude de estar-sendo ser humano no cotidiano da convivência juntos-no-mundo-com, consciente das diversidades e complexidades das muitas dimensões e manifestações da existência humana, incluindo a de si, suas possibilidades, improbabilidades, incertezas, fragilidades.

Os desencontros, provocados por todos os medos, se inovam e se renovam e se mantêm e promovem realidades discursivas exacerbadas, repletas de ódio e de desesperança e de injúria – que também constituem e são constituídas pelo estar-sendo do existir humano – e que conferem ao juntos-no-mundo-com sociedade, cultura, educação um estar-sendo avaro, carregado de sofrimento, humilhante, inglório, extorquido da dignidade de ser mundo e vida.

3 A expressão “afinidades eletivas” é aqui tomada conforme consta nas obras referenciadas de Michel Maffesoli, o qual não faz referências a Goethe, e seu romance *Afinidades Eletivas*, e tampouco a Walter Benjamin ao analisar filosoficamente essa obra.

Frente a essa volúpia pelo látego, nos voltamos para a celebração do mundo e da vida, para a participação desse banquete pagão que nos mantém conectados na comunhão do respirar juntos, do inspirar e suspirar sociedades, culturas, educação.

Na pesquisa em educação que realizamos, manifestamos o conhecimento das inteligibilidades presentes nas sensibilidades empenhadas com a potência amorosa que emerge da vida e do viver humanos; com a energia agregadora que constitui o delicado equilíbrio instável do conviver em sociedade; com a aposta que está presente nas éticas daqueles que abrem as escolas todos os dias; com a esperança que move aqueles que querem estar nessas escolas; com o encanto que a promessa do fazer no estar-sendo em educação também se inova e se renova e se mantém.

Como seres humanos, pensadores, educadores e pesquisadores, constituímos e nos constituímos no caldo ancestrado que amaram, odiaram, criaram e pensaram o mundo, a vida, a sociedade, a cultura. Nessa imersão, buscamos não só o que os nossos ancestrais intelectuais pensaram e dizem, mas, muito mais o porquê pensaram e dizem o que dizem.

É essa a perspectiva teórico-metodológica que queremos mostrar ao acolher e referenciar as ideias dos pensadores que convidamos ao bem dizer das nossas disposições ético-estético-afetivas ao pesquisar, das sensibilidades fundantes da nossa iniciação não só no estar-sendo pesquisadores em educação, como também no convívio das diferentes comunidades sociais das quais fazemos parte, a familiar, a social, a profissional, a espiritual.

Assim, entre as tantas possibilidades de nos encontrarmos no conhecimento, uma delas é a de deixar ver com amor o que o mundo é e como somos nele ao estar-sendo juntos-no-mundo-com. São possibilidades que anunciam um modo de proceder, de compreender e de se relacionar com o conhecimento e seus processos de elaboração; que criam um modo de produzir conhecimento; que se amparam na perspectiva de uma razão sensível; que respeitam as múltiplas manifestações da vida e acolhem as pessoas e as coisas como elas são e como somos e pelo que elas são e pelo que somos. Não mais pelo que gostaríamos que fossem ou que fôssemos.

É a enunciação da potência de um modo de estar-sendo no mundo, na vida, na sociedade, na cultura, na educação, na pesquisa em educação. Compartilhamos a inspiração e a perspectiva dessa contemplação do mundo com Michel Maffesoli (1995, 1997, 1998) e sua acariciante sociologia do cotidiano.

Das Disposições Iniciais da Pesquisa em Educação

(...) nos períodos de mudança é urgente encontrar palavras (...) que, pouco a pouco, (re)transformam-se em palavras fundadoras, ou seja, que garantam a instalação do estar-junto que está emergindo (MAFFESOLI, 2010, p. 19).

Nós estamos numa aventura desconhecida e, repito, o problema é ter um mínimo de consciência, um mínimo de autocritica, um mínimo de lucidez e, sobretudo, um máximo de abertura para o outro (MORIN; WULF, 2003, p. 62).

Anunciamos como disposição o entendimento de uma vontade da presença no estar-sendo da experiência enquanto existência, como é apresentada por Heidegger (2000). As disposições iniciais fazem referência ao contínuo processo de iniciação do nosso estar-sendo pesquisador, e às noções fundantes que sustentam as nossas percepções e argumentações em relação aos fenômenos aos quais observamos, conferimos uma inteligibilidade que, por sua vez, se incorpora às noções, percepções e argumentações, num movimento de circularidade.

O olhar que perscruta produz o mundo que o produz. Aquilo que é visto do mundo é percebido por um olhar, desde já informado pela (re)ligação e relação com o mundo visto, banhadas em razões

cognitivas e intelectivas, emoções, sensações, intuições. É um olhar transbordante de disposições ético-estético-afetivas (DORNELES, 2003, p. 2).

Como disposições iniciais, fundantes da nossa perspectiva de ver o mundo, destacamos três atitudes existenciais, tomadas como noções básicas na percepção e reflexão dos fenômenos pesquisados. Surgem no nosso estar-sendo pesquisador, a partir de um aprofundamento transdisciplinar do conhecimento e em sintonia com algumas sensibilidades do espírito, como o amor, a empatia, a compreensão, a compaixão, que trazem consigo o acolhimento, o desapego, o respeito.

A primeira disposição se refere ao desapego ao dever ser moral, que enrijece e amarra a racionalidade a um projeto em devir, parâmetro para as observações e reflexões e compreensões do estar-sendo humano e institucional. Nessa perspectiva, o mundo, a vida, a sociedade, a cultura, a educação, tem como referência uma idealização valorativa, normativa, jurídica, referendada pelo moderno contrato social.

Diversas teorias filosóficas, sociológicas, políticas, religiosas, se dedicam a explicar como supostamente são ou deveriam ser os fenômenos que nos dedicamos a estudar e por que não se comportam como o esperado. No existir hoje, no agora do estar-aí no mundo, não há conciliação possível entre essas teorias e o movimento da vida. Nelas, a incerteza, constitutiva do próprio movimento de tudo o que é, assume configurações socioculturais patológicas e se materializa como figura de desordem, aquilo que corrompe a ordem do mundo, que não deveria estar-sendo, e que necessita ser exorcizada, controlada, transformada, eliminada (DORNELES, 1996).

O apego obsessivo a essas perspectivas teóricas transforma-se no látigo do autoflagelo constante de estudiosos e pesquisadores inconformados com uma realidade que nunca é, que nunca acontece como deveria acontecer. Aquilo que é, o que acontece, os eventos do cotidiano da vida, são tomados como fenômenos irreconhecíveis, cuja inteligibilidade está fora do próprio fenômeno, é reflexo de uma causa outra que não ele mesmo. O que esses fenômenos mostram é tomado

como a aparência de uma verdade que necessita ser buscada e compreendida à luz dos parâmetros de uma determinada prescrição teórica.

Para Maffesoli (2010, p. 39), um pensamento amplo, “que esteja à altura de apreender as novas configurações sociais”, exige que os intelectuais abdicuem de “criar o mundo à imagem daquilo que se quer que ele seja”. Com a mesma perspectiva, Sandel propõe o seguinte interrogante:

Mesmo se conseguíssemos, durante toda a vida, alinhar nossas intuições morais e os princípios que fundamentam nossa conduta, como poderíamos confiar no fato de que o resultado seria algo mais do que um amontoado de preconceitos com coerência interna? (SANDEL, 2012, p. 38).

A disposição de desapego ao dever ser nos desafia a experienciar o conhecimento na plenitude da sua etimologia latina de *cum nascere*, de nascer com, de partilha, de ligação, de encontro. Convida ao desapego das nossas certezas habituais e da compulsão, por definir conceitualmente o quê e o como devemos ser, nós os seres humanos e o mundo. Amacia o nosso estar-sendo na relação, fusão, confusão, e no encontro com a viscosidade, fluidez, ambiguidade, improbabilidade do que pulsa como conhecimento em estado nascente. Supõe que nos deixemos impregnar pela heresia de pensar o amor como manifestação e fundamento do laço social. E não somente pensar em tal laço a partir de visões como o medo da morte precoce (*homo homini lúpus est*) encontrada em Hobbes ou, de outra forma, também em alguns pensadores contratualistas.

Nessa perspectiva, liberta do ressentimento obsessivo e autoflagelante, enquanto estar-sendo humanidade, educadores, professores e pesquisadores, motivado pela contínua frustração frente ao descumprimento das normas e ordenamentos jurídico-institucionais, estabelecidos como o dever ser na educação, na escola, na política e no sistema educacional, que nos dedicamos a observar.

A dimensão do sofrimento provocado pelo desencontro entre a teoria e o cotidiano do estar-sendo fenomênico, pode ser traduzida pelo ódio ao presente, destacado por Maffesoli (1996) como sendo o grande desafio a ser enfrentado pelos pesquisadores deste novo milênio. Essa é a nossa segunda disposição fundante, a de acolher os fenômenos que presenciamos no mundo, na vida, na sociedade, na cultura, na educação, e tentar buscar a sua inteligência própria, sem *a priori*, seja o do julgamento moral, seja o da prescrição teórica.

A aprendizagem do acolhimento, impregnada na simpatia e na tolerância e na compaixão, possibilita uma abertura generosa para a percepção dos fenômenos que envolvem a alma humana, e também a alma do mundo, promovendo uma ética da compreensão “que seja capaz de compreender o crescimento específico e a vitalidade própria de cada coisa” (MAFFESOLI, 1998, p. 12).

Para amparar o desafio dessa aprendizagem, sintonizamos com o olhar maffesoliano (1996) a respeito da noção hegeliana de eticidade. Em vários momentos da história do pensamento filosófico ocidental, mas não sempre, as noções de ética e moral são concebidas como sinônimos. Quando há referências a valores morais, proclama-se uma correspondência ética igualitária. No nosso cotidiano, presenciamos análises e argumentações que colocam em coincidência essas duas noções: se um fenômeno é moral, é ético, se é imoral é antiético.

A noção de eticidade, entendida como o *ethos* de um povo, seus costumes, sua forma de estar-sendo aí juntos-no-mundo-com (DORNELES, 1996), desvincula a ética da clássica noção de moral. A ética passa, também, a ser entendida como sendo o que confere identificação de pertença a um grupo humano, a uma comunidade, a uma tribo, que, juntos, criam a obra de arte maior, que é o seu estar-sendo mundo, vida, sociedade, cultura, educação. A moral se vincula aos valores universais, a ética aos valores de pertença com os quais alguns se reconhecem.

Essa é a perspectiva que assumimos e com a qual buscamos acrescentar generosidade ao nosso olhar de pesquisadores. A aprendizagem do acolhimento passa por respeitar as éticas constituintes

do estar-sendo humano e que tomamos como fenômeno a ser pesquisado. O desapego ao julgamento moral e o acolhimento às diferentes éticas, que configuram e criam a diversidade das formas do juntos-no-mundo-com, permitem perceber alguns códigos estabelecidos no cotidiano do estar-sendo que confrontam a moral convencional. Podemos nos deparar com laços sociais pactuados por éticas que podem ser morais, imorais, amorais.

Nossa terceira disposição se assume como uma ética da compreensão que incorpora a consciência da relevância do conhecimento do conhecimento, e do conhecimento da complexidade multidimensional do estar-sendo humano que, enquanto realidade física e biológica e psicológica e social e cultural e mitológica e econômica e sociológica e histórica e poética e espiritual, vive a tragédia paradoxal de ser *sapiens-demens* (MORIN, 2002).

Essa disposição ética do ato de conhecer respeita o lugar que lhe é próprio ao desatino do estar-sendo humano juntos-no-mundo-com como humanidade. Não se desilude e se ressentido moralmente tomando-o como o desvirtuamento de uma possível essencialidade bondosa da natureza do humano. Acolhe a sabedoria e a loucura do mundo que contempla e conhece e descreve. Além de uma ética da compreensão, se assume, também, como uma ética da compaixão.

O ritual de iniciação em estar-sendo razão flexível, intuitiva, sensível, lúdica, onírica e criativa possibilita que amemos o mundo que observamos e descrevemos. Desde a sua polissemia multidisciplinar, tanto profana quanto religiosa, o amor evoca a contemplação, o interesse, a atenção, a abertura, a admiração, a relação, a agregação, a simpatia, a tolerância, a comunhão, a caridade, a compaixão e a prudência.

São evocações que, por sua vez, convocam novas aprendizagens para outras sensibilidades e atitudes no estar-sendo do encontro no conhecimento, que toda a pesquisa provoca, aqui apresentadas como disposições de desapego, de acolhimento, de respeito. No caso de uma pesquisa que incorpore as ideias anunciadas e propostas neste texto, são importantes e fundamentais disposições ético-estético-afetivas

(...) que provoquem e convoquem: a articulação interdisciplinar de *diferentes saberes* – a prosa (conhecimentos científicos, filosóficos, tradições religiosas) e a poesia (ficção e literatura) – e *linguagens* (prosa e poesia, artística, gestual, disposições corporais, telúrica, mediúnica, toque, carícia, etc.); e a vivência metodológica transdisciplinar que promova e mobilize a multiplicidade das vias de conhecimento – a razão, a emoção, a intuição e a sensibilidade (DORNELES, 2003, p. 12).

Essas disposições nos mostram a potência de um modo de pesquisar.

A Potência de um Modo de Pesquisar

É toda a vida cotidiana que pode ser considerada uma obra de arte. (...) Enquanto exprimem as emoções coletivas (...) constituem uma verdadeira «centralidade subterrânea», um irreprimível querer viver, que convém analisar (MAFFESOLI, 1996, p. 26-27).

(...) integrar à análise da vida social uma constatação: o que é, é (MAFFESOLI, 1998, p. 82).

No pesquisar em educação dizemos do mundo, das sociedades, das práticas culturais. Observamos e descrevemos e dizemos o mundo, a nós mesmos, os modos de existir, as interações do social.

No pesquisar em educação, em suas disposições ético-estético-afetivas, visibilizamos a potência em captar a organicidade e a polissemia do vivido societal. Visibilizamos e enunciamos as múltiplas manifestações do inusitado, da imprevisibilidade, do que se gesta no subterrâneo societal.

Apresentam-se como disposições que dão inteligibilidade ao insólito do estar-junto, ao extraordinário do cotidiano. Procura

compreender os rituais, a teatralidade cotidiana, aquilo que sustenta e ampara o estar-sendo juntos-no-mundo-com, o que tece e constitui, possibilita e fomenta, faz e cimenta sociedades.

Essas disposições reconhecem a força e a potência da vida social e concebem o pesquisador enquanto um “farejador social atento ao instituinte, ao subterrâneo” (MAFFESOLI, 2007, p. 28). Um processo que permite ao observador social vislumbrar as questões que nele se instalam e se grudam, se fazem dar evidência às perguntas que carrega consigo e que nele ressoam e repercutem. Fazer pesquisa desde a dimensão ético-estético-afetiva produz no pesquisador o reencontro com a sua própria trajetória, engendrando a autorreflexão e a reescrita da própria história de vida.

Também se considera que, ao fazer uma ciência do social, o pesquisador desenvolve uma metodologia empática, sabedora da força da subjetividade e da intuição, por isso recheada de paixão, rigor e vitalismo (ARENHALDT, 2012, p. 30). Essa perspectiva implica em conceber “que a subjetividade do observador desempenha na análise um papel que não pode ser negligenciado”, ou seja, “um olhar inquestionavelmente consciente da parcela de subjetividade que qualquer pesquisa ou análise científica comporta” (MAFFESOLI, 1998, p. 125, 133-134).

São disposições reveladoras de uma escuta sensível do dado mundano, da vida que se mostra, daquilo que se manifesta, da sensibilidade para captar o que se gesta, o que brota e o que nasce sob os olhos, os sentidos. Possibilitam, outrossim, captar o aspecto polissêmico do vivido societal e auscultar a sua cadência, o seu ritmo, a pulsação que brota e dimana das vidas que se manifestam e se entrelaçam no estar-junto. E, assim, vislumbrar o societal em sua multiplicidade, em suas texturas, em suas formas, em suas dimensões plurais.

Dessa forma, se constituem em disposições reveladoras das formas de agregação e socialização, na perspectiva da Sociologia das formas sociais de Georg Simmel, confluyente às noções de “Forma” e “Formismo”, indicadas por Maffesoli, em que se consideram os sinais e as ideias obsedantes de um determinado tempo, e daquilo que está a

emergir do subterrâneo, no sentido de tracejar e esboçar as tendências, de delimitar e demarcar os contornos (SIMMEL, 1983, p. 46).

É a efervescência da forma e da aparência na compreensão do fenômeno social. A forma implica na compreensão de que, mesmo partindo de um ponto contingente e fulgurante, aponta para a figura do todo. Permite, assim, compreender que muitos fenômenos, muitas situações e fatos, aparentemente isolados, contraditórios, diversos e pontuais, podem ter relações, interações e podem estar recheados de conexões, diretas ou indiretas. Contíguo ao pensamento de Simmel em que a forma é a recíproca interação das partes em que se constitui o conjunto. Convém, assim, analisar as formas que constituem a associação, o conjunto das interações entre as pessoas, que estruturam, fazem, são sociedades. Este é um modo de pesquisar, uma perspectiva que se ampara na Sociologia Formal, na Sociologia das formas sociais.

Portanto, interessa a abordagem das formas de sociação advindas das interações e relações entre os grupos sociais. As interações que brotam de interesses, de impulsos e propósitos diversos, da busca de finalidades, aquilo que faz com que o ser humano viva com os outros, “aja por eles, com eles, contra eles” (SIMMEL, 1983, p.165) e, assim, formar uma sociedade, uma comunidade, uma unidade. “É através das múltiplas interações de uns-com-os-outros, contra-os-outros e pelos-outros, que se constitui a sociedade” (MORAES FILHO, 1983, p. 21).

Essa perspectiva mostra um modo de fazer pesquisa que, entre outras inspirações e ancoragens, realiza o “inventário das polaridades”, opera por contraste e capta as “tendências opostas”. Um modo de fazer pesquisa em que se vislumbram e se abordam a variedade, a diversidade, a multiplicidade dos mais diversos assuntos anódinos, banais, triviais. Aliás, nada é trivial, tudo se liga e tudo se conecta. Isto é, cada detalhe da vida remete a um sentido.

Essas disposições visibilizam e evidenciam e materializam os aparentes nada, os insignificantes, o anódino, os minúsculos sociais, as banalidades significativas, “estes pequenos nada significantes”

(MAFFESOLI, 2007, p. 35) e estas formas menores que constituem e fazem sociedade, que dão relevo, textura e forma para os seus interstícios.

Também mostram a potência da imagem, a força da aparência na interpretação do fenômeno social, isto é, de noções, termos e palavras que desenham cenários, formam quadros e imagens do movimento e que imprimem uma capacidade de operar e de fazer “pensar por imagens”, tão bem dita na quarta proposta do milênio atual de Calvino: a Visibilidade. Esse autor anuncia o pensar sobre uma “possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la (...) seguindo métodos a serem inventados a cada instante e com resultados imprevisíveis” (CALVINO, 1990, p. 108).

Se, de um lado, a forma evidencia a aparência, as imagens, a estética, a teatralização, de outro, a forma é formante, ela “forma o corpo social (...), ela é fazedora de sociedade” (MAFFESOLI, 1998, p. 85). A forma reconhece o pluralismo e permite a coesão, a ideia do conjunto, da conjunção, daquilo que une e agrega os fragmentos do dado mundano. A noção de forma “lembra a moldura de um quadro. Ela tem como função destacar a pintura (...). É algo que não existe enquanto tal, mas que faz destacar” (MAFFESOLI, 2008, p. 7).

Desse modo, compreendemos as noções de Formismo e de Forma enquanto disposições que potencializam, provocam o pensar e que levantam “os problemas, fornecendo ‘condições de possibilidades’ para responder a eles caso a caso e não de maneira abstrata” (MAFFESOLI, 1998, p. 87). Disposições que fazem brotar as questões, que apresentam o que se mostra, que desenham grandes quadros.

As disposições ético-estético-afetivas na pesquisa se manifestam em processos, práticas, atitudes e procedimentos que possibilitam uma visão de globalidade, de conjunto e de expressões do todo. Esses processos e práticas permitem que se perceba e se acolha a pluralidade, a diversidade de saberes, as manifestações culturais e as outras tantas formas de vida e expressão da existência. São atitudes e procedimentos em que se percebe e se vê o outro. E se adquire a capacidade de se colocar no lugar desse outro, que é

diferente de nós, nas suas múltiplas formas de ser e estar e existir e mover e relacionar e produzir e rezar e vestir e amar e odiar.

A prática e o envolvimento com a pesquisa em educação tem mostrado a importância de determinadas noções, atitudes e posturas do lugar que ocupa o pesquisador. Tem mostrado a potência de um olhar que procura ver a complexidade dos fios em que está tecida a vida, seus ciclos, seu movimento, desde outra sensibilidade teórico-metodológica. Anunciam as possibilidades de um modo de investigar que permite captar os vestígios que se manifestam no estar-junto dos atores sociais, bem como as marcas visibilizadas pelos gestos e olhares e energias e emoções que contagiam e emanam e perpassam e tecem no cotidiano e na vida social.

Nossas práticas de pesquisa, especialmente em contextos sociais marcados pela dor, pelo abuso, pela violência, no campo da educação, têm mostrado a importância do pesquisador chegar com suavidade e leveza, disponível para a escuta aberta e sensível, atento e vigilante à complexidade do que se mostra nas redes de interações.

Tais situações exigem uma atitude e uma postura em que o pesquisador não se deixe afetar por um moralismo acadêmico cego, entre a realidade do estar-sendo e a indignação do seu próprio dever ser. Oportunizam perceber e visibilizar o que esse processo de pesquisa produz em si mesmo e como se manifesta a sua própria moralidade, na perspectiva de libertar-se do dever ser. O libertar-se que pressupõe o não julgamento da realidade e das atitudes do outro como algo bom ou mau, melhor ou pior, certo ou errado, mas sim a compreensão dos modos pelos quais as coisas e as pessoas são o que são e fazem o que fazem. O cuidado de que o seu espanto e as suas surpresas com o dado mundano não reforce ou intensifique o olhar julgador, próprio de determinadas práticas acadêmicas.

Trata-se da necessidade de ver o que é, o que se manifesta, o mostrar-se em si mesmo. Isso significa um outro modo privilegiado de olhar as coisas, a vida, ou seja, o fenômeno como ele é, e não como gostaríamos que fosse (ARENHALDT, 2012, p. 23).

Aclamamos, portanto, um pensamento e uma ciência repleta de vida, para que – no processo de metamorfose da própria existência – possamos nos aventurar a escrever em forma de imagens e devaneios e nos projetarmos no precipício da criação. Um pensamento, uma reflexão e uma ciência que, de certa forma, provoque e produza um conhecimento sobre si, sobre o nosso tempo e que, sobremaneira, problematize os limites de nossa própria identidade e do modo como interagimos e vivemos e produzimos cultura e vida. Uma atitude, uma postura investigativa que permite fazer emergir sentidos múltiplos para os fenômenos sociais, para as histórias de vida das pessoas envolvidas nas pesquisas, para as práticas em educação.

É a partir das práticas ordinárias e cotidianas do estar-junto que, de certa forma, se transfiguram os conceitos e categorias em noções que produzem sentidos amparados e empapados de experiências locais – contingentes e efêmeras – e identificações afetuais, num tempo presente, o aqui e agora (ARENHALDT, 2012, p. 25).

Trata-se de um modo de pesquisar em que se permite reconhecer as possibilidades do diálogo entre diferentes modos de produzir a vida e fazer sociedade, das interações entre saberes, culturas, cosmologias, maneiras de ver o Mundo e a Vida. Reconhecer e respeitar o outro, as múltiplas manifestações do viver. Reconhecer que não é possível enclausurar ou encapsular ou resumir a vida na pesquisa. Reconhecer a beleza e a potência de se nutrir a pesquisa com vida, mas que é importante admitir também que nem sempre a pesquisa é capaz de captar a complexidade e a diversidade e o fluxo da vida. Reconhecer as possibilidades e as potencialidades interpretativas desse modo de fazer pesquisa que emanam do estar-junto-com.

Consideramos ser esse um processo, um procedimento, um modo de pesquisar que nos ensina sobre nós mesmos. E que reconhece a potência do autoconhecimento, do conhecimento de Si, do Mundo, da Vida no estar-sendo juntos-no-mundo-com o outro. Trata-se de ver e vivenciar uma “outra lógica do estar junto”, isto é, uma lógica não mais lançada para um projeto longínquo e acabado, mas fundado no cotidiano, no aqui e no agora.

E que evidenciam as possibilidades de um modo de investigar que permite compreender que não temos uma identidade fixa, única, que produz a vida e as formas de pensar que são homogeneizantes. Mas que somos vários, somos múltiplos, e que produzimos “processos de identificação” na perspectiva da afirmação de outras múltiplas manifestações de existência.

Assim sendo, a dimensão ético-estético-afetiva pressupõe, para além de uma identidade, a dimensão das múltiplas identificações e dos processos de identificações, onde o que vigora é a sua dimensão ambígua, paradoxal e múltipla (ARENHALDT, 2012, p. 24).

Anunciam, outrossim, um procedimento que permite subverter uma lógica de pesquisa parolar, que muito diz e pouco escuta, para uma lógica e uma perspectiva mais escutadora, mais contemplativa, compreensiva e reflexiva. Trata-se de um processo de pesquisa que nos permite afirmar as dimensões sensíveis, afetivas e ordinárias⁴ na produção do conhecimento e na confecção de nossas investigações. Assim, é uma perspectiva que compreende que as dimensões sensíveis, emocionais e afetivas,

coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, (...) mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica, e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais (MAFFESOLI, 1998, p. 53).

Proclamamos, portanto, a assunção de um movimento de pesquisa que produza um pensar sobre as formas com que se processa o contágio afetivo, as agregações, o cimento social, e de que modo o experimentar, o fazer e o estar junto-com recria e produz Vida. Um movimento de pesquisa que incorpore e integre o ético e o estético no âmago da compreensão intelectual e acadêmica, para

4 Tomamos o termo ordinário como sinônimo de comum, conforme Maffesoli (2007).

podermos declarar essa obra de arte que é o viver, que é a Vida. Um movimento de investigação que permita perceber a complexidade existencial do próprio pesquisador e das pessoas envolvidas na pesquisa. Um movimento que promova um pensar sobre si, sobre nossa própria existência, sobre o modo como nos movemos no mundo e produzimos a vida juntos-no-mundo-com todos os outros.

Referências

ARENHALDT, Rafael. **Vidas em conexões (in)tensas na UFRGS:** o Programa Conexões de Saberes como uma pedagogia do estar-junto na Universidade. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012, 257f.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio:** lições americanas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DORNELES, Malvina do Amaral. **Lo Público y lo Popular en el Ámbito Racionalizador del Orden Pedagógico Moderno.** (Tese de Doutorado). Córdoba, República Argentina: Universidad Católica de Córdoba, 1996.

DORNELES, Malvina do Amaral. Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação. in: Reunião Anual da ANPED, 26., Poço de Caldas-MG, 2003. **Anais...** Poço de Caldas, MG: ANPED, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político**: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MAFFESOLI, Michel. A terra fértil do cotidiano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 36, ago. 2008, quadrimestral, p. 5-9.

MAFFESOLI, Michel. **Saturação**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **A Lei dos Irmãos**. Revista Famecos, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan.-abr. 2012.

MORA, J. Ferrater. **Dicionário de Filosofia** Tomo III (K-P). Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). Simmel: **Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1983.

MORIN, Edgar. **O Método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar; WULF, Christoph. Planeta: **A Aventura Desconhecida**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SANDEL, Michael J. Justiça. **O que é fazer a coisa certa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SIMMEL, Georg. **Sociologia**. Organizador Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Editora Ática, 1983 (Coleção Grandes Cientistas n. 34).

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2006.

EM DEFESA DA LEVEZA, DO SENSÍVEL E DA SENSIBILIDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Valeska Fortes de Oliveira

Monique da Silva

Imagens da leveza... o apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão
 Tipo água, terra, sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes
 E aos seres desimportantes
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade das tartarugas
 Mais que as dos mísseis.
 Tenho em mim este atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz, por isso,
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos como as boas moscas.
Queria que minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 Eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor os meus silêncios.
 Manoel de Barros

É com Manoel de Barros que começamos as imagens da leveza, inspiradas em Calvino (1990), na sua primeira proposta para o próximo milênio. Aliamo-nos a este para pensar em (des)construções

e (des)aprendizagens necessárias, que temos mobilizado no ambiente educacional, especialmente, na cultura da investigação. Temos receio de usar o pretérito para mencionar uma prática de pesquisa que naturalizamos através da concepção de “coleta de dados”, nos ambientes educacionais, na perspectiva de procurar mazelas, deficiências, obstáculos, para que a educação consiga atender à metanarrativa de livrar todos da ignorância e, ao mesmo tempo, emancipar e produzir cidadania.

Investigações em excesso já foram realizadas nos ambientes educacionais, considerando os contextos, as pessoas, como objetos de estudo, numa racionalidade técnica, desprezando intensidades da ordem da aprendizagem do sensível. Talvez tudo isso responda por que os ambientes investigados se tornam refratários e defensivos aos resultados e propostas das pesquisas, que acabam por não auxiliar as pessoas envolvidas a transformarem suas realidades.

Apanhar desperdícios, prestar atenção às desimportâncias, às minúcias, deveria ser um desafio a uma ciência com leveza. A invenção poderia nos proporcionar exercícios mais intensos de astúcia, como nos fala Bachelard (1986), referindo-se ao método como invenção, criação. E, nesta perspectiva, compartilhamos com Rios para falar da leveza em seu livro “Ética e competência”, a lembrança que faz de Ítalo Calvino.

Ítalo Calvino, em seu livro, Seis propostas para o próximo milênio (1990), menciona “alguns valores ou qualidades ou especificidades da literatura” que, a seu ver, contribuíram para uma vida rica dos seres humanos e das sociedades. A leveza é o primeiro valor citado pelo autor. O que ele fala sobre a literatura aplica-se, certamente, não só a todas as artes, mas também aos demais espaços da vida social e, de modo particular, ao espaço da prática profissional. Belo – e, portanto, leve –, é assim que seria desejável que fosse o trabalho educativo de cada dia. A ação docente envolve, portanto, inteligência,

imaginação, sensibilidade, afeto (RIOS, 2011, p. 66-67).

Acrescentaríamos a esta atenção ético-estética de Rios, o fato de que poderíamos incluir na ação docente as práticas de pesquisa, porque este foi o desafio que assumimos como uma rede na educação – promover um movimento, uma rede sensível na pesquisa em educação. Uma rede *pele* sensível na pesquisa em educação. Uma rede de pesquisadores, onde nosso grupo de pesquisa é convidado a inserir-se e a compartilhar. Ainda, para, de início, dizermos de nosso local de fala, torna-se necessário trazeremos o imaginário a esta escrita,

E, para começar, por que imaginário? Seria preciso, sem dúvida, nesse festival, dizer algumas palavras sobre esta noção. Imaginário porque a história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas obras. História e obras do imaginário radical, que surge a partir do momento em que há uma coletividade humana: imaginário social instituinte que cria a instituição em geral (a *forma* instituição) e as instituições particulares da sociedade considerada, imaginação radical do ser humano singular (CASTORIADIS, 2004, p. 127).

Assim, sob a ótica do imaginário, nosso tempo é o das complexidades, das racionalidades de diferentes ordens: instrumental, comunicativa, científica, conceitual. Tempo de ruptura com as fragmentações, os dualismos. Tempo da cisão do científico com o poético, do diurno com o noturno. É o tempo de um humano genérico. Tempo que coloca a necessidade de se integrar o humano consciente (*concius*) e não consciente (*ignarus*); o humano angustiado (*contristatus*), degradado (*deponatur*) e o racional (*rationalis*); o humano imaginário (*phantasticum*) (OLIVEIRA, 2011); humano corpo biográfico (*corporis biographica*) e o humano afeto (*affecare*).

Na produção de imagens para a constituição de uma rede sensível na pesquisa em educação, partilhamos o trajeto que construímos coletivamente com nosso grupo de pesquisa, completando, no ano de 2013, seus vinte anos de existência e experiência. Não se constituiu um novo paradigma, mas outros olhares para as questões educacionais. O imaginário é motor do processo de investigação e tem, para nossa caminhada, o sentido de exercitar atos de criação, experimentações criativas – eventos e encontros de compartilhamento de saberes e sensações bianuais e semestrais – que nos implicam e movimentam para experiências formativas. Projetos que mobilizam as energias e corpos na sua potência mais criativa. O sentido de exercitar atos de criação por meio de uma postura científica, artística, conduzida pela curiosidade – pode-se dizer, por um urgente e renovado espírito científico – como já dissera Bachelard, na perspectiva de que este espírito parta de novos pressupostos epistemológicos, exercendo-os numa atividade que é mais do que produção de conhecimento, é uma estética da criação.

Cuidando da noção de método científico, Bachelard (1987) o representa como a polidez do espírito científico. Mostra que a dificuldade não se concentra mais nesse debate da necessidade do método, mas na diversidade dos métodos, na especialização das disciplinas. Criativamente, indica que o método é verdadeiramente uma astúcia da aquisição, um estratagema necessário na fronteira do saber. Em outras palavras, um método científico é aquilo que procura o perigo. Seguro de seu acervo, ele se aventura numa aquisição. A dúvida é a posteriori e não a priori como na lógica cartesiana. Temos feito esse exercício na escrita das dissertações e teses, temos (des)aprendido muito, e uma das muitas descobertas refere-se a sensibilidade de quem lê e escuta a pesquisa. O campo de pesquisa do imaginário desafia-nos a conhecer por vias distintas, lugares bem conhecidos, pouco conhecidos e desconhecidos,

necessários de serem comunicados a pessoas não especializadas. Um desafio com muitas experimentações, avaliações e aprendizagens intensas.

Outro elogio à razão sensível... imagens de leveza na literatura

Michel Mafessoli (1998), numa obra provocativa intitulada “Elogio da Razão Sensível”, propõe-nos decifrar o mundo a partir de outras lógicas que não a da estrita racionalização, mas de uma razão sensível, capaz de disparar as intuições, captando na efervescência do social, o imprevisível, o fluido. Nisso é preciso outro movimento de olhar, outra corporeidade, outra física. No intuito de apresentarmos imagens do que falamos, tomamos emprestada a clássica obra de Charles Lutwidge Dodgson, sob o pseudônimo de Lewis Carroll, *Alice no país das maravilhas*, escrita em 1865. Inspiradas nos estudos do imaginário, fizemos uma leitura das aventuras de Alice e os desafios e surpresas do estar/ser na universidade.

Entrelaçamos literatura e teorizações, pois sentimo-nos provocadas pela leitura, leitura *anima*,

Em suma, é preciso confessar que existem dois tipos de leitura: a leitura em *animus* e a leitura em *anima*. Não sou o mesmo homem quando leio um livro de idéias, em que o *animus* deve ficar vigilante, pronto para a crítica, pronto para a réplica, ou um livro de poeta, em que as imagens devem ser recebidas numa espécie de acolhimento transcendental dos dons. Ah, para fazer eco a esse dom absoluto que é a imagem de poeta seria necessário que nossa *anima* pudesse escrever um hino de agradecimento!

O *animus* lê pouco; a *anima*, muito.

Não é raro o meu *animus* repreender-me por ler demais.

Ler, ler sempre, melíflua paixão da *anima*. Mas quando, depois de haver lido tudo, entregamo-nos

à tarefa, com devaneios, de fazer um livro, o esforço cabe ao *animus*. É sempre um duro mister, esse de escrever um livro. Somos sempre tentados a limitarmos a sonhar (BACHELARD, 1988, p. 61-62)¹.

No âmbito do que temos defendido na academia, do movimento instituinte do qual nosso grupo de pesquisa participa, a leitura *anima* anda ao lado da leitura *animus*, sem sobreposições, nem juízos de valor, na luta pela valorização da multiplicidade, da vida e do imaginário. Segundo Mafessoli (1998, p.180), “a vida, ou os imaginários que ela suscita, devem ser tomados por aquilo que são, ficando claro que sua eficácia é real, e que esta é a única que nos importa a partir do momento em que desejamos levá-la a sério”. A atenção se volta aos sentidos que circulam, os deslocamentos de sentidos e, talvez, ao movimento do não sentido ou do *sem sentido*, mas uma outra lógica fusional do simples *estar-junto*.

A história de Lewis Carroll nos auxilia a olhar a partir do lugar que o imaginário habita na universidade e, com isso, perceber outras possibilidades de pensar as vivências com as quais nos deparamos na academia. *Busca, curiosidade, experimentações, metodologia, surpresas, dúvidas, crises, exigências, tempo, aprendizagens e imaginação*, são alguns aspectos que trataremos neste texto sob a ótica de Mafessoli (1998), Castoriadis (2004, 1982), Bachelard (1988).

Iniciando pela *busca e curiosidade*, nos movimentamos a partir de algo que nos inquieta, incomoda, faz-nos levantar da sombra confortável das grandes árvores e correr atrás dos tantos coelhos brancos que passam e afetam. A busca é um desejo interno, um movimento único e, ao mesmo tempo, provocador de interferências no meio, pois, a mobilização de um, sempre envolverá o outro, eis a importância das relações. Em *Alice no país das maravilhas*, a menina já começava a sentir-se cansada quando,

1 Grifos do autor.

de súbito, um Coelho Branco de olhos rosados passou por ela, a correr, de início não achou isso tão inusitado, mas,

No preciso momento em que o Coelho tirou um relógio do bolso do colete, olhou para ele e começou a correr mais depressa. Alice pôs-se em pé de um pulo, pois lembrou-se que nunca vira um coelho de colete nem de relógio. Ardendo de curiosidade, começou a correr: pelo campo, atrás dele, felizmente mesmo a tempo de o ver desaparecer no interior de uma grande toca que havia debaixo da sebe. No mesmo instante, Alice desceu atrás dele, sem pensar sequer como poderia voltar a sair. Lá dentro, a princípio, o caminho era a direito, como um túnel, mas depois, de repente, havia uma descida tão pronunciada que Alice nem teve tempo de pensar em parar senão quando deu consigo a cair num poço muito fundo (CARROLL, 1972, p. 7).

Como no livro, na pesquisa, na construção do conhecimento, no ingresso na carreira acadêmica, os inícios são como um salto no escuro, uma busca as tontas, imprevisível e, ao mesmo tempo, incontrolável. A busca por respostas, por esclarecimentos, conhecimentos e verdades – até aqueles que têm consciência da efemeridade da verdade são provocados a buscá-la. Assim, a partir do pulo somos levados às *experimentações*, ao novo, eis outro desafio.

Os livros, as pesquisas empíricas, os seminários, os outros, o ensino, a pesquisa, a extensão, inúmeras vivências e relações que nos atravessam, partem, ou ficam, colorem e trazem sabor ao universo das *experimentações*. Neste território crescemos e encolhemos a todo instante, amedrontados ou envoltos em uma nuvem de coragem seguimos – nem sempre em frente – rumo ao desconhecido.

Na verdade, tantas coisas extraordinárias se tinham passado recentemente que Alice começava a convencer-se de que poucas seriam as impossíveis

de realizar. Tudo indicava que não valia a pena ficar à espera junto da pequena porta, por isso, Alice voltou para a mesa, na esperança de encontrar ali outra chave ou um livro de instruções para ensinar as pessoas a fecharem-se como se fossem telescópios, mas desta vez o que achou foi uma pequena garrafa (“que decerto não estava ali antes”, pensou) que, à roda do gargalo, tinha um rótulo de papel, onde podia ler-se em letras grandes e maravilhosamente impressas: “Beba-me!” (CARROLL, 1972, p. 10-11).

Na obra, Alice, após muito tempo em queda, acha-se em uma sala cheia de portas, encontra uma chave minúscula em cima da mesa, e aí inicia o “estica encolhe” de suas experimentações. Na pesquisa também acontece de tal forma, quando já estamos em campo iniciamos as escolhas de teorias, metodologias, intercessores e nos experimentamos em diversas formas de fazer/ser pesquisador. Em nosso grupo de pesquisa, apostamos muito nas experimentações sensíveis nos encontros, nas vivências e também em espaços de formação inicial e continuada de professores. Refletimos sobre tais vivências, pois a ênfase na matéria viva é, segundo Mafessoli (1998, p.182), “uma garantia de pertinência e, eu ousaria dizer, de fecundidade científica”. Ainda diz o mesmo autor:

Sempre é tempo de encontrar explicações causais para as coisas humanas; num primeiro momento é, sobretudo, necessário compreendê-las. E isso não pode ser feito a não ser que se esteja atento à força vital que as anima e permite que sejam aquilo que são. Retomando um termo emprestado a Jung ou a G. Durand, direi que a vivência é um arquétipo, talvez o arquétipo essencial, em torno do qual se estrutura toda socialidade.

A socialidade é um estar-junto, mas de tal forma que o contrato social não se restringe a elementos racionais, mas integram-no os aspectos passionais, ilógicos. A plenitude do cotidiano se

encontra neste *conservatório energético*, sem o qual pouco ou nada se compreende da perduração do ser, tanto individual quanto social. Assim, para dar conta de uma hermenêutica do social, é preciso encontrar um modo operativo que permita ir além do domínio da abstração, passando para o da imaginação e do sentimento, aliando o inteligível ao sensível. É preciso encontrar maneiras de pesquisar, é preciso encontrar meios de sair, ou seguir, das inúmeras situações, como vivencia Alice, quando em companhia dos inúmeros bichos à beira do Lago de Lágrimas.

“O que eu ia dizer”, prosseguiu o Ganso com voz ofendida, “era que nada melhor para nos secar do que uma corrida eleitoral.” “E o que é uma corrida eleitoral?” perguntou Alice, não porque quisesse realmente saber, mas porque o Ganso fizera uma pausa, como se alguém devesse perguntar, mas ninguém parecia inclinado a dizer nada. “Ora”, disse o Ganso, “a melhor maneira de explicar isso é fazer.” (E como vocês talvez queiram experimentar essa tal corrida em algum dia de inverno, vou contar-lhes exatamente o que fez o Ganso.)

Primeiro demarcou a pista, traçando uma espécie de círculo (“a forma exata não importa muito”, explicou ele), depois toda a turma foi colocada em fila ao longo da pista, aqui e acolá. Não havia nada de “Um, dois, três, já!”, pois cada um começava a correr quando quisesse, e parava também quando quisesse, de modo que não era nada fácil saber quando a corrida terminava.

Todavia, depois de terem corrido por mais ou menos meia hora e estarem já quase secos de novo, o Ganso gritou de repente: “Acabou a corrida!” E todos se juntaram em torno dele, ofegantes, perguntando: “Mas quem ganhou?” O Ganso teve de refletir muito antes de responder a essa pergunta. Ficou por longo tempo com um dedo apoiado sobre a fronte (na mesma posição em que geralmente se vê retratado Shakespeare), enquanto todos esperavam

em silêncio. Enfim, o Ganso falou: “todo mundo ganhou, e todos devem ser premiados” (CARROLL, 1972, p. 21-23).

Eis a relação entre *metodologia* e invenção, encontrar maneiras, utilizar-se do potencial humano de criação. Nas pesquisas no campo do imaginário, encontrar metodologias subtece-se criá-las, usar e abusar da bricolagem, brincar – com licença poética – de utilizar inúmeras abordagens de pesquisa sem pudor, mas lembrando-se do rigor. E então, entregar-se aos ventos da *surpresa*.

Trabalhar com experimentações, metodologias e surpresas nos remete a algumas vivências no Encontro bianual que promovemos na universidade, mais especificamente em sua primeira edição. Nosso grupo de pesquisa, ao propor provocadores no local de palestrantes, rodas de conversas nas quais os presentes não apresentavam suas pesquisas de modo clássico – em seus cronometrados quinze minutos – também ao aliar exposições de artes visuais, performances, jogos cênicos, declamação de poesias e diversos festejos no espaço de um Encontro acadêmico operou com o trio supracitado, sob a influência da razão sensível, do devaneio, do imaginário.

Porém, é preciso ter consciência que a opção pelos caminhos do sensível e da experimentação em alguns momentos podem nos levar a *dúvidas e crises*, situações que parecem sem sentido, caso não a encaramos como outras vias de raciocínio possíveis. De fato, em alguns momentos encontraremos, como Alice, algumas Lagartas – potentes encontros – que nos inculcam novos desafios, por mais que não os percebamos assim num primeiro momento.

A Lagarta e Alice olharam-se por algum tempo em silêncio. Por fim, a Lagarta tirou o cachimbo da boca e dirigiu-se a Alice com voz lânguida e sonolenta: “Quem é você?” Não era um começo de conversa encorajador. Alice respondeu muito tímida: “Eu... já nem sei, minha senhora, nesse momento... Bem,

eu sei quem eu era quando acordei esta manhã, mas acho que mudei tantas vezes desde então...” (CARROLL, 1972, p. 34).

É preciso ter coragem para ousar defender os movimentos instituintes na academia. É sabido que na história, a noção de imaginário foi ignorada, muitas vezes maltratada, o sensível na academia foi motivo de desprezo, rotulado de perfumaria e, os que se aventuravam em devaneios vistos como loucos da casa. E também que é normal nos depararmos com Gatos Careteiros, Duquesas e Rainhas de Copas, porém, aos movidos pelos devaneios, tais fatores tornam-se pouco relevantes frente a alegria estética de poetizar na academia.

Títulos, conceitos, currículos, plataformas, financiamentos, *exigências* como no jogo de *croquet* da Rainha de Copas, todos tem seus respectivos lugares e quem deles sai ouvirá um sonoro “*Cortem a cabeça!*”. A princípio, parece-nos que quem ousar descontentar a Rainha, ou não entrar em sua lógica, acabará impossibilitado de jogar – e isso muitas vezes acontece. Porém, no território da academia, é possível habitar ilhas sensíveis, construir fortes imaginários e, entre os pares, sobreviver. Como nos diz Bachelard (1988, p. 25) “Os poetas sempre imaginarão mais rápido que aqueles que os observam imaginar”.

Também, para não sermos engolidos pela academia, é preciso relacionar-se com o *tempo*, saber sua importância, e esta lição nós – juntamente com Alice – nos chega pela voz do Chapeleiro.

“Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu conheço”, disse o Chapeleiro, “você nãoalaria em gastá-lo, como uma coisa. Ele é alguém.” “Não sei o que você quer dizer”, disse Alice. “É claro que você não sabe!” disse o Chapeleiro, inclinando a cabeça com desdém. “Eu diria até mesmo que você nunca falou com o Tempo!”

“Talvez não”, respondeu Alice com cautela, “mas sei que devo marcar o tempo quando aprendo música.”

“Ah! Isso explica tudo!” disse o Chapeleiro. “Ele não suporta ser marcado. Agora, se você mantivesse com ele boas relações, ele faria qualquer coisa que você quisesse com o relógio. Por exemplo, suponha que fossem nove horas da manhã, justamente a hora de começarem as lições: você teria apenas de sussurrar uma dica ao Tempo, e o ponteiro giraria num piscar de olhos: uma e meia, hora do almoço!” (CARROLL, 1972, p. 52-54).

O tempo é algo definidor, na academia e fora dela, para que possamos cumprir as exigências, vivenciar as experimentações e, ao mesmo tempo, cultivar relações e afetos. Castoriadis (1982, p. 147) percebe-o como uma instituição imaginária criada para que possamos suprir a necessidade de mensurar os períodos. Para ele existem dois tempos, o *identitário* da significação, do sensível, e o *imaginário* aquele cronológico, dos anos, das horas, do relógio. Para ele, em coro ao exemplificado pelo Chapeleiro “as articulações do tempo imaginário dobram ou aumentam os marcos numéricos do tempo calendário”.

Associando as inúmeras relações apresentadas, com a força das vivências, chegamos as possíveis *aprendizagens* do fazer pesquisa na academia, do estar/ser estar neste território. Salientamos as aprendizagens e suas múltiplas facetas, com as cores e cheiros do experienciado, do sentido, do sonhado. Como aponta Mafessoli (1998, p.196-197),

[...] Sabendo integrar, de um ponto de vista epistemológico, a experiência sensível espontânea que é a marca da vida cotidiana, a progressão intelectual poderá, assim, reencontrar a interação da sensibilidade e da espiritualidade, própria, por exemplo, ao barroco, e assim alcançar, através da aparência, a profundidade das maneiras de ser e dos modos de vida pós-modernos que, de múltiplas maneiras, põem em jogo estados emocionais e “apetites” passionais que repousam, largamente, sobre a iluminação dos sentidos.

Entretanto, chegando ao fim do passeio pela obra de Lewis Carroll apontamos a *imaginação* como elemento importante da criação humana. Aquela que auxilia na instituição do outro, que alia-se ao imaginário na construção outras formas de ver, na abertura de espaços de compartilhamento, na vivência de experiências sensíveis e, em especial, na valorização do sonho e do devaneio como instancias potentes – e possíveis. Como diria Alice *eis em que dá o “curiosismo”!*

Imagens da leveza na empiria... a sensibilidade e o sensível nos movimento de corpos biográficos

Nosso grupo de pesquisa, completando vinte anos de existência em dois mil e treze é, muitas vezes, alvo de curiosidade do motivo da vida longa e da intensidade das suas produções. Poderíamos talvez compreender, como resultado de pesquisas já realizadas com uma empiria que envolveu participantes do grupo de diferentes momentos e épocas, e, através das narrativas, o acesso a uma continuidade discursiva sobre a intensidade do estar-junto afetivo para além da tarefa, comum na constituição de grupos. Mas, intuímos outra possibilidade nesta rede complexa que é o corpo-grupo. Conversando ainda, com a produção de Spinoza e, talvez, aproveitando sua provocação, sobre o que pode um corpo, pensamos o que podem corpos que experimentam olhar para suas biografias e perceber quais outros que aumentam, diminuem ou obstaculizam suas potências.

Nos diferentes experimentos que fazemos em grupo, quando cada pesquisador aponta para um *Sobre Si* na pesquisa, seja por objetos que escolhem para reconstruir imagens que produzem felicidade ou tristeza, desassossego ou tranquilidade, seja pela fotografia que aguça suas percepções, seja no jogo corporal, tudo faz de cada um dos corpos sensíveis que pensam suas produções como corpos biográficos.

Nossos corpos pesquisados-pesquisadores trazem/falam de trajetos, escolhas, energias, faltas, ausências, imagens de estados imaginários. É também nesse espaço grupal, como dispositivo de formação, que corpos biográficos, entendidos como a matéria onde ficam impressas as memórias do ser humano decorrente das suas experiências vividas, se encontram e potencializam energias, negativa ou positivamente, tomando aqui a reflexão de Spinoza sobre os estímulos emocionalmente competentes.

Sobre o julgamento dos afetos em Spinoza, Bartuschat (2010, p. 87) diz que é possível dizer que este

assume a forma de um ditame quando, recorrendo à razão, não só se constata o que é objetivamente bom ou mau, como também se reivindica levar aquele que só persegue o que lhe parece bom – e que, portanto, deseja sem razão – a desejar o que de fato é bom.

A teoria dos afetos aposta no encontro de corpos que aumentam ou diminuem nossa potência, estes que são, segundo Tadeu (2002, p. 56),

considerados sempre sob duas relações: a de movimento, com maior ou menor velocidade, e a dos afectos. Mas, atenção, não se trata meramente de uma operação do pensamento para fins de análise. Não se pode confundir o traçado de um plano de imanência com uma pesquisa ou uma análise social. No traçado de um plano de imanência, o pensamento não se separa da vida. Aqui, “pensar e ser são uma coisa só” (Deleuze e Guattari, 1997, p 34). Não se trata, como na ciência, de controlar a vida nem de prevê-la, mas de inventá-la.

Talvez, sensivelmente, fomos desenvolvendo experimentos corporais em todos os ambientes educacionais onde o grupo foi convidado a compartilhar saberes, produzindo, muitas vezes,

experiências formativas, percebendo a potência desta provocação como uma entrada sensível para a pesquisa/formação com professores.

O sensível é, segundo Didier Austry (2008, p.140).

[...] o que se dá na experiência, sob forma de conteúdos de vivências específicos, em ligação com a animação interna. E: a fibra sensível do corpo [...], representa primeiramente sua capacidade de ser tocado, sua capacidade de responder, e seu potencial de evolutividade autônoma. O sensível é, portanto, o corpo que se desenvolve e atualiza a sua sensibilidade potencial além mesmo das capacidades de percepção habituais do sujeito.

Assim, acrescentamos, na questão do corpo, desenvolver a sua sensibilidade potencial à experimentação que o grupo pode acionar, pensado como um dispositivo de formação/autoformação. A educação, enquanto vivência estética, passa pela arte de experimentar outras formas de vida e de produção de outros sentidos e significados, para além dos já conhecidos e pertencentes ao seu trajeto de vida. Corpos biográficos são implicados para que se experimentem, olhando seus próprios trajetos e deixando-se atravessar por outros vetores, por outros movimentos e por outras subjetividades, ampliando seus repertórios. A subjetividade corporal ultrapassa a vontade intelectual de compreender e é via de acesso ao corpo biográfico. Pois,

O acesso a esse corpo falante de minha história passada, presente e futura (através das sensações, das imagens, das visões animadas – espécies de sonhos acordados – das reminiscências, mas também das ideias e das escolhas que se impõem de repente com evidência e graças à atenção consciente voltada para o movimento interno que se manifesta pela mediação das fâscias)” (JOSSO, 2012, p. 27).

A processualidade dos encontros entre os corpos na concepção de Spinoza coloca-os em um plano onde não se buscam origens, afastando-se de transcendentais e das causas primeiras. O corpo pensado não é algo fechado, pois afeta e é afetado produzindo encontros de composição e decomposição, bons ou maus encontros, que aumentam ou diminuem a potência do corpo – a nossa potência.

Pensar imagens da leveza na empiria dos processos formativos e investigativos com Spinoza e a potência da sua produção, deslocando o aprender e o conhecer para outra fonte, merece uma contextualização também da intensidade do seu pensamento. Ao pensar prazer e dor na ciência dos sentimentos, Damásio (2004, p. 237) retrata um fermento de interrogações.

Trata-se de uma época intelectualmente fértil. Mais ou menos na época do nascimento de Espinosa, Thomas Hobbes e Descartes cresciam como estrelas filosóficas e William Harvey apresentava a sua descrição da circulação sanguínea. Durante a vida breve de Espinosa, o mundo conheceria o trabalho de Blaise Pascal, Johannes Kepler, Huygens, Gottfried Leibniz e Issac Newton, que nasceu apenas dez anos mais tarde que Espinosa.

Considerado “o mais intolerável dos iconoclastas” (Damásio, 2004, p. 238), Spinoza colocou em questão os alicerces da religião e as estruturas políticas relacionadas a esta. Contemporâneo de Kant, ele chamou atenção para os perigos da paixão – Spinoza apresenta uma racionalidade que necessita da emoção como motor. A emoção como o motor que aciona o afeto com um aprendizado por excelência. Um aprender que envolve também pensar nossos afetos, ligados a nossa potência de afetar e ser afetados. A noção de afeto por ele desenvolvida remete a outra noção importante na sua produção – a de encontro.

Compartilhamos com Merçon (2009, p. 28), quando se refere a um aprendizado afetivo referenciado num devir ético: “A

noção de afeto remete-nos, assim, à noção de encontro. Pensaremos o aprendizado afetivo como uma arte de encontro: um aprender sobre o que diminui nossas forças ou nos potencializa”. O aprendizado afetivo corresponderia a um processo de ativação do nosso desejo. Ativaríamos afetos alegres e afetos tristes.

Ainda cabe compreender a noção de corpo spinozano, diferentemente das concepções mecanicistas ou organicistas que não associam o corpo aos afetos. Como um corpo afetivo, Spinoza também o propõe como corpo relacional, em que outros participam da composição de um corpo.

Mesmo não se tratando de um ensaio sobre as concepções de Spinoza, pensamos oportuno salientar algumas noções fundamentais para a compreensão do seu pensamento e da radicalidade das suas proposições. Assim, por exemplo, temos a noção de substância.

Enquanto para Descartes corpo e mente são substâncias distintas que interagem uma com (e contra) a outra, para Spinoza, corpo e mente são modos que pertencem a uma mesma substância e que, embora, distintos um do outro, não se relacionam causalmente. Em oposição à regra cartesiana da relação inversa (segundo a qual a ação da alma equivale ao padecer do corpo e vice-versa), encontramos em Spinoza a tese do paralelismo corpo-mente, ou seja, uma espécie de correspondência ou isonomia entre os dois modos ou atributos (MERÇON, 2009, p. 39).

O aprendizado ético-afetivo pelo corpo que somos e pelo corpo que podemos vir a ser, pela nossa potência e pelos afetos que passam a ser mobilizadores de outras energias – tristes ou alegres- que aumentam ou diminuem nossa potência, é uma das possíveis respostas para a vida longa de um grupo que quando imerso em projetos de formação/investigação com outros professores consegue mobilizar afetos alegres que geram mais potência ao corpo-grupo e ao corpo-pessoa. Ao contextualizar a

questão spinozana *O que pode um corpo?*, Merçon (2009, p. 43) explicita:

O que ele pode corresponde à sua capacidade de afetar e ser afetado, sendo esta necessária e constantemente exercida em suas relações com outros corpos. Podemos dizer assim que cada corpo exerce, a cada momento, toda a sua potência. Porém, em outro sentido, podemos também dizer que a capacidade de um corpo de ser afetado pode ser exercida de maneiras que aumentam sua potência ou que a diminuem ou a obstruem de tudo aquilo que pode.

Na arte do encontro e da composição, Tadeu (2002, p. 9) pensando nos efeitos que um corpo tem sobre outro a partir de Spinoza, provoca

Quando dois corpos se encontram, de que forma uma afecta o outro? Ao encontrar -se com outro, um corpo tem sua capacidade de agir – em oposição a sofrer passivamente uma ação exterior – aumentada ou diminuída? A potência de agir. É esse o critério pra determinar se um encontro é bom ou não. A grande questão de Spinoza que se torna a grande questão de Deleuze: o que pode um corpo? “Ninguém determinou até agora o que pode um corpo, (...) o que o corpo pode fazer e o que não pode fazer” (Spinoza, *Ética*). Não sabemos o que pode um corpo. Mas não porque o corpo seja um mistério indecifrável ou um transcendente inatingível. Bem pelo contrário. Nenhum esoterismo. Puro pragmatismo. Não sabemos o que pode um corpo, de que ele é capaz, até que ele faça alguma coisa.

O que pode um corpo quando soma-se a outros que potencializam afetos alegres movimenta meu pensamento para uma ideia – o corpo-grupo pode quando através de ações produz encontros com outros corpos e avalia aqueles que potencializam

mais energia e afetos alegres ou que despotencializam por afetos tristes.

Gestar um grupo que tem o imaginário e as dimensões simbólicas como foco de estudos e pesquisas exige das pessoas que integram e que exercitam um lugar de coordenação, outros olhares, outras escutas e inserções. Um olhar e uma escuta que se deixam surpreender, sem um dever-ser. O olhar mirado; é um olhar adjetivado não é qualquer olhar, é um olhar sensível, erótico, afetual. Na experiência do grupo temos reflexões como esta “desse lugar de gestora, imbuída por uma razão sensível (MAFFESOLI, 1998) na perspectiva de dar evidência ao testemunho da aprendizagem da pesquisa coletiva e ao registro denso do estar-junto, permito-me surpreender-me com o que se mostra, com os encontros”².

O registro denso do estar-junto a partir de uma razão sensível é na pesquisa o exercício para que na leitura do contexto, do grupo, do ambiente, do instituído e do instituinte, numa lente simbólica, tenhamos os indícios. Os indícios estão relacionados a investigações que partem do caráter micro no âmbito do político, do social e do cotidiano. Uma prática interpretativa interdisciplinar que coloca ao investigador a exigência de razão e sensibilidade, de imaginação e criatividade. Os indícios são as fontes, mas não quaisquer fontes, são as que muitos pesquisadores não percebem num primeiro momento, quando não suspendem suas hipóteses e teorias sobre o que estão a pesquisar. Pensamos que talvez um dos mais complexos exercícios na pesquisa, seja a sensibilidade de deixar vozes, movimentos, acontecimentos, minúcias terem visibilidade e, talvez, voz e ação na condução da investigação.

Indícios são fontes perceptíveis para um pesquisador sensível e atento. Aquele que se dá o tempo para estar atento. Que não procura apenas levantar dados a partir do que se mostra, mas

2 Fala de uma das autoras deste artigo e coordenadora do grupo de pesquisa.

especialmente daquilo que não está à mostra. Indícios podem estar nos silêncios, nas brechas; por isso, a sensibilidade na escuta e na observação são ingredientes que dão sabor à atividade de pesquisa.

Essa é uma aprendizagem ético-afetiva que temos mobilizado como grupo. Contando nossas histórias nos (re)apresentamos e também nos constituímos pesquisadores de nós mesmos, porque juntamente com o processo de entendimento do imaginário construído social, política e historicamente sobre nossa profissão e a figura do professor, desejamos compreender como nos tornamos o que somos. O que fazemos com o que fizemos do que fizeram de nós e do que podemos ainda ser.

O corpo-grupo pensado a partir do movimento que produz a interrogação e a reflexão, como um dispositivo de formação, tem provocado seus participantes a contar suas histórias, seus trajetos de vida. Nesta perspectiva, Momberger (2008, p. 35) mostra a relação estreita entre formação e biografização da vida das pessoas que se colocam como contadoras de histórias, onde podem se apropriar dos seus repertórios, dos seus trajetos vividos. O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de dar existência às suas histórias para comunicá-las aos outros, o que cada um vive só se torna sua vida se há um Si que não escapa mais às figurações que representam a sua existência.

É com esta visão que realizamos pesquisa e extensão, com outros professores de escolas e contextos diferenciados de formação, implicando-nos nas experimentações. Fazemos do processo uma experiência, primeiramente para os pesquisadores e, posteriormente, para aqueles que são convidados a implicarem-se com os dispositivos que propomos. Uma relação da palavra binômio formação/investigação com o tempo. Um tempo que, para os estudos e pesquisas que nosso grupo tem realizado, encontra seu lugar, seu território, na memória. Formação que extrapola o tempo presente, já tendo sido experienciada no passado e através do trabalho da memória é reconstruída, inventada, ficcionada, esquecida.

Relatos-histórias aconchegantes ... experiências a partir de uma ética do sensível, infinitas imagens

Na imanência dos encontros de corpos não isolados, mas na sua potência grupal, tivemos, nestes vinte anos, bons e maus encontros, produtores de aumento e também diminuição da nossa potência. O estar junto grupal aciona afetos alegres, mas, algumas vezes, afetos tristes, diminuidores da nossa potência grupal. A partir desta perspectiva, afetos tristes também são alimentos para os pensamentos dedicados a formação, pois assim como os afetos alegres, constituem os caminhos percorridos pelos corpos sendo, desta forma, necessário que não sejam descartados, mas sim considerados como parte das vidas, não como lixo a ser rejeitado, mas sim como potencia a ser transformada.

A investigação construída com uma escola da rede estadual de nosso município, a partir de um projeto de formação continuada atento aos saberes docentes já presentes na instituição, levou-nos, há seis anos, a uma pesquisa onde a escuta e o olhar sensível produziram indícios para o início de uma parceria. Encontro de corpos que aumentou suas potências, indicada, noutro texto propositivo de uma outra *interlocução ético-afetiva*, entre universidade e escola (OLIVEIRA, 2012). Outra interlocução, um novo *contrato social* entre universidade e escola. Um contrato que dá início à pesquisa-formação, partindo do princípio que acontecerá com os professores da escola e não sobre eles. Um encontro que reconhece e valoriza que a investigação e o processo formativo começa com a narrativa dos trajetos já vividos, dando visibilidade para anonimatos e falta de referências e de memória.

A leitura primeira, naquela experiência, foi a do ambiente cansado, desanimado, dividido e com poucos afetos alegres. A impressão que tivemos ao realizar a primeira reunião com a equipe diretiva foi a de afetos tristes, que despotencializavam a própria instituição, além das relações de poderes manifestas. Professores novos já falando de aposentadorias. Professores mais antigos

contando os dias para a mesma. Muitos laudos médicos, falta de docentes e turmas sem professores. Ações isoladas de corpos sem afetos alegres. Reclamações, desesperanças e o já esperado: a culpabilização aos estudantes por não estudarem, não participarem, não lerem e, portanto, por nada acontecer. Escola com três turnos – três escolas com pessoas que não interagem, não relacionavam-se, mas faziam parte da mesma Instituição.

A sensibilidade na organização do projeto pelo grupo de pesquisa previa uma inserção no grupo da escola, convidado para realizar um projeto de formação conosco, uma vivência corporal. A vivência corporal como um dispositivo para um aquecimento e aproximação dos corpos – onde nos experimentamos mais soltos, mais lúdicos, mais afetuosos, mais humorados. Alguns menos animados, mas contagiados entravam e se divertiam. Esse aquecimento era para começarmos a pensar na nossa condição corpo – o que somos – o que trazemos na nossa história de vida-corpo biográfico – os nossos limites, dificuldades e facilidades de expressão e de experimentação.

Encontros acontecendo – relações acontecendo – potências aumentando – diminuindo – aumentando – experimentações – novos projetos – a parceria intensificada – do agrupamento de pessoas à formação do grupo como dispositivo. Estas aprendizagens trazidas para o âmbito do grupo de pesquisa sensibilizou nosso olhar para a continuidade do trabalho com a escola estadual, que no nosso entendimento, depois de três, já tinha construído possibilidades para a realização de suas ações reflexivas de forma autônoma. Mas a escola, já com outra coordenação – com características mediadoras e propositivas – apelou para a continuidade da nossa presença e, assim, quando todos os integrantes do grupo de pesquisa chegaram para a reunião eu já havia sinalizado a continuidade. A sintonia e sensibilidade do grupo era tão grande que somente ao olhar para o grupo, percebi que aprovavam minha decisão. E lá continuamos por mais um ano, mobilizando a construção coletiva de um projeto político-pedagógico, organizando e participando junto com os

professores do processo de envolvimento de toda a comunidade. Nossa alegria era tamanha, quando numa das reuniões, véspera de feriado na cidade, a participação era intensa dos pais, lotando o auditório de uma grande escola de ensino médio, vizinha desta.

Corpos que encontram-se e potencializam outros – gerando mais potência – afetos alegres produtores de movimentos que nos levavam a ler sensível e simbolicamente desde a organização do espaço de reuniões, uma mesa circular em uma sala pintada de um azul acolhedor. Uma escola que organizou-se para cumprir aquilo que tanto era perguntado quando passávamos nas salas de aula dos estudantes de todos os níveis – o que estamos levantando como a escola que temos e a que desejamos – vai ser levado em conta? Por quem? Ou ficará no papel? As salas foram pintadas, laboratório de informática climatizado. A escola tinha projetos que iam, aos poucos, sendo recuperados e intensificados. A escola passa a ir à Feira do Livro lançar obras coletivas dos estudantes, professores da escola começam a escrever livros com suas melhores experiências pedagógicas – A escola passa a ter, ao invés de laudos – lamentações por estar chegando o dia da aposentadoria, energias para outros projetos. (Res)significados os espaços, os lugares, o cotidiano escolar, outros sentidos para o trabalho e as noções de currículo – como experiências, como projetos interdisciplinares. Mais convivência para a organização destes projetos – afetos alegres – amizades para além da escola – mais projetos – corpos potentes – encontros produtores de alegria.

A leitura de todo esse cenário e estes atores e seus protagonismos exigiu uma leitura sensível onde fomos avaliando os corpos que diminuía a potencia dos projetos que apresentavam-se como criações coletivas e os corpos que aumentavam a potência. À eles nos juntamos. Com eles nos afetamos. Com eles nos sensibilizamos.

Nesta caminhada, passamos de pesquisadores da universidade que vão até a escola, convidados para um projeto de formação que assume um formato também de investigação

à realizadores de projetos conjuntos. Nossa pesquisa atual, com caráter também de projeto de extensão sobre tempos de formação e o cinema na vida do professor é uma proposição entre o grupo de pesquisa e a Escola Estadual para professores de outra rede, a de nosso município, narrada neste relato ético-afetivo. Somos corpos com afetos alegres tentando contagiar e ser contagiados por outras energias, descobrindo outras potências, capazes de aumentar as nossas. Nossas aprendizagens nestas experimentações através dos dispositivos propostos às escolas e aos professores são da (des)ordem da afetividade, da educação ético-estética (HERMANN, 2010) e da sensibilidade.

Referências

AUSTRY, Didier. O tocante-tocado na relação com o sensível – Por uma filosofia do contato. In: BOIS, Danis; JOSSO, Marie-Christine; HUMPICH, Marc (Orgs.). Sujeito sensível e renovação do eu. As contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus, Centro Universitário São Camilo, 2008.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Lisboa, Edições 70, 1986.

BACHELARD, Gaston. **A Filosofia do não**: filosofia do novo espírito científico. Lisboa: Presença, 1987.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARTUSCHAT, Wolfgang. *Espinosa*. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2010.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do Pensável**: as encruzilhadas do labirinto. V. VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1972.

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

HERMANN, Nadja. **Autocriação e Horizonte Comum**. Ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan.-abr. 2012.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**. Uma leitura spinoziana da educação. Campinas: Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Dispositivo Grupal e Formação Docente. **Educere et Educare**. Revista da Educação, v. 6, n.11, p. 125-140, jan.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. As interlocuções entre a pós-graduação e a educação básica, em tempos de reconstituição das relações ético-político-afetivas. In: RAMOS, Flávia Brocchetto;

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; AZEVEDO, Tânia Maris de. (Orgs.). **A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica**: múltiplos olhares. [recurso eletrônico] Caxias do Sul: Educs, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**, Dossiê Gilles Deleuze, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul.-dez. 2002.

POR UMA RAZÃO ABERTA E SENSÍVEL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: aportes e reflexões

Silvio Antônio Bedin

*Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo. Sempre outro.
Mas sempre alto, sempre longe.
E dentro de tudo.
Cecília Meireles.*

Poetisas e poetas sempre têm algo a dizer, com expressões novas que remetem a sentir e a repensar recorrentes questões. Talvez por isso seja importante sempre retornar às suas fontes inspiradoras, desafiando-se a perceber o que, tantas vezes, na prosa e a olho nu, não se consegue distinguir e dizer com clareza e profundidade. Tanto já foi escrito e dito sobre pesquisa em educação que se corre o risco de ser repetitivo ao tentar retomar e redizer, contudo, o propósito deste artigo é que isso seja feito com o esforço anunciado nas palavras bem ditas e imperativas de Cecília: o de se renovar, renascer, multiplicar, criar outros olhos para visões novas. Ou seja, com o esforço de um olhar, eivado de sensibilidade, que possibilite enxergar a partir de ângulos e perspectivas não vistas e ainda não explicitadas o suficiente. Eis um instigante desafio: buscar ser

sempre o mesmo, sempre outro, sempre alto, sempre longe e dentro de tudo.

É o que, com outras palavras e empenho, me proponho a fazer com este artigo, ao voltar e retomar recorrentes e desafiantes instigações que emergem no campo da educação, em busca de compreensão daquilo que vitaliza e faz subsistir as instituições educativas, apesar de tudo o que concorre para a sua consumação. Já as apresentei, antes, em trabalhos de pesquisa e reflexões que versam sobre os processos educacionais e de gestão da educação. Aqui, meu propósito é apresentar e refletir, em diálogo com Michel Maffesoli¹, possíveis indicadores que possam servir de referência para processos investigativos que, ancorados em uma razão sensível e aberta, se proponham a alargar o olhar e os sentidos para farejar e perceber o que acontece nos anódinos das cotidianidades, o caudal freático que garante a subsistência e perduração às instituições societais.

Sobre o olhar: disposições, precauções, sensibilidades

Nunca será demais enfatizar que, para compreender bem, em profundidade, o que mantém e faz subsistir uma instituição social como a escola, será preciso olhar e pensar, a partir de novos ângulos de visão, e incorporar novas ferramentas intelectuais aos binóculos mentais (MORIN, 1990, p. 167) que usamos para observar e analisar o que nela se passa. Eis o desafio, assim explicitado por Random: “conhecer é introduzir-se no processo de conhecimento, é entrar em seu interior, é ver, dentro e fora, o visível e o invisível” (NICOLESCU et al., 2000, p. 121). Tal dito reforça a ideia, anunciada pela poetisa, na epígrafe, que sugere um olhar por *dentro de tudo*. Maffesoli enfatiza essa mesma perspectiva, que

1 Para elaboração deste trabalho serviram-me de referência, especialmente, duas obras de Michel Maffesoli, ambas publicadas pela editora Vozes: *No fundo das aparências* (1996) e *Elogio da razão sensível* (1998).

nos serve de referência preliminar e fundamental aos processos de investigação, tal como o concebemos e propomos. Para ele:

As raízes de um ser e as de uma comunidade são uma mistura de passado, presente e futuro, mas não podem ser compreendidas de um modo externo; é preciso ir buscar sua lógica no próprio interior das mesmas sob pena de se obter uma visão abstrata, desencarnada e superficial (1998, p. 64).

Ao pesquisador, que busca mover-se nesse campo e assume esse ofício, Maffesoli propõe desenvolver uma sociologia acariciante, que possibilite “entrar no próprio coração de nosso objeto de estudo, vibrar com suas emoções, participar de seus afetos, compreender o complexo arabesco dos sentimentos e das interações de que ele está impregnado” (1998, p. 47). O observador social precisa sentir-se parte integrante do seu objeto de estudo.

Tudo isso é bem distinto do que foi construído pelo racionalismo moderno, como referência epistemológica, que propõe cortes e recortes, reduzindo, limitando, asfixiando o real em sua multidimensionalidade constituinte e potencializadora. Para Maffesoli, o legado do racionalismo, enquanto método de compreensão da realidade, esclerosou-se por não conseguir mais perceber, nem mesmo apreender em profundidade toda a densidade presente nas experiências vividas, “o potente vitalismo que move, em profundidade, toda a vida social” (1998, p. 46). A postura intelectualista, que se contenta em dividir, fragmentar, discriminar e classificar, não consegue captar a complexidade e a polissemia da vida, eivada por movimentos, sentimentos e emoções, que a fazem fervilhar e fluir.

Para bem compreender tais movimentos constituintes da vida, perpassada pela fluidez constante do que se relaciona também à ordem imagética e do simbólico, ao imaterial e invisível, que não pode ser reduzido a cálculos e medições, é preciso mobilizar disposições e sensibilidades que ponham em ação outra lógica de

investigação. Uma razão sensível, como propõe Maffesoli em seus livros. “A vida não se deixa enclausurar” (MAFFESOLI, 1998, p. 47), sustenta ele, reforçando que é preciso atenção, sensibilidade intelectual, além de audácia para superar tais limites que, em última análise, isola e mata a vida e os processos de vitalismo que dão jovialidade e vigor às instituições. “É preciso desenvolver um pensamento audacioso que seja capaz de ultrapassar os limites do racionalismo moderno e, ao mesmo tempo, de compreender os processos de interação, de mestiçagem, de interdependência que estão em ação nas sociedades complexas” (Ibidem, p. 37).

Por sua vez, Morin enfatiza nas páginas iniciais de seu livro *Para sair do Século XX* (1986) que é preciso “saber ver” a realidade chamando a atenção para a influência do estado de espírito de quem vê, pois “não são os nossos olhos que veem, é o nosso espírito, por intermédio dos nossos olhos” (1986, p. 28), acentuando a importância fundamental dos sentimentos e das emoções na elaboração das representações daquilo que se procura ver. Como ele mesmo diz, “é preciso compreender que a percepção visual não é um puro reflexo daquilo que é percebido” (1986, p. 26). O cérebro estrutura e organiza representações e imagens do real. O que se produz é uma tradução do observador, perpassada pelo pensamento e por tudo o que a ele subjaz, nunca uma reprodução ou um simples reflexo do real. Alerta ainda para o risco de ilusões que são criadas pela mente e que se originam de perturbações afetivas e por estruturas mágicas/arcaicas do espírito humano, ou mesmo pela racionalidade sempre presente em toda forma de pensamento humano e de conhecimento. Recomenda cautela no processo de abordagem e leitura do real; e mesmo de desconfiança no testemunho que se origina do olhar. Sugere que o pesquisador se inclua no processo de investigação, desenvolvendo um cuidado-de-si. “Temos de olhar para o modo como concebemos a ordem e de olhar para nós mesmos olhando para o mundo, isto é, de incluir-nos na nossa visão de mundo” (MORIN, 1986, p. 153).

Maffesoli (1996, p. 9-21) enfatiza a importância de o pesquisador procurar ver o objeto de estudo na sua alteridade como é, ou como se apresenta aos seus olhos, e não como gostaria que fosse. Um exercício difícil que revela o terreno movediço em que se movimenta o pesquisador: quanto mais próximo do objeto, mais vê o que de longe e de fora não se vê, embora corra o risco de ter o olhar ofuscado pela luz que emana do objeto. Quanto mais se distancia da luz ofuscante, mais consegue ver e dar amplitude à visão, embora corra o risco de não perceber nem compreender as banalidades que constroem o cotidiano, que têm sentido vital para os que nele vivem e atuam. São tensões que acompanham e desafiam sempre o pesquisador.

Nosso tempo coloca como desafio *criar outros olhos, para visões novas*, como sugere a poetisa, desenvolvendo um cuidado sobre o nosso próprio olhar, não apenas sobre a maneira como olhamos ou o ângulo de visão que ocupamos, mas especialmente, sobre os fundamentos que sustentam, motivam e instigam a olhar aquilo que se deseja conhecer. Maffesoli diz que isso implica “lançar um novo olhar sobre as coisas. Não um olhar livre de todo pressuposto – isso certamente não é possível – mas um olhar inquestionavelmente consciente (...) da parcela de subjetividade que qualquer pesquisa ou análise científica comporta” (1998, p. 134), sem a pretensão da objetividade absoluta.

Tais ideias remetem à adoção de um pensar complexo que contemple a *unitas multiplex*, (MORIN, 1990), a multidimensionalidade constituinte das instituições sociais, entre outras, por dimensões bio-psico-antropossociais. Para ele, além da compreensão intelectual direcionada à inteligibilidade e explicação do que pode ser visto e descrito, é fundamental saber captar e compreender o que subjaz e sobrevive nas relações intersubjetivas, que tem incidência sobre o modo de ser das instituições, imprimindo-lhes um caráter singular, próprio. Remetem, também, a que se perceba que há diferentes níveis de realidade que, como o corpo de um iceberg, se escondem ao olhar, conquanto se possa

desconfiar de sua presença. “Todo o visível apoia-se no invisível”, diz Random (2000, p. 206), reforçando essa perspectiva que desafia a olhar as instituições educativas como parábolas e enigmas que precisam ser decifrados, compreendidos para além daquilo que aparece à primeira vista. Compreender, por exemplo, o passado cujo pulsar pode ser sentido vivo naqueles que carregam a tocha de sua herança, reproduzindo-o, atualizando-o.

Maffesoli reconhece o desafio de pensar o mundo vivo e social a partir de uma concepção orgânica que busca perceber e valorizar a sua própria forma de ser, assim como seu dinamismo intrínseco. Sugere que se busquem identificar as raízes dos fenômenos sociais que, como numa árvore, se mantêm escondidas em camadas subterrâneas e se aprofundam em dimensões que permanecem encobertas à primeira vista. Para bem compreender tais dimensões é necessário fazer uma genealogia que possa inventariar suas camadas, distinguir suas raízes, percorrer suas ramificações, desenhar suas redes, identificar sua força interna e dinamismo vital. Da mesma forma, é necessário percorrer seus contornos, como sugere Balandier (1996, p. 168-170), procurando abordá-la e dialogar com ela, para descobrir seus movimentos de recriação permanentes. “Temos de nos engajar na descoberta dessas regiões do inédito” (BALANDIER, 1997, p. 170) convoca.

Sobre a razão aberta e sensível: sinergias

Não se trata de negar o que a modernidade inventou como forma de abordagem e de compreensão da realidade, senão de alargar a inteligência reconhecendo que o seu legado não é suficiente pra explicar a realidade em sua totalidade. Dessa forma, indica a adoção de uma atitude intelectual que se esforce em superar a herança recebida, incorporando outras categorias de análise, para dar conta da compreensão mais extensa e profunda dos fenômenos sociais. Propõe que se adote uma racionalidade aberta, plural e

sensível que abarque e possibilite perceber a energia vital presente nas instituições, que lhe constituem a forma de ser e lhe conferem o caráter de ação. Uma entidade, seja ela qual for, é constituída por uma matéria prima que se explica a partir do que a dinamiza e faz ser o que é. Nesse sentido, precisa ser vista como sendo causa e efeito de si mesmo (MAFFESOLI, 1998, p.63).

É fundamental desenvolver uma epistemologia “que sabe unir os opostos: operar conhecimento e, ao mesmo tempo, perceber as pulsões vitais, saber e poder compreender a existência” (MAFFESOLI, 1998, p. 58). Pertinente complementar, uma epistemologia que saiba contemplar a organicidade dos fenômenos sociais, que são constituídos e movidos por uma razão interna em cuja fonte se mesclam, de forma dinâmica, afetos, emoções, paixões, vontades, dimensões que é preciso incorporar nas categorias de análise.

O afeto, o emocional, o afetual, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, bem confinados na esfera da vida privada; não são mais unicamente explicáveis a partir de categorias psicológicas, mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais, que, sem isso, permaneceriam totalmente incompreensíveis (MAFFESOLI, 1998, p. 53).

Com tal perspectiva, é também preciso aceitar o movimento interno que mobiliza e transforma, em fluidez constante, as instituições sociais, o que é inerente à própria potência da vida. Nada continuará a ser como é em num determinado momento, tudo flui, é movimento e se transforma. Será preciso olhar para as instituições como organismos vivos, cujo pulsar e dinamismo podem ser buscados nas pessoas que as configuram.

Nessa busca de compreensão, Morin (1990) sugere a perspectiva da complexidade das organizações, para melhor exprimir os movimentos e as singularidades que caracterizam as instituições

sociais. Baseando-se em seus conhecimentos físicos e biológicos, diz que é preciso “conceber a organização como reorganização permanente de um sistema que tende a desorganizar-se e como reorganização permanente de si, isto é, não apenas organização, mas auto-organização” (1990, p. 206). Ele propõe que a melhor forma de conceber e dialogar com o movimento de formação e transformação constante do que é complexo e vivo é usar os binóculos do tetragrama ordem-desordem-interação-organização. Organismo vivo, a escola pode ser concebida como uma teia de ordem, desordem e auto-organização, que obedece a ordenamentos e prescrições externos, mas que sempre está aberta a imprevistos, acasos, surpresas, criações produzidas pelos sujeitos que a constitui. Tais conceitos são indispensáveis para compreender os fenômenos sociais, embora, reconhece, não dão conta de conceber o mistério de onde nascem tais fenômenos. Depois de tudo, nas profundezas do oceano da complexidade, permanecerá o indizível, o inconcebível, o inexplicável (MORIN, 2000b, p. 266).

Na perspectiva de Humberto Maturana, toda organização social precisa ser vista como constituída por seres vivos “que através de suas interações recorrentes, constituem uma rede de ações coordenadas na qual eles se realizam a si próprios como tais” (2001, p. 189). Nesse sentido, uma instituição social constitui-se como uma organização autopoietica que se cria e recria, permanentemente, adaptando-se ao meio em que vive. Pela sua configuração social singular, uma escola distingue-se pelas características que sobressaem das interações que seus componentes estabelecem produzindo a sua organização. O autor enaltece, sobremaneira, a importância pessoal e singular dos componentes que configuram um determinado sistema social, no qual ninguém pode ser considerado supérfluo.

Sendo assim, além da atenção aos diferentes níveis da realidade que a compõem, como o de ser construído histórico e circunstanciado, qualquer investigação que se proponha a mergulhar profundamente no conhecimento das instituições sociais precisará focar-se nos sujeitos que as configuram. São elas, as pessoas, que,

por suas interações, conferem-lhes as propriedades produzidas pela dinâmica de suas presenças, bem como lhes emprestam os atributos pessoais que irão ornar a aura que as distinguem em sua singularidade. As instituições sempre terão a marca dos atributos dos sujeitos que nelas convivem: sua ousadia ou conformismo, sua esperança ou desalento, seu entusiasmo ou indiferença, sua militância ou inércia, sua lucidez ou cegueira.

Um pensamento orgânico, que se esforça em obter uma visão integral dos fenômenos sociais, tenderá a identificar a organicidade constituinte do tecido social, com seus processos de entrelaçamento, interligação e interdependência. Cada elo, cada dimensão, cada pessoa interfere na composição da totalidade, assim como o conjunto irá interferir na dinâmica de cada uma das partes. A metáfora do mosaico, que se configura pelo ajustar-se orgânico dos fragmentos que o compõem, serve de referência e inspiração a essa compreensão hologramática, que melhor pode dar conta da complexidade presente na configuração dos fenômenos sociais.

Entretanto, não se trata de ver tão somente a justaposição das partes constituintes desse mosaico, senão de perceber os vínculos que as une e congrega, dando-lhes unidade e forma. Maffesoli (1998, p. 71) refere-se a um “vínculo espiritual” para explicitar essa liga interna que confere coerência, sincronia, entre os elementos constituintes de um determinado conjunto. Esse é o maior desafio ao trabalho intelectual: perceber o “efeito de composição”, “a íntima unicidade”, o cimento agregador que liga e potencializa as instituições sociais, em conexões visíveis e invisíveis.

Sobre as banalidades e vitalismos do cotidiano

Para a perspectiva de uma sociologia fenomenológica, Maffesoli propõe uma forma de pensar que coloque “em ação um espírito contemplativo” e um “pensamento acariciante” (1998, p. 113), que saiba captar e mostrar a fecundidade que está presente na vida e nos fenômenos sociais. Um pensamento que considere,

não como deveriam ser, mas assim como são; que não julga mas que busca compreender. O que remete a uma postura intelectual que valorize e se dedique a “epifanizar” (Idem, 1996, p. 11) o real; que assuma a descrição dos dados mundanos como forma de produzir conhecimento sobre aquilo que se mostra e pode ser visto.

Tal metodologia propõe-se a compreender as significações, articulações e sentidos dos fenômenos sociais. Mais do que demonstrar ou criticar, busca reconhecer o mundo dos fenômenos procurando mostrar e contar como se organizam e sustentam, extraindo deles as suas qualidades, problemas e contradições. Trata-se de um conhecimento fenomenológico prospectivo que “põe ênfase sobre um vitalismo que não se orienta por 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...” (MAFFESOLI, 1998, p. 128). Enfim, um conhecimento que busca descrever a “lógica contraditorial” (1998, p. 30) inerente aos fenômenos, sem a pretensão de querer resolvê-las ou chegar a uma síntese delas, desejando apenas perceber, em profundidade o que lhes confere especificidade e singularidade.

Trata-se de desenvolver uma sensibilidade intelectual e criativa, além de uma postura generosa e otimista, para poder farejar e perceber as novas formas de socialidade que estão sempre nascendo no mundo da vida. Propõe uma sociologia do cotidiano, que se volte a dar evidência às manifestações do que acontece nos espaços micro sociais, cujo centro de atenção seja experiência concreta; que se esforce em realçar as lógicas presentes nas vivências corriqueiras, aparentemente banais, mas que podem estar impregnadas de sentido vital para os componentes de um determinado grupo social.

Para poder sentir a respiração social de um grupo, Maffesoli recomenda olhar para a estética que está presente e que se espalha pelo conjunto da existência, permeando de prazer as frivolidades do mundo da vida; convida ainda a perceber aquilo que faz as pessoas gostarem de se encontrar e ficar juntas. Diferentemente da visão racionalista da vida, o pesquisador precisa adotar uma perspectiva que

enfoca a “efervescência vitalista” (1996, p. 16), que ocorre nos capilares intersticiais das instituições, que é sublimadora do corpo e dos sentidos. Convida-nos também a abandonar o moralismo intelectual que faz enxergar de maneira preconceituosa o que se vive no mundo da vida, segundo o paradigma dual do bem e do mal; aconselha-nos a olhar dialogicamente a organicidade constituinte do real, seus paradoxos e ambiguidades, buscando perceber a inteligência que move o real.

Ao discorrer sobre os vitalismos da vida social, aconselha prestar atenção para o hedonismo vivido no cotidiano, para ele “o pivô a partir do qual vai se ordenar, de modo ostensivo, discreto ou secreto, toda a vida social” (MAFFESOLI, 1996, p. 11). Realça que esse sensualismo vivido, de forma compartilhada, se constitui numa fonte de inesgotável energia que produz prazeres, que tempera a vida, e dá gosto às pequenas felicidades que frações de tempos possibilitam viver. Destaca que as relações sociais são regidas por aquilo que se vive juntos, no dia a dia, de forma orgânica e afetiva, constituindo-se como “outra lógica de estar junto” (1996, p. 51), que permeia as relações sociais em todos os níveis de convivência.

Enaltece a importância da experiência cotidiana compartilhada, por que é ela que reativa emoções e afetividades e se constitui como um cimento coletivo que dá à vida o gosto de ser vivida. É ela que “fundamenta a tradição”, constituindo-se como uma força vital de agregação grupal. Por isso, ele insiste na importância de se incluir, na análise social, parâmetros “como o sentimento, a emoção, o imaginário, o lúdico, cuja eficácia multiforme não se pode mais negar na vida de nossas sociedades” (1996, p. 106).

É fundamental, neste sentido, dar importância à experiência banal que constitui e dá vida ao cotidiano. As pequenas coisas, as banalidades, têm uma lógica em si que constitui a ordem da realidade. “O anódino funda a socialidade” (1996, p. 115), diz. Daí a importância que ele dá à epifanização do real porque, ao fazê-lo, o pesquisador está perseguindo o rumo dessa lógica que sustenta a ordem social. “Há grandes leis num pequeno objeto” (1996, p. 108), lembra ao destacar a importância

de se realçar cada detalhe, as insignificâncias do concreto vivido. “O detalhe é, de certo modo, o mundo em sùmula, sua condensação” (1996, p. 110) diz, enfatizando que “são esses ‘quase nada’s que determinam o ambiente específico de um lugar, de uma cidade, e que permitem compreender a comunicação social” (1996, p. 114).

A vivência de emoções coletivas cria laços sociais e sensibilidades que se constituem em “lençol freático de toda vida social” (MAFFESOLI, 1996, p. 83). Essa paixão compartilhada é o cimento agregador que liga, potencializa e rege a vida social, constituindo-se como vetor de criação de um *ethos* próprio, assentado sobre o prazer sentido em comum, que distingue e caracteriza o conviver societal.

Humberto Maturana defende a importância das emoções na constituição do humano. Para ele, “todas as ações humanas, independentemente do espaço operacional em que se dão se fundam no emocional por que ocorrem no espaço de ações especificado por uma emoção” (MATURANA, 2001, p. 170). As emoções “são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (1999, p. 15), que impulsionam o nosso viver. “As emoções guiam o fluir do comportamento humano e lhe dão o seu caráter de ação” (MATURANA, 2000, p. 29). O propriamente humano constitui-se no entrelaçamento do emocional com o racional.

Na convivência cotidiana as diferentes emoções se constituem num emocionar de fluir constante, definindo distintos domínios de ações, que podem ser percebidos nos comportamentos, nas disposições, posturas e atitudes das pessoas. Quer dizer que, não podem passar despercebidas ao pesquisador as manifestações das distintas emoções que constituem e emergem do ser humano, podendo ser vistas e sentidas nas revelações de alegria e tristeza, dor e satisfação, entusiasmo e depressão, empatia e repulsão, humores e paixões. Elas se mostram nas relações de convivência, concorrendo para constituir e manter um determinado grupo social assim como ele é.

Por esse mesmo viés pode-se perceber e valorizar a vida, as partilhas, as singularidades, reconhecer a manifestação das múltiplas

inteligências de ser e de estar, formas que alimentam, agregam, cimentam, moldam e regem as relações e as pessoas que configuram as instituições.

Assim, a sociedade pode ser vista não apenas como um sistema mecânico e racionalizado de relações, “mas um conjunto de relações interativas, feito de afetos, emoções, sensações que constituem, *stricto sensu*, o corpo social; um conjunto encarnado de certo modo, repousando sobre um movimento irreprimível de atrações e repulsões” (1996, p. 73). Pode-se ver a escola como um espaço encharcado por afetividades em ação onde “emoções, paixões, sentimentos não seriam características secundárias” de sua ordem, “mas, ao contrário, o substrato de um vitalismo irreprimível”, o que recomenda a focalizar o “olhar sobre os sentidos constitutivos da vida humana” (1996, p. 84) e do prazer que eles suscitam. A esse prazer dos sentidos, ele atribui o *impulso vital* que funda a sociedade e que dá vigor e sentido às experiências que se sucedem no dia a dia nos interstícios da escola.

Maffesoli (1996, p. 96-106), convida também a olhar a sociedade a partir das relações de “familiarismo”, que caracterizam as culturas contemporâneas e que têm sua estrutura centrada no emocional, na experiência partilhada, na vivência coletiva que acontece nos mais variados tipos de “territórios” onde o que prevalece, mais que a espera de um futuro utópico, é a vivência de uma “lógica do doméstico” no presente, calcada numa socialidade grupal alimentada por intensa comunicação. Ele lembra (Ibidem, p. 115) que é a comunicação que cria e recria a socialidade e que ela também é feita de rituais impensados, gestos, tipos de comportamento, modos de vestir que significam sentimentos de integração, de pertença e são elos de relação constitutivos dos conjuntos sociais.

Considerações finais para continuar pensando

Inspirado em tais aportes teóricos, defendi em minha tese (BEDIN, 2006) que a escola pode ser vista como um lugar

de manifestação daquilo que Maffesoli (1996) chama de “ética estética”, fundamentada no prazer que os sujeitos produzem no estar juntos e no conviver. Pude perceber que dessa ética estética, vivida no emocionar, produz-se a multifacetada realidade de qualidades éticas que se manifestam no conviver e que compõem o mosaico fluido e ambíguo, que configura e sustenta a escola, e que pode servir de referência para pensar as instituições sociais.

Da vivência estética da vida nascem as éticas que agregam um determinado grupo, desencadeando um movimento circular recorrente que, ao alimentar-se do prazer que o “estar junto” proporciona, irá definir a intensidade de sinergia social e as qualidades das relações presentes nos espaços de convivência societal.

Pude perceber que, como organização em movimento constante, a escola e as demais instituições podem ser vistas como o lócus de explosão de todas as emoções constituintes do ser, de cuja manifestação, promoção e controle resultará a aura própria de cada uma delas. Corporificadas e transpostas para as relações interpessoais, revelar-se-ão como éticas que irão definir as qualidades da convivência, definindo posturas, disposições e comportamentos diversos.

Com essa compreensão, pode-se considerar que os afetos e emoções, constituintes da socialidade humana, podem ser vistas como fontes de onde jorram as éticas que permeiam as relações. Seus protagonistas são os sujeitos concretos, que integram as instituições sociais. À medida em que se manifestam, as éticas criam a ambiência estética, fonte donde os sujeitos se alimentam e fortalecem. Embora sutis em sua manifestação, pude perceber, em minha investigação, em meio a ambiguidades e contradições, ações de conduta eivadas de ternura, solidariedade, respeito, amorosidade, cuidado, compaixão, generosidade, acolhimento, todas qualidades que concorrem para tornar mais leve, alegre e prazeroso o lugar de convivência e de trabalho.

Cabe ao pesquisador desafiar-se a perceber e compreender a ética estética presente nos ambientes de convivência, descortinando nelas a fonte de motivação e mobilização dos seus integrantes.

Desafiar-se a perceber a imensa energia que circula pelos capilares das instituições. Da convivência e do prazer que ela suscita, nascem as éticas que criam e fortalecem os laços de solidariedade orgânica que marcam o ser e o “estar junto” e que se alonga pela vida.

Assim, precisa o pesquisador ter um olhar cuidadoso com o universo constelar das escolas e demais instituições, para poder reconhecer em cada uma a luz própria que produz e irradia formando sua aura singular. Trata-se de perceber que todas têm brilho próprio, peculiar, provindo do seu interior profundo, onde são produzidas as relações que tecem a teia de sua sustentação e perduração. A riqueza de cada uma está, assim, relacionada com os sujeitos que a integram e as relações que entre si produzem, inclusive com o meio externo de sua congruência.

Conceber as instituições como organizações vivas e dinâmicas é a melhor forma de compreender seus processos de criação e recriação constantes, bem como de compreender o enigma que esconde o mistério de como conseguem perdurar, mesmo quando envoltas em turbilhões que as consomem e fazem sofrer os sujeitos que as configuram. São espaços de magia, onde cada um, e todos juntos, podem usar o seu condão pessoal para doar-se por inteiro à tarefa de criar e recriar as circunstâncias de suas vidas, dando vazão a desejos e sonhos acalentados, conferindo sentido e prazer ao que junto se faz.

Referências

BALANDIER, George. **A desordem:** elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a.

BALANDIER, George. **O Contorno:** Poder e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b.

BEDIN, Silvio Antônio. **Vontade Política e Educação:** uma análise do jogo das vontades políticas na luta pela educação pública

no Município de Vera Cruz – Gestão: 1993-96. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 1999. Orientadora: Dra. Malvina do Amaral Dorneles.

BEDIN, Silvio Antônio. **Escola**: da magia da criação – as éticas que sustentam a escola pública. Passo Fundo: Editora UPE, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 1. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis. **Formação Humana e Capacitação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Mem Martins (Portugal): Publicações Europa-América Lda, 1990.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: UNESCO, 2000a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

RANDOM, Michel. **O pensamento transdisciplinar e o real**. São Paulo: Triom, 2000.

SENTIR, PENSAR, AGIR: a dimensão ética do programa de filosofia para crianças

Magda Costa Carvalho

Think about the concepts by which a young child might attempt to organise her experiences in the course of a typical day. She is told to be a good girl, taught to tell the time, and punished for telling fibs. She yells ‘That’s not fair!’ when a sibling receives a special favour, she is instructed by her teacher to think before she talks, she makes a promise to be someone’s best friend, she is told that the flowers in the vase are not real, and she is reassured that her mummy and daddy do love each other even though they fight much of the time. If she is expected to understand such things, she surely has the right to ask questions about the meaning of concepts like good, time, true, fair, thinking, promise, friend, real and love.
(Splitter & Sharp, 1995, p. 105)

Philosophy for Children is an attempt to take the history of philosophy and reconstruct it for children in such a way that they can appropriate it for themselves so as to master the art of thinking autonomously in a self-correcting manner.
(Reed & Sharp, 1998, p. 9)

As crianças e a curiosidade filosófica

Quando uma criança formula uma questão de natureza metafísica, ficamos por vezes perplexos com a desconstrução dos

mais simples e básicos sentidos que orientam a nossa existência cotidiana. A rápida necessidade de articularmos e justificarmos o que, anteriormente, não nos parecia problemático ou digno de dúvida confronta-nos com a insegurança de vermos *o nosso mundo* posto em causa e podemos ser tentados a entender a curiosidade natural da criança como uma incomoda característica das fases iniciais do ser humano.

A formulação da incomoda questão pode levar-nos, num primeiro impulso, a uma resposta pronta e eficaz, que sossegue a jovem interlocutora e evite uma cascata jorrante de novas interrogações, deixando soterrada a nossa disponibilidade e boa disposição. Felizmente, pensamos, a educação dar-lhe-á as respostas necessárias e, um dia, a criança compreenderá o que dela é esperado. Adiamos, assim, para mais tarde o problema e resolvemos por agora a perplexidade gerada com um simples “quando cresceres, hás de compreender o que tudo isto quer dizer”.

O que muitas vezes esquecemos é que esta criança está em pleno processo de doação de sentido a uma realidade que se lhe apresenta avassaladoramente desarticulada e onde tem de inserir-se, tarefas que comprometem o seu crescimento enquanto pessoa. Entender as crianças como “cidadãos em espera” e não enquanto seres plenamente capazes, *becomings* e não *beings* (HAYNES, 2008, p. 19), põe em risco o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão da realidade e, conseqüentemente, da possibilidade de se assumirem enquanto participantes ativos nos meios a que pertencem. Adiar para a idade adulta a resposta às questões da infância é tratar as crianças enquanto meios para um fim (a completude pressuposta na idade adulta) e não como fins em si mesmas (LIPMAN, 1990, p. 219). Essa opção pressupõe uma condescendência inibidora das virtualidades já presentes na infância, em prol de um suposto pleno potencial da idade adulta, e poderá dissuadir a criança de voltar a tentar dar sentido ao (seu) mundo.

Deste modo, deixamos que se atrofiem algumas das mais importantes dimensões do pensar: uma percepção clara da experiência

tal como ela se concretiza no presente da criança, a consideração de vias alternativas para a sua interpretação, a seleção do que de fato importa e responde aos seus atuais interesses e, sobretudo, a abertura de espírito e a criatividade. A curiosidade é o motor que permite à criança lidar com o que a inquieta, sem se deixar anestesiado pelo excesso do já-feito e do já-dito que o mundo adulto lhe apresenta.

Karl Jaspers chamava a atenção para a proximidade entre essa curiosidade das crianças e o modo de filosofar espontâneo, sublinhando os prejuízos que decorrem para o ser humano da perda do que considera uma *genialidade*: “As crianças possuem muitas vezes uma genialidade que se perde com a idade adulta, como se, no decorrer dos anos, nos deixássemos envolver, aprisionar por convenções e opiniões, por disfarces e juízos sem fundamento, perdendo assim a espontaneidade da infância. Esta é ainda receptiva, no estado em que a vida é contínua criação; sente, vê e pergunta, para um pouco mais tarde tudo esquecer” (JASPERS, 1998, p. 16). O que designamos como curiosidade é entendido por Jaspers como uma receptividade cognitiva e afetiva que, se não for acolhida e alimentada, atrofiará tal como um músculo de que não fazemos uso.

É precisamente o direito que a criança tem de fazer perguntas, com o consequente dever do adulto de as acolher, um dos eixos que suporta o programa de Filosofia para Crianças. Iniciado nos Estados Unidos por Matthew Lipman e Ann Sharp na década de 70 do século XX, esta proposta tem sido desenvolvida e adaptada em inúmeros países e contextos culturais e geográficos. Partindo da curiosidade e da receptividade natural das crianças perante o que as inquieta, bem como da compatibilidade que possibilita a comunicação entre a experiência da infância e a prática filosófica (LIPMAN, 1990, p. 215), o programa de Filosofia para Crianças afirma-se como um espaço pedagógico formal e informal de exercício filosófico prático e aplicado, que confere às crianças a oportunidade para formularem, reformularem, articularem e desenvolverem as dimensões da existência que se lhes afigurem problemáticas. Dos simples porquê? ou por que não? a curiosidade infantil é aqui

orientada para questões acerca da natureza e do sentido de todas as coisas que possam intrigar e desafiar a compreensão e os interesses das crianças (SPLITTER; SHARP, 1995, p. 96).

Como procuraremos evidenciar ao longo da nossa reflexão, encontramos na Filosofia para Crianças uma estrutura tripolarmente sustentada que se articula no dinamismo entre as dimensões afetiva, cognitiva e volitiva (referente à ação). Será nesse âmbito que iremos justificar o eixo ético do exercício filosófico com as crianças, em que, por um lado, a afetação fomenta o pensar e realiza-se no agir, e, por outro, ser afetado e agir são também modos de pensar.

Filosofia para Crianças: natureza e estrutura de um programa

Em 1967, Matthew Lipman, na altura professor na Columbia University, submeteu ao National Institute of Education (Washington D.C.) um projeto de investigação que visava ajudar as crianças a lidarem com ambiguidades discursivas (como são o caso da publicidade e da propaganda), tornando-as capazes de raciocinar bem. Este seria o embrião do programa de Filosofia para Crianças e consistia em implicar os alunos na prática filosófica através de um pensamento conduzido em contexto comunitário e dialógico, num estilo próximo das conversas socráticas, de modo a promover o desenvolvimento cognitivo (LIPMAN; GARCÍA-MORIYÓN, 2011, p. 186)

Ao longo das décadas seguintes, Lipman consolidaria um programa filosófico de aperfeiçoamento das capacidades mentais das crianças, na esteira da inspiração democrática da filosofia da educação de John Dewey, bem como do pressuposto construtivista de Lev Vygotsky e da conceção pragmatista da investigação enquanto construção social e intersubjetiva. No seu seio, o projeto afastava-se das leituras de pendor piageteano e kohlberguiano e pressupunha que o exercício do pensamento na infância não se apresenta qualitativamente diferenciado do exercício do pensamento na idade adulta (LIPMAN, 1990, p. 216).

Em parceria com Ann Margaret Sharp, que se junta à sua equipe no início da década de 70, Lipman concebe um programa com uma forte preocupação cognitiva. Estava em plena efervescência o *critical thinking movement* a que psicólogos como Robert Ennis e Richard Paul concediam grande visibilidade. Todavia, Lipman insiste numa perspectiva que extrapola essa dimensão estritamente formal e cognitiva e desenvolve uma abordagem cuja especificidade se afirma em cinco pontos:

1º - não se trata apenas de uma metodologia pedagógica a ser adaptada ao conteúdo de qualquer disciplina, mas de um programa de conteúdos filosóficos a serem praticados pelos alunos;

2º - assume-se como um programa de meta-cognição que, pretendendo melhorar a capacidade argumentativa e discursiva das crianças, as convida a objetivarem os processos de pensamento, identificando erros cometidos e promovendo a autoregulação com base na escolha de critérios válidos de pensamento;

3º - pressupõe um exercício continuado desenvolvido em sessões periódicas com as crianças, promovendo uma maturação gradual de competências;

4º - alarga o desenvolvimento do pensamento crítico, de natureza lógica, a outras dimensões humanas como seja a formação ética, estética e existencial da criança; e,

5º - procura promover não apenas bons alunos, mas sobretudo boas pessoas e bons cidadãos, extrapolando os limites pedagógicos da sala de aula e adotando valores sociais e políticos próprios das democracias deliberativas e participativas (GARCÍA-MORIYÓN, 2011, p. 27-28).

Lipman coloca-se deste modo na rota da razoabilidade (*reasonableness*), visando colmatar o modelo de racionalidade estritamente científico – predição de consequências exatas a partir de causas rigorosamente estabelecidas – com a procura exploratória e probatória do conhecimento, com base em critérios como o apropriado, o equitativo, o razoável (LIPMAN, 2003, p. 21). Se o ideal regulador do pensamento científico é a racionalidade que

se fixa na disposição de meios com vista à concretização de fins predeterminados, já o ideal regulador de uma educação filosófica consiste na razoabilidade (MIRANDA ALONSO, 2010, p. 7).

Sublinhemos o pleno sentido do conceito de razoabilidade, que mesmo em língua portuguesa engloba a conformidade à razão (*reasonable*), mas também sentidos como *moderado*, *justo* ou *aceitável*. Porque criar cidadãos *razoáveis* implica fomentar um modo de pensamento completo e complexo, compreende-se que às competências críticas se juntem outras valências da racionalidade de ordem superior ou multidimensional (por contraponto ao pensamento simplista ou de ordem inferior): os pensamentos criativo e de cuidado ou valorativo (*caring thinking*)¹. À promoção das operações intelectuais de pendur lógico é concedida a mesma importância que à criatividade desafiadora e ao cuidado face aos valores que orientam a conduta (LIPMAN, 2003, p. 199). O resultado é um *equilíbrio reflexivo*, conceito de inspiração rawlsiana, em que a comunidade promove um permanente processo de autoregulação das suas conclusões na interpenetração entre várias formas de comportamento mental: razoabilidade, criatividade e cuidado ético. Promove-se, assim, um equilíbrio entre o afetivo e o cognitivo, entre o percebido e o conceptualizado, entre o material e o mental.

Ao atestar que a infância há muito vinha sendo tratada como *um deserto de oportunidades perdidas* (LIPMAN, 1990, p. 20), o programa de Lipman e Sharp situava-se além da escolaridade estritamente formal. A Filosofia para Crianças nunca pretendeu desenvolver-se como um programa académico ou escolar, antes se assumiu como um modo de perspetivar a vida e de a viver de acordo com os critérios discutidos e submetidos ao escrutínio do grupo (GREGORY, 2011).

Esta educação filosófica das crianças enquanto promoção de um processo de investigação colaborativo e intersubjetivo resulta da herança que Lipman recebeu do pragmatismo americano, em

1 Na última secção deste texto, desenvolveremos o conceito de *caring thinking*.

especial de John Dewey e de Charles Sanders Peirce (LIPMAN, 2003, p. 20). Em analogia com o que Dewey e Peirce entendiam ser o trabalho de investigação científica, Lipman concebe uma metodologia adequada à prática filosófica com as crianças, designando-a como *comunidade de investigação filosófica* (*community of philosophical inquiry*).

A conversão da sala de aula numa comunidade de investigação filosófica permite que um grupo de crianças se escute e respeite, que construa conhecimento com base nas ideias de todos, que se desafie a justificar as ideias apresentadas, que se auxilie na inferência das consequências decorrentes das teses em análise, que identifique as pré-suposições implicadas nas várias posições em análise. Tal como a própria designação indica, a estrutura desta prática filosófica assenta na promoção de um ambiente cooperativo de compromisso, confiança, segurança, em torno do objetivo comum (*comunidade*) de assegurar uma prática autoregulativa orientada pela necessidade de dar sentido ao que se afigura intrigante, confuso, ambíguo ou fragmentado (*de investigação*), abordando temas e utilizando procedimentos da Filosofia (*filosófica*) (SPLITTER; SHARP, 1995, p. 18).

Desta forma, na comunidade de investigação filosófica as crianças envolvem-se num processo deliberativo em que transformam as suas opiniões em juízos fundamentados e as suas discussões em autênticos diálogos exploratórios. A cada membro da comunidade é concedido o espaço e as condições para que pense por si próprio, expondo as suas ideias e aceitando que sejam sujeitas ao processo argumentativo do grupo, único mecanismo produtor de consensos legítimos.

A estrutura epistemológica desta comunidade consiste na atitude falibilista que constantemente revisita, reformula e autocorrigue as teses e posições que ainda se mostrem problemáticas. A dinâmica é processual e consiste numa procura (inacabada) do sentido que cada problema convoca para um determinado grupo de pessoas (alguns mais novos, outros mais velhos), configurando,

assim, uma comunidade que cresce ou amadurece em torno do fortalecimento da sua própria capacidade reflexiva e questionadora.

O programa de Filosofia para Crianças, antes de se assumir como uma área disciplinar, assume-se como *uma nova versão da Filosofia*, como carinhosamente lhe chama o seu arquiteto: uma espécie de Filosofia ao contrário ou às avessas (LIPMAN, 2008, p. 106). De fato, a revolução iniciada por Lipman e Sharp assume-se como a inversão do modo acadêmico de conceber a Filosofia, substituindo-se a prioridade da teoria pela dimensão fundacional da prática: em vez de se transmitirem conteúdos às crianças à espera que as capacidades de pensar filosoficamente se desenvolvam pelo contacto com os mesmos, concede-se prioridade ao exercício das competências práticas de raciocínio como preparação para que os conteúdos sejam, mais tarde, devidamente acolhidos e desenvolvidos. Era este sentido que Lipman esperava provocar a partir da designação do seu programa como “Filosofia para Crianças”, já que a expressão parecia autocontradizer-se: *se era mesmo filosofia, as pessoas diriam que não era para crianças; e se as crianças a poderiam fazer, então diriam que não era filosofia* (LIPMAN, 2008, p. 125).

Para orientar ou dinamizar uma comunidade de investigação filosófica, a preparação teórica do facilitador² é indiscutivelmente necessária. Contudo, o que dele se espera enquanto dinamiza a comunidade de investigação é que assuma o trabalho filosófico enquanto *currículo transicional*. Isto é, os textos que servem de estímulo ao diálogo podem assumir um valor intrínseco para crianças que, por motivos sociais, culturais ou profissionais, não serão confrontadas com textos da tradição filosófica em níveis escolares e profissionais posteriores. Neste caso, constituirão a única oportunidade que essas crianças terão de problematizar e construir, em discurso direto, conhecimento acerca das mais importantes questões metafísicas. No caso minoritário daquelas crianças que, mais tarde, terão a

2 Seguimos a nomenclatura adotada por Lipman (2003, p. 256) e Kennedy (2004).

oportunidade de lidar com os textos da tradição filosófica, as sessões de Filosofia para Crianças familiarizam-nas com o universo temático e com os procedimentos questionantes deste saber.

Pensar e sentir: a dimensão cognitiva das emoções na Filosofia para Crianças

Apresentamos já a articulação proposta por Matthew Lipman entre as expressões crítica, criativa e valorativa do pensamento multidimensional. Procuraremos vincar a relevância que o programa de Filosofia para Crianças atribui ao papel das emoções no processo de construção de conhecimento que acontece na comunidade de investigação filosófica.

Quando Lipman propõe e desenvolve a Filosofia para Crianças, tem em mente sobretudo a dimensão valorativa da atividade mental que, como veremos adiante, transporta uma inegável carga cognitiva. Lipman insiste na necessidade de um pensamento multidimensional e considera que o *caring thinking* ou pensamento de cuidado e preocupação ética constitui-se paradigmaticamente como uma forma do pensamento emocional (*emotive thinking*) (LIPMAN, 2003, p. 128). A preocupação com algo ou com alguém que nos envolve no compromisso do cuidado valorativo comporta sempre, e inegavelmente, uma atitude de envolvimento afetivo em relação a esse objeto de cuidado.

As imagens que o autor nos apresenta falam por si: o curador do museu ou o padre de uma paróquia devotam ambos toda a sua atenção a uma tutoria que os compromete numa relação altamente valorativa. O curador envolve toda a sua afeição no cuidado com as obras de arte de que tem a custódia, assim como o padre em relação às almas dos seus paroquianos (LIPMAN, 2003, p. 265)³. Com

3 Aliás, numa designação já em desuso na língua portuguesa, o padre era designado como “cura”, conceito que neste contexto se aproxima do “curador”.

a abordagem de raiz lipmaniana, encontramos-nos numa leitura assumidamente axiológica do papel das emoções para a construção de um pensamento multidimensional: *caring thinking is thinking in values* (LIPMAN, 2003, p. 130). E, em nosso entender, estes são valores éticos ancorados numa dimensão estética ou afetiva.

Enquanto condições que permitem clarificar e organizar o pensamento, as emoções são momentos cognitivos (SHARP, 2007) porque abrem a percepção do sujeito à experiência do mundo (podendo este ser o mundo individual, o mundo do outro ou o mundo enquanto ambiente em que o indivíduo se situa). Assim sendo, as emoções constituem quadros de referência que nos focam em determinados aspetos, salientando e predispondo a nossa atenção para circunstâncias específicas de uma dada questão ou argumento e, conseqüentemente, sendo o cerne da carga valorativa que atribuímos aos elementos com os quais e sobre os quais pensamos. Neste contexto, as emoções são orientações ou padrões de análise por fornecerem critérios cognitivos de sensibilidade a um sujeito que se encontra perante um dilema da ação ou até mesmo uma argumentação de cariz lógico.

Mesmo que latentes, as emoções desempenham um papel fundamental nas questões que perturbam e deixam perplexa a criança, no modo como formula essas questões, na predisposição com que esboça os seus argumentos e lida com as perspectivas e ideias dos outros membros da comunidade, na valoração e hierarquização das várias linhas de raciocínio com que colaborativamente lida.

É assim que as emoções constituem um dos suportes de avaliação e valoração dos juízos criticamente produzidos e que devem ser acarinhadas no desenvolvimento da comunidade de investigação filosófica, recusando-se a abordagem epistemológica dualista que entende a afetividade e a racionalidade cognitiva enquanto faculdades funcionalmente distintas e contrapostas. Por este motivo, o trabalho filosófico com as crianças está imerso numa experiência de afetação ou afetividade que Ann Sharp tematiza enquanto “estética” (SHARP, 1997, p. 68).

Assim, a educação das emoções é uma das componentes essenciais do trabalho filosófico com as crianças (SHARP, 2007). Entender a criança enquanto interlocutora válida no diálogo filosófico implica, certamente, acolher a integralidade da pessoa que é: um ser humano que pensa, mas também que sente. A abordagem não pode estratificar a criança ou concebê-la como um cidadão de dois mundos, o do pensamento e o do sentimento, mas deve permitir-lhe estabelecer pontes entre ambos. Falar sobre processos emocionais (MENDONÇA, 2008), nomear as emoções e identificar os motivos que estão na sua origem permitem um exercício de objetividade crítica perante a afetividade própria. No plano coletivo, são ainda formas de predispor os membros da comunidade a uma co-existência pacífica e democrática, tornando o sentir num aliado do pensar.

A dimensão ética da comunidade de investigação filosófica

A par com a vertente afetivo-estética da Filosofia para Crianças, o *caring thinking* transporta-nos para a dimensão ética desta prática. A dificuldade de tradução da expressão para línguas latinas prende-se não apenas com a especificidade do verbo inglês “*to care*” (cuidar), mas com a própria carga semântica que lhe atribuem Lipman e Sharp. Procuremos evidenciar alguns dos aspetos implicados neste conceito, mediante a exploração do cuidado ou preocupação ética tal como apresentado na Filosofia para Crianças, bem como trazendo à reflexão o contributo de outros pensadores que nos permitem perspetivar eticamente a relevância deste programa.

Trata-se, em primeiro lugar, não tanto do pensamento que se assume como *cuidado*, mas antes do *cuidado* visto como uma forma de pensamento (LIPMAN, 1995). Significa que a preocupação detém um valor e uma função cognitiva quando desenvolve esforços no sentido de não aceitar o imediatamente

dado, procurando alternativas, inventando relações ou instituindo no diálogo filosófico conexões inicialmente insuspeitadas, em prol de um determinado objeto de cuidado (que pode ser uma ideia própria, uma ideia de outro, o próprio ser do outro ou até a atividade exploratória do pensamento autoregulativo do grupo). Estar atento, expressar emoções, agir, preocupar-se, colocar-se no lugar do outro, são algumas das formas através das quais o *caring thinking* promove a aquisição de competências filosóficas no diálogo com as crianças.

Este conceito tem sido traduzido como um *pensamento cuidadoso* que se centra na cordialidade, na cooperação, na confiança e na compreensão do outro (GARCÍA-MORIYÓN, 2001, p. 29); *atencioso*, sendo uma apreciação crítica e refletida dos sentimentos (KOHAN, 1999, p. 74); *eticamente atento*, promovendo a integração social (MOURA, 1992, p. 2); ou, numa interpretação mais livre, *valorativo*, enquanto projeto pessoal e social que deve ser assumido por cada criança e adolescente ao perguntar-se *que tipo de pessoa quero ser?* e *em que mundo quero viver?* (ECHEVERRÍA, 2004, p. 70-71).

Em todas estas leituras do conceito lipmaniano, encontramos o entrelaçamento da afetividade à eticidade num cuidado que alarga a preocupação empática e ativamente construtora do consenso dialogado.

Naturalmente que o conceito de *caring thinking* transporta ecos da ética do cuidado divulgada na década de 80 por Carol Gilligan e Nel Noddings, sublinhando a importância da afetividade na construção de contextos relacionais adequados à especificidade de cada situação. Contudo, uma vez que compõe apenas um dos pré-requisitos do pensamento multidimensional, o *caring thinking* equilibra-se com as competências crítica e criativa. A consideração das várias hipóteses argumentativas em análise no diálogo filosófico da comunidade articula-se com a sensibilidade valorativa que atende às nuances e diferenças de proporção que distinguem determinados casos, no que Lipman designa por *sensibilidade ao contexto* (LIPMAN, 2003, p. 264).

Racionalidade, afetividade e cuidado ou preocupação ética constituem, então, o que o autor apelida, metaforicamente, como uma *trindade de critérios* (LIPMAN, 2003, p. 201). Acerca desta expressão, ressaltamos dois aspectos: em primeiro lugar, Lipman rejeita uma visão do funcionamento da mente que a estruture em faculdades estanques desligadas e de natureza distinta. O pensamento é, antes, processo dinâmico de entrelaçamento entre diversas formas de configurar a experiência do real e de contextualizar os juízos que originam e decorrem dessa mesma experiência. Em segundo lugar, o autor recusa visões dualistas ou tripartidas, aspecto em que a sua metáfora nos parece muito interessante: tal como no mistério da Santíssima Trindade cristã, em que encontramos um Deus vivo, simultaneamente uno e trino, sendo uma única entidade substancial em três pessoas distintas (identidade que não implica individualidade ou separação), também no pensamento multidimensional encontramos três expressões da atividade mental, sem que sejam três faculdades ou momentos diferenciados no seu exercício. Há certamente especificidade em cada uma dessas configurações, contudo entrecruzam-se e constituem em conjunto a estrutura integral do pensamento multidimensional. Três pessoas num único Deus. Três expressões de um mesmo pensamento ou, dito de forma mais rigorosa, três requisitos que, de modo complexo e completo, exprimem e explicam o que é pensar.

Significa que os pensamentos crítico, criativo e de cuidado ou preocupação ética expressam igualmente potencialidades cognitivas, afetivas e axiológicas, ainda que de modos diferenciados. É a interpenetração íntima entre todos que garante ao pensamento multidimensional a apreensão integral dos sentidos implicados nas várias facetas com que um determinado problema nos intriga e, sobretudo, com que intriga as crianças.

Assim, sem o cuidado e a preocupação ética, somos apenas capazes de produzir pensamentos indiferentes e insensíveis, sem qualquer carga afetiva, não nos comprometemos com a investigação da comunidade, não investimos numa passagem do pensar ao agir

de acordo com o compromisso que faz a diferença entre pensar como uma máquina e pensar como um ser humano.

Esta última distinção não teria qualquer sentido se o objetivo da educação fosse apenas melhorar a desempenho escolar das crianças ou transformá-las em profundos conhecedores do capital filosófico acumulado pela humanidade. Neste aspeto, Lipman é peremptório nas suas memórias biográficas: “Sugere-se muitas vezes que o propósito de acrescentar a Filosofia para Crianças ao currículo escolar seria tornar as crianças mais sábias ou filosóficas. Discordo disto” (LIPMAN, 2008, p. 119). O que se pretende é ajudar as crianças a tornarem-se melhores pensadores e, acima de tudo, pessoas melhores, mais razoáveis.

A noção de razoabilidade (*reasonableness*), a que atrás já nos referimos, apresenta-se agora como um dos principais pilares éticos reguladores das *comunidades de investigação filosófica*. A dimensão ética da prática filosófica ressalva precisamente os aspetos intrapessoais e interpessoais da formação de carácter e da orientação de conduta fomentado no trabalho filosófico colaborativo e autoregulativo com as crianças: “A pessoa razoável equilibra as suas preocupações com as dos outros; tem interesse próprio mas não é egoísta; preocupa-se com os outros e com o modo como vivem as suas vidas, sem ser piedosa ou hipócrita; possui a coragem de falar e agir de acordo com as suas convicções, mas também a humildade para considerar as perspetivas dos outros e para se autocorrigir.” (SPLITTER; SHARP, p. 180, tradução nossa)

A matriz ética da razoabilidade torna-se, assim, óbvia, já que interligando o eu ao outro pelo respeito crítico para com as suas perspetivas e pelo acolhimento criativo dos seus pontos de vista, prepara uma ação conforme aos afetos e valores que promovem a comunidade. O compromisso *razoável* com o pensar extrapola o plano estritamente lógico ou argumentativo e só ganha pleno sentido na assunção das consequências desse pensar no plano da ação. A razoabilidade permite, desta forma, uma sociabilização profunda e fecunda entre pensar e agir.

Pensar bem não é apenas apanágio da razão abstrata, mas necessita de associar qualidades éticas sem as quais o individualismo, a manipulação e a tirania se instalariam na construção do caráter das crianças. É assim que as protagonistas das histórias de Lipman e Sharp⁴ aprendem que acima do bem-estar próprio, está o bem-estar da comunidade e que a sensatez, o cuidado e o espírito democrático se devem tornar estruturas éticas reguladoras. Ao receberem estes textos como estímulos, as comunidades de investigação embarcam numa aventura exploratória, construindo um espaço educativo onde podem partilhar as suas ideias e envolverem-se em debates em que se pratica o pensamento *crítico, criativo e valorativo*. A Filosofia assume-se, assim, como horizonte fundador de comunidades abertamente comprometidas com valores como a empatia, a solidariedade, o respeito e a paz⁵.

Estamos, assim, perante um programa que se impõe muito para além da escolarização formal e que, situando-se aquém de um registo meramente pedagógico, implica a humanidade latente em cada criança, bem como a infância presente em cada ser humano.

Já vimos que o *filosofar espontâneo* na infância é o modo como as crianças procuram dar sentido à sua experiência do mundo. Fazem-no, obviamente, sem qualquer preocupação especulativa e apenas como resposta à *fome de sentido* que as caracteriza (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1980, p. 12). A motivação que tem a criança é de ordem existencial, no sentido em que nas suas

4 Currículo composto por 9 histórias (*novels*) e outros tantos manuais para o professor. Para uma consulta completa do material pedagógico, veja-se o site do Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Disponível em: <<http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>>. Acesso em: 17 jan. 2015).

5 Tem sido fundamental o papel da UNESCO na defesa da Filosofia para Crianças como programa promotor da paz, sobretudo pelos inúmeros documentos que tem produzido nesse âmbito: em 1998, “Philosophy for Children” e, em 2007, “Philosophy: a school of freedom”.

questões encontramos o rasto da vulnerabilidade que decorre da vital necessidade de se orientarem no mundo e na ação.

Assim sendo, se as crianças pensam de modo espontâneo e, nessa atividade questionante e problematizadora, comprometem o seu ser mais íntimo, melhor fora que encontrassem acolhimento e estímulo por parte dos seus educadores, isto é, que fossem convidadas a fazê-lo *intencionalmente*. Retomamos aqui a distinção de Paul Ricoeur entre acontecimento e ação: o filósofo francês coloca na intencionalidade o critério que distingue o acontecer do fazer (RICOEUR, 1988, p. 30). Um acontecimento ocorre sem que a vontade do sujeito seja interveniente, já a ação permite ser nomeada e explicada de acordo com o motivo que esteve na sua origem e que a torna inteligível. A intencionalidade coloca em cena o agente, sendo condição de possibilidade de todo o processo ético e conferindo significação à conduta. A ação inscreve-se no curso dos eventos, permite que o sujeito recuse a passividade perante o que o ultrapassa exteriormente e se assuma como criador inventivo de um percurso próprio.

Em analogia, a prática filosófica nas comunidades de investigação apresenta-se-nos como a possibilidade oferecida à criança para que passe do questionamento enquanto *acontecimento* espontâneo e pontual – que, tão depressa como se formula, pode desaparecer sem deixar rasto ou impacto positivo – para um filosofar enquanto *ação* plenamente assumida, cultivada e alimentada. A intencionalidade assim introduzida garante um eficaz processo de transferência dos conceitos e competências filosóficas adquiridas para contextos vivenciais extraescolares. Eticamente, transporta a comunidade de investigação filosófica para um compromisso integral do ser: do sentir, do pensar e do agir.

Mas o questionamento das crianças é igualmente sinal de uma vulnerabilidade filosófica radical, já que se apresenta como um alvo fácil a duas das mais nefastas atitudes de espírito: o relativismo que defende que toda e qualquer posição é igualmente válida e o dogmatismo que se instala na unilateralidade de uma visão

cristalizada e fundada num qualquer argumento de autoridade. Face às questões com que a curiosidade das crianças nos brinda nos mais inesperados momentos, abre-se um incomensurável poder de lhes devolver uma resposta solta, sem critério ou fundamento, cuja mensagem que transmite é a da arbitrariedade; ou, pelo contrário, de a silenciar com uma solução pretensamente definitiva decorrente da autoridade. Qualquer uma destas alternativas enclausura o pensamento vulnerável da criança: ou numa rede escorregadia de posições sem rumo ou numa cadeia rígida de certezas estéreis.

Este desequilíbrio entre a extrema vulnerabilidade da criança e o imenso poder do adulto remete-nos para a teoria da responsabilidade de Hans Jonas. Ainda que não se situe no contexto da Filosofia para Crianças, este autor fornece-nos importantes pistas para a nossa reflexão.

Importante pensador da vulnerabilidade e da correlativa responsabilidade enquanto princípio e imperativo éticos, Hans Jonas recorda como a criança recém-nascida encarna o arquétipo intemporal da mais alta forma de responsabilidade (JONAS, 1998, p. 250). A simples respiração do bebê é um sinal da reivindicação de um dever que, antes de ser ético, é de natureza ontológica: o ser do recém-nascido dirige-nos uma obrigação irrefutável, afirma o filósofo alemão. Há um imperativo imanente na sua existência que obriga qualquer ser humano (não apenas os pais ou familiares próximos) a ocupar-se dele. Na teoria da responsabilidade de Jonas, uma criança é uma promessa teleológica imanente de autonomia que, enquanto não se realiza plenamente, impõe sobre nós a necessidade de cuidado. O autor entende este dever como uma evidência indubitável, concreta e urgente: e, conclui, quanto maior a vulnerabilidade, mais profunda a responsabilidade.

Ora, a criança para quem a realidade se apresenta enigmática e provocadora e que, nesse seguimento, dá início a um primeiro questionamento de raiz metafísica, parece-nos dever ser encarada de forma análoga ao recém-nascido de que nos fala Jonas. Quando nasce para a Filosofia, a criança apresenta uma vulnerabilidade

extrema por via da simples promessa de autonomia que lança para o futuro. Filosoficamente, está entregue à ameaça de uma fome inibidora, caso não seja alimentada crítica, criativa e eticamente. A responsabilidade que daí decorre coloca-nos a todos o dever de nos ocuparmos filosoficamente de si enquanto promessa teleológica de autonomia: do sentir, do pensar e do agir.

O que a Filosofia para Crianças propõe é precisamente o imperativo ético de cuidarmos desta criança que questiona, nunca mediante uma resposta relativista ou dogmática às perguntas que formula, mas encaminhando a sua necessidade de doação de sentido para um processo objetivo e rigoroso de diálogo e de investigação filosófica (GARDNER, 1999).

O que se passa na comunidade de investigação filosófica assemelha-se a um comboio que percorre grandes extensões de terra. Nalguns percursos, o terreno torna-se mais acidentado, sobretudo se for desconhecido e inicialmente inóspito. Nesses momentos, a máquina para e o maquinista deverá ser encorajado a questionar(-se) como fazer para avançar. Se o maquinista se colocar a coberto de outrem, não estará preparado para a grande viagem que lhe foi confiada. Ele terá de saber tomar a decisão e assumir a responsabilidade das suas opções face ao imprevisto. Se o adulto se colocar dogmaticamente no lugar do maquinista, dirigindo ele próprio a comunidade, pode até substituir a criança durante alguns quilómetros, mas demite-se de a preparar para quando aquela tiver de conduzir por si própria a marcha do seu comboio. Por outro lado, se relativisticamente lhe fizer ver que não necessita de andar nos caminhos de ferro, mas que qualquer terreno será propício à marcha, mais cedo ou mais tarde sabemos que há de descarrilar.

Nesta analogia, o que propõe, então, a Filosofia para Crianças?

Que formemos maquinistas capazes de manter o comboio em funcionamento, nos carris e no trilho que escolherem, qualquer que seja o solo sobre o qual os mesmos tenham sido construídos

ou as intempéries que os tentem danificar. Para isso, deveremos ser apenas os técnicos responsáveis por garantir que as linhas estão bem construídas e que nenhum comboio, independentemente da sua direção, descarrile.

O facilitador das sessões numa comunidade de investigação filosófica deve ser este técnico que mantém a segurança e abre perspectivas de exploração, mas num horizonte de autoapagamento.

Nesta analogia, chamamos ainda a atenção para a importância da dimensão metacognitiva do projeto lipmaniano, já que a autoregulação da marcha depende da capacidade de rever e reavaliar as opções tomadas em cada momento. Quer seja a nível procedimental (dos processos que organizam funcionalmente a comunidade de investigação), quer a nível substantivo (os próprios conceitos, teses e perspectivas filosóficas em análise) (SPLITTER; SHARP, p. 35), tudo o que se passa na prática filosófica com as crianças é alvo de permanente objetivação e revisão. Por isso, também a dimensão ética deste trabalho é submetida ao escrutínio dialógico do grupo.

Num horizonte de normatividade, a comunidade de investigação filosófica assume também a sua dimensão ética na articulação entre *factos* e *valores*, isto é, na permanente dinâmica entre a pergunta *como são as coisas?* e a congênere *como deveriam ser?* (SHARP, 1993, p. 11). Nesta dinâmica, o facilitador da sessão aplica a capacidade autocrítica do grupo ao nobre objetivo de permitir que cada criança repense em que mundo gostaria de viver e aja em conformidade com as respostas da comunidade, naquela que é uma experiência real de vida.

Referências

CARNEIRO DE MOURA, Zaza. Programa 'Filosofia para Crianças'. In: MARNOTO, Isabel (Coord). **Didáctica da Filosofia I**. Lisboa: Universidade Aberta, 1989, pp. 303-308.

ECHEVERRÍA, Eugenio. **Filosofia para Niños**. Mexico: SM Ediciones, 2004.

GARCÍA-MORIYÓN, Felix. **Filosofia para Niños: genealogia de un proyecto**. HASER. **Revista Internacional de Filosofia Aplicada**, v. 2, p. 15-40, 2011.

GARDNER, Susan T. Truth in Ethics and Elsewhere. **Analytic Teaching**, v. 19, n. 1, p. 78-88, 1999.

GREGORY, Maughn, Philosophy for Children and its Critics: a Mendham Dialogue. *Journal of Philosophy of Education*. **The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain**. n. 2, p. 199-219, 2011.

HAYNES, Joanna. **Children as Philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom**. London: Routledge, 2008.

JASPERS, Karl. **Iniciação Filosófica**. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

JONAS, Hans. **Le principe responsabilité**. Une éthique pour la civilisation technologique. Paris: Flammarion, 1998.

KENNEDY, David. The Philosopher as Teacher. The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry. **Metaphilosophy**, v. 35, n. 5, p. 722-765, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças**. V. IV, São Paulo: Vozes, 1999.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Editorial Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **Caring as Thinking**. *Inquiry: critical thinking across the disciplines*, v. 15, n. 1, 1995.

LIPMAN, Matthew. **Thinking in Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LIPMAN, Matthew. **A life teaching thinking**. Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children. 2008.

LIPMAN, Matthew; GARCÍA-MORIYÓN, Felix. Matthew Lipman – una biografía intelectual. HASER. **Revista Internacional de Filosofía Aplicada**, v. 2, p. 177-200, 2011.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann; OSCANYAN, Frederic. **Philosophy in the classroom**. Philadelphia: Temple University Press, 1980.

MENDONÇA, Dina. Let's talk about emotions. **Thinking** – The Journal of Philosophy for Children, v. 19, 2-3, p. 57-63, 2008.

MIRANDA ALONSO, Tomás. M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable. **Revista Crearmundos**, v. 8, p. 1-20, 2010.

REED, Ronald; SHARP, Ann. M. **Studies in Philosophie for Children, Pixie**. Madrid: Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

RICOEUR, Paul. **O discurso da acção**. Lisboa: Edições 70, 1988.

SHARP, Ann M. Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry. **Gifted Education International**, v. 22, n. 2-3, 2007.

SHARP, Ann M. The Aesthetic Dimension of the Community of Inquiry. **Inquiry: critical thinking across the disciplines**, v. 17, n. 1, 1997.

SHARP, Ann M. The Ethics of Translation. **Critical and Creative Thinking**, v. 1, n. 1, 1993.

SPLITTER, Laurence J.; SHARP, Ann M. **Teaching for better thinking**. The classroom community of inquiry. Melbourne: Acer, 1995.

QUANDO EDUCAS, ESTÁS CUIDANDO DAS FORMAS DA ÉTICA DO CUIDADO NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

Marta Nörnberg

O argumento central deste ensaio sustenta que, “quando educas, estás cuidando”, porque diferentes formas constituem o educar e o cuidar de crianças na instituição educativa. Embasada em uma reflexão teórica sobre a noção de sensibilidade em René Barbier (1993), de estar-junto em Michel Maffesoli (1996), e de cuidado em Martin Heidegger (1999), o exercício analítico dos elementos discursivos decorrentes de pesquisas realizadas no cotidiano da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (SILVA, 2002; NÖRNBERG, 2008) mostra que o cuidado se apresenta na mediação entre educar e assistir. O cuidar-assistir é base a partir da qual surge a ação educativa, donde nasce o pedagógico, próprio do cuidar/assistir-educar que se materializa nas formas próprias do educar-ensinar. O educar, entendido em seu aspecto de intervenção e instrução, aparece tensionado quando colocado em relação com os diferentes atos de cuidado que acontecem na instituição educativa. “Quando educas, estás cuidando” reivindica que a educação, entendida enquanto espaço-tempo de formação, precisa envolver dimensões do cotidiano, circunscritas aos atos de cuidar-assistir e de educar-ensinar, cujas formas múltiplas justificam a ética do cuidado em educação.

A materialização das formas da ética do cuidado na instituição educativa, decorrem da reflexão analítica construída desde aqueles elementos que possuem uma inscrição emocional, ou seja, que são trazidos pelas lembranças, pelos sentimentos e pelas experiências vividas, pois são valores últimos que nos ligam à vida

e ao que investimos mais quanto ao sentido da vida (BARBIER, 1993). Cada um de nós tem em si esses valores que são carregados e vividos nas mais diferentes experiências porque trazem e têm uma emoção como base e orientação. Trata-se de uma emoção materializada por gestos de acolhimento e de simpatia, por formas de tocar e afetar o outro; trata-se de uma emoção que reconhece o outro na relação.

A reflexão analítica também se pauta na escuta sensível e multirreferencial (BARBIER, 1993), entendida como possibilidade para compreender e dizer algo sobre a ética do cuidado, o que permite evidenciar diferentes pontos de vista construídos a partir da interlocução com o campo teórico e empírico. O que se objetiva é explicitar e materializar as formas da ética do cuidado, reconhecendo que a explicação se faz na explicação (MATURANA, 1998). É preciso comunicar em vez de isolar e separar para assim poder reconhecer traços singulares, originais, concebendo a unidade e a multiplicidade da temática em estudo, produzindo a reforma do pensamento por meio do exercício de considerar a multiplicidade na unidade e a unidade na multiplicidade, experimentando a ideia do *unitas multiplex* (MORIN, 1998).

Os argumentos deste ensaio sustentam-se em um conjunto de questões cuja dimensão teórico-reflexiva foi construída a partir da revisitação às anotações e registros de pesquisas realizadas em contexto de educação infantil (SILVA, 2002). São estas as questões que conduzem a reflexão: Por que importa saber ou perguntar sobre o espaço do cuidado em nossas vidas? De que forma o cuidado na instituição de educação infantil é compreendido? O que a pergunta sobre o cuidado dentro das instituições de educação infantil mostra?

As questões propostas reafirmam o confronto com dois estados da história ou do social, ou seja, “a história, no seu estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc. e a história no seu estado incorporado, que se tornou *habitus*” (BOURDIEU apud ALVES, 1998, p. 49). As

inquietações apresentadas enveredaram pelo segundo estado, que permite a reprodução, a reativação, a atualização da história. O espaço e o tempo do cuidar e do educar na instituição educativa só se tornam possíveis, por causa de seus atos concretos realizados no cotidiano, pois há uma “espécie de empenhamento ontológico que o senso prático instaura, e que é uma relação de pertença e de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria, de maneira absoluta e imediata, das coisas habitadas por esta história” (BOURDIEU apud ALVES, 1998, p. 50).

Ética do Cuidado

Para a construção conceitual sobre ética do cuidado foi traçado um contorno a partir de duas dimensões. A primeira dimensão apresenta o cotidiano como espaço-tempo de uma ética que emerge da socialidade decorrente das formas de estar-junto e da sensibilidade. O cotidiano é compreendido como lugar espacial e temporal onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência. No cotidiano se está porque há aceitação mútua (MATURANA, 2001). É espaço concreto, porque nenhuma teorização, legalidade ou ideologia resiste ao seu movimento de conservar as relações que ali são gestadas. É lugar do trivial, do comum; lugar daquilo que se faz todos os dias. A vida cotidiana é composta pelas atitudes, pelas criações e recriações, pelas situações pontuais e passageiras.

A compreensão do cotidiano reivindica olhar carinhosamente para aquilo que o forma: uma rede que se tece com fios minúsculos e insignificantes, que trazem um lado iluminado e um lado de sombra da socialidade (MAFFESOLI, 1997). O lado iluminado do cotidiano consiste no ajustamento da realidade à concepção que se tem dessa realidade, que é dada pelo político e pelo econômico. É o lugar do dever-ser. O lado de sombra é formado pelos múltiplos atos do viver humano e pelas minúsculas ações da ternura, da paixão,

do sonho, da alegria, do inusitado, enfim, da sensibilidade que dá consistência para a conservação da espécie. É lugar do querer-viver.

A socialidade expressa a solidariedade que sentimos no cotidiano. A aceitação e a resistência são os dois polos em torno dos quais se organiza a socialidade. Ela é que impulsiona, movimenta e coordena as diferentes atividades da vida, assumindo uma função mediadora entre o imaginário e a realidade. A troca, primeiro elemento da socialidade, lhe dá sentido na medida em que a globalidade do mundo é possível por causa das suas múltiplas formas e expressões. Por causa do movimento de perfeição e imperfeição, próprio do mundo vivo, é possível conceber a troca. Deste modo, a troca está “fundada na diferença e na disparidade entre o que é dado e o que é recebido” (TEIXEIRA, 1990, p. 120). Em nossa existência, a troca acontece por meio da linguagem, seja em sua forma oral, gestual, corporal, simbólica, material. A troca é o ponto de referência para toda relação social, pois, através dela, estruturamos e organizamos a vida coletiva.

Para explicar a socialidade, Maffesoli fundamenta seu pensamento no mito de Dionísio, apontando o orgiasmo, segundo elemento estrutural da socialidade, como a capacidade de integrar-se na globalidade de um modo orgânico para, assim, participar da eternidade do mundo. Maffesoli explicita, em seu pensamento, que as relações são orientadas por uma lógica passional, entendendo a orgia como “a condensação de um acordo simpático do indivíduo com o cosmos e com os outros, ou seja, não se reduzindo ao sexo, a orgia é a forma de expressão da simpatia universal existente entre o homem contraditorial e seu universo” (TEIXEIRA, 1990, p. 127).

Outro aspecto da socialidade está relacionado à dimensão espacial, estruturando as situações vividas, moldando os hábitos e os costumes do dia a dia. É por causa da dimensão espacial, dada através do *ethos*, que cada pessoa pode afrontar o destino, estendendo e recriando o seu tempo de cotidiano. É por causa disso que há um apego afetivo e passional do indivíduo ou do grupo ao território, que se materializa seja numa instituição, num objeto, num corpo,

constituindo um determinado modo de estar-junto. 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” (MAFFESOLI, 1996, p. 73) cujas formas de afeto, emoção, sensação formam o corpo social. As relações acontecem de modo espontâneo nos diferentes eventos que se experimentam no cotidiano: nas refeições em conjunto, no recreio, nos campeonatos esportivos, nos shows musicais; enfim, naqueles momentos do cotidiano da vida, seja nas relações familiares e comunitárias, na escola ou no trabalho. “Em cada um desses casos, além das simples causalidades racionais, observa-se um desejo de estar-junto que, sendo não-consciente, não deixa de ser poderoso” (MAFFESOLI, 1996, p. 73).

No contexto desta reflexão, articulando os elementos decorrentes do campo teórico e empírico, o estar-junto reivindica determinada sensibilidade que, inscrita a partir do pensamento de René Barbier (1993), se apresenta na trilogia da sensibilidade ecológica, *ética* e estética. A sensibilidade ecológica consiste na compreensão do todo. Ela permite perceber de que forma cada um dos sujeitos se integra na globalidade e como se dá o processo de interdependência. A sensibilidade ecológica sempre remete o seu pensar e a sua ação para o equilíbrio da vida. Essa sensibilidade leva à sensibilidade ética, ao sentido de ligação, que desperta sentimentos de bondade, de bem-querença, de querer pertencer a um grupo.

A sensibilidade *ética* apresenta comportamentos pertinentes e atitudes justas que trazem em si uma vontade de querer-viver. A ética aparece como elemento perturbador e contestador da moral dominante. Maffesoli (1996) explica que a moral está fundada na lógica do dever-ser, pois estabelece normas e padrões de comportamentos que norteiam a vida dos indivíduos numa sociedade. A moral sempre é imposta, seja por força de lei ou da tradição, dos costumes de um povo; geralmente está inscrita na perspectiva da ordem e do progresso. A moral se refere ao valor de uma determinada ordem estabelecida e sempre procura garanti-la. A *ética*, por sua vez, é a expressão do querer-

viver global e irrepreensível porque expressa o desejo de continuidade de um conjunto social e a responsabilidade que se assume em relação a essa continuidade. A ética remete ao equilíbrio e à relativização dos diferentes valores que formam um conjunto social. Tem dupla orientação – vertical e horizontal – porque está vinculada ao *ethos* – a casa, a morada, o lugar onde habitamos – e ao *Kayros* – o espaço-tempo onde nos re-conhecemos enquanto pessoas. Portanto, a *ética* cumpre a função de religação, “pois é quando o mundo é devolvido a si mesmo, quando vale por si mesmo, que vai se acentuar o que me liga ao outro” (MAFFESOLI, 1996, p. 27). Nessa perspectiva, o que orienta as formas de cuidado no cotidiano da instituição é dado por um empenhamento ético, pois, através dos diferentes afetos, apresentam-se possibilidades para movimentar e vincular as pessoas entre si, encontrando soluções para os problemas, materializando modos de cuidar-assistir e de educar-ensinar.

A sensibilidade estética consiste em achar o que é bom, belo, agradável, confortável. Ela se revela nas minúsculas ações do cotidiano quando, inflamados e eufóricos, os sujeitos vivem atos de alegria. A estética é a expressão da felicidade e do gozo, o reconhecimento da beleza que é viver, da beleza que é a vida. Desde os elementos discursivos próprios do contexto empírico a sensibilidade estética pode ser localizada na expressão dita pelas mães quando solicitadas a responder sobre o que esperam da instituição de educação infantil: “cuidem bem do meu filho”. Na espontaneidade da resposta, percebe-se um sentimento comum, de contorno sócio-antropológico, construído na relação cotidiana entre mulheres que são mães, que manifestam afetos e emoções, que vinculam e orientam suas expectativas em relação ao que esperam da instituição que ficará responsável pelo cuidado e educação de seus filhos e filhas. Já no cotidiano institucional, mediante as formas de ação das educadoras, a materialização das formas da ética do cuidado acontece de diferentes modos. “Cuidem bem do meu filho” traduz o desejo e a reciprocidade esperada por aquele que entrega ao outro a sua criança para que a eduque, ensine, ampare, alimente, proteja, enfim, para que seu filho

seja cuidado. Para a ação educativa, significa entender que o cuidado está para além de um modo de ensinar e agir, ou seja, é preciso compreendê-lo como base de sustentação sobre o qual e para o qual se volta a ação educativa, a partir de uma perspectiva ética, que tem inscrições no campo pedagógico, filosófico, biológico, existencial.

A segunda dimensão teórica indica elementos para compreender a ética como estar-sendo humano enquanto cuidado. No contexto empírico das pesquisas realizadas, era comum ouvir das crianças, quando uma educadora se ausentava da sala ou da instituição, a seguinte pergunta: “– Quem vai cuidar de nós?” ou, “– Quem vai cuidar da turma dos grandes?” Também as educadoras dirigiam-se à coordenação, dizendo: “– A Maria está doente, quem vai cuidar da sua turma?” Durante os jogos e as brincadeiras era frequente as crianças dizerem: “– Cuidado, os pequeninos estão passando!” “– Cuida, ele é pequeno e vai se machucar.” Cuidar e cuidado são palavras fortes e convenientes para várias situações do cotidiano. É preciso, então, “pensar e falar a partir do cuidado como é vivido e se estrutura em nós mesmos”, porque “não temos cuidado. Somos cuidado”, afirma Boff (1999, p. 89).

A reflexão empreendida a partir das produções de Martin Heidegger (1999: 2002), cujas questões em torno da temática do ser são construídas desde sua dimensão ontológica, têm sido pensadas e tomadas como indicativas para a organização das instituições e da tarefa educativa por pesquisadores da área da Educação que se ocupam com as dimensões da gestão do Cuidado em Educação (DORNELES, 2005, 2006; SOUSA, 2006; ZUCCHETTI, 2003). Sua filosofia, quando se assenta na pergunta pelo ser, se amplia e se reatualiza pelo recurso da manualidade, do que está-a-mão, mediante o ser-no-mundo que é cura¹. “O ser junto ao manual

1 A palavra cura, no alemão, é Sorgen; ocupar-se é Besorgen e preocupar-se é Fürsorgen. Na tradução, conforme informa o tradutor, optou-se pelos termos ocupação e preocupação por não existirem derivados da palavra cura, conforme as acepções contidas no original (HEIDEGGER, 1999, p. 312).

como ocupação e o ser como co-pre-sença dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação” (HEIDEGGER, 1999, p. 257) são os dois planos sobre os quais se promove, se desenvolve, se movimenta o modo de ser da existência humana enquanto cuidado.

Martin Heidegger apresenta a cura como constituição ontológica, que está subentendida ou oculta no todo da pessoa, pois, para o filósofo, constituição ontológica significa aquilo que entra na definição do humano e estrutura a sua prática. Para Heidegger, o cuidado é o *Dasein*, a pre-sença. A palavra *Dasein* significa o que está-aí. Deste modo, o *Dasein*, a pre-sença, é a substância sobre a qual se pode dizer algo ou aquilo na qual encontramos as suas propriedades e as suas características. É o que, em outras palavras, constitui algo ou alguma “coisa”, aquilo que existe ou pode existir, aquilo que sustenta, que dá ou tem vigor, ânimo. Portanto, o cuidado deve ser entendido num sentido existenciário. O *Dasein*, o ser-aí, evoca o processo de constituição ontológica da pessoa, que é ser humano e humanidade. O ‘*Dasein*’ significa a abertura de um ente (o ente humano) para o ser (*Sein*) porque não é algo que já é ou algo simplesmente dado, mas o poder ser. Dito de outro modo, o ‘*Dasein*’ carrega em si a potência do abrir-se ao ser, à existência, algo que é próprio do movimento de cura. Em outras palavras, através do ente (a pessoa), abre-se o Ser (a compreensão ôntica e ontológica da existência). Isto significa que é a partir da condição, do encontrar-se como ser-aí, do estar-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, compreender-se através das diferentes possibilidades de estar-no-mundo, sendo que a linguagem é uma delas.

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-estar-no-mundo. O estar-no-mundo é um modo de ser e condiciona 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 e que, em seu ser junto ao “mundo” e em seu ser-com os outros, está em jogo o seu poder-ser mais próprio” (HEIDEGGER, 1999, p. 244).

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 presença se realiza descobrindo, por meio da abertura, da linguagem, revelando-se a si mesma. O sentido da expressão 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 e os movimentos que constituem a ação daquele que está caindo. Lembra também o ritmo e os movimentos presentes na ação educativa como espaço-tempo de abertura do ser-aí.

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 compartilhado (*Mitwelt*), o viver é sempre convivência (*Miteinandersein*)” (HEIDEGGER, 1999, p. 318-319).

Estar angustiado é estar ocupado e preocupado com o sentido da existência, com o sentido de tudo o que a compõem: 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. Consequentemente, a angústia oferece o solo a partir do qual se pode apreender a totalidade originária da presença. E isto se desentranha como cura.

Em Heidegger, vontade, desejo, tendência e propensão são fenômenos derivantes e derivados da cura, pois são fundantes e fundados a partir da cura. Querer ou desejar estão embutidos 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. A tendência da presença é a expressão do estar-caído, ou seja, deixar viver no mundo em que sempre está. Já a propensão é uma inclinação para viver um impulso a qualquer preço, que tenta reprimir outras possibilidades. 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. No querer, só se apreende um ente já compreendido, isto é, um ente já projetado em suas possibilidades como ente a ser tratado na ocupação ou a ser cuidado em seu ser na preocupação” (HEIDEGGER, 1999, p. 259).

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 deste movimento, uma relação de preocupação. Sendo assim, o ocupar-se e o preocupar-se com aquilo que faz parte das necessidades existenciais de uma criança materializa a ética do cuidado e a qualifica a partir das formas de estar-junto das educadoras que ali empreendem ações de cuidado às crianças e com as crianças, atividades tão comuns ao cotidiano da instituição de educação infantil.

Heidegger (1999) propôs uma confirmação pré-ontológica da interpretação existencial da pre-sença como cura a partir de uma antiga fábula-mito (p. 263-264). A partir da fábula-mito, o cuidado se apresenta como o elo entre as dimensões que constituem a pessoa: a terra (*Tellus*), que significa a dimensão daquele que está aí com um corpo físico; o espírito (Júpiter), que representa a dimensão da energia, do imanente e do transcendente, pois ambos exibem o movimento para a falibilidade humana, para o finito e o infinito; e o tempo (Saturno), que mostra a perspectiva histórico-temporal, o sentido daquele que se sabe poder-ser somente enquanto ser-no-mundo. Embasado na fábula-mito, quando pergunta em que se deve ver o ser “originário” dessa formação, Heidegger mostra que é Saturno quem representa o tempo e decidirá. Isso significa que a determinação pré-ontológica da pessoa visualiza o seu modo de ser como um percurso temporal no mundo. Saturno significa, na tradição romana, semeado. É o deus das sementeiras e da agricultura. Ao se fundir com o deus grego *Crono*, passou a simbolizar o tempo, assumindo o papel daquele que tudo cria, tudo ceifa, tudo devora; a ele tudo está submetido; é soberano sobre o destino das pessoas. Portanto, o ser-no-mundo é um ser que se faz, se entende, se cria e recria através da sua compreensão como ser temporal, ser existencial, na relação com o mundo e com o outro.

Há um duplo sentido do termo “cura”, que não significa apenas um “esforço angustiado”, mas também o cuidado e a dedicação (HEIDEGGER, 1999, p. 264). 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 precaução, diligência, carinho, zelo, responsabilidade, servem como descrição adjetivada para uma compreensão ôntica do termo. 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 perfectibilidade da pessoa consiste no fato de “ser para aquilo que, em sua liberdade, pode ser para suas possibilidades mais próprias e isto é um ‘desempenho’ da ‘cura’” (HEIDEGGER, 1999, p. 265). Nesse sentido, a partir do cuidado é possível aproximar-se de uma compreensão acerca do modo como se organiza e vive o ser humano.

Das formas da ética do cuidado na instituição educativa

O cuidado foi difamado como feminilização das práticas humanas (BOFF, 1999, p. 98), passando a ser identificado como empecilho à objetividade e como obstáculo à eficácia e eficiência dos processos produtivos. Nos parâmetros em vigor, que orientam a educação, privilegia-se o aspecto da cognição, descartando-se outras possibilidades, entre elas, o de a instituição entender-se como lugar da cura, do cuidado. Ao mesmo tempo, por ser a escola um espaço massivamente de mulheres, e por ser o cuidado compreendido como prática feminina, ele não é abandonado e apresenta-se mesclado no subsolo das diferentes relações construídas.

Ao buscar compreender as formas da ética do cuidado na instituição educativa, percebe-se que, embora em sua prática curricular as educadoras enfatizem o educar-ensinar e releguem, por vezes, dimensões relativas ao cuidar-assistir, o que justamente ocorre é uma ação educativa que se pauta desde a complementaridade e ambiguidade que os termos cuidar e educar suscitam. Ao enfatizar o educar-ensinar, desvencilhando-se dos aspectos que compreendem o universo do sentir, que se manifesta de diferentes modos, entre eles, na simpatia, no amor, na compaixão, no tocar o corpo da criança pequena, todos eles constitutivos do cuidar-assistir, reforçam-se aspectos que tendem à racionalização da prática pedagógica e do próprio espaço-tempo da instituição de educação infantil.

Alguns aspectos relacionados à formação e à educação das crianças, geralmente são secundarizados nos projetos curriculares;

porém, são justamente o oculto e o vivencial que apresentam elementos a partir dos quais, se desenvolve o modo de fazer e o entendimento da ação educativa na instituição. Por oculto e vivencial, entendem-se as atividades que fazem parte do dia a dia e da necessidade de cada pessoa: o ato de alimentar-se, o bom e o mau humor, a limpeza do corpo, a disposição, o choro por não querer ficar na creche, a tensão por ter que dormir após o almoço, o receio de deixar o filho sob a responsabilidade de outra pessoa, o diálogo, o riso desmedido e escondido, o frio, o medo. Essas são situações das pessoas que estão no cotidiano institucional que, embora ocultas ou relegadas, são constitutivas do processo pedagógico.

Considerando as dimensões da ética do cuidado, (1) o cotidiano como espaço-tempo de uma ética que emerge da socialidade decorrente das formas de estar-junto e da sensibilidade, e (2) a ética como o estar-sendo humano enquanto cuidado, um contorno explicativo é apresentado sobre as ações que constituem as formas da ética do cuidado na instituição educativa. Partindo do argumento “quando educas, estás cuidado”, as formas da ética do cuidado apresentadas mostram a emergência de sensibilidades que podem dizer muito para a tarefa da educação e, principalmente, para a constituição de uma política de educação mais humanizada e sintonizada com o modo de sentir e pensar o mundo, pois, ao serem explicitadas a partir de uma dimensão ontológica, mostram que o fato de experimentar algo, em comum, suscita um valor, que é vetor de criação (MAFFESOLI, 1996).

“A cultura dis-trai a morte” (LIMA JÚNIOR, 1993). A historicidade humana se faz nessa tentativa de ‘dis-trair’ a morte. A ideia do termo distrair propõe o descuidar-se; o esquecer-se; o desencaminhar-se, o desviar-se; o divertir-se, o recrear-se. Ao mesmo tempo, introduz a reflexão a partir da compreensão heideggeriana sobre o sentido da existência como ser-aí, estar junto com, em seus dois modos existenciários constitutivos: o da autenticidade e o da inautenticidade em suas diferentes formas de assumir a situação de ser para a morte. As palavras de José Lima afirmam a centralidade

daquilo que se produz em diferentes espaços e tempos da vida comunitária, fomentando o sentido das diferentes percepções e sentimentos que se organizam em instituições, como as de educação infantil. Afirmam o sentido de criar e recriar vida, distraíndo a morte, o fim das coisas e de tudo. A cultura se forma, então, no entrecruzamento das possibilidades do modo de ser com o outro na existência e se apresenta como uma das formas de o linguajar se constituir em nós, humanos, por causa da maneira contínua e distinta com que permanecemos em espaços relacionais.

A compreensão de que há diferentes formas da *ética do cuidado na instituição educativa*, foi decorrente da ideia de que as minúsculas práticas que formam o cotidiano da vida na instituição, é que explicitam os sentidos atribuídos ao cuidado na educação infantil. Nas ações estão e são expressas emoções coletivas, constituídas desde uma centralidade subterrânea, que expressam um irremediável querer viver (MAFFESOLI, 1996). Os elementos discursivos decorrentes de pesquisas realizadas no cotidiano da educação infantil, mostram que o cuidado se apresenta na mediação entre educar e assistir. A partir do exercício analítico, três formas foram reconhecidas a partir dos elementos descritivos sobre a ética do cuidado na instituição educativa:

- (I) o cuidado como educar-ensinar;
- (II) o cuidado como cuidar-assistir;
- (III) o cuidado na tensão cuidar/assistir-educar.

Os estudos realizados em campo empírico mostram que o cuidado está no educar-ensinar na medida em que aparece como elemento de ordem pedagógica, que denota mais atenção, que tem um lugar assegurado, construído desde perspectivas ordenadas e planejadas da educação, amparadas em preceitos decorrentes da esfera legal e científica. A compreensão do cuidado como educar-ensinar se materializa pela expressão “serve para cuidar, para que os pais trabalhem, para educar, para formar cidadão”. O educar-ensinar consiste em “fazer

um trabalho pedagógico com a criança, de estimulação, quase como uma pré-alfabetização com letras, números”. É no educar-ensinar que se inscrevem a possibilidade da civilidade, da cidadania, do aprendizado acadêmico, do desenvolvimento profissional.

A forma descritiva do cuidado como cuidar-assistir é entendida como ajuda, impossível de ser desconectada e desconsiderada, pois no cuidar-assistir estão inscritas as necessidades básicas e elementares para a existência e a manutenção de um corpo humano em seu estado saudável e de bem-estar. Essa compreensão está presente em expressões como “ter um lugar seguro para que os pais possam deixar as crianças para trabalhar” ou “atender as crianças pobres, carentes que, de repente, estão passando trabalho na rua ou em casa”. O cuidar-assistir, remete ao que o aparato legal na área da assistência social preconiza, no que diz respeito ao público usuário, pois nos diferentes contextos empíricos investigados, as ações desenvolvidas devem “atender as crianças necessitadas”, pois se tratam de entidades que possuem o título de utilidade pública. O cuidar-assistir é caracterizado a partir das ações de proteção e ajuda ao outro, porque a instituição deve ser um lugar para “que as crianças estejam bem protegidas e sejam bem cuidadas”.

A terceira forma descritiva reúne expressões que apresentam o cuidado na tensão cuidar/assistir-educar: “o trabalho em si é cuidar, é educar”. “Acho que é para cuidar da criança. Cuidar, ensinar... Proteger, dar carinho” A função é “cuidar da criança, ao mesmo tempo educar, alimentar. Cuidar ensinando...”. As formas descritivas do cuidado a partir da tensão cuidar/assistir-educar apresentam a necessidade de olhar para a historicidade da criança, respeitando aquilo que a constitui enquanto pessoa, em suas experiências e condições de vida: “Eu não posso trabalhar parte dela; a bagagem precisa ser aproveitada e olhada com carinho por todos que trabalham com elas”. A terceira forma também mostra que do cuidar/assistir-educar, em tensão, surge a ação educativa, donde nasce o pedagógico, próprio do educar-ensinar. Entre os elementos descritivos está a ideia de que “a fala educa e o olhar para o outro

ensina aquele que olha”. Tudo o que se diz para as crianças tem função educativa assim como as formas táteis e gestuais, próprias da relação, porque “não adianta eu falar e não fazer isto...” Em outras palavras, o exemplo educa e cuida; assim como olhar para o outro, porque cria a clareira necessária à abertura do ser-aí.

Há outros elementos descritivos que afirmam a perspectiva de que o modo de cuidar se faz na tensão do educar-assistir: “Quando tu educas, tu estás cuidando. O inverso não vale nem sempre. Cuidar é impedir algo errado, é proteção sem explicação”. O educar é concebido a partir da ideia de que possui uma explicação, uma lógica, um dever-ser. O cuidado, que aqui está relacionado ao que denominamos assistir, é entendido como proteção, ajuda, e não exige lógica ou explicação. Ou seja, em linguagem cotidiana, pode-se dizer que faz parte daquilo que se faz porque, de algum modo, já está dado, pois é exigência ética, própria da condição humana. Entretanto, entre os elementos descritivos, encontram-se percepções diferenciadas que mostram formas da ética do cuidado justamente em tensão: “Na mesma hora que tu tá educando, tá cuidando. As duas andam juntas. Escova o dente educando e cuidando”. Desses elementos é possível depreender uma forma de cuidado que busca construir o sentido da historicidade do ser-aí em sua mundanidade, algo que pode ser assim exemplificado: “Tu estás cuidando da pessoa, da higiene, dos dentes, das mãos. E estás educando porque tu dizes que é preciso fazer isso para ter bons dentes, para o corpo não ficar doente”.

Até o advento da Lei nº 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as atividades de uma creche, quando não estavam vinculadas a uma escola de ensino fundamental, eram caracterizadas e orientadas pelo campo da Assistência Social. A partir de 1996, as creches, em especial, passam a compor o cenário da Educação Infantil. Em função disso, inicia-se um processo de reestruturação das instituições de atendimento à criança pequena a fim de que atendessem às propostas sugeridas pelos Conselhos de Educação, pelos Conselhos dos Direitos das Crianças e dos

Adolescentes e pela própria legislação. É nesse contexto que se destaca um último elemento descritivo: “Agora não é só cuidar, é também educar”. Dessa forma se depreendem três considerações que possibilitam sustentar que a formação precisa envolver dimensões do cotidiano circunscritas aos atos de educar-ensinar e de cuidar-assistir, cujas formas múltiplas justificam a ética do cuidado em educação. São estas as considerações:

- a) O espaço-tempo institucional apresenta o cuidado na mediação entre assistir e educar;
- b) embora prevaleçam as ações de assistir, entendidas como cuidado, com elas surge a ação educativa, donde nasce o movimento pedagógico, próprio ao educar-ensinar;
- c) logo, o cuidado é apresentado como elemento promotor, articulador e orientador da ação educativa desenvolvida na instituição de educação infantil. De modo prospectivo, o cuidado é figura de desordem, porque na instituição de educação infantil nem sempre se sabe reconhecer o que faz parte da ação cuidar-assistir como ato educativo, como formação. A educação, tem sido reduzida aos aspectos de intervenção, de instrução, de ensino; desencadeada desde uma pauta prescritiva e cognitiva, cuja centralidade está nos conteúdos de ordem científica e escolar, conduzida e avaliada desde a lógica mercantil, interessada em índices de desempenho e desenvolvimento.

A educação é invenção, construção humana. O cuidado é dimensão ontológica, é constitutivo do estar-sendo-no-mundo-com-os-outros. Portanto, cabe ampliar o sentido de educação a partir do cumprimento de um duplo papel: o da formação humana e o da capacitação (MATURANA; REZEPKA, 2000). A formação humana está relacionada com o desenvolvimento da criança enquanto pessoa capaz de ser co-criadora com os outros de espaços de convivência social. Para isso, as relações devem valer-se das

ações de respeito e aceitação, criando condições para guiar e apoiar a criança em seu desenvolvimento. Já a capacitação, na qual estão circunscritas as ações de educar-ensinar, está relacionada à aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo, pois favorece a criação de recursos operacionais que a pessoa passa a ter para agir no mundo. A capacitação está relacionada com as diferentes ações que ocorrem em espaços distintos, por meio dos recursos cognitivos e operacionais (observar, analisar, refletir, falar, ler, escrever, calcular, construir, organizar) que permitem ampliar as capacidades de conhecer e compreender algo, também manifestas em modos de fazer e atuar no mundo.

A materialização das formas da ética do cuidado acontece a partir de um conjunto de elementos descritivos anunciados como ações constitutivas do educar-ensinar e do cuidar/assistir-educar. Na primeira forma, as ações descritas estão circunscritas ao trabalho pedagógico e compreendem atividades de ensino, de aprendizagem e de socialização. Já na segunda forma, as ações enumeradas apresentam uma série de atividades de cunho físico-corporal e relacional: Dar colo, beijar, proteger do perigo e do mal, trocar as fraldas, chamar pelo nome, cuidar do aspecto físico, ensinar valores (respeitar o colega, ser independente) e hábitos (ir no pinico), dar exemplo, dar atenção, conversar, ajudar, promover conforto e segurança, alimentar.

As formas da ética do cuidado aqui referidas apresentam ações que mostram um modo-de-ser-junto-ao-outro que acontece por meio da ocupação e preocupação com o que faz parte da vida do outro, em suas demandas, necessidades e curiosidades. Nessa direção, a pergunta sobre o espaço do cuidado em nossas vidas mostra a complexificação da *ética do cuidado* e sustenta uma compreensão que recoloca a formação enquanto movimento de cuidar e educar porque favorece a criação, na instituição educativa, de espaços-tempo que entendem a educação como empenhamento ético voltado à abertura junto-com-o-outro, cuja centralidade articula o “quando educas, estás cuidando”.

Referências

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos da ANPED**, Porto Alegre: n. 5, p. 187-216, 1993.

BOOF, Leonardo. **Saber Cuidar**: Ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

DORNELES, Malvina do Amaral. Sobre do que aqui se fala: a condição humana do humano. In: SOUSA, Ana Maria Borges de; VIERIA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e gestão do cuidado**: a infância em contextos de violência. Florianópolis: CED/UFSC, Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

_____. Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação. Reunião Anual da ANPED, 26., 2003, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 20 set. 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 8. ed.. Petrópolis: Vozes, 1999. 2 v.

_____. **Ensaio e conferências**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA JÚNIOR, José. **Sobre morte e cultura**. Palestra proferida no encontro de Ensino Religioso. Curitiba, 1993 (Anotações de palestra).

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político**: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____; REZEPKA, Sima Nisis de **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 2. ed. (revista e modificada pelo autor). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NÖRNBERG, Marta. **Palpitações indizíveis**. O lugar do cuidado na formação de professores. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2008 (Tese de Doutorado).

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

SOUSA, Ana Maria Borges de; VIERIA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e gestão do cuidado**: a infância em contextos de violência. Florianópolis: CED/UFSC, Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago editora, 1990 (Coleção Tempo e Saber).

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **Jovens**: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo. Novo Hamburgo: Editora da FEEVALE, 2003.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: ascese e experiência integral por meio de uma pedagogia da intuição

Alexsandro dos Santos Machado

*Há coisas que apenas a inteligência é capaz de
procurar, mas que, por si mesma, não encontrará nunca.*

*Essas coisas, apenas o instinto as encontrará;
mas não as procurará nunca.*

Henri Bergson (2005a, p. 164).

Falar de Educação Integral em nosso país é falar de jornada ampliada. Isso é baseado em um princípio básico e tem sua história. Em tese, mais tempo na vida pode trazer consigo mais sabedoria e conhecimentos. Mas isso é uma tendência, não uma garantia. De maneira similar, o aumento de horas pode propiciar aprendizagens significativas, mas esse processo não é assegurado por uma relação simples de causa e efeito. Ou seja, ampliar a jornada escolar pode significar apenas “mais da mesma escola” (ARROYO, 2012, p. 33). Este artigo visa contribuir para a proposição de uma proposta pedagógica que amplie não somente a quantidade do tempo escolar, mas a qualidade do tempo educativo no Ensino Médio por meio de uma Pedagogia da Intuição.

A temática da “Educação Integral” com crianças e adolescentes, recentemente retornou com força às pautas ao debate público e acadêmico no Brasil. Isso se deve a iniciativas no âmbito das políticas educacionais como um “caminho para garantir uma educação de qualidade” (GOUVEIA, 2006, p.84). No Ensino Médio, podemos destacar o Programa Ensino Médio Inovador

(ProEMI), que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como um exemplo dessas iniciativas:

O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e as demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2013).

Programas como esse são alimentados pelo “sonho de uma escola de dia inteiro”, que teve seu marco inicial brasileiro cunhado pelo *Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação* (1932). Tal sonho tentou se tornar realidade pela atuação de dois grandes educadores: Anísio Teixeira, que entre outras utopias, idealizou as escolas-parques na década de 50 na Bahia; e Darcy Ribeiro que, entre outros feitos, implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980 (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 72).

Todavia, ampliar o tempo dos estudantes de Ensino Médio na escola no Brasil contemporâneo significa encarar vários desafios. Destacamos, entre eles, o desafio histórico da

superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o

trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental (BRASIL, 2009, p. 4).

O desafio da integração do “propedêutico e do profissionalizante” no Ensino Médio tem sido encarado, em vários casos, por meio de proposta de um “Ensino Médio Integrado”. Dentre algumas políticas educacionais que o incentivam se destaca o grande investimento do governo federal na criação e ampliação do número dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pelo território nacional. Trata-se de iniciativas governamentais que têm oferecido “uma nova chance para a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional” (BRASIL, 2007, p. 22).

Reconhecemos este histórico de utopias brasileiras em torno da Educação Integral no Ensino Médio e valoramos as iniciativas governamentais de incidência e incentivo à criação de políticas de Educação Integral no Ensino Médio. Todavia, a partir das pesquisas que temos realizado, acreditamos que novas propostas pedagógico-filosóficas são necessárias para superar o desafio desse dualismo historicamente construído nos currículos escolares no Ensino Médio brasileiro.

A construção de Políticas de Educação Integral no Ensino Médio também perpassa pela construção sistemática de Pedagogias que a sustente. Portanto, uma Educação Integral exige uma Pedagogia que também se proponha integral, integrada e integradora. Afinal, é fundamental termos mais tempo na vida para construirmos mais conhecimentos e nos tornarmos mais sábios. Contudo, mais importante ainda é sabermos viver essa ampliação quantitativa do tempo de uma maneira qualitativa e incomensuravelmente significativa para que os conhecimentos sirvam a nossa vida e à vida do mundo, com sabedoria.

Parece-nos que, na maioria das vezes, a rotina escolar transcorre sob a demarcação de um tempo mensurado e homogêneo. Tempo que se torna quantificável pelo seu desenvolvimento no espaço, frequentemente numa sala de aula. Contudo, concomitantemente, a educação escolar também pode durar sob um tempo vivenciado de uma multiplicidade qualitativa, experimentado de maneira profunda enquanto instantes indivisíveis. E isso pode ocorrer junto e ao mesmo tempo.

Trata-se de “intuições para uma Pedagogia da Intuição” amadurecidas por meio de uma experiência de pesquisa realizada ao longo de oito anos com um grupo de adolescentes, melhor explicada a seguir.

Metodologia

A partir de uma de uma atividade denominada “Dinâmica das Cartas”, o autor¹ convidou seus 168 estudantes do Ensino Médio, no ano de 2003, a escreverem cartas para si mesmos a serem recebidas cinco anos depois. Após esse período, conforme o combinado, tais cartas foram remetidas de volta aos seus autores pelo correio e houve um reencontro com todos os participantes.

Cinco anos depois, portanto, cada carta foi inserida dentro de um envelope maior, no qual também foi colocada a seguinte correspondência:

1 Entre 1996 e 2000 e entre 2003 e 2005 o autor trabalhou no Colégio La Salle São João, de Porto Alegre-RS.

Porto Alegre, 26 de maio de 2008

Queridos amigos e amigas,

Pois é, parece que foi ontem que escrevemos aquela carta, que a colocamos naquela caixa. Sonhos, projetos, amores... Cinco anos se passaram... somos os mesmos, ainda que outros... Em anexo, segue aquela carta. Como combinamos, tu estás recebendo ela em casa. Leia-a com carinho e atenção, afinal, não é todo dia que temos um encontro conosco mesmo, a nossa própria voz de cinco anos atrás.

*Seria muito interessante se tu enviasses uma carta (ver endereço no envelope) ou e-mail (alexdesapucaia@yahoo.com) comentando das tuas reações ao ler o que escreveste há 5 anos. Além disso, estamos promovendo um galetto de reencontro com todos os alunos que participaram desta dinâmica no ano de 2003. Será no **dia 21 de Junho de 2008, sábado, às 10h30min, nas dependências do Colégio.***

Com carinho e saudade,

Prof. Alexandro dos Santos Machado

Mais de uma centena de participantes enviaram e-mails sobre suas reações ao receberem suas cartas. E no dia agendado, 128 (Cento e vinte e oito) pessoas estiveram presentes no reencontro. Ainda durante a grande roda de conversa que ocorreu entre os participantes durante o reencontro, surgiu a ideia de seguirmos discutindo e refletindo sobre “o que ficou” do processo educativo na vida de todos.

O autor deste artigo estava iniciando seu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como outra temática. Mas, a partir dessa experiência, resolveu escrever juntamente com os participantes da Dinâmica das Cartas sobre o que estavam vivendo e refletindo.

O convite de participar de uma pesquisa de doutoramento foi estendido a todos os participantes da Dinâmica das Cartas e que enviaram e-mails sobre suas reações. Trinta e oito voluntários aceitaram o convite do autor e continuaram um processo de aprofundamento de reflexões sobre a Dinâmica das Cartas por meio de e-mails, cartas e encontros presenciais ao longo por mais três anos, totalizando oito anos de pesquisa. Todo este material foi sistematizado em Cadernos de Correspondência e de Campo.

Os participantes da pesquisa iniciaram sua participação entre 14 e 18 anos, em 2003. Ao fim dela, em 2012, já tinham entre 22 e 26 anos. Ou seja, iniciaram a experiência na adolescência e a concluíram imersos aos compromissos de um jovem adulto (trabalho, faculdade, casamentos, etc.) Todos voluntários, assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa e preferiram que seus nomes verdadeiros fossem evidenciados.

Esta pesquisa fundamentou, portanto, uma tese de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de mesma autoria do presente capítulo, intitulada “Intuições para uma Pedagogia da Intuição: a amizade enquanto uma experiência integral pela Dinâmica das Cartas”. Ela foi orientada pela Prof. Dr^a Malvina do Amaral Dorneles, que foi apresentada, apreciada e aprovada por banca examinadora em Dezembro de 2012.

O material recolhido pela pesquisa foi vasto e muito rico. Assim, apenas parte do material fora utilizado para a tese citada. O presente capítulo é uma decorrência da necessidade de divulgar alguns resultados da tese e, sobretudo, cumprir com a constatação e o compromisso, ao final do doutoramento, de aprofundarmos mais reflexões em torno de uma Pedagogia da Intuição.

Como uma Pedagogia da Intuição poderia fomentar a Educação Integral no Ensino Médio?

É importante deixar claro que abordamos neste trabalho a Pedagogia não somente como um conjunto de procedimentos metodológicos, mas em seu sentido etimológico. A palavra “Pedagogia” pode ser compreendido como a junção de dois termos gregos: παιδιον, que é o diminutivo de παῖς, que significa criança, jovem (LIDDEL; SCOTT, s/d, p. 58) acrescido do termo ἄγω (LIDDEL, SCOTT, s/d, p. 10), que significa acompanhar, caminhar com. Ou seja, a Pedagogia, em seu sentido etimológico, seria o ato de caminhar, conduzir crianças e jovens. Ou ainda, a Pedagogia poderia ser compreendida como o exercício de acompanhamento, de prática, de aprimoramento corpóreo e espiritual, um modo de vida. Uma ascese – ασκησις (LIDDELL; SCOTT, s/d, p. 124).

Em nossa pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio, acompanhamos um grupo de adolescentes ao longo de oito anos. De certa forma, refletimos junto com eles suas grandes expectativas forjadas dentro do ambiente escolar, no período da adolescência, contidas em suas cartas, e o impacto dessas esperanças resignificadas, junto com suas vidas, no início da vida adulta.

Analisamos as mais de quinhentas páginas, organizadas em três cadernos de correspondências e de campo, repletas de e-mails, cartas e transcrições de encontros presenciais sobre a experiência realizada, cientes de que o conceito de “adolescência” se trata de uma “invenção” recente no discurso pedagógico. Para tanto, nos embasamos na interessante obra “A invenção da Adolescência no Discurso Psicopedagógico”, de Maria Rita de Assis César (2008).

Nesse trabalho, a autora pesquisa a invenção do conceito de adolescência por meio da análise de diversos manuais e tratados sobre o tema no século XX. Eles evidenciam a busca incessante na modernidade pelo controle dos modos de vida dos adolescentes, especialmente no que tange à sexualidade, por meio de um discurso higienista e biomédico.

Esses manuais foram elaborados com o intuito de formar e informar aqueles responsáveis pela educação dos adolescentes e tinham como intenção a formação de um sujeito ideal. “Esses dispositivos psicologizantes permanecem ainda hoje na mentalidade e na prática de instituições escolares, traduzindo a antiga idéia da formação do sujeito higiênico para o discurso da formação e da produção do sujeito feliz” (CESAR, 2008, p. 17).

Mas o quer seria um sujeito feliz? E como as escola contribui(u) para a “felicidade” dos estudantes que participaram da pesquisa?

Cinco anos após receberem suas cartas “grávidas” de expectativas para com o futuro, os participantes de nossa pesquisa expressaram muito mais do que um “checklist” de propósitos de vida. Especialmente, os estudantes manifestaram experiências educativas que *duram* em suas vidas. Afinal, “Os cinco anos passaram tão rápidos, mas tão devagar ao mesmo tempo, que fiquei surpresa de finalmente (e tão rápido) recebê-la.” Francelise Cappellaro² (CC, 2008, linhas 2503-2505)³.

Se o tempo é uma linha, somos novelo. Passado, presente e futuro não são tempos que se sucedem, mas se sobrepõem. Francelise deixa claro no fragmento acima, que a vivência da espera de sua própria carta foi experimentada como rápida e lenta ao mesmo tempo. Mas como pode um tempo ser experimentado de duas maneiras tão distintas e até contraditórias? O que parece ser uma percepção idiossincrática do tempo de espera para

2 Todos os participantes citados neste trabalho optaram por serem chamados pelos seus nomes verdadeiros e redigiram suas próprias apresentações, como a que segue, de Francelise Cappellaro: “*Eu sou advogada, formada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul -PUCRS- e pós graduada em Direito Público pelo Instituto de Desenvolvimento Cultural – IDC*”.

3 Caderno de Correspondências com Participantes da Dinâmica das Cartas – Turma do ano 2003. Sapucaia do Sul, 2008. Doravante denominado de “CC, 2008.

receber sua própria carta é na verdade a vivência de um tempo absoluto. Trata-se do encontro de Franceline com aquilo que *dura*.

A intuição da *duração* foi considerada pelo próprio Henri Bergson o princípio e o cerne de sua obra:

No meu entender, qualquer resumo dos meus pontos de vista os deformará no seu conjunto e os exporá, por isto mesmo, a muitas objeções, se não se coloca primeiramente e não se volta sempre àquilo que considero como o centro de minha doutrina: a intuição da duração (Carta a H. Höffding – Apêndice do livro de Höffding sobre Bergson, citado por LEOPOLDO E SILVA, 1994, p. 35).

À ideia de *duração* não remete um sentido de formas imutáveis. Pelo contrário. Ao encontrarem suas próprias cartas de cinco anos atrás os participantes da Dinâmica das Cartas percebem o quanto mudaram. Pois “se hoje, sob a influência das mesmas condições exteriores, não procedo como o fazia ontem, isto nada tem de extraordinário, porque mudo, porque duro” (BERGSON, 2011, p.158).

A percepção de *duração* não remete a uma noção psicológica individualizante. Perceber a vida em duração é experimentar um eu profundo. E a noção psicológica profunda somente pode ser compreendida aberta para o universal. Ser dono de seu próprio tempo é fortalecer-se por estar em consonância com sua *duração*. E isso é ao mesmo tempo singular e universal. Singular à medida que me reconheço em minha autonomia. Universal à medida que me sinto mais vivo por estar conectado à alma do mundo.

A dificuldade, mais uma vez, pode residir em nossa incapacidade, frente às demandas que a vida cotidiana e superficial nos impõe, em contemplar o tempo que não pode ser medido, mas apenas contemplado. A Dinâmica das Cartas, por sua vez, se constituiu em um dispositivo de reflexão sobre aquilo que dura e,

portanto, fortalece o vivo. O fragmento abaixo de um e-mail de Clarissa de Souza Carvalho⁴ ilustra isso belamente:

(...) Não amei minhas ruínas porque não as respeitei, cometi um pecado historiográfico: o anacronismo. Justamente quando mais dentro do meu curso (História) estou. Não respeitei minhas ruínas porque esqueci que elas são datadas, tem e fazem parte de um tempo próprio - aquele tempo que vemos quando olhamos para as estrelas que não estão mais ali. Aquele tempo que não se repete. Se eu falava e escrevia com aqueles conceitos, era porque eu vivia aquilo, aquilo era coerente com aquele presente e foi parte importante da minha formação. Não é nem pode ser com o presente de hoje e tampouco posso medir aquele momento com meus instrumentos de hoje. Perceber isso me fez fazer as pazes comigo mesma (CC, 2008, linhas 3204-3213).

Pensar em duração é reparar com respeito⁵ a jornada da vida que está sendo percorrida, dando-se conta de que “aquele tempo que vemos quando olhamos para as estrelas que não estão mais ali” não pode ser medido porque ele é de natureza intensiva e não extensiva.

Cometemos “pecados historiográficos” quando tentamos homogeneizar o tempo para tentar medi-lo. Nesse caso, tentamos esquecer de que cada vivência faz parte de seu “tempo próprio” e tentamos atribuir à duração uma forma ilusória e homogênea (BERGSON, 2011, p.82).

Durar significa continuar a ser. Para Bergson, a vida psíquica do sujeito é composta por sucessões e não por justaposições. As

4 “Escrevi a tal carta quando estava no segundo dos anos divertidos do Ensino Médio. Formei-me em História pela UFRGS e hoje meu desafio é escrever e me reescrever em inglês, espanhol, francês, economês... Tento passar no concurso do Itamaraty para contrariar a ideia de que “a diplomacia não é lugar de mulher.

5 Etimologicamente, a palavra respeito vem do latim *res-pectare* (CUNHA, 2001, p. 678); re-espectar, re-ver.

sensações que tivemos há cinco anos já não são as mesmas. A *duração* é experienciada por sensações que estão mudando constantemente e que se interpenetram de uma forma, que não permite ser desdobrada em momentos estanques. A ilusão de que se está a experimentar a mesma sensação de cinco anos atrás, por exemplo, decorre do fato de que os objetos causadores dessa sensação podem permanecer os mesmos, bem como as designações verbais que utilizamos para nomear essas sensações.

Inteligência e Instinto possuem uma vinculação diferenciada em relação à natureza. A primeira possui uma relação indireta com a natureza. Trata-se de um processo que necessita de intermediações racionais e lógicas para produzir coisas úteis e práticas ao ser humano, a partir da matéria e dos objetos. Assim sendo, ela não consegue penetrar na realidade movente da natureza. A segunda, por sua vez, possui uma relação simpática e íntima com a natureza, mas não consegue ultrapassar a materialidade em direção à consciência pura. Sintetizando esse dilema, Bergson afirma que “Há coisas que apenas a inteligência é capaz de procurar, mas que, por si mesma, não encontrará nunca. Essas coisas, apenas o instinto as encontrará; mas não as procurará nunca” (BERGSON, 2005a, p. 164).

Durante a evolução da humanidade, a inteligência construiu um modo de pensar adequado à matéria inorganizada, considerando-a como descontínua e imóvel. Mas esse modo de produzir conhecimento continua sendo usado quando considera também o vivo organizado. Isso nos conduz a um vício original de supor que somente há este jeito de pensar, partindo de conceitos definidos para abarcar a realidade. Porém, nosso espírito pode seguir o processo inverso, aprendendo a realidade intuitivamente. Por isso que Bergson afirma que “Filosofar consiste em inverter a marcha habitual do trabalho do pensamento” (BERGSON, 1984, p.31-32).

Além de um meio de conhecimento, portanto, Bergson concebe a intuição como um método filosófico, “o qual tem regras estritas que o determinam de forma própria e o distinguem do método filosófico tradicional tal como ele o compreende” (PINTO,

2010, p. 111). Tal método objetiva afastar o pensamento dos universalismos abstratos e simbólicos para “o inserir, através da intuição, no imediato da realidade movente e concreta da duração viva das coisas” (PINTO, 2010, p. 115).

Todavia, a intuição acaba por se utilizar de conceitos, da inteligência em última instância, para se exprimir. A inteligência, por seu turno, não necessariamente se utilizará da intuição para explicar a realidade. Ou seja, há uma “não-reciprocidade do relacionamento entre inteligência e a intuição” (NEVES, 1994, p. 29).

A ciência, portanto, enquanto obra da inteligência, somente nos traz uma tradução da vida de forma artificial e inerte, sem penetrá-la. Apenas a intuição nos conduz, enquanto um método, de maneira imediata, à reflexão profunda sobre a vida, impulsionada pelo Élan Vital.

Élan Vital é um termo bastante característico da filosofia de Bergson. É por meio de sua obra *Evolução Criadora*, de maneira especial, que o filósofo desenvolve a sua teoria da evolução, no qual o “élan original da vida” ocupa local central. Tal teoria da evolução bergsoniana insiste em um *impulso vital* que marca todo ser vivo. O Élan Vital é a energia que impulsiona a recriação e a evolução de todas as formas de vida:

Quanto mais a duração marca o ser vivo com seu selo, mais evidentemente o organismo se distingue de um mecanismo puro e simples sobre o qual a duração desliza sem penetrar. E a demonstração adquire sua máxima força quando versa sobre a evolução integral da vida desde suas mais humildes origens até suas formas atuais as mais altas, na medida em que essa evolução constitui, pela unidade e pela continuidade da matéria animada que a suporta, uma única e indivisível história. Por isso, não compreendemos como é possível que a hipótese evolucionista passe normalmente por aparentada à concepção mecanicista da vida (BERGSON, 2005a, p. 40-41).

Pode-se compreender *Élan Vital* como um vento de vida que “irrompe em uma encruzilhada dividindo-se em correntes divergentes, que são todas apenas um único e mesmo sopro” (BERGSON, 2005a, p. 55). Trata-se de um movimento de diferenciação e de criação da vida, concebendo-se “a diferenciação nunca como uma negação, mas uma criação, e a diferença nunca como negativa, mas essencialmente positiva e criadora” (DELEUZE, 1999, p. 82).

Bergson é, como todo pensador, filho de seu tempo. Como sabemos, a época em que ele viveu (1859-1941) foi caracterizada por um grande salto em termos científicos. O filósofo dedicou boa parte de seus esforços no estudo das ciências da época. Desde o início de seus escritos, Bergson já evidenciava “a imprescindibilidade de conectar a atividade filosófica e a atividade científica, sob pena de deixar de fora uma boa parte da realidade” (CARVALHO, 2012, p. 88).

Ele não deixa de reconhecer a importância utilitária à humanidade da ciência que, por meio da inteligência, tem aprimorado técnicas para conceder mais conforto à humanidade. Porém, para Bergson, a filosofia tem a liberdade e o dever de, por meio da intuição, promover outro tipo de saber que subverta essa tendência da ciência inteligente, acompanhando a duração real da verdadeira natureza mutável da vida.

Nesse sentido, ele insiste em um conhecimento do espírito pelo espírito, advindo no domínio da intuição, de um forte “impulso vindo de dentro”. A ciência seria então produzida enquanto uma *experiência integral* (BERGSON, 1984, p. 39), na proporção em que estaria conectada, pela intuição, com o élan vital. Trata-se, portanto, de uma proposição metafísica de Bergson a fim de, por meio de seu pensamento, combater a extrema projeção atribuída ao conhecimento científico em sua época.

Em sua obra *As Duas Fontes da Moral e da Religião*, Bergson aponta ainda que o **Élan Vital** pode ajudar os seres humanos a transcender os modos de vida fechados, como àqueles das sociedades

animais regidas pelo instinto. Apesar de termos essa potencialidade, a humanidade ainda não evoluiu (e talvez nunca evolua), ao ponto de vivermos em uma sociedade única e que ofereça a conformação moral para acolhida de todos os humanos em seu seio. No entanto, Bergson avalia que a alguns seres humanos são concedidos a capacidade de transcender o que a natureza, pelo instinto, oferecera:

Assim como se encontraram homens de talento para ampliar os limites da inteligência, que se concedeu com isso a indivíduos, vez por outra muito mais do que fora possível dar à espécie de uma só vez, assim surgiram almas privilegiadas que se sentiam aparentadas a todas as almas e que, em vez de continuar nos limites do grupo e de se ater à solidariedade estabelecida pela natureza, portavam-se em geral para com a humanidade num ímpeto de amor⁶. O aparecimento de cada uma delas era como a criação de uma espécie nova composta de um indivíduo único, conseguindo, **o impulso vital**⁷, de longe em longe, em determinado homem, um resultado que não poderia ser obtido imediatamente em toda a humanidade. Cada um deles assinalava assim certo ponto atingido pela evolução da vida; e cada uma delas manifestava sob uma forma original um amor que parece ser a própria essência do esforço criador (BERGSON, 1978, p. 78).

Concordamos com Bergson que, em conexão com o Élan Vital, os seres humanos podem se imbuir de um “ímpeto de amor”, se solidarizando com todas as almas e buscando o “sonho de uma revolução radical” (BERGSON, 2006, p. 78). Porém, acreditamos ser um risco atribuir às grandes inteligências ou às grandes almas uma concessão privilegiada de um talento da natureza. Talvez tal afirmação de Bergson tenha ocorrido porque ele, ao falar de

6 Grifo nosso.

7 Grifo nosso.

educação, “preocupou-se antes em fixar ideias do que indicar normas e processos” (TREVISAN, 1995, p.129).

De maneira similar, personificar a magnanimidade⁸ também pode se constituir em um desserviço para uma ascese, para um aprimoramento da alma, para uma evolução espiritual. Afinal, se não somos um Francisco de Assis, por exemplo, não poderíamos dar nossa contribuição à evolução da humanidade. Portanto, discordamos de Trevisan (TREVISAN, 1995, p. 129) quando ele apresenta que “o herói, o gênio e o santo” apresentam o modelo, a plenitude e a totalidade de uma formação integral, nos moldes bergsonianos. Ora, ninguém nasce magnânimo ou desalmado. A Intuição é a capacidade de entrar em contato com o Élan Vital que está em todo ser vivo. Nesse sentido, o educador também possui um papel de um mediador entre a sabedoria e o mundo. Ou seja, há uma **“Pedagogia da Intuição”** que pode se ocupar em desenvolver processualmente a intuição, o aprimoramento amoroso de si e o *bom senso*⁹ em vista de uma **experiência integral** por parte dos educandos. Afinal, o amor não é somente um “ímpeto”, mas um processo.

Insistimos no caráter processual de uma Pedagogia da Intuição por acreditar que é por meio da experiência integral que a vida se aprimora profundamente. O aprimoramento da sabedoria, por exemplo, exige tempo. Mas nem todos parecem ficar sábios com o transcurso do tempo. Mais do que a quantidade do tempo, o diferencial para a formação de um sábio reside na qualidade do tempo vivido. Não é difícil transpor essa discussão para a escola. Há praticamente um consenso de que todas as crianças deveriam passar boa parte do tempo de suas vidas em instituições educacionais. Mas

8 Encontramos em Cunha (2001, p. 489) o significado etimológico do termo “Magnânimo”: Magno (grande importante) + animus (alma). Ou seja, “Grande Alma”.

9 O bom senso foi considerado por Bergson enquanto a “um certo hábito de permanecer em contato com a vida prática, mesmo sabendo olhar para mais longe” (Carta ao Reitor Octave Gréard, In: BERGSON, 1957, p. 83).

até que ponto o vivido na escola *dura* na vida das crianças? Como integrar inteligência e intuição; ciência e filosofia?

Segundo Bergson, isso ocorre pela experiência. Mas não qualquer tipo de experiência; o método da intuição almeja a **experiência integral**.

Se atentarmos para a precisão do método da intuição, perceberemos que ele não ocorrerá por meio

(...) de um resumo ou de uma síntese de conhecimentos. Deles se distingue como o impulso motriz se distingue do caminho percorrido pelo móvel, como a tensão do elástico se distingue dos movimentos visíveis do pêndulo. Neste sentido, a metafísica nada tem em comum com uma generalização da experiência e, entretanto, ela se poderia definir como a *experiência integral* (BERGSON, 1984, p. 39).

Bergson se utiliza do termo “experiência integral” em seu texto *Introdução à Metafísica* (1984). Trata de um conceito central da obra de Bergson que surge enquanto uma proposição para o problema da ausência de uma teoria filosófica da relação entre matéria e espírito, inteligência e intuição, ciência e filosofia. Uma teoria intuitiva que leve em conta os dados observados pela inteligência e pela ciência.

Encontramos no célebre texto de Bergson *Intuição Filosófica* uma espécie de proposição didática para a experiência integral:

Desçamos agora para o interior de nós mesmos: quanto mais profundo for o ponto que conseguirmos atingir, mais forte será o impulso que nos reenviará à superfície. A intuição filosófica é esse contato, a filosofia esse ímpeto (élan). Reconduzidos ao exterior por um impulso vindo de dentro, alcançaremos a ciência à medida que nosso pensamento desabrochar, dispersando-se (BERGSON, 1994, p. 58).

A Pedagogia da Intuição objetiva, em outras palavras, ponderar inteligência com sabedoria; objetivos de vida com sentidos de vida. Ora, estabelecer um objetivo de vida é pretender chegar nalgum lugar. É traçar uma rota. Planificar. E, como geralmente temos pressa de chegar, buscamos a reta (que poderia ser pensada como a menor distância entre dois pontos) e o plano (porque desprendemos mais energia em terrenos acidentados). Assim, geralmente representamos um objetivo de vida como uma reta em um plano bidimensional. Olhando com bom senso, porém, percebemos facilmente que nada do que é vivo é reto. A reta é uma pretensão humana. Tudo o que é vivo, em convivência com os outros seres e suas ambiências, precisa buscar caminhos que contornem obstáculos, que se bifurcam e se entrecruzam. Pois

(...) é em vão que se gostaria de conferir à vida um objetivo, no sentido humano da palavra. Falar de um objetivo é pensar em um modelo preexistente ao qual falta apenas realizar-se. É, portanto, supor, no fundo, que tudo está dado, que o porvir pode ser lido no presente. É acreditar que a vida, em seu movimento e em sua integralidade, procede como nossa inteligência, a qual é apenas uma vista imóvel e fragmentária que tomamos da vida e que se coloca sempre naturalmente fora do tempo. A vida, ela, progride e dura. Sem dúvida sempre será possível, deitando um lance de olhos ao caminho já percorrido, marcar-lhe a direção, anotá-la em termos psicológicos e falar como se tivesse havido persecução de um objetivo. É assim que nós próprios nos expressamos. Mas, acerca do caminho que iria ser percorrido, o espírito humano nada tem a dizer, pois o caminho foi criado ao mesmo passo que o ato que o percorria, não sendo mais que a direção desse ato ele próprio. A evolução deve portanto comportar a todo instante uma interpretação psicológica que, de nosso ponto de vista, é sua melhor explicação, mas essa explicação só tem valor e mesmo significação no sentido retroativo (BERGSON, 2005, p. 55-56).

Ou seja, os sentidos da vida se evidenciam à nossa consciência pela contemplação dos caminhos. E podemos contemplar nossas passagens enquanto as percorremos, mas também em algumas paradas pela estrada. Imersos no cotidiano, tendemos a não reparar as paisagens das quais fazemos parte. Tampouco, miramos as passagens pelas quais circundamos. Habitados à trilha já percorrida, parecemos natural, percorrê-la. Com muita perspicácia, Anelise Valls¹⁰ nos aponta que a Dinâmica das Cartas também surge como uma clareira durante a caminhada feita no meio de uma floresta fechada. Nela há reduzidos caminhos visualizados para quem anda com pressa, com viseira imposta pelos seus muitos “que-fazerés”:

Do contato com as cartas assimilo como uma espécie de acolhida de nós próprios, como um lugar de parada e de reencontro, onde nos acolhemos e nos sentimos novamente. *O material das cartas é um lugar que se abre*, que criamos a abertura através do papel ao redigi-las e propor uma escrita a nós mesmos, dando vida nas escritas: primeiro a nós próprios numa nova perspectiva de esperança na releitura e, depois, às obras exprimidas no papel que passam a existir por si, que repousam em si mesmas e aguardam o seu momento de aparição novamente (depois de anos). Esse lugar aberto, iluminado, Heidegger chama de *clareira*. Tal como é: um lugar claro num âmbito de escuro, de floresta, de fechamento ao redor. Ele usa esse termo no sentido de possibilidade histórica: é um lugar acolhedor iluminado para resguardar, abrigar, são caminhos que não levam a lugar nenhum. São espaços de parada, tal como um caminhar pela floresta que nos faz deter, que nos desloca para uma clareira, um meio que não é nada, no sentido de que é uma possibilidade que envolve esta posição aberta, um

10 “Hoje sou uma filósofa formada pela UFRGS e mestranda em Filosofia (USP). Mas estou me entregando mais ao amor ao sabor do que ao amor ao saber. Após o mestrado, irei me dedicar mais à gastronomia.”

círculo no qual nós podemos nos colocar. Num sentido profundo da experiência as cartas, enquanto nossas obras foram algo que tinham autonomia e se deram nesse espaço de abertura, elas erigiram-se, instauraram-se, levantaram-se, se apresentaram numa posição de abertura assumindo-se no campo da subjetividade. Anelise Valls (CC, 2008, linhas 2200-2266).

Heidegger elabora seu conceito de clareira como metáfora do modo e da tarefa do pensamento. O filósofo retoma o termo grego *Alétheia* para abordar o desvelamento que a “clareira do aberto” possibilita.

A claridade acontece no aberto e aí luta com a sombra. Em toda a parte, onde um ente se apresenta em face de um outro que se apresenta ou apenas se demora ao seu encontro (...) A clareira, no entanto, o aberto, não está apenas livre para a claridade e a sombra, mas também para a voz que reboa e para o eco que se perde, para tudo que soa e ressoa e morre na distância. A clareira é o aberto para tudo que apresenta e ausenta (...) A clareira nos afronta com a tarefa de, questionando o fenômeno, dele aprender, isto é, deixar que nos diga algo (HEIDEGGER, 2000, p. 102-103).

Aletheia (ἀλητεία) em grego arcaico significa o ato de vagar; errância (LIDDELL; SCOTT, s/d, p. 35). É interessante também perceber que o termo *aletheia* é uma palavra composta: “a” significando “sem”, e “lethe”, referindo-se às águas do esquecimento que há no mundo ífero. Na mitologia grega, Letes é um rio de cujas águas a alma do falecido bebe enquanto deixa a existência terrena e adentra o *Hades*. Enquanto a alma bebe das águas do *Letes*, ela esquece a vida anterior. Platão, por sua vez, na *República*, diz que as almas que estão para nascer são requisitadas a beber as águas do *Letes* a fim de esquecer sua antiga existência celeste antes

de encarnarem em uma nova vida (EDINGER, 2005, p. 57). A verdade seria, portanto, alcançada pela ação do não-esquecimento que ocorre pela errância. É pela lembrança errante, despropositada, imediata, que a alma encontra a verdade.

A clareira propicia uma forma de conhecimento evidente por si mesma, “imediata”, no sentido de se impor por si mesmo e de não necessitar de uma comprovação por parte de nenhuma outra faculdade. Para Bergson, é pela intuição que esse processo ocorre (BERGSON, 2011, p. 56-104).

Assim, acreditamos que a Dinâmica das Cartas se constituiu como um dispositivo de uma Pedagogia da Intuição. Ela se tornou uma “clareira” que gerou uma ruptura em meia à rota já traçada pela força do hábito do cotidiano. Assim, a Dinâmica proporcionou aos seus participantes extrapolar a dimensão de um tempo educativo mensurável, colocando-os em contato com o Élan Vital no fluxo de suas vidas *em duração*, e oferecendo a possibilidade de pensar de maneira mais fluída e viva, mediante o bom senso.

E isso não se trata de uma ação somente retroativa. Muito pelo contrário. Entrar em contato com o Élan Vital pela *intuição* é tomar consciência através dos *dados imediatos* que se evidenciam pela *duração*, recriando o presente e transformando o futuro, porque

Toda consciência é uma atenção do futuro. Consideremos o direcionamento de nosso espírito em qualquer momento que seja: veremos que ele se ocupa daquilo que existe, mas tendo em vista principalmente o que vai existir. A atenção é uma espera, e não há consciência sem uma certa atenção para a vida. O futuro está ali; ele nos chama, ou melhor, nos puxa para si: essa tração ininterrupta, que nos faz avançar no caminho do tempo, é também a causa de agirmos continuamente. Toda ação é uma invasão ao futuro (BERGSON, 2009, p. 5).

Portanto, outros dispositivos metodológicos podem facilitar uma Pedagogia da Intuição pode fomentar a Educação Integral no

Ensino Médio pela integração da inteligência e da sensibilidade que ocorrem por meio de experiências integrais. Nesse sentido, educadores e educandos podem fazer da Educação uma ascese e do presente o tempo fecundo para a criação de um futuro que irrompe do contato com o Élan Vital. Isso nos anima a seguir pesquisando e refletindo sobre Educação Integral, especialmente no Ensino Médio. Por uma vida inteira.

Referências

BERGSON, Henri. **A Energia Espiritual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A Evolução Criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. **A Intuição Filosófica**. Lisboa: Edições Colibri - Universalia, 1994.

_____. **As Duas Fontes da Moral e da Religião**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Cursos sobre a Filosofia Grega**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. **Duração e Simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência**. Lisboa: Edições 70, 2011.

_____. **O Pensamento e o Movente**. In: Cartas, Conferências e outros escritos. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 99-152 (Coleção Os Pensadores).

_____. **Introdução à Metafísica.** In: Cartas, Conferências e outros escritos. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Coleção Os Pensadores).

_____. **Le bons sens et les études classiques.** In: Écrits philosophiques. Paris: PUF, 2011, p. 152-164.

Obras Complementares

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CÉSAR, M. O. R. A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico.** São Paulo: UNESP, 2008.

CHAGAS, Marcos Antonio; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo.** São Paulo: Editora 34, 1999.

EDINGER, Edward F. **A Psique na Antiguidade.** São Paulo: Cultrix, 2005.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação Integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpex,** São Paulo, nº 2, p. 15-24, 2. Sem. 2006.

HEIDEGGER, Martin. **O fim da filosofia e a tarefa do pensamento.** Heidegger - Coleção os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. **Bergson: Intuição e Discurso Filosófico.** São Paulo: Loyola, 1994.

LIDELL AND SCOTT'S. **Greek – English Lexicon:** an intermediate. New York: Oxford Press, s/d.

NEVES, Maria do Céu Patrão. Prefácio, Introdução e Notas. In: BERGSON, Henri. **A Intuição Filosófica.** Lisboa: Edições Colibri - Universalia, 1994.

PINTO, Tarcício Jorge dos Santos. **O Método da Intuição em Bergson e sua dimensão ética e pedagógica.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

TREVISAN, Rubens Maurílio. **Bergson e a Educação.** Piracicaba: UNIMEP, 1995.

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador.** Portal Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439>. Acesso em: 23 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador.** Set. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base**. Dez. 2007. Disponível em em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>.pdf Acesso em: 21 mai. 2013.

Teses e Dissertações

CARVALHO, Magda Costa. **A noção de “natureza criadora” no evolucionismo metafísico de Henri Bergson: estrutura e alcance de um projecto bio-filosófico**. Tese de Doutorado em Filosofia. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (Portugal), 2009.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. **Intuições para uma Pedagogia da Intuição: a amizade enquanto uma experiência integral pela Dinâmica das Cartas**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012, 182p.

RIBEIRO, M. S. de S. **Les routines et leurs ajustements dans la pratique éducative de l’enseignante d’éducation infantine**. Tese de doutorado. Université du Québec à Chicoutimi. Québec, 2012, 252p.

Cadernos de Campo

Caderno de Correspondências com Participantes da Dinâmica das Cartas – Turma do ano 2003. Sapucaia do Sul, 2008.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A DEBATE: hacia una nueva forma de investigar

María Cinta Aguaded Gómez

Es bien sabido por todos, que la investigación en la universidad es un elemento de suma importancia. A través de la investigación se obtienen conocimientos con cierto rigor que configuran las distintas teorías y modelos universalmente aceptados. Éstos derivan en paradigmas que establecen modelos teóricos. La misión de la universidad es la búsqueda, desarrollo y difusión del conocimiento en todos los campos del saber, convirtiéndose de este modo, en referencia del conocimiento y del desarrollo tecnológico. La docencia y la investigación han sido centro de interés tanto, para los responsables en política universitaria como, para los investigadores.

Pero tradicionalmente, se ha diferenciado las ciencias exactas de las humanas porque investigar en hechos observables y constatables era la premisa para iniciar una investigación. Para la arquitectura o la ingeniería cuando se produce una fisura en un pavimento se sabe que se debe a la cimentación. Es una causa-efecto, todos los investigadores coincidirían en la respuesta. Sin embargo, cuando el objeto de investigación es el ser humano, complejo y producto de sus circunstancias, personalidad, momento evolutivo, historia anterior, acontecimientos actuales...todo se vuelve más difícil. Complejidad y subjetividad, que no puede medirse y resolverse mediante la causa- efecto. Así, el averiguar e investigar se torna más complejo, tanto por la elección de los instrumentos de medida, como por las interpretaciones o conclusiones que de ello se

derivan. Por ello, la investigación en educación no debe limitarse a la metodología cuantitativa sino conjugada con una cualitativa. No sólo se deben de constatar los datos, sino que hay que ir más allá y ser capaz de interpretarlos, siempre, desde una base científica.

El cientificismo soterró todo el abanico de creencias, la subjetividad, los pareceres, y la doxa, que conforman el imaginario poético del hombre como ser social y cultural. Lógicamente, es imposible pensar que en un contexto de efervescencia científica, el ser humano pudiera detenerse en visiones míticas cuando la lógica, la matemática, la objetividad y la ciencia eran elementos fundamentales en el proyecto de Modernidad que se estaba consolidando. La razón se erigía como el centro de toda la filosofía moderna (ALFONZO, 2007, p. 132).

Si lo observable y lo constatable son superiores a la subjetividad, es imposible investigar la realidad educativa, donde elementos repletos de subjetividad lo configuran. Según Alfonso (2007) el hombre moderno apuesta por la objetividad enmarcada en el pensamiento científico, en el mundo de la exactitud, la precisión y lo cuantitativo. Los avances de la ciencia (en física, astronomía, matemática, etc.) aunados a los planteamientos modernos de filósofos como Descartes, comienzan a reducir el imaginario del hombre, y desde distintos flancos (el marxismo, el positivismo, el racionalismo) la expresión simbólica, subjetiva, poética, queda conferida, arrinconada al arte, la literatura, la religiosidad.

Si vivimos en una sociedad donde lo objetivo predomina sobre lo subjetivo, la investigación que es un fiel reflejo de esta realidad irá por el mismo camino, se priorizará la recogida de datos desde una perspectiva observable frente a una perspectiva no observable.

Con este estudio, pretendemos comprobar si la investigación cualitativa tiene el lugar que el corresponde, o si aún, la investigación clásica cuantitativa es considerada de más rigor. En ese artículo

vamos a exponer los resultados de un estudio realizado en el año 2011 en la universidad de Huelva (España) donde se recoge la opinión de investigadores y expertos que dan su parecer de cómo se investiga en educación, lo innovador que se está aportando y los riesgos que conlleva.

Llevar la investigación a un análisis global desde sus propios usuarios, los investigadores, nos aporta los elementos necesarios para conocer su realidad. Por ello, a veces, es necesario contrastar opiniones de distintos investigadores de diferentes disciplinas y por tanto, experiencia y formación, para averiguar qué se ha hecho, que se está haciendo y que se puede hacer para lograr su mejora. Someterla a un debate necesario que nos clarifique cómo abordamos el difícil y complejo elemento que es la educación.

Material y métodos

Colás y Buendía (1994) afirman que la investigación educativa parte de una situación problemática a la que el investigador no sabe dar respuesta con los conocimientos previos que poseen. En muchas ocasiones, en la práctica educativa diaria observamos situaciones que desde una óptica cotidiana podemos interpretarlas y darle explicaciones; sin embargo, es necesario recurrir a la investigación para que esa interpretación tenga más validez, ya que se basa en datos constatables. Por tanto, la investigación se utiliza para constatar determinados hechos y aportarnos conocimientos al respecto. Para iniciar esta investigación nos planteábamos: **¿Qué pretendemos averiguar? ¿Cómo ha surgido la necesidad de llevarla a cabo? ¿De qué situación partimos? ¿Qué nos puede aportar?** (Aguaded, 2010).

Una vez definido claramente lo que pretendemos surgen los objetivos de la investigación y una vez perfilados, delimitamos la población (nuestro ámbito universitario) y la muestra (142 profesores e investigadores en educación de la Universidad de

Huelva de las disciplinas de magisterio, psicología, psicopedagogía, educación social y trabajo social).

Concretada la muestra se decidieron los instrumentos de medida que íbamos a utilizar: el cuestionario y el grupo de discusión.

Se elaboró el cuestionario teniendo en cuenta los objetivos que nos planteábamos y una vez validado en base a la opinión de expertos (profesores de la Universidad de Huelva) se aplicó el cuestionario piloto para en base a él redactar el definitivo.. Igualmente se llevo a cabo un grupo de discusión para ampliar los datos cuantitativos y contrastar las opiniones.

Una vez aplicado los instrumentos de medidas se realizó el proceso de recogida de datos, vaciado y análisis de los mismos.

Como objetivo de la investigación se han planteado los siguientes:

- Revisar la normativa legal sobre los procesos de investigación en la universidad.
- Recabar información sobre las condiciones en las que se realiza en la práctica educativa.
- Delimitar el uso que se hace de ella: publicaciones en artículos, patentes, aplicaciones a la realidad educativa.
- Indagar sobre los criterios que establecen los profesores para realizar estudios.
- Clasificar los tipos de investigadores: por imperativo del puesto, por interés y voluntad propia.
- Especificar el tipo de investigación más utilizada: cualitativa, cuantitativa, mixta.
- Analizar la importancia que se le otorga dentro del ámbito universitario.
- Conocer la opinión que los diferentes investigadores tienen sobre ella.
- Recoger el grado de satisfacción.
- Recopilar las propuestas de mejora.

Cómo objetivos específicos se han planteado:

- Contrastar la normativa vigente de la investigación en la universidad con la práctica que hacen de ella los investigadores.
- Saber los recursos con que se cuentan.
- Identificar las funciones que realizan los investigadores y como se ajustan a su perfil
- Comprobar si los estudios realizados se ajusta a sus necesidades educativas.
- Recabar datos sobre la funcionalidad y el grado de satisfacción que estos estudios tanto a los investigadores como a las teorías educativas.
- Establecer comparaciones entre las diferentes tipos de investigaciones.
- Analizar la idoneidad y las aportaciones de mejora.
- Estudiar el clima que se establece entre los investigadores y cómo influye en los resultados obtenidos.
- Conocer la imagen que tienen los teóricos de la educación sobre la investigación, analizando los aspectos positivos y negativos que reportan.

Cómo hipótesis o presupuestos de partida se plantearon los siguientes:

- La investigación en la universidad prioritariamente se limita a cumplir su función como complemento de la docencia, no se realiza teniendo en cuenta aspecto como el personal, afectivo y vocacional.
- El sentido de la investigación cambia mucho, dependiendo del profesional que la realice y según la consideración que tenga de la misma.
- Los investigadores demandan un cambio que se ajuste más a las necesidades de la realidad educativa.
- Las demandas prioritarias de investigación son desde una metodología mixta.

- La investigación en la práctica obedece más a la normativa vigente que a los intereses de los investigadores.
- La investigación con métodos cuantitativos no se ajusta al estudio de la realidad educativa y ha sido sustituida por la metodología cualitativa o mixta.

Como instrumentos de investigación, como hemos mencionado anteriormente, se eligieron el cuestionario y el grupo de discusión para configurar una metodología mixta donde se conjuga lo cuantitativo y cualitativo.

El cuestionario de nuestra investigación se construyó de la siguiente manera: para su primer esbozo se partió de los objetivos de la investigación y se empezó a delimitar los distintos bloques que constituirían su estructura general. Empezamos a elaborar una batería de cuestiones que respondieran a cada uno de los objetivos y a darle forma.

Con el objeto de encontrar el instrumento adecuado, analizamos varios estudios referidos al tema que habían realizado investigaciones con cuestionarios. Ninguno cubría plenamente los objetivos de nuestra investigación, por ende decidimos en base a todo lo anterior, construir nuestro propio cuestionario, que fue redactado como boceto de forma provisional. Para su elaboración fueron consultados autores como Best (1982), Pérez (1986) y Woods (1987) y se tomaron en consideración las etapas que ellos planteaban.

Estaba constituido por 21 ítems divididos en tres bloques. El primero referido a los datos personales: sexo, edad, años de permanencia en la universidad, simultaneas estudio y trabajo, estudios anteriores.... El segundo referido a los tipos de investigación, su uso, frecuencia, contenidos... y el tercero a la valoración que de ella hacen los profesores e investigadores y las propuestas de mejora. Por otra parte, para completar estos datos se elaboró un grupo de discusión con 5 investigadores de la Universidad de Huelva (España) pertenecientes a la muestra de estudio y la investigadora principal que actuaba como coordinadora.

El guión que se elaboró para el grupo era el siguiente:

1. Tipos de investigación
1.1. Clasificación de las distintas investigaciones realizadas
1.2. Los tipos más usados
1.3. Causas de su uso
1.4. Resultados positivos y negativos
1.5. Expectativas de futuro
1.6. Propuestas de mejora
2. Valoración de la investigación
2.1. Uso de la investigación. Utilidad práctica
2.2. Frecuencia
2.3. Contenido
2.4. Opinión al respecto
2.5. Análisis comparativo entre investigadores
2.6. Aspectos positivos y negativos
2.7. Propuestas de mejora

Con el grupo de discusión se ampliaron los datos que conseguimos con la aplicación del siguiente cuestionario:

CUESTIONARIO
<i>Estimado profesor/a</i>
<i>A continuación, vamos a presentarte un cuestionario para saber tu opinión sobre distintos aspectos relacionados con la investigación en la Universidad. Con él se pretende conocer más a fondo la realidad y la práctica de ella. Dado el anonimato de las respuestas espero tu colaboración más sincera. Cuando terminemos el estudio nos comprometemos a informarte de las conclusiones del mismo. Muchas gracias</i>
DATOS DE IDENTIFICACIÓN

(Rodear con un círculo)

1.1. Sexo

1. Hombre
2. Mujer

1.2. Edad

1. (25-30)
2. (31-40)
3. (41-50)
4. (más de 50)

1.3. Titulación. Rodea con un círculo

1. Psicología
2. Pedagogía
3. Psicopedagogía
4. Magisterio
5. Medicina
6. Trabajo social
7. Educación social
8. Otra ;Cuál?

1.4. Experiencia en el puesto

1. (1-5 años)
2. (6 a 10 años)
3. Más de 10 años

1.5. Facultad donde pertenece

1. Educación
2. Psicología
3. Trabajo social
4. Educación social
5. Otra

1.6. Departamento o área

1. Métodos de investigación y diagnóstico en educación
2. Didáctica y organización escolar
3. Psicología evolutiva
4. Pedagogía social
5. Educación social y compensatoria
6. Otra

1.7. Situación administrativa. Rodea con un círculo

- 0 Becario
1. Contratado eventual
2. Interino
3. Funcionario
4. Laboral
5. Otra. ;Cuál?

1.9. ¿Puesto en otros ámbitos?

1. Sí
2. No

1.10. Entidad donde trabajas

1. Cuenta propia
2. Otras Consejerías
3. Cualquier ocupación eventual
4. Otros

BLOQUE II La investigación en la universidad

Caracterización del servicio de investigación de la Universidad de Huelva

10. ¿Cuál de estos tipos de investigación has usado más en la universidad?

1. Cuantitativa.	2. Cualitativa	3.Mixta	4.Etnográfica	5. laboratorio		7.Otras

11. ¿Cuál te ha gustado más?

1. Cuantitativa.	2. Cualitativa	3.Mixta	4.Etnográfica	5. laboratorio		7.Otras

12. ¿Cuál crees que es la causa de su uso?

1.Comodidad	
2.Es la que prefieren los profesores	
3.La más efectiva	
4.La más habitual	
5.La más demandada por ambos	
6.Por tradición	
7.Otras (cuáles)	

13. ¿Cuál crees que es más efectiva?

1. Cuantitativa.	2. Cualitativa	3.Mixta	4.Etnográfica	5. laboratorio		7.Otras

14. ¿Cuál crees que se utilizará en el futuro?

1. Cuantitativa.	2. Cualitativa	3. Mixta	4. Etnográfica	5. laboratorio		7. Otras

Observaciones: propuestas y comentarios

BLOQUE III Valoración de la investigación

15. ¿Es adecuado el provecho que obtienes de tus investigaciones?

1. Sí

2. No

16. ¿Para ti cuál es su utilidad?

1. Difusión de las mismas	
2. Aplicación en la práctica	
3. Mejora de la realidad	
4. Transformación de la realidad	
5. Obtener currículum y acreditación	
6. Obtención de conocimiento científico	
7. Otras (cuáles)	

17. ¿Con que frecuencia investigas?

1. Una investigación en todo el curso.	2. Una al cuatrimestre	3. Mensual	4. Quincenal	5. Semanal	6. Cuando lo necesito.	7. otros

18 ¿Qué valoración le das al resultado de tus investigaciones?

1. Mala	2. Regular	3. Buena	4. Muy buena

19. En caso de contestar negativamente ¿Cuál considera que sean las causas principales para que no funcione bien? (Elige una de las opciones)

1.No se le otorga la importancia deseada	
2.Escasez de tiempo	
3.Multitud de tareas a realizar por los profesores	
4.No se publica los resultados	
5.Poca financiación	
6.No se adecua a la problemática vivenciada	
7.Otras (cuáles)	

20. ¿Crees que existe diferencia en la forma de investigar entre los distintos profesores/as?

1. Sí

2. No

Por qué?.

21. ¿Qué acciones son las más valoradas por ti para ser un buen investigador? (Elige una de opciones según tu prioridad)

1.Utilizar un buen método	
2.Elegir un tema adecuado	
3.Utilizar varios tipos de investigación	
4.Tener conocimientos y formación	
5.Contar con buena financiación	
6.Ser objetivo y contar sólo con hechos objetivos	
7.Tener en cuenta la globalidad del hecho investigado	
8.Contar con un buen equipo de investigadores	
9.Otras (cuáles)	

Observaciones. Propuestas de mejora

Discusión de los resultados

En este artículo se está debatiendo la necesidad imperiosa de reformar y adaptar la investigación clásica a las demandas de una sociedad en transformación continua. Para ello y contando con las opiniones de los propios investigadores podemos aportar:

- La investigación debe considerarse y es considerada por nuestra muestra como uno de los principales pilares para la búsqueda del conocimiento. En este punto coinciden todos nuestros investigadores. La forma de acceder a la búsqueda del conocimiento y de utilizar la metodología es lo que crea discrepancias.

A través de los resultados del cuestionario hemos obtenido las siguientes consideraciones:

- Datos personales:
 1. Sexo: observamos que existen más mujeres que hombres en nuestra muestra compuesta por 142 profesionales de distintas especialidades: magisterio, psicología, psicopedagogía, educación social y trabajo social. Este hecho puede deberse a la feminización de la enseñanza que por tradición tenemos en nuestro país.
 2. Edad: un 60% de la muestra están en el categoría 3 (de 41 a 50 años) por tanto, contamos con porcentaje de profesores maduros y con un 40% jóvenes que pertenecen a la primera categoría. Este dato es enriquecedor ya que nos permitirá conocer la opinión de los sectores más jóvenes y de los más viejos.
 3. Experiencia: Contamos con una mayoría son profesionales con mucha experiencia en la investigación y docencia universitaria, un porcentaje de 60%, como hemos señalado anteriormente tienen más de 10 años en la universidad y han investigado desde hace sus inicios y un 40% que están iniciándose en ello. De ambos grupos un 90% pertenecen a un grupo de investigación de su Departamento en los cuales se generan muchos estudios la mayoría de las veces financiados por la universidad, consejería o ministerios.
 4. Titulación: un 30% de los profesores pertenece a magisterio, un 50% a psicopedagogía, 10% a educación social y 10% a trabajo social. La mayoría de los profesores imparten psicopedagogía y magisterio, siendo el porcentaje menor los de educación social y trabajo social. Es lógico porque los primeros tienen la educación

como primer pilar de su carrera y el resto es una parcela pequeña de su titulación predominando más en ambos casos los estudios de ámbito social.

5. Trabajos en otros ámbitos: De estos profesionales, una minoría de 10% compagina la docencia universitaria con otras actividades fuera, en ministerios y consejerías.
- La investigación en la universidad
 1. Tipo de investigación usada: Con respecto al tipo de investigación que han usado afirman que tradicionalmente comenzaron por la investigación cuantitativa con datos objetivos. Comprobaban que esta investigación por sí misma no se ajustaba a sus expectativas y empezaron a utilizar técnicas cualitativas que se obtenían unos resultados más completos. Piensan que hoy en día se tiende a utilizar más las técnicas mixtas: cualitativas y cuantitativas.
 2. Investigación en el futuro: La tendencia para el futuro es ir más por técnicas donde se pueda ahondar en la subjetividad del ser humano.
 - Valoración de las investigaciones
 1. Motivo de su uso: La causa de su uso es por tradición y porque es más habitual.
 2. Frecuencia: realizan más de una investigación al año de gran dimensión y pequeñas a lo largo de todo el curso académico para poder presentar comunicaciones y ponencias en congresos.
 3. Consecuencia de la investigación: En cuanto al provecho que obtienen de sus investigaciones, la mayoría de las veces se intentan publicar los resultados en revistas

científicas, hacer patentes, llevar a congresos, en los cuales se presentan como comunicaciones, póster o ponencias pero con la intención de ganar currículum para poder acreditarse y conseguir una mayor graduación en su status universitario.

4. Incidencia en la práctica: Rara vez o mínimamente estos resultados se llevan a la práctica para mejorarla o transformarla.
5. Diferencias entre investigadores: Existe mucha diferencia. Mientras que algunos profesores se decantan por un modelo estrictamente clásico, otros pretenden innovar investigar con técnicas etnográficas, en ambientes y contextos naturales. La edad no es un factor decisivo, pues, tanto profesores experimentados, como nóveles se sienten innovadores y por otra parte los tradicionales también pueden ser tanto experimentados como nóveles. En la elección de la forma de investigar, influye más por tanto, la personalidad que el factor edad o experiencia.

En el grupo de discusión se constata que la investigación en la universidad se plantea como una intervención puntual. Esto significa que no aborda toda su dimensión. La temática tratada por los investigadores no se analiza en su globalidad, tomando en consideraciones aspectos más objetivos que son más fáciles de constata y relegando al olvido aspectos más subjetivos.

Para los investigadores como está planteada actualmente, a veces supone un trámite burocrático, un horario a cubrir, que la mayoría de las veces, se dedica a resolver o tratar temas irrelevantes que los políticos o los que legislan consideran importantes.

Por este motivo, piensan que los temas que se tratan en las investigaciones son irrelevantes, a veces dictados por las modas que impone la administración, y esto ocurre, porque ellas lo subvencionan

y sirve de publicidad electoral y política. De esta manera, la investigación pierde el carisma que originariamente tenía, el afán por obtener conocimiento científico aplicado a la realidad. Este elemento se corresponde con la primera hipótesis planteada al inicio de la investigación, donde se destacaba, que la investigación en la universidad se limita a recibir a su función académica, descuidando otros aspectos como el personal, afectivo, vocacional.

Este hecho es el que más han resaltado los investigadores. Esto se corresponde con la hipótesis 4 donde se afirma que las demandas prioritarias que reciben los profesores son de temas impuestos por la institución o legislación vigente.

La investigación necesita un cambio, una transformación, los profesores-investigadores así lo declaran, la clásica ya no es suficiente para satisfacer sus necesidades, la realidad educativa cambiante, compleja, subjetiva necesita de métodos y técnicas donde la subjetividad tenga cabida. Los profesionales demandan un cambio que se ajuste más a sus necesidades.

La poca importancia dada a ésta por parte del profesorado, que no puede conjugar sus tareas docentes con las investigadoras, hace que a veces, se investigue sin profundidad y más por imperativo legal: sexenios y acreditaciones. Este elemento se pone de manifiesto de forma prioritaria en el grupo de discusión.

La investigación y sus ventajas, hacen que se diversifique los tipos. No sólo se utilice la clásica, sino que se compagine con la cualitativa o mixta. La hipótesis 5 plantea que la investigación clásica ha sido sustituida por la cualitativa o mixta que satisface más plenamente las demandas del investigador, adaptándose más a la realidad educativa tan compleja.

Esta nueva tendencia ha revolucionado el mundo de la investigación clásica. La rapidez con que cambia la realidad educativa, no sujeta a espacio o tiempo, hace que estas modalidades vayan sustituyendo a las clásicas.

La investigación etnológica, en ambiente natural, donde los sujetos se expresan de manera espontánea es muy utilizada por los

investigadores dedicados al campo de la educación por adecuarse mucho a estos contextos.

Sin embargo, todo tiene sus ventajas e inconvenientes. Los investigadores del estudio piensan que sólo obteniendo datos subjetivos no reporta resultados totalmente fiables y no pueden argumentarse de pleno las conclusiones obtenidas. De esta forma, pueden surgir malentendidos o dudas no resueltas porque la objetividad a veces es necesaria.

Este cambio en la realidad educativa, donde es necesario estar innovando y modificando técnicas y métodos, se produce diversificación de opiniones en el grupo de discusión porque mientras que algunos investigadores apuntan que la clásica basado en hecho observables es más rápida y precisa y en poco tiempo pueden obtenerse muchos datos, otros opinan que no siempre puede quedarse solo en lo observable pues no se analizaría la globalidad de la situación.

Como solución a este conflicto se propone diversificar las técnicas de la investigación. Esta propuesta que se plantea como alternativa es la utilización de técnicas mixtas.

Por tanto, las expectativas de futuro se centran más en las técnicas cualitativas, pero los investigadores se resisten a abandonar las cuantitativas. Piensan que el tipo de investigación que se realiza con estas técnicas es más rica y aporta más.

Es de destacar que a pesar que la investigación educativa actualmente en la Universidad de Huelva y más concretamente con este grupo de sujetos de nuestro estudio tienen un talente más normativo-legal, la mayoría de los investigadores destacan que han aprendido a investigar investigando porque en su formación académica no se contemplaron estos aspectos. Los investigadores que realizan estudios cualitativos y basados en hechos no observables valoran como características para ser un buen investigador ser comprensivo y empático. Esta característica personal es necesaria para detectar esos elementos subyacentes en la realidad educativa, que es necesario tenerla en cuenta para comprenderla globalmente.

Por tanto, el perfil de personalidad es importante para decantarse por un tipo de investigación u otra. Hecho ya apuntado en la hipótesis donde se afirma que el tipo de investigación cambia mucho dependiendo del profesor que la realice y según la consideración que tenga de la misma.

La frecuencia con que investigan es variable y a veces se ven presionados para conseguir acreditarse u obtener sexenios, por lo que se convierte en una actividad más obligatoria que voluntaria.

Para concluir diremos que la investigación actualmente necesita un cambio, debe de incentivarse a los investigadores, utilizarse métodos mixtos dependiendo del objeto a investigar, aplicarse a la realidad educativa y no quedarse sólo en memorias burocráticas que justifiquen su financiación. Los temas deben de ser reales elegidos por los docentes e investigadores y no impuestos por modas e instituciones.

Referencias

AGUADED, María Cinta. **Guía para investigar con métodos cuantitativos y cualitativos**. Berlín: EAE-Publishing, 2010.

ALFONZO, Norys. Notas para la concepción de una pedagogía sensible en el espacio educativo. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, Mérida-Venezuela: enero-Diciembre n. 12, p.129-144, 2007.

BEST, John W. **Cómo investigar en educación**. Madrid: Morata, 1982.

COLAS, Pilar y BUENDIA, Leonor. **La investigación educativa en educación**. Sevilla: Alfar, 1994.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1987.

A AVENTURA DE ESCREVER UMA TESE: escolhas sensíveis com rigor acadêmico

Débora Alves Feitosa

Como eu escreveria bem se não existisse! Se entre a folha branca e a efervescência das palavras e das histórias que tomam forma e se desvanecem sem que ninguém as escreva não se interpusesse o incômodo tabique que é minha pessoal! O estilo, o gosto, a filosofia, a subjetividade, a formação cultural, a experiência de vida, a psicologia, o talento, os truques do ofício: todos os elementos que tornam reconhecível como meu aquilo que escrevo me parecem uma jaula que limita minhas possibilidades. Se eu fosse apenas uma mão decepada que empunha uma pena e escreve... Mas o que moveria essa mão? A multidão anônima? O espírito dos tempos? O inconsciente coletivo? Não sei. Não quererá anular a mim mesmo para tornar-se porta voz de alguma coisa definida. Só o faria para transmitir o escrevível que espera para ser escrito, o narrável que ninguém narra (CALVINO, 1999, p. 175).

Início este texto onde me proponho narrar reflexivamente minha trajetória de formação acadêmica¹, tomando de empréstimo as palavras de Calvino sobre o exercício e as marcas da escrita.

1 O texto está escrito na primeira pessoa por tratar-se de reflexão sobre processo formativo da autora, que comunga da ideia de superação da distância entre sujeito e objeto na pesquisa, e reconhece a dificuldade de abdicarmos da subjetividade na pesquisa e na sua comunicação através da escrita.

Curiosamente, é o mesmo texto com que iniciei meu Projeto de Tese, apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, em 2003. Abrir o texto com uma epígrafe era o meu truque, no caso em questão, usei Calvino para defender minha escrita, meu estilo, as escolhas traduzidas em palavras inseguras, cuidadosas, temerosas do rigor e do estilo acadêmico, que nos recomenda ser impessoal e pretensamente imparcial. Agora passado um intervalo entre a formação inicial realizada no doutorado e a narrativa autobiográfica sobre esse processo que me proponho desenvolver, o sentimento não é diferente, o ritual para iniciar um texto ainda é necessário e as palavras de Calvino me dão amparo mais uma vez, para refletir sobre os recursos que lançamos mão para transitar entre as normas e exigências que caracterizam o universo acadêmico e as escolhas matizadas pelo “estilo, o gosto, a filosofia, a subjetividade, a formação cultural”, como ser “porta voz de uma coisa definida”, neste caso o estabelecido na academia, sem anular a singularidade do sujeito que aprende e “transmitir o escrevível que espera para ser escrito, o narrável que ninguém narra”?

Em reflexão parecida sobre as escolhas no processo formativo, Perez (2011, p. 2) revela sua estratégia de equilíbrio para realizar este percurso: “Aprendi que é preciso manter um pé nas coisas do mundo sutil que nos afeta – as intuições primeiras- e o outro, ancorado na objetividade, para dar conta destas em direção ao mundo dos saberes científicos – as problematizações teóricas”. Ao ingressar no universo dos saberes científicos com o objetivo de formação, o fiz tendo como base as coisas sutis, as intuições e saberes que havia constituído na dimensão existencial, talvez por isso, outro *truque*² sempre utilizado para a escrita do texto acadêmico foi lançar mão da narrativa³, partir

2 Becker Howard S. Segredos e Truques da Pesquisa (2007). O autor oferece a partir de sua longa trajetória em pesquisa empírica, estratégias ou truques, como ele mesmo denomina, que auxiliem pesquisadores neófitos na realização do trabalho científico.

3 Mais que um truque, a narrativa é um estilo de escrita que tem sido utilizada pelo método de pesquisa biográfica, por pesquisadores da corrente história de

do que conhecia para tecer uma relação com o que estava descobrindo, aprendendo nesse universo que era temeroso por ser desconhecido. O conhecimento empírico sempre teve lugar de destaque em minha formação, pois muito cedo me envolvi com os movimentos sociais movida por um projeto político-ideológico e o desejo de ver e viver numa sociedade mais justa, tal projeto resultou em atuação profissional em ONGs e Sindicatos ligados à organização de trabalhadores rurais no interior do nordeste.

A escolha pela educação como campo de formação, ocorreu pela necessidade de compreender e apreender o conhecimento científico produzido no universo acadêmico e relacioná-lo ao conhecimento do senso comum, apreendido com os trabalhadores e trabalhadoras rurais. O conhecimento popular, as relações com o universo e a cultura camponesa, orientaram minha dedicação à educação de pessoas jovens e adultas como área de trabalho enquanto docente na universidade. Os laços com este universo que influenciava minha formação foram mantidos através de práticas de extensão, na formação de outros sujeitos que atuavam na alfabetização de jovens e adultos, ou ligados às pastorais que davam assistência aos sindicatos e grupos de trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Mesmo sem conhecimento e argumentos científicos suficientes, intuía que os saberes populares tinham validade e poderiam auxiliar outros tipos de conhecimentos para melhor compreendermos a realidade e que, por outro lado, era importante os produtores do conhecimento popular tomarem ciência da existência de outras formas de conhecer e compreender o mundo. Estas ideias iniciais foram fortalecidas a partir da leitura de Boaventura de Souza Santos (2003), quando o autor revisa a história da ciência moderna e argumenta que vivemos uma transição paradigmática, e entre suas teses defende um conhecimento prudente comprometido com uma vida mais justa, uma ciência que reconheça a dimensão do social em

sua produção científica e, que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”. Para Santos (Idem, p. 88):

(...) a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida.

A leitura de Boaventura ampliou minha compreensão sobre o conhecimento do senso comum e que formas diferentes de conhecer são complementares e não excludentes, que o modo de conhecer do senso comum, pode ampliar-se no conhecimento científico e vice-versa, criando novas racionalidades, outro modo de conhecer e produzir conhecimento.

Após algum tempo de prática docente, percebi que era necessário ampliar a formação, condição necessária para sustentar as ações de formação de outros educadores, por entender que a universidade tem que formar profissionais críticos e competentes para agir numa realidade complexa, excludente e diversa. Devemos nos ocupar da formação do ser na sua dimensão humana, social, técnica, intelectual e política para atuarmos como educador crítico, lendo a própria realidade, agindo técnica e intelectualmente, lançando mão dos saberes já produzidos e gerando novos saberes, aceitando desafios, abrindo a partir da prática novos caminhos para compreensão do mundo e da realidade que nos circunda.

Como toda ação humana é produto e fonte de criação, em minha trajetória de formação, as ações são fios que me conduzem para outras ações, novas compreensões agregando elementos que constituirão uma *práxis* que poderá gerar novos saberes e novas ações. Minha prática docente e extensionista me aproximou da alfabetização de adultos, por este campo de estudo mobilizar meus sentimentos

de forma entusiástica. Envolvimento provocado, talvez, por ter avós e pais analfabetos. Este “caráter autobiográfico” (SANTOS, 2003), proporcionou-me o desejo de conhecer com mais profundidade o campo dos estudos sobre a alfabetização dos adultos.

Sem nenhuma pretensão, e sem me cercar intencionalmente de um método científico, mas tocada pela necessidade de responder às inúmeras perguntas que surgiam da prática, a observação e a escuta dos sujeitos permitiram identificar situações diversas que me causaram espanto, estranhamento, resultando em questões que valeriam a pena ser investigada. O problema capturado em momentos de prática tornou-se objeto de investigação desenvolvido em nível de mestrado.

Itinerância de formação: escolhas sensíveis com rigor acadêmico

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo já ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado, que implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco (FREIRE, 1996, p. 32-33).

A escolha pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul se deu após visitar páginas de vários programas de pós-graduação. Naquele momento o PPGED da UFRGS foi o programa mais diverso que

encontrei, o leque de possibilidades oferecido através das linhas de pesquisa era amplo, aspecto que me agradou bastante. Não tinha nenhuma relação com os professores daquele programa, vivia na região nordeste, oposta geográfica e culturalmente à região sul. O medo de ser recusada e a falta de confiança não me intimidaram a correr o risco de realizar a seleção na qual fui aprovada.

O encanto e o medo com a nova situação me impulsionaram e propiciaram situações limites. A timidez, a cultura diferente, o medo do preconceito, o silêncio provocado pela falta de confiança, a sensação de estar no lugar errado, situação gerada, de certo modo, por aquela cultura acadêmica que me era estranha, pois vinha de uma universidade multicampi, localizada no interior da Bahia⁴, onde a vida acadêmica era muito pacata. O vocabulário de palavras difíceis e rebuscadas dos colegas de curso me assustava e causava um sentimento de inferioridade, de impotência. Mas tinha também o outro lado da moeda: uma professora orientadora que me acolheu da maneira mais sensível e respeitosa possível; professores do Programa com uma sabedoria e simpatia que me agregaram para além das atividades discentes; colegas que logo se tornaram amigos por serem da mesma origem nordestina, outros que me acolheram e tornaram meu desconforto passageiro, por respeitar meu saber, por me ajudar a conhecer a cultura local e a cultura acadêmica daquela instituição, por aprender comigo. Tempos difíceis, tempos memoráveis, inesquecíveis e fecundos.

Tempos memoráveis pelos encontros e pela rede que estabelecemos e nos mantém em diálogo. Tempos fecundos, pois pela primeira vez em meu percurso formativo tinha a oportunidade ímpar de ter todo o tempo livre para estudar, me aventurar em leituras sobre temas e autores por mim desconhecidos, pensar

4 Naquele momento era professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, e atuava no Departamento de Educação/Campus XII, localizado na cidade de Guanambi, região sudoeste da Bahia, instituição na qual permaneci por 14 anos.

sobre problemas teóricos em diversas perspectivas e me dar conta de conhecimentos universais, que de certa forma são negados ou são tratados de forma superficial, em nossa formação inicial, corroborando para uma formação acrítica, inconsistente, fragmentada. Uma formação que por si só, no meu entendimento, não nos habilita inteiramente a formar outros professores. O processo formativo que iniciava expôs minhas lacunas e me levou a uma autorreflexão sobre a postura enquanto professora, na relação com o conhecimento, o ato de aprender e conhecer de forma prazerosa. Conhecer a história da Ciência Moderna na perspectiva crítica de autores como Edgar Morin (1998), que nos apresenta em sua extensa obra as contribuições e perigos da Ciência Clássica Moderna; a importância da ética na construção do conhecimento e o indubitável compromisso social da Ciência, uma perspectiva antropológica da Ciência. Eram horizontes tão novos e tão fascinantes, que causavam deslumbramento, mas principalmente, uma forma de conhecer e apreender outras realidades, de problematizar minhas prováveis “certezas”, suspeitar de antigas convicções, e reelaborar, a partir de tantas informações, compreensão para o vivido.

Ingressei no PPGEDU, propondo investigar a escola que trabalhadores e trabalhadoras em condição de analfabetismo produziam em seu imaginário social. Tal questão foi suscitada em projeto de extensão no campo da alfabetização de adultos realizado na Bahia, e aprofundado já em Porto Alegre, ao me engajar em ações de extensão junto a um grupo de recicladores, projeto desenvolvido por professores da Faced/UFRGS⁵. Participar desse projeto foi uma estratégia de inserção na Universidade e uma forma de conhecer a cidade, para além dos arredores da Instituição, ultrapassar o

5 Participei do projeto de extensão que tinha como objetivo alfabetizar os(as) recicladores(ras) do Galpão Rubem Berta, uma das ações desenvolvida pelo saudoso Prof. Nilton Fischer e a Profa. Jaqueline Moll.

território “seguro” do Parque da Redenção⁶. Minha inserção no projeto me mostrou outros horizontes na cidade e na pesquisa, pois a partir desta ação, constituí o Galpão Rubem Berta enquanto *locus* da pesquisa de mestrado e posteriormente de doutorado.

A pesquisa foi sobre os sentidos atribuídos à escola pelo Imaginário Social das mulheres que trabalhavam na separação de materiais recicláveis e frequentavam uma classe do Movimento de Alfabetização (MOVA), implantada no Galpão atendendo a reivindicação da Associação dos Trabalhadores(as) do local. O Imaginário Social foi pensado na abordagem político-filosófica de Castoriadis (1982), que considera o Imaginário Social como a instância responsável pelo processo de instituição da sociedade. Segundo o autor, o Imaginário Social é dotado de um poder de criação radical, pois através da imaginação o homem cria formas, figuras, inventa a sociedade, produz sentido para sua *práxis*, investindo de singularidade as construções sociais. A compreensão da realidade, enquanto prática humana, não se esgota numa perspectiva de explicação fundada na determinação de ordem natural, material e histórica, pois se assim o fosse, segundo Castoriadis (1982), estaríamos nos declarando incapazes para a criação.

Outros autores me ajudaram a compreender o Imaginário Social, enquanto instância criadora e realizadora, a conhecer a trajetória histórica deste conceito, o descaso e a desconfiança da Ciência Moderna ao Imaginário, por ser este considerado o lugar da fantasia, das ilusões distorcidas da realidade (VALLE, 1997); por ser a imaginação considerada “a louca da casa, a amante do erro e da falsidade” (DURAN, 1998). Edgar Morin (1998, p. 122), ao discutir o lugar do sonho e do onírico na hipercomplexidade humana, lembra que:

6 Parque Farroupilha, carinhosamente chamado de “Redenção”, localizado em frente ao Campus central da UFRGS, referência para todos os porto alegresenses.

(...) torna-se necessário associar, e não dissociar, a imagem onírica à imaginação criativa, o homem imaginário ao homem imaginante (...). A imaginação, 'louca da casa', é, ao mesmo tempo, fada da casa, no jogo permanente da fantasia à idéia, da afetividade à *práxis*, e vice-versa, fonte das inovações de todos os tipos que suscitaram e enriqueceram a evolução humana.

O Imaginário, que inicialmente era um “conceito” para discutir o sentido da escola para os sujeitos que me propunha investigar, tornou-se o motor para minhas ações, orientando minhas escolhas, agregando autores e leituras que iam compondo a escrita, as ideias, como expressei no texto da dissertação: “Bachelar (1988) fala sobre a coerência entre o escritor e suas palavras, o que cada palavra exprime, o sonho que produz cada palavra escolhida. O encontro, enfim, entre o sonho e o sonhador, a palavra e o autor” (FEITOSA, 2001, p. 76). Penso que experimentei o encontro do qual fala Bachelar, ao pensar o problema da pesquisa, ao realizá-la e ao apresentá-la na forma de texto, na ousadia da forma, não sem medo (que ainda sinto), os devaneios do meu imaginário.

Ainda tomando Bachelar (1996) para reflexão, na Introdução de sua obra **Poética do Devaneio**, o autor fala sobre as palavras, em especial a palavra devaneio, que em sua permissividade com as palavras confere-lhes gênero. A palavra devaneio na língua francesa “*rêverie*” é feminina. Sendo o devaneio para Bachelar (1996, p. 19) “diferente do sonho noturno, tantas vezes marcado este último, pelos duros acentos do masculino (...), o devaneio, tem essência feminina”.

Ao tomar o Imaginário Social como ponto de partida para refletir sobre o fenômeno investigado, “naturalmente” outras escolhas foram tomando forma, como os autores e as abordagens sobre o tema. Desde o princípio, Cornelius Castoriadis⁷ era um

7 Castoriadis, filósofo grego radicado na França, considerado revolucionário dissidente de esquerda por uns, e anticomunista por outros. Era uma voz contundente nas discussões e críticas ao marxismo stalinista, e à sociedade contemporânea, denunciando um imaginário a serviço do sistema capitalista.

autor que tomei para conhecer sobre o Imaginário, a partir de outra leitura (VALLE, 1997) que refletia sobre o sentido do projeto da escola pública republicana, a partir do imaginário social.

A leitura de Castoriadis me ajudou não somente a compreender o Imaginário como lugar primeiro da criação humana, mas levou-me a problematizar o uso deste imaginário por projetos políticos ideológicos, justificando ações tanto de criação quanto de manutenção da ordem política e social. Segundo Balandier (1999), o imaginário está “empanturrado” pela racionalização exacerbada do cotidiano na Modernidade, onde a técnica cria demandas e apresenta sempre uma saída racional para as necessidades de um imaginário a serviço do consumo, da homogeneização e banalização do sentido da vida humana, críticas feitas também por Castoriadis (1987).

Continuando sua reflexão, Balandier fala sobre as sucessivas crises que levam a humanidade a uma tomada de consciência sobre o aspecto desfavorável do progresso tecnológico, descobrindo também o aspecto perverso, destruidor, incontrolável da Modernidade. Gerando desencantamento e feridas no imaginário. Por esse movimento de incerteza, Balandier, ao pensar sobre a sociedade e a ciência, apresenta o imaginário como instância fundamental do homem para sua vida em sociedade:

O imaginário permanece mais que nunca necessário; é de algum modo o oxigênio sem o qual toda vida pessoal e coletiva se arruinariam. É feito de todas as imagens que cada um cria a partir da apreensão que tem de seu corpo e de seu desejo, de seu ambiente imediato, de sua relação com os outros, a partir do capital cultural recebido e adquirido, bem como de suas escolhas que provocam uma projeção no futuro próximo (BALANDIER, 1997, p. 232).

Compreende-se, ainda, que uma coletividade produz sua identidade a partir da ação do imaginário, criando sua singularidade, fundada em um conjunto de valores produzidos coerentemente

com suas expectativas, desejos e sua própria experiência social. Os processos de identificação não ocorrem de forma aleatória, mas possuem um sentido, uma lógica própria que justifica a aproximação e a formação do coletivo, uma “razão sensível”, a “sensibilidade” e o “lençol freático” (MAFFESOLI, 1996) da vida social, e completam o imaginário criador das ações coletivas ou individuais.

Maffesoli (ibidem) fala longamente de uma ordem estética, onde a sensibilidade, os sentimentos banidos pela razão moderna tomam lugar na cena social, produzindo um modo “de estar-junto”, a partir de outras motivações que promovem a identificação entre os homens:

(...) a sensibilidade coletiva é, de um certo modo, o lençol freático de toda a vida social; a ação política sustenta-se e é essencialmente sua tributária.(...) Sem isso, de fato, como compreender as energias revolucionárias, a emoção das reuniões de massa, os desenlaces de ordem diversa e outras manifestações não racionais que pontuam a vida em sociedade? (MAFFESOLI, 1996, p. 83).

Esse autor, que também recorre ao imaginário social em suas reflexões teóricas, me ajudou, entre outras coisas, a pensar teoricamente sobre o grupo social investigado, por tratar-se de um grupo que não correspondia às características de grupos sociais de organização clássica, embora estivessem vinculados a uma associação de recicladores, que por sua vez estava ligada a outros organismos e sempre que necessário estabeleciam parceria e negociação com representantes do poder público, universidades, ONGs e representantes do ramo da reciclagem na iniciativa privada⁸.

8 Este aspecto foi mais aprofundado em estudo realizado em nível de doutorado, que teve o mesmo *lôcus* de pesquisa e o mesmo grupo de trabalhadoras como informantes. Naquela ocasião, utilizei a descrição para os novos movimentos sociais feita por Brandão (2002, p. 267).

Eram mulheres em sua maioria migrantes, de origem camponesa, com baixa escolarização, chefes de família que tinham na atividade de separação de materiais recicláveis a possibilidade de renda. O trágico Cotidiano dessas pessoas as leva a viverem o presente, com seus embates e problemas vividos intensamente, marcado por doenças, vícios, baixa remuneração, preconceito ao trabalho que desenvolvem, descaso com seus direitos sociais, o que as faz descrentes das formas de organização social clássica, do projeto moderno de igualdade não realizado. A história de vida e o cotidiano das mulheres recicladoras são marcados pela ambivalência, uma mistura de intensidade e banalidade, efervescência e tédio, aventura e monotonia, felicidade e tristeza (MAFFESOLI, 1988, p. 65).

Mas não é só isso. A prática da troca de objetos encontrados na triagem do material era uma constante entre o grupo: os vidros com resto de esmaltes e perfumes eram trocados por cigarro, passagem de ônibus. Cartões telefônicos, pilhas, roupas, sapatos, livros e revistas eram trocados ou doados entre os(as) recicladoras. Essa prática tinha no meu entendimento um simbolismo, que ultrapassava a satisfação pessoal, sendo também uma forma de demonstrar empatia, de agradar o outro, de ser útil. Partilhavam o lanche, cobriam a falta da colega que precisava levar o filho ao posto de saúde, ou faltava ao trabalho por outra razão familiar. Segundo Maffesoli (2001), a troca é um dos fundamentos da socialidade e fortalece os laços sociais, na medida em que ela existe a partir de uma incompletude que me leva a buscar no outro, possibilidade de atender minha necessidade e proporcionando uma relação entre os sujeitos.

O trabalho que realizei sobre o Galpão não tinha como objetivo prescrever modos de agir, inferir juízo de valores em relação ao grupo investigado, mas compreender o sentido atribuído pelas mulheres à escolarização, num primeiro momento, e posteriormente, compreender e descrever o Cotidiano do Galpão, sublinhando as tensões, potências e aprendizagens. Os laços sociais e afetivos criados a partir das relações de trabalho. Identificar a prática

do Cuidado no Galpão enquanto um elemento constituinte do Ser e das relações entre os sujeitos.

Por isso o processo delicado de escolha dos autores que se apresentavam dispostos a essa interlocução, que ofereciam uma linha de compreensão harmônica, ao que intuitivamente, delineava no meu imaginário. O entendimento que construía a partir das leituras variadas que o processo formativo possibilitava, a interação entre os colegas, as inúmeras bancas que tive possibilidade de assistir, seminários, palestras, elementos que iam alicerçando minhas escolhas, constituindo minha identificação com um modo de pensar e fazer o conhecimento científico. O grupo de pesquisa que constituímos a partir do grupo de orientação e da linha de pesquisa à qual estávamos vinculados no programa, os colegas e a orientadora que me acolheram foram fundamentais para o emponderamento e as escolhas teóricas que fiz e ainda me acompanham.

Michel Maffesoli foi um interlocutor fundamental nessa minha trajetória formativa. Autor considerado polêmico no meio acadêmico, alvo de muitas críticas por seu estilo aberto de pensar sobre os acontecimentos do nosso tempo, por contrapor-se e problematizar processos e métodos tradicionais para a compreensão do social (TEDESCO, 1999). A leitura das obras de Maffesoli nos leva a buscar outras leituras, constituindo-se um repertório de discussão e compreensão sobre os diversos conceitos que o mesmo adota, que ele prefere tratar de “noção”, por considerar esta mais aberta, ao contrário do conceito que tem a preocupação de dar explicação que, segundo o autor, acaba por aprisionar e dar um sentido reducionista ao fenômeno social:

As coisas e as pessoas são o que são; procedem e organizam-se de acordo com uma disposição que lhes é própria. Assim, em vez de desejar ‘pegá-las’ no conceito, talvez valha mais a pena acompanhar a energia interna que está em ação em tal propensão. De minha parte propus pôr em ação um pensamento de acompanhamento, uma ‘metanoia’ (que pensa ao

lado), por oposição à ‘paranóia’ (que pensa de um modo impositivo) próprio da modernidade. Algo como uma sociologia da carícia, sem mais nada a ver com o arranhão conceptual (MAFFESOLI, 1998, p. 19).

A Razão Sensível de Maffesoli (1998) me orientou na escolha da forma de abordar tanto teórica quanto metodologicamente o problema investigado na fase do doutorado. Entre tantas críticas ao modo de organizar o conhecimento privilegiado pela Ciência Moderna, ou “razão abstrata” o autor afirma que:

É preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico da experiência vivida. A abstração não entra em jogo quando o que prevalece é o fervilhar de um novo nascimento. É preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive a sensibilidade (MAFFESOLI, 1998, p. 27).

O Conhecimento comum e orgânico, o politeísmo de valores, os laços e as formas sociais que constituem a socialidade da vida coletiva ou em tribos, como prefere o autor, são algumas das noções que tomei para pensar o “cotidiano trágico”, também por ele tratado como uma forma de viver afirmativamente o presente. Ao fazer a descrição do Cotidiano do Galpão, procurei mostrar os fatos sociais em sua riqueza e vitalidade com uma intenção interpretativa, mas com a clareza de não poder esquadrinhar o fenômeno em sua totalidade, procurando compreender as intencionalidades dos atores sociais naquele local de trabalho. Diferente de outras abordagens que “tematizam pelo viés da dialética, dos macroprocessos, da racionalidade técnica, prática burocrática e mercantil, localizando os grandes conflitos sociais (classes, capitais, técnicas, culturas...) que perpassam a esfera do cotidiano” (TEDESCO, 1999, p. 12), preferi pensar sobre o Cotidiano numa perspectiva positiva, descrevendo as relações sociais e o jogo de

ambivalência desenvolvido pelo grupo como uma forma de afrontar as tragédias diárias, para as quais não esperam uma solução, porque vivem o instante. Adotam uma forma de viver definida por Nietzsche como “*amor fati*”, vivendo com intensidade o presente, pois, embora tenha sido o grande edifício da modernidade, um projeto de futuro com progresso, igualdade de direitos e oportunidades para todos, este ainda não foi realizado. Para Maffesoli (2003), esse presenteísmo não significa resignação, nem tampouco alienação, mas uma forma de viver sem esperar por um futuro ou um devir, um projeto de vida ordenado como o proposto pela modernidade.

Escolhi a descrição como recurso metodológico para apresentar os dados da pesquisa sobre o Cotidiano, as relações, interações, tensões e mediações nele vividas. Para Maffesoli (1988, 1998), a descrição é um recurso metodológico que se presta para a “mostração do dado societal”, mostrá-lo sem uma explicação baseada na razão instrumental, mas buscar descrever a vida social como ela é, mais com a ideia de perspectivação, aberta à compreender a complexidade dos fatos sociais pois, “(...) o fato de descrever, enquanto tal, aquilo que é, não é de modo algum uma abdicação do intelecto, mas uma simples mudança de perspectiva: trata-se de buscar a significação de um fenômeno em vez de estar focalizado sobre a descoberta das explicações causais” (MAFFESOLI, 1998, p. 120). Era essa atitude que me propunha a ter sobre os dados sociais e os sujeitos investigados, com uma preocupação mais de compreender aquele universo e os fenômenos sociais ali vividos, do que mesmo produzir uma explicação, que no meu entendimento seria mais uma prescrição de um dever Ser. Desde a dissertação tive simpatia por métodos mais flexíveis, mais acariciantes, constituindo meu olhar sobre a pesquisa e o que pesquisar, a partir de autores que contribuem para uma aproximação com a realidade social, sem um olhar hermético, mas com uma postura de incompletude, de incerteza, de acolhimento ao imprevisível, vendo o real como um movimento “(...) que incessantemente nos impõe situações que jamais havíamos visto” (BARBIER, 1993, p. 201).

Neste sentido, tanto a descrição numa perspectiva fenomenológica que me orientou na tese, como a Etnometodologia utilizada na pesquisa da dissertação, são abordagens que se propõem, sobretudo, a abrir horizontes de compreensão sobre os fenômenos investigados, que não se ocupam de categorização, conceituação, explicação ou delimitação de juízo. Embora, tenha clareza que os dados apresentados numa pesquisa não são puros, pois já foram alterados pela objetivação do olhar do pesquisador, pelos interesses da investigação, mas, contudo, é possível escapar de uma postura de julgamento adotando uma “atitude relativista” (OLIVEIRA, 2000), enquanto estratégia metodológica. Estive acompanhando as atividades das mulheres no galpão Rubem Berta por um longo tempo, e optei sempre por apresentar em meus textos a face menos visível daquele universo: um local de trabalho com relações de solidariedade, ou socialidade, como utilizei, por se tratar de uma solidariedade espontânea, orgânica; de tensão dado os problemas vividos cotidianamente, de afetos e positividade expressa nas falas e atitudes das mulheres as quais investiguei.

(In)concluindo o percurso da aventura de conhecer

A intenção dessa escrita foi refletir sobre um processo de formação para a pesquisa na área da educação considerando a cultura normativa da academia e as escolhas teóricas e metodológicas, influenciadas por uma perspectiva sensível, de respeito e compreensão não apenas dos dados, mas da relação do sujeito com o conhecimento, do sentido atribuído aos saberes apreendidos e àqueles já corporificados à trajetória individual e coletiva de quem conhece. Buscando uma aproximação entre conhecimento científico e o conhecimento da vida prática, reconhecendo, como lembra Mills (1975), o enriquecimento da vida pessoal para o trabalho intelectual, e que a convencional separação entre vida e trabalho acaba por esvaziar este último, ou como já dito por Maffesoli

(1998, p. 183), que o equilíbrio entre a objetividade racional e as vivências, os elementos subjetivos como parte integrante das histórias humanas, resultará em um bom entendimento. No meu caso, resultou em escolhas adequadas aos propósitos não somente de investigação, mas de formação intelectual e humana.

O medo do desconhecido mundo acadêmico, com seu rigor e exigência de uma erudição científica que não possuía, me fez criar outro sentido para a experiência de formação, intuindo que o conhecimento acadêmico-científico o qual estava acessando só teria sentido se viesse para aprofundar o que já conhecia, se ajudasse a compreender melhor o entorno e a desmistificar certas compreensões construídas a partir do olhar de outrem, se esse conhecimento não me tornasse pedante, mas sensível ao que via e vivia, ao que ouvia, abrindo lugar para o que acontecia. Por isso, talvez, mesmo conhecendo através da leitura muitos autores e suas explicações sobre o que nos acontece, escolhi como interlocutores aqueles que em suas palavras, em seu modo de pensar, encontrava sentido para o meu modo de ser, para as coisas que eu já fazia e das quais não me afastei. Todos os autores e as leituras foram importantes, pois ajudaram a constituir um repertório de escolhas mais afeitas aos meus objetivos de formação, no sentido de um saber mais duradouro, que vai além de uma informação nova, do acúmulo de conhecimentos.

Não quero ser presunçosa, mas compreendo que minha itinerância de formação, que não se iniciou na academia, mas, tem prosseguido também nesse espaço, tem me proporcionado uma experiência no sentido discutido por Jorge Larrosa (2002), autor que agreguei às minhas leituras pelo trato que o mesmo tem com as palavras, pela problematização que faz com as palavras e os sentidos que estas podem ter, leitura que ajudou a pensar e falar sobre o saber constituído pelas mulheres no galpão de reciclagem Rubem Berta. Larrosa (ibidem) nos proporciona uma reflexão sobre a educação numa perspectiva existencial e estética a partir do significado das palavras experiência/sentido em contextos distintos, apresentando a

compreensão de experiência e os sentidos que a ela podemos atribuir nos contextos por nós vividos. Identifiquei-me com o sujeito da experiência de formação, que

se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se (...) de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p. 24).

Para esse sujeito, a experiência é “travessia e perigo”, acontecimento que o afeta, o toca, o expõe. “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma” (ibidem, p. 26). Penso que uma itinerância de formação faz sentido se nos transformar enquanto ser no mundo, no modo como me relaciono com os outros, com os conhecimentos diversos dos quais dispomos para compreendermos o que nos acontece. Pensar na formação como uma experiência é reconhecer que o conhecimento vai além daquele gerado pela ciência e pela técnica, reproduzido na academia num programa de formação. É acolher o saber resultante não somente dos processos cognitivos, mas também o saber elaborado e significado a partir do que nos acontece, de como respondemos ao que nos passa, um saber que nos encarna e estabelece em nós um estilo de nos conduzir, uma ética estética de uma vida sempre em formação.

A abertura que encontrei, foi proporcionada, como já me referi, por uma professora orientadora que soube acompanhar de forma acariciante nossa experiência de formação, que soube respeitar nossos limites e processos individuais, fazendo-nos entender a Educação e a Universidade como “(...) um lugar de produção e aprendizagem de conhecimentos, mas também um lugar de cultura, de arte, de espiritualidade e de vida” e a formação 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 Cuidado” (DORNELES, 2003, p. 11).

Toda essa aprendizagem está presente em um modo de me relacionar com o processo de formação sempre em curso, e me ancoro nestes saberes para orientar de forma acariciante e paciente a itinerância de formação dos alunos que acompanho, disposta a fazê-los edificar seu próprio percurso de experiência em formação, já que a experiência é singular e própria de cada sujeito, não se podendo aprender com a experiência de outro, pois cada um de nós passa e vive os acontecimentos ao seu modo, significando-o para seus objetivos e interesses. De qualquer forma, tento romper com a cultura do medo que aprendemos a ter do rigor e das exigências acadêmicas, num sentido negativo e paralisante da nossa capacidade de pensar e produzir conhecimento, no sentido que nos torna impotentes e acrílicos a este universo que só tem sentido por nossa presença e nossa disposição para nele atuarmos. É necessário termos rigor no sentido do vigor e seriedade que estabelecemos em nossa formação, na apreensão dos conhecimentos, no direcionamento que daremos ao processo de elaboração dos conhecimentos em nossa vida não apenas funcional, mas existencial.

Por fim, retomar esse processo sempre atual de formação foi um esforço que provocou mais uma abertura, ou um olhar atento para o que eu chamei de “truque” para disparar o exercício da escrita autobiográfica, que na verdade é tema de estudos e pesquisas (JOSSO, 2007; PEREZ, 2012; GONZALEZ MONTEAGUDO, 2011) e se apresenta como uma possibilidade de formação e reflexão sobre si. A narrativa autobiográfica que utilizei desde a escrita do texto da dissertação tem a ver com o modo de pensar a formação e colocar-se no processo formativo numa concepção experiencial, articulando todas as dimensões do humano e do vivido. Foi esse processo rigoroso e sensível de formação que procurei narrar de forma reflexiva, que mais que um exercício de escrita se revelou como uma oportunidade de aprendizagem, de aprofundamento e

tomada de consciência sobre as escolhas teóricas e a postura ética, ou um modo de pensar e viver a formação para a pesquisa em educação.

Referências

BALANDIER, Georges. **O Dédalo**: para finalizar o século XXI. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **O Contorno**: Poder e Modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BACHELAR, Gaston. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARBIER, René. A Escuta Sensível em Educação. **Cadernos da Anped**, n. 5, Porto Alegre, UFRGS, p. 140-147, set. 1993.

CALVINO, Ítalo. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **As Encruzilhadas do Labirinto II**: os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DURAN, Gilbert. **O Imaginário: ensaios a cerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DORNELES, Malvina do Amaral. Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação. In: Reunião Anual da ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas-MG. **Anais...** Poços de Caldas-MG: ANPED, 2003.

FEITOSA, Débora Alves. **Tensão e Desordem:** escolarização e imaginário de mulheres recicladoras. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, Jose. As Histórias de Vida em Educação: entre formação, pesquisa e testemunho. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memória, (Auto) Biografia e Diversidade:** questões de método e trabalho docente. Salvador: Edufba, 2011.

JOSSO, Marie Christine. A Transformação de si a partir da narrativa de histórias de vida. **Revista Educação**, v. 30, n. 3, set.-dez. 2007. Disponível em: <revistaseletronicas.purs.br/ojs/index.php/faced/article>. Acesso em: 12 abr. 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Autores Associados, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

MAFFESOLI, Michel. **O Conhecimento Comum:** compêndio de Sociologia Compreensiva. São Paulo, 1988.

_____. **No Fundo das Aparências.** Petrópolis, Vozes, 1996.

_____. **Elogio da Razão Sensível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A Conquista do Presente.** 2. ed. Natal: Argos, 2001.

_____. **O Instante Eterno:** o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **O Paradigma Perdido: a natureza humana**. Lisboa: Europa América, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O Trabalho do Antropólogo**. 2. ed. Brasília: Parelo 15; São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

PEREZ, Maria Lucia Vaz. Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <revistaseletronicas.purs.br/ojs/index.php/faced/article>. Acesso em 25 mar. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do Cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

VALLE, Lilian do. **A Escola Imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

PESQUISA ETNOGRÁFICA E EDUCAÇÃO: espaços para o sensível e a sensibilidade

Maria Aparecida Bergamaschi

João Vicente Silva Souza

Da posição epistemológica do observador, que percebe um mundo ordenado, mas não totalmente ordenado, resulta o sentimento de que existem sistemas autônomos, capazes de criar o radicalmente novo. E, com este, a complexidade, a singularidade, o devenir contínuo

(BALANDIER, 1997a, p. 84).

Apresentamos, neste artigo, duas abordagens de pesquisa etnográfica no campo da educação, elaboradas desde trajetórias de pesquisa com aspectos singulares, principalmente por se tratar de universos empíricos distintos, que serão descritos na sequência, mas que em tantos momentos se encontram, se alimentam num diálogo teórico-metodológico e voltam a andar por caminhos próprios. O que nos enlaça diz de um pertencimento ao grupo de pesquisa que contempla uma perspectiva “fundamentada na reflexão teórico-crítica e sensibilização intuitivo-reflexiva, que valoriza o movimento e a diversidade na reflexão e na análise dos processos socioculturais, educacionais e das políticas públicas”¹ e do qual decorrem as identificações.

1 Conforme consta na identificação do grupo no sítio <http://www.ufrgs.br/nucleodocuidado/index.html>.

Estas duas caminhadas de pesquisas se assemelham na disposição ético-política em relação às escolhas teórico-metodológicas, pois procuram descrever o estar-junto afetivo, olhar a diversidade desprovidas de julgamentos, reconhecer os espaços de afetividades e afinidades como forças tão significativas quanto às impostas pelas estruturas sociais e realizar um tratamento de dados vigoroso e singular, embora dirijam o olhar para diferentes espaços sociais: a educação e a escola numa *Tekoá*² Guarani e os estudantes de origem popular na universidade. Partimos do pressuposto que a metodologia é também uma região teórica, ou seja, compreendemos que a concepção teórica que fundamenta e articula a pesquisa, contém também uma concepção de metodologia da pesquisa. A região teórica refere-se às perspectivas teóricas que apontam certos rumos ao trabalho e que, necessariamente constituem um lugar, desde o qual se lança o olhar e é a partir desse lugar que se constrói um pensamento, este compreendido nos seus dois significados principais: como processo, a cogitação; como produto, as ideias, as noções. Consideramos que a metodologia, desde a produção dos dados até o tratamento a eles dedicado na elaboração de um texto, é um processo, uma construção, assim como a própria pesquisa. Partimos da compreensão de que os dados são produzidos, são elaborados e não apenas coletados como se estivessem prontos, à disposição do pesquisador. Referir a essa etapa da pesquisa como produção dos dados reconhece que a realidade que se pretende descrever e mostrar depende da posição do olhar, portanto, de uma perspectiva singular, cunhada pelo pesquisador, naquela situação de pesquisa. Desde essa posição que olha, escolhe, diz daquilo que está olhando, são construídos os dados e apropriados nos conhecimentos que elaboramos na pesquisa.

Na sequência do trabalho apresentamos as singularidades das experiências vividas nos processos de pesquisa etnográfica,

2 *Tekoá*, no idioma Guarani significa lugar bom para viver, para construir uma aldeia. Espaço adequado para viver o *Teko*, ou seja, o modo de vida Guarani.

onde a autoria de cada pesquisador aparece na individualidade que constitui cada pessoa, cada posição, cada olhar. E, encerrando a reflexão, dispomos alguns aspectos teóricos constituídos no diálogo com autores importantes e que nos auxiliam na confecção do vigor teórico-metodológico referido anteriormente.

Tecendo a pesquisa etnográfica desde o encontro com a educação Guarani

Um dos caminhos de pesquisa dispostos aqui é trilhado com os Mbyá-Guarani e busca compreender a educação, a escola diferenciada e os processos próprios de aprendizagem que coletiva e historicamente esse povo constrói. Portanto, a partir das singularidades da pesquisa desenvolvida por cada um de nós³, nesta seção apresento a descrição da convivência, do estar-junto, das descobertas da pesquisa etnográfica.

No processo de escritura da tese⁴, envolvida pela intensidade do tempo e do pensamento dedicado quase que exclusivamente a sua elaboração, fui

-
- 3 Para considerar a singularidade da experiência da pesquisa etnográfica de cada pesquisador, esta e a próxima seção serão escritas na primeira pessoa do singular.
 - 4 A elaboração da tese *Nhembo'e*. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS em 2005 foi minha primeira experiência de pesquisa tratando da educação indígena. Nesta seção ela será retomada em muitos momentos, pois se constitui na experiência inaugural e muito intensa de convivência com o povo Guarani a partir da imersão vivida em algumas aldeias e que, a partir dos laços construídos, possibilitou a continuidade da pesquisa até o presente momento. Por ora, desenvolvo e coordeno o projeto de pesquisa "Educação Ameríndia e Interculturalidade" (CNPq: Proc. n. 470726/2011-3; PROPESQ UFRGS: Proc. n. 20357) que envolve a participação de mestrandos e bolsistas de IC e abrange educação e escolas Guarani e Kaingang.

invadida pela sensação de estar costurando. Uma noite, entre as tantas em que sonhei com o tema e as atividades da pesquisa, em sonho buscava minha “cesta de costuras” para levá-la ao local de trabalho. Os retroles de linhas coloridas, o agulheiro, o próprio trançado que compõe a cesta, que no sonho se mostravam tão reais, me deixaram impressionada. Pensava no ato de coser: será que estou juntando pedaços através de pontos e fios como numa costura? Ou será que estou engendrando, como se escolhesse palavras para tecer um enredo? Talvez esteja compondo um texto cuja tessitura necessita de muitos fios, fios coloridos, como no sonho e, ponto a ponto, constituir um sentido que revelam as minhas descobertas junto aos Guarani: como os ouvi, como os olhei, como os registrei (2005, p. 27).

Considero importante evidenciar essa sensação forte vivenciada durante a elaboração da tese de doutorado e que, em geral, assola muitos pesquisadores ou muitos momentos da investigação e que diz dos sentimentos que perpassam os processos de escrita: as incertezas, os questionamentos, mas, sobretudo, as crenças naquilo que apostamos. Faz pensar também nas tramas que produzimos, nos tecidos que fabricamos com palavras e ideias e que necessariamente expressam movimentos: no meu caso é a compreensão da educação, da escola e seus significados nas *Tekoá*, dos processos de aprendizagem dos povos indígenas, dos seus modos próprios de produzir e transmitir conhecimentos. Faz pensar também na pluralidade de vozes que um processo de pesquisa contém, pois são muitas autorias com as quais necessariamente dialogamos, com dizeres e fazeres, por vezes, de colorações bem diversas, registradas e analisadas desde um lugar, desde um olhar, desde uma sensibilidade que compõe, que trança esses fios coloridos e que, ao final de uma etapa apresenta um texto científico, que expressa a produção de nossas pesquisas.

Remontando para uma ancestralidade americana, tomo também a imagem dos contadores de história, personagens fortes

na história de cada povo indígena da América e responsáveis pela transmissão dos saberes, dos conhecimentos e das informações. Essas pessoas costumavam usar uma parte do cabelo trançado e essa trança que lhe pendia sobre os ombros, talvez como uma marca de identificação, pode ser interpretada como os vários fios que são tecidos na construção de uma narrativa, seja ela assentada na tradição oral ou, como no nosso caso, registrada e transmitida por meio da escrita. Isso também fez pensar no quanto a divulgação de nossas pesquisas se constituem num trançado dos vários fios escolhidos por nós pesquisadores em meio a tantos dados, para constituir uma narrativa. Acredito que a escolha desses “fios” não é aleatória, mas indicada pelas questões de pesquisa e, necessariamente remete a respostas que desejamos formular. Portanto, situo o ponto de partida nas questões que nos põe a caminho, não como certezas, mas como balizas na construção de veredas, de possibilidades. Outra figura que ajuda a pensar sobre a importância de identificarmos perguntas que nos jogam na pesquisa é pensá-las como bússolas, que em meio a um emaranhado de dados, de informações, de registros, apontam uma direção na formulação das ideias.

Mas, igualmente sustento a crença que o diálogo com a empiria conduz a pesquisa, coloca “surpresas” que redirecionam e atualizam os questionamentos. Tomo como exemplo um fato forte ocorrido no início do processo de pesquisar a escola junto aos Guarani: não sabia de antemão e tampouco admitia a ideia de que algumas *Tekoá* não tinham escola e, deliberadamente recusam esta instituição no seio de sua comunidade, evidenciando a ambiguidade de um querer e um não querer em relação às práticas de escolarização. Ao reconhecer essa situação, por meio da convivência nas aldeias, recoloquei perguntas, buscando compreensões para o “por que querem” e para o “por que não querem escolas?”, re-situando alguns movimentos de pesquisa. (BERGAMASCHI, 2004).

Meus trabalhos são realizados no Rio Grande do Sul e, a maioria deles próximos a Porto Alegre. A Terra Indígena Guarani mais

distante que realizo a pesquisa se localiza a 200 quilômetros da capital. Atualmente, também nos aproximamos⁵ do povo Kaingang da Terra Indígena Guarita, que fica a mais de 400 quilômetros da Universidade. Minhas pesquisas mais intensas, desde o doutorado, envolveram a convivência principalmente em três aldeias Guarani: *Tekoá Jatai'ty*, no Cantagalo-RS, situada a 42 quilômetros da universidade, disposta em cerca de 300 hectares de terra, povoada por mais de 200 pessoas onde funciona uma escola desde 2001, portanto acompanhei seus primeiros passos. Embora próxima à cidade, com transporte diário que traz famílias inteiras, com muitas crianças, para a venda de artesanato no centro de Porto Alegre, tem mata, um pequeno rio e açude e uma proximidade razoável da Lagoa dos Patos. Outra aldeia que acompanhei intensamente é a *Tekoá Iguá'Porã* e fica na localidade da Pacheca, município de Camaquã-RS. Esse Território Guarani agrega quase mil hectares de terra, contiguas ao rio Camaquã e a Lagoa dos Patos. É habitada por alguns grupos familiares que compõem pequenas comunidades ligadas por estreitos caminhos no meio da mata, assemelhando-se a rizomas, que desaparecem num subterrâneo e mais adiante se mostram à superfície. É uma comunidade que não quer e não tem escola, embora reconheça a importância da escrita como ferramenta de contato e dela se apropriam por outros meios que não o escolar, como registrei no Diário de Campo:

O interesse dos jovens pela escrita foi explicitado também na aldeia da Pacheca, que não tem escola formal. Martin e Luís Antônio, ambos com idade de quatorze anos, pegaram o dicionário Guarani-Português que o Cacique trouxe para nos mostrar: liam e riam. Sentados no pátio, ficaram assim por um bom tempo. Depois Luís Antônio buscou seu caderno e continuaram a leitura pelo resto da manhã, atividade perpassada por muitos risos (Diário de Campo, 22/01/2004).

5 Este plural considera o grupo de orientandos.

Uma terceira Terra Indígena, com a qual mantenho uma continuidade de encontros e pesquisa nesses anos 2000, é a *Tekoá Anhetenguá*, que se situa na Lomba do Pinheiro, município de Porto Alegre-RS, distante vinte e cinco quilômetros do centro da capital e do Campus central da universidade. É uma área de dez hectares, em tratativas legais para sua ampliação, habitada por cerca de oitenta pessoas, todas falantes do Mbyá-Guarani. Por solicitação da comunidade, em 2003 foi criada uma escola que, desde então tem um funcionamento quase que contínuo, sendo que acompanho de perto seus movimentos desde sua criação. Mesmo “apertados” num pequeno espaço de terra, conservam uma área de mata, um açude e mostram um cuidado com as plantas que nascem, acalentadas num viveiro organizado a partir da parceria com uma ONG, mas também com as que “nascem sozinhas” e que, portanto, precisam ser mais protegidas, “porque escolheram nascer aí”, como explicam. Ressalto isso, pois Porto Alegre terá assegurado seu verde também pela presença indígena em seu território.

A educação escolar guarani, embora toda a ambiguidade que revela um querer e um não-querer escola, vem aumentando significativamente no Rio Grande do Sul, acompanhando um movimento nacional de ampliação da escolarização indígena em todos os níveis. Dados da Secretaria do Estado da Educação revelam hoje a existência de 29 escolas em *Tekoá* do Rio Grande do Sul, a maioria delas oferecendo os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que apenas 04 atendem também os anos finais. Nessas escolas atuam 48 professores indígenas. O crescimento que referi anteriormente pode ser constatado comparando ao número de escolas registradas em 2003, portanto há dez anos: 14 escolas e 19 professores guarani atuando na data pesquisada, e apenas uma oferecia os anos finais do Ensino Fundamental.

Além de acompanhar continuamente a educação e a escola Guarani, desde 2007 tenho também desenvolvido pesquisas com o povo kaingang, em Porto Alegre, nas escolas das aldeias situadas próximas à Universidade (Morro do Osso e Lomba do Pinheiro) e,

como mencionei, também num lugar mais distante, a Terra Indígena Guarita, por meio das pesquisas que oriento. Na escola Kaingang Top Pân do Morro do Osso, Porto Alegre, desenvolvi intensa etnografia em visitas semanais à escola, buscando compreender como a tradição e a ancestralidade são evocadas para inspirar o fazer escolar e como o idioma Kaingang é progressivamente apropriado pelos estudantes durante um ano letivo. Assim como nas aldeias Guarani, as crianças são as maiores interlocutoras, tanto por serem as principais presenças nas escolas, mas também porque imagino que são as pessoas que têm mais paciência e talvez curiosidade para acompanhar pesquisadores em dias e dias seguidos na aldeia: se dispõem ao estar-junto. Todas as novidades são apreciadas por elas e enquanto os adultos discretamente “desaparecem”, as crianças estão aí: “me esperam na chegada da aldeia, me acompanham na escola o tempo todo, fazem desenhos para me presentear; levam-me para conhecer trilhas na mata, para colher *araxá pitã*; gostam de ser fotografadas e, principalmente de fotografar” (Diário de Campo, 2004).

Por suas atuações ganharam um espaço grande nas minhas pesquisas: percorro o diário de campo e vejo descritas muitas situações vivenciadas com os *Kyringue*, como são chamadas as crianças pelos Guarani. Conhecer as crianças e os modos de vida Guarani a partir deles foi e é importante para compreender, tanto os processos próprios de aprendizagem, quanto a vida escolar. Principalmente nessas Terras Indígenas mais próximas à universidade realizo interlocuções contínuas, inserindo estudantes das licenciaturas e do programa de pós-graduação. Por solicitação das lideranças, tanto Kaingang quanto Guarani, como parte de nossos trabalhos de pesquisa e extensão, também realizamos comemorações envolvendo as escolas indígenas dessas aldeias, tanto nos dias da criança como nos finais de ano, marcando o encerramento do período escolar.

Nesses mais de dez anos de convivência com os povos indígenas como pesquisadora, algumas perguntas balizam minha caminhada: qual o significado da escola nas aldeias? Como são os

processos próprios de aprendizagem? Como memória, tradição e ancestralidade dialogam com a escola indígena, contribuindo (ou não) para ser diferenciada e específica? Muitas respostas já foram tecidas, publicadas em textos científicos e na própria tese. Outras tantas respostas ainda por construir e talvez algumas nem cheguem a ser formuladas, visto que a convivência com as sociedades indígenas comporta também inúmeras incompreensões.

Desde as primeiras incursões nas aldeias chamei minha metodologia de etnográfica e, a partir desta conceituação realizei muitas descrições: do próprio método, do modo de vida guarani nas aldeias, da educação tradicional, de suas escolas (tempos, espaços e relacionamentos decorrentes da instituição escolar na aldeia) e dos significados que esta adquire para os povos indígenas, principalmente os Guarani. Mais do que definir o método etnográfico, descrevi os caminhos, os movimentos que permitiram construir um *corpus* de dados para a pesquisa e, conseqüentemente a interpretação dos dados, ou seja, elaborar possíveis compreensões. Ao mesmo tempo, me acerquei de muitas leituras que descrevem os povos pesquisados, bem como sobre o método etnográfico, a fim de compreender a minha escolha a partir do que outros pesquisadores fizeram e disseram, inspirando uma construção autoral. Por que etnografia? Porque possibilita a interação entre o pesquisador e seus pesquisados, enfatiza a materialidade do cotidiano e permite privilegiar o que está sendo dito pelos interlocutores inseridos nos seus modos de vida a partir do estar-junto.

Se a intenção da pesquisa é também compreender os significados atribuídos à escola pelos próprios indígenas, é importante ver como eles a traduzem no cotidiano, observando e registrando o que ocorre dentro e fora da escola. Um exemplo é bastante esclarecedor de como a etnografia permite ver as particularidades Guarani nas interações do cotidiano escolar, num registro que mostra como a vida na escola e a vida na aldeia – fora da escola – se relacionam. Nesse sentido, um conceito importante aprendido em Certeau (1994) me faz ficar atenta aos pequenos atos,

pequenas compreensões e incompreensão no modo como observo (olho e percebo) a escola e, a partir dessa atitude que chamei “microscópica”, tento compreender que movimentos evidenciam uma apropriação da escola. Apropriação aqui é compreendida como o movimento de tornar algo próprio, adequado às necessidades de quem se apropria, mesmo que na origem esse bem não lhe pertença.

Observo que, através dos sentidos próprios que conferem à escola na aldeia, os Guarani se apropriam dela, tornando-a também sua nas pequenas ações, singularidades, marcas que imprimem na forma e no conteúdo escolar a partir do modo próprio de viver.

A sala de aula está organizada em duas fileiras, uma de frente para a outra e perpendiculares ao quadro-verde. Numa fileira sentam as meninas, na outra, os meninos. A organização do espaço lembra a formação para o *Jeroji*, uma dança da tradição Guarani. Sentadas ao redor da mesa do professor, quatro crianças pequenas, “as que têm cinco anos”, que estão “liberadas” apenas para desenhar e pintar livremente, explica o professor (Diário de Campo, 24/03/2004).

Esse é um exemplo de como fui delimitando o caminho na descrição e, ao mesmo tempo mostro como fui construindo uma compreensão, observando e relacionando o que acontecia dentro e fora da escola, ambos os espaços significados pela cosmologia Guarani, a qual venho compreendendo a partir de uma intensa convivência, mas também por meio de muitos estudos, de leituras de etnografias clássicas, realizadas em outros tempos e lugares, mas que auxiliam na compreensão do que observo hoje.

Observei que o tempo e o espaço escolar, que também seguem o padrão imposto pela cultura escolar e por uma organização que configura essa instituição de forma bastante homogênea, são igualmente modulados pelo ritmo de vida da aldeia. Muitas vezes o espaço da escola é também o lugar de outras atividades da

vida social daquele grupo. Destaquei no diário de campo uma cena em que um galpão, em geral destinado à convivência familiar se transformou aos poucos em sala de aula:

O professor organiza o cenário da aula: coloca dois colchonetes no chão e entrega folhas brancas e canetas hidrocor às crianças que vão chegando aos poucos e forjando um lugar para si, entre as “frestas” dos que já estão sentados. Perto das crianças um fogo, onde os adultos aquecem a água para o chimarrão e para o café. (...) enquanto o professor registra desenhos e palavras no quadro, uma das mulheres, que circula entre as crianças, começa a transferir o fogo para fora do galpão (Diário de Campo, 2004).

Outro registro também evidencia uma distinta forma de configurar o espaço e o tempo escolar na *Tekoá*, em que a organização propiciada para a sala de aula permite a fluência de idades diversas:

As crianças chegam aos poucos, meninas sentam de um lado da sala, meninos de outro. Algumas, menores, sentam-se em volta da mesa do professor. As mesas e cadeiras estão todas voltadas para o quadro-verde, onde estão escritos dois textos na língua Guaraní. (...) Logo no início da aula – que o professor controla no relógio para que inicie 13h e 30 min. -, conto treze crianças, todas sentadas. Recebem uma folha que o professor distribui para desenhar: ‘hoje é aula de artes’, diz ele, dirigindo-se a mim. Aos poucos chegam mais crianças que, suavemente, se integram ao trabalho. Um adulto entra na sala, acompanhando seus filhos, arruma duas cadeiras, os acomoda e sai, sem causar interrupção. (...) Mais um grupo de crianças se aproxima da entrada da escola: ficam encabulados, parados na porta – talvez pela minha presença. Há um clima acolhedor na aula, o que basta para fazê-los entrar. A sala está repleta: 22 crianças

sentadas, duas, bem pequenas, acompanham de pé o desenho dos irmãos maiores. Nesse momento, na sala de aula, as idades variam de 3 a 13 anos (Diário de Campo, 2004).

Os estranhamentos não dizem só do encanto que proporciona acompanhar os movimentos da escola e de como são organizados os tempos e espaços numa instituição que é nova para os Guarani: usam da prerrogativa legal que possibilita construir uma escola indígena específica e diferenciada, comunitária e bilíngue para fazerem a sua escola. Porém, sentem e se ressentem do abandono impresso e expresso no espaço e no tempo escolar, muitas vezes imposto pelo poder público que permite confundir escola diferenciada e escola com pouca qualidade e cuidado institucional, como aparece num dos registros que realizei na *Tekoá Anhetengúá*:

A sala de aula está escura e com tanto frio as janelas estão semi fechadas. Porém, as frestas são imensas e intensas, o que torna a sala de madeira ainda mais fria. As condições materiais realmente são precárias e da Secretaria de Estado de Educação os Guarani só ouvem promessas e queixam-se muito pela morosidade para a construção do prédio escolar. Não há lâmpadas instaladas e nem todas as janelas fecham bem, o que faz com que fiquem batendo o tempo todo, contribuindo para deixar entrar o frio que assola a aldeia (Diário de Campo, 2004).

E assim, desdobram-se outros momentos fora da escola e que mostram outros espaços de convivência, por exemplo, quando converso com a Silvana, uma das mulheres com quem muito convivi: num dia chuvoso, sentadas perto do fogo e conversando sobre “nadas”, conta as coisas da vida Guarani, as que são permitidas contar aos *Juruá*⁶ e pergunta também como é a vida para nós, não indígenas, fazendo considerações sobre nosso modo de viver. São

6 É como o Guarani chama a pessoa não indígena.

momentos de cumplicidade, propiciados pelo mero estar-junto, em que escuto, falo ou, apenas ficamos em silêncio, deixando o “nada” acontecer. Com sua filha de quatro meses no colo, Silvana diz: “A mãe é que cuida do alimento. Nos três primeiros meses [de vida da criança, a mãe] não pode comer doce, sal e carne. Caso for comer carne terá que fazer uma oração antes, para que nada de mal acontecer, para o espírito ruim não pegar. Acho que vocês não índios não cuidam, por isso a criança tem cólica” (Diário de Campo, 2004).

A perspectiva etnográfica aqui apresentada privilegia o estar-junto e, como vestígio dessa convivência o registro e a produção do diário de campo. Este traduz uma memória inscrita no papel e se constitui um acessório principal de registro e reflexão nesse longo período de ir e vir nas Terras Indígenas, das observações nas escolas. No entanto, a convivência também proporciona a inscrição de vestígios no corpo, produzindo uma memória que “registra” os acontecimentos da nossa existência”, transformando-os em “imagens-lembranças, (...) uma espécie de reserva” conforme explica Balandier (1999, p. 46). A memória é uma experiência “absolutamente singular que se deposita no corpo” e que, quando interpelada, aciona o passado para que “prolongue seu efeito útil até o momento presente”, complementa o autor. Talvez seja essa a explicação do sentimento de estar “encharcada” de Guarani, pois a escrita no diário de campo, atividade distanciada e contígua a convivência evoca a experiência vivida e prolonga o estar-juntos através das lembranças, possibilitando o aprofundamento da compreensão do que foi observado. A escrita do diário de campo como registro, mas também como reflexão.

Segundo DaMatta (2000, p. 188), o diário de campo pode funcionar como uma “memória social”, onde são registradas informações, percepções, depoimentos e estranhamentos, mas, principalmente, os sentimentos em relação ao que partilhava com esses outros, os Guarani, meus estudados. Entendo a cada nova observação realizada, o significado da “descrição densa” que me

proponho: é a densidade que envolve a existência da pesquisadora, que vai além das descobertas e das aprendizagens produzidos nas inúmeras viagens para as aldeias, mas que implica uma “viagem interior”, que põe em xeque tudo o que se sabe ou o que se pensa que sabe, que desfaz simplificações e idealizações, para dar lugar a relações pessoais intensas e transformadoras.

Traduzir em textos, tecer o que resulta da convivência, do estar-juntos, dos registros no diário de campo é, segundo Fonseca (1999, p. 66), reatar o “elo perdido”, ou seja, a relação entre pesquisa de campo e as possíveis interpretações. Para tanto, a autora propõe algumas etapas, que *a posteriore*, também procuro compreender como movimentos da pesquisa: o estranhamento, ou seja, situações que o olhar detecta desde cá e que apontam diferenças, mas que, sobretudo, permitem construir significados em relação ao contexto pesquisado; a organização dos dados empíricos, agrupados com muitas outras informações, como mapas, genealogias, censos, estatísticas, historiografia, leis; a desconstrução de estereótipos, fazendo dialogar o que observamos com estudos clássicos sobre o tema pesquisado; por fim, juntar os pedaços para entender a lógica do todo e construir uma dinâmica na escrita em que os dados possam ser sistematizados em uma narrativa, ou seja, a partir das minhas pesquisas, contar como é a educação e a escola indígena diferenciada e os processos próprios de aprendizagem que o povo Guarani constrói coletiva e historicamente.

Alunos de escolas públicas, alunos de origem popular e a universidade

Outros caminhos de pesquisa que aqui passo a relatar⁷ são frutos de uma experiência que envolve a criação de uma política de

7 Esta seção refere-se a segunda experiência considerada no presente artigo, mostrando e refletindo sobre outro contexto de pesquisa em que a etnografia foi a escolha metodológica principal.

ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, implementada a partir de 2008, e a participação como professor orientador e pesquisador no Programa Conexões de Saberes/UFRGS em um intensa convivência e realizações com outros orientadores e bolsistas de origem popular de diferentes cursos da UFRGS.

Destes dois contextos de atuação resultaram uma Tese de Doutorado, dois projetos de extensão e dois projetos de pesquisa, todos eles integrados entre si e com o interesse voltado para os resultados efetivos da política de ações afirmativas na UFRGS (em especial as cotas para ingresso nos cursos de graduação) e na compreensão das caminhadas individuais e coletivas de jovens de escolas públicas e de origem popular e suas relações com o acesso à universidade em geral e à UFRGS em particular. A seguir, descrevo parte dessas experiências de pesquisas/ações, cujas metodologias variadas em diversos momentos contaram com a etnografia, utilizada como um processo compartilhado na convivência, observação e descrição.

A convivência com professores e bolsistas de origem popular de diversos cursos de graduação da UFRGS participantes do Programa de Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e comunidades populares⁸, foi o espaço primordial para a pesquisa de doutorado que estava realizando a partir de 2007. Nesta pesquisa, buscava compreender as experiências de vida que contribuíam para aproximar ou distanciar os jovens negros, os jovens de baixa renda familiar e os jovens oriundos de escolas públicas da universidade.

8 O “Conexões”, como era chamado por todos, foi um programa nacional, fomentado pela Secretaria de Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), o qual propiciou em diversas universidades públicas brasileiras bolsas para apoiar a permanência de estudantes dos cursos de graduação de origem popular e criar diversas ações junto às comunidades populares, com o intuito afirmativo de aproximação e trocas de saberes entre estas comunidades e a universidade.

Participar intensamente daquele programa, portanto, foi fundamental para compreender a diversidade de perspectivas sobre as desigualdades sociais que estes mesmos jovens apresentavam, nos inúmeros encontros de planejamento, formação, bate-papo, rodas de conversa, cursos e seminários locais, regionais e nacionais com membros dos programas Conexões existentes em outras universidades.

O Conexões, pautado no intercâmbio dos jovens bolsistas com diversas comunidades populares, propiciava ações geralmente criadas e protagonizadas pelos próprios bolsistas, as quais eram divididas em “territórios” de atuação (por exemplo: Educação Ambiental e Saúde, Cultura, Identidade e Patrimônio, Ações Afirmativas, Cidadania e Direitos Humanos, etc.).

Pude, com esta experiência, participar como um “membro” de um grupo identificado naquele contexto pelo que lhes aproximavam (serem de origem popular e terem vários objetivos em comum dentro do programa) e, ao mesmo tempo, como um coordenador, orientador e pesquisador, dentro de um “território” chamado pelo grupo de *Território Ações Afirmativas*.

Voltado para a atuação de diálogo, esclarecimento e divulgação da política de ações afirmativas na universidade (tanto em relação às cotas de acesso como em relação à qualidade da permanência dos estudantes cotistas na universidade), os jovens bolsistas do Conexões protagonizaram diversas ações, dentro e fora dos *campi* universitários. Dentre estas ações, surgiu a necessidade entre o grupo de divulgar para os estudantes de escolas públicas o funcionamento da política de cotas na UFRGS.

Criamos, então, o Projeto de Extensão “Eu quero entrar na UFRGS” (um contraponto afirmativo às conhecidas propagandas de cursinhos privados que estampavam fotos de estudantes com dizeres tipo: “Passei na UFRGS”), no qual organizávamos oficinas para estudantes de Ensino Médio (diurno e noturno, regular e EJA) de escolas públicas, informando e dialogando sobre as cotas, sobre os direitos dos negros, dos estudantes de baixa renda, de escolas

públicas, e, ao mesmo tempo, divulgando e desmitificando a própria UFRGS, tão distante para muitos, embora possível.

O fato dos bolsistas do território, todos originários de escolas públicas e de comunidades populares, organizarem e participarem das oficinas facilitava um processo de curiosidade e de identificações com aquele público. Ao mesmo tempo, surgiu no grupo a necessidade de compreender melhor as expectativas desses jovens escolares, de seus familiares e de seus professores, diante desta nova perspectiva de continuidade de estudos em uma universidade pública, fazendo surgir um projeto de pesquisa derivado da ação de extensão (projeto de pesquisa “Escola Pública e o Acesso ao Ensino Superior: perspectivas de alunos e professores”, no qual, ao realizarmos as oficinas nas escolas públicas, coletávamos questionários de respostas abertos, dados aos alunos e professores dessas escolas, coletando informações sobre as perspectivas dos mesmos em relação à continuidade dos estudos no Ensino Superior).

Dos diálogos, perguntas, críticas, enfim, daquela convivência intensa entre jovens tão parecidos, mas com uma diferença e distância tão descomunal (uns estarem em escola pública e outros terem passado no vestibular na universidade pública), surgiam inúmeras confirmações e surpresas em relação à minha bagagem teórica, ancorada nas teorias clássicas da sociologia da educação. Por um lado, os dados de pesquisa – tanto os “quantitativos”, baseados nas análises estatísticas que realizava com os milhares de dados socioeconômicos relacionados aos resultados do vestibular da UFRGS como os “qualitativos”, através dos registros em diário de campo dos encontros com os estudantes e das narrativas de vida construídas com os mesmos para a tese de doutoramento – confirmavam as teses de que diferenças socioeconômicas se convertiam em desigualdades de acesso ao Ensino Superior, tais como: renda familiar, escolaridade dos pais, tipo de escola em que o jovem estudou, bairro onde morou, cor da pele/etnia, etc. Estes, são aspectos socioeconômicos comumente apontados por aqueles jovens e confirmados nas análises estatísticas das variáveis socioeconômicas

(SOUZA, 2008, 2009) enquanto elementos que criam vantagens ou desvantagens de acesso (e permanência) aos bancos universitários, principalmente o concorrido vestibular da UFRGS. Tais dados são oriundos do projeto de pesquisa “Perfis socioeconômicos dos vestibulandos da UFRGS: análises comparativas dos períodos anterior e posterior à adoção do Sistema de Reserva de Vagas (cotas)”, apoiado por uma bolsa PIBIC-CNPQ.

Por outro lado, os mesmos dados coletados (tanto os etnográficos, os das narrativas e os estatísticos), me mostravam uma grande margem de desvio do que ao senso comum parece ser óbvio. Longe de serem exceções à regra, encontrava um significativo número de casos de alunos negros, alunos pobres, alunos de origem popular, alunos de escolas públicas, que frequentavam os mais concorridos cursos da universidade antes mesmo da existência das cotas. Observava também, através das oficinas com alunos de escolas públicas e das narrativas de vida de estudantes da UFRGS de origem popular não cotistas, fatos ou opiniões que mostravam perspectivas diferentes da minha, que no princípio, pensava a universidade ou a longevidade escolar como um caminho necessário e desejado por muitos, embora não alcançável pela maioria.

Hoje, quando saímos da oficina na escola (...), lá na periferia da zona norte, Letícia comentou: “Nossa! Vocês viram aqueles meninos? Um usava um celular que eu nunca sonhei em ter na vida. Outra menina com um tênis que custa o dobro da minha bolsa. E nenhum deles interessado nesse papo de universidade! Parece que os valores deles, o status social, são outros! De outra maneira, mas no mesmo sentido, Bartimeu, na entrevista prá minha tese, falou: “Os caras que estudavam comigo, lá na minha cidade, tinham outros valores. Enquanto eu e o meu irmão, depois de terminar o segundo grau, ficávamos o tempo todo estudando prá tentar passar na UFRGS, devido a nossa afinidade com a cultura... E não tinha um p... no bolso! Enquanto isso, os meus colegas de colégio já tinham arranjado

um emprego (numa fábrica, ou no comércio...), já tinham comprado uma moto, faziam festa, alguns até já tavam casando, montando uma casinha..., e isso prá eles era o máximo, era a felicidade, enquanto eu, até hoje, nem sempre passo bem: vivo nessa espelunca (Casa do Estudante), ganhando uma bolsa miserável, e nem sabendo se quando eu me formar vou ter um emprego decente. E os caras lá, sem curso superior mas talvez felizes... (Diário de Campo, 2008).

Assim como as falas acima, inúmeras outras vivências e opiniões que se apresentaram em nossas pesquisas, vindas de estudantes de escolas públicas e da UFRGS com condições socioeconômicas muito parecidas, mas com experiências de vida muito diferentes, não se encaixavam mais em apenas uma teoria ou linha argumentativa. Em Souza (2009), podemos encontrar dezessete narrativas de vida de jovens estudantes da UFRGS (todos originários de escolas públicas) que entraram na UFRGS antes das cotas, falando de suas trajetórias que ao mesmo tempo os aproximava e distanciava da chegada ao Ensino Superior. Enquanto alguns processos de vida evidenciavam algumas carências socioeconômicas como desvantajosas ou até mesmo barreiras de acesso ao Ensino Superior e à (uma possível) ascensão social, outros evidenciavam – a despeito daquelas mesmas carências – as afetividades e as afinidades enquanto “forças” que exerciam seu magnetismo hora com mais, ora com menos ênfase, tornando as trajetórias escolares desses jovens, em uma perspectiva de chegada ao Ensino Superior, como caminhadas às vezes seguras, às vezes aleatórias, diante de inúmeras outras forças e atratividades que a vida proporciona:

E ainda tem o Paulo, estudante pobre, negro, expedreiro e entregador de jornal, que passou no Curso de Medicina da UFRGS em 2005, ou seja, antes das cotas (exceção que confirma a regra, neste caso), que explicou sua posição desfavorável às cotas raciais: “Eu sou negro, pobre, meus pais não

estudaram, mas meus pais me diziam: ‘Meu filho, tem que estudar!’ Eu não gostava de estudar, mas eu seguia o conselho do meu pai. Todo mundo te diz prá estudar. Todo mundo sabe que tem que estudar. Mas pessoas, na maioria, escolhem não estudar, não querem se esforçar. Tem gente que acaba preferindo o ‘mundo da rua’, ficar jogando bola na praça, cair no pagode, ou ficar vadiando mesmo, usando drogas...(...)Eu sou meio ‘neoliberal’ neste aspecto, mas prá minha família, o céu era o limite. Meus pais me ensinaram que bastava se esforçar prá chegar onde se queria.” Ou, prá complicar ainda mais, lembrei-me de Gibage, que falava do sacrifício de sua mãe e irmãs para que ela pudesse estudar e chegar na universidade - primeira de sua família - e que, portanto, era uma “obrigação afetiva” retribuir esse sacrifício. Assim como de outro colega que não lembro o nome, que falou que no caso de sua família, seus irmãos ou pais abdicarem de estudar para cuidar dele, que seguia nos estudos, não era sacrifício: “Prá minha irmã, era um prazer cuidar de mim, ficar comigo enquanto eu fazia as tarefas, me dar lanche... Pro meu irmão, foi uma opção não estudar. Ele não gostava e preferiu trabalhar. Prá minha mãe, trabalhar duro prá poder economizar para pagar o meu cursinho podia ser visto também como um investimento... É, um investimento em mim, porque sabia que eu um dia ia dar um retorno prá família, cuidar dela financeiramente. Nesse caso, o sacrifício é mais meu do que deles, tu não achas?” Meu, que nó, que dilema eu estou vivendo, ao me dar conta que todos eles têm suas razões e motivações, por mais diversas que sejam! (Diário de Campo, 2009).

Como lidar com essa diversidade de dados que poderiam, dependendo da linha de abordagem argumentativa e da sensibilidade assumida pelo pesquisador, escolher apenas evidenciar as desigualdades sociais por um lado, ou, por outro, apresentar os processos relacionais que ultrapassam as barreiras imposta por

nossas estruturas sociais? Ou então, como alternativa a esse dilema intelectual e afetivo, assumir uma escolha considerada por mim como uma postura ética e epistemológica, evidenciar tudo o que se apresenta como parte da complexidade e da diversidade⁹. Postura esta adquirida em um contexto de pesquisas e ações de múltiplas metodologias, dentre as quais a etnografia foi marcante, enquanto espaço de observação, registro, descrição e reflexão da convivência e da experiência sensível.

Pensando a pesquisa etnográfica desde uma “região teórica”

Situando as experiências de pesquisas aqui relatadas, trazemos também algumas fontes teóricas, nas quais nos ancoramos para compreendê-las a partir de leituras balizadoras em nossas pesquisas etnográficas. Segundo Geertz (1989, p. 20), fazer etnografia é “tentar ler [...] um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”. Sustentados nas ideias do autor, cuja obra “A interpretação das culturas” tem sido inspiradora para tantas etnografias, indicamos alguns possíveis movimentos de pesquisa, sinalizados em três tempos: observar, a fim de captar o que se inscreve num contexto amplo de redes de significação; descrever, para transformar o acontecimento – que aconteceu já é passado – em um relato; interpretar, pois, segundo Geertz, a descrição que mostra essa “rede de significados” é autoria do pesquisador. Nesse sentido, o autor enfatiza o esforço intelectual para a produção de significados, movimento que materializa a tão propalada “descrição densa”, em

9 Através desta escolha teórica foi possível fundamentar os dados que se descortinavam com autores que em alguns meios acadêmicos pareciam inconciliáveis (Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Bernar Lahire, Jailson de Souza e Silva, entre outros).

geral anunciada nas pesquisas etnográficas. Por fim, a análise dos dados, que o autor compara ao trabalho do crítico literário (p. 19), por isso a etnografia como leitura.

“O pesquisador deve observar, analisar e interpretar as atividades da vida de cada dia, nas condições sócio-ecológicas em que elas acontecem”, afirmam Corsaro e Molinari (2003, p. 154), realizando uma imersão na vida dos sujeitos – é dessa imersão que advém a força e o poder interpretativo. Segundo as autoras, a pesquisa etnográfica requer um trabalho intensivo e participativo, numa interação em que o pesquisador chega a se transformar num membro do grupo. Dizem também as autoras que a etnografia é uma metodologia adequada aos interesses microscópicos e permite o aprofundamento na questão, pois, além do registro de tudo o que se observa, é imprescindível a “descrição densa”, articulando muitas outras informações, a fim de dotar de significado as ações e discursos dos pesquisados, dentro do seu contexto. A etnografia exige também flexibilidade, para rever “no curso do trabalho”, teorias, pressupostos e interpretação.

Mas como constituir na pesquisa, no fazer acadêmico, espaços para o sensível e a sensibilidade? Maffesoli (2001, p. 176) nos orienta, quando fala da com-vivência como “experiência sensível”, que não exclui o “rigor intelectual”, porém não aceita apenas “conceitos desencarnados” e nem, tampouco, concorda com uma atitude arrogante de superioridade em relação ao outro, mas põe em ação “uma forma de empatia” e integra à pesquisa, como metodologia de trabalho de campo, o estar-juntos. Esse “estar-juntos” que constitui a base da pesquisa empírica na elaboração da etnografia, busca uma “justa visão daquilo que é o outro”, um “identificar-se com ele, ainda que seja de modo provisório, e examinar seus atos a partir do interior, sem *a priori*s judicativos ou normativos” (p. 142). Conquanto as dificuldades de aproximação, tanto com os Guarani em suas *Tekoá*, como com os estudantes de origem popular na universidade e as incompreensões intrínsecas de modos de vida pautados por fortes diferenças, das simulações

intencionais para não revelar particularidades de seus modos de vida para “estranhos”, entre outras formas de afastamento, aos poucos a convivência propicia situações de trocas e de um estar-junto confortável e proximal.

Heidegger (2002, p. 169-170) diz que assim como “um mero sujeito não ‘é’ e nunca é dado sem mundo”, o que remete a compreensão da educação Guarani e do estudante na universidade, é a sua história, a sua cultura e o contexto de seu viver. Também “não é dado um eu isolado sem os outros”, o que leva a compreender as relações. Ao considerar o que diferencia as concepções de mundo postas entre os que convivem na pesquisa, podemos reconhecer que, ao mesmo tempo em que a pesquisa etnográfica propõe um estranhamento diante das diferenças, o *com* da com-vivência sinaliza para “um mundo compartilhado”, espaço possível de viver os processos de identificação. Portanto, há algo de semelhante, que aproxima pesquisadores e pesquisados e que possibilita o encontro. Contudo, é importante ater-se ao que o autor denomina “surpresa”, só possível a partir de um jogar-se, de um “cair no mundo” para se deparar com o inusitado.

Com-viver, estar-junto com as pessoas com as quais fazemos a pesquisa em seu cotidiano para produzir o que Balandier (1997) chama “contorno antropológico”, ou seja, um modo de conhecimento que se faz com a incerteza, a imprecisão, as ambigüidades que o movimento produz no “ir se fazendo”. Esse movimento, na relação com o contorno que mostra um “caminhar junto” e ao mesmo tempo um “olhar de fora”, de identificações e de estranhamentos, vai ao encontro do que também diz Balandier (1997a, p. 9): o movimento se manifesta como desordem, turbulência; “é o enigma desde tempos muito remotos” em que, distintas sociedades, tentam explicar, tentam ordenar, conferindo “inteligibilidade” ao universo, através do pensamento mítico e do pensamento científico. A desordem produz o movimento que caracteriza as sociedades, que caracteriza a vida. O movimento não é apenas a dinâmica da história que a modernidade tentou ordenar

linearmente para evitar a inquietude, a incerteza e a imprevisibilidade que a relação ordem e desordem provocam, mas é o “movimento mais a incerteza”, de um mundo não controlável, cujo movimento escapa ao planejado e à estruturação que proporciona certo grau de estabilidade.

Portanto, ainda de acordo com as palavras do autor, “o verdadeiro contorno é o que efetua a ação antropológica, único acesso a inteligibilidade dos ‘outros conjuntos’ sociais e culturais, desde sempre ignorados ou desconhecidos” e, por meio de um duplo olhar, de identificação e estranhamento, permite uma compreensão, “tanto pelo interior”, quanto “pelo exterior” (BALANDIER, 1997, p. 18). O contorno antropológico busca constituir uma ordem, precária e efêmera, pois, pretende considerar a desordem de uma sociedade plena de vida, em pujante e complexo movimento, de múltiplas e cambiantes significações. Então, para falar a partir do que pensam os grupos e as pessoas com as quais pesquisamos e convivemos, há a necessidade de sair da lógica da razão e seguir o caminho do aprofundamento teórico-afetivo, sinalizado por um pensamento flexível e intuitivo. É seguir um conhecimento apreensível também com o coração, e escrever desde o ponto de vista da vida. Do contrário, corremos o risco de ater-se a “contornos feitos no centro de um mesmo universo”, como bem adverte Balandier (1997, p. 18).

A elaboração da escrita pode se constituir como uma cartografia, cujos contornos permitiram acompanhar um “ir se fazendo”, registrando as mudanças, juntando-se aqueles que conosco olham e dizem sobre educação (guarani e universitária), buscando encaminhamentos e possíveis soluções. E, como dito acima, precisamos também olhar desde fora e nos dispor ao estranhamento. Segundo Rolnik (1989) elaborar uma cartografia permite, a um só tempo, acompanhar e produzir. Assim, a descrição etnográfica posta como cartografia é processualidade: enquanto demarca, enquanto desenha uma trajetória, nela intervém, na tentativa de mudar a paisagem.

De maneiras diferentes, realizamos etnografias que contaram com o diálogo, escutas e olhares aguçados e atentos, plenos de teorias, mas sensíveis aos dados (tanto os qualitativos como quantitativos), que escapam, confundem ou fundem aquelas mesmas teorias. Exercício intelectual e ao mesmo tempo sensível, a partir de uma escolha epistemológica que aceita a construção coletiva dos saberes sem abrir mão da autoria do pesquisador, fundamentada na aceitação da diversidade e da complexidade (MORIN, 1999, 2002, 2005) enquanto postura ético-política e teórico-metodológica que não coloca em oposição, ao menos *a priori*, dados e teorias, pessoas e fatos: acolhe-os, sobretudo.

Nos dispomos aqui dizer da postura metodológica que escolhemos, sua potência para as pesquisas que realizamos. Temos claro que é uma escolha que, dentre tantas, mostrou-se adequada para essas pesquisas, para os contextos pesquisados por nós. Entretanto, como todos os caminhos metodológicos trilhados, têm seus limites, pois a vida em sua complexidade, independentemente do método utilizado para compreendê-la, sempre nos escapa em sua totalidade – e essa é uma beleza da vida a enaltecer.

Referências

BALANDIER, Georges. **O Contorno:** poder e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BALANDIER, Georges. **A desordem:** elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a.

BALANDIER, Georges. **O Dédalo:** para finalizar o século XX. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1999.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Por que querem e por que não querem escola os Guarani? **Tellus**, Campo Grande-MS, n. 7, p. 107-120, out. 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e*. Enquanto o encanto permanece! Processos e praticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grandes do Sul, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena:** práticas escolares nas aldeias e cosmologias Guarani e Kaingang (Relatório de Pesquisa). Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2008, 59f.

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luisa. “La famiglia, i compagni, la escuela: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo. In: GOBBO, Francesca; GOMES, Ana Maria (Org). **Etnografia nei contesti educativi**. Quaderni di Etnosistemi. Roma: CISU, 2003, p. 151-184.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando;** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan.-abr. 1999.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. vol. I. 12ª ed. São Paulo: Vozes, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola Indígena e Ensino de História: um estudo em uma escola Kaingang da Terra Indígena Guarita-RS**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2012.

MORIN, Edgar. **O Método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999, 287p.

MORIN, Edgar. **O Método 4: as ideias**. Habitat, vida, costumes, organização. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002, 320p.

MORIN, Edgar. **O Método 6: ética**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005. 222p.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SOUZA, João Vicente Silva. Vestibulandos da UFRGS: diferenças que produzem desigualdades. In: TETAMANZY, Ana Lúcia L. et al. (Orgs.). **Por uma Política de Ações Afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, 152p.

SOUZA, João Vicente Silva. **Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Alexsandro dos Santos Machado

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Petrolina, PE, Brasil).

Débora Alves Feitosa

Doutora (2005) e mestre (2001) em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Pedagogia (1992), pela Faculdade de Educação da Bahia (FEBA). É Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP) atuando nos cursos de Licenciatura e no Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Gestão do Cuidado (UFRGS), e do Grupo de Pesquisa Administração, Gestão e Organização Escolar (UFRB). Desenvolve pesquisa sobre política educacional com ênfase na implementação de políticas públicas na educação básica.

João Vicente Silva Souza

Professor de Educação Física do Departamento de Expressão e Movimento do Colégio de Aplicação/UFRGS. Mestre e doutor em Educação pelo PPGEDU da Faculdade de Educação da UFRGS. Pesquisador nas temáticas de Ações Afirmativas e acesso ao Ensino Superior.

Magda Costa Carvalho

Professora Auxiliar no Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais da Universidade dos Açores, onde leciona disciplinas de Ética e de Éticas Aplicadas. Realizou provas académicas sobre o conceito de “natureza” em Henri Bergson e em Antero de Quental. A sua principal área de investigação é a Ética Ambiental e, presentemente, desenvolve também alguns trabalhos na área da Filosofia para Crianças.

Malvina do Amaral Dorneles

Doutora em Educação. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pesquisadora integrante e coordenadora do Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado.

Maria Aparecida Bergamaschi

Professora na Graduação e Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em História, mestre e doutora em educação. Pós-doutora em educação na UNICAMP. Organizadora e autora de livros e artigos que tratam principalmente da educação indígena, seu tema de pesquisa.

María Cinta Aguaded Gómez

Licenciada en psicología y pedagogía, se doctoró en 2009. Profesora asociada en la Universidad de Huelva, pertenece al grupo de investigación “Ágora” y “Comunicar” Actualmente está en

grupos de excelencia de la junta de Andalucía sobre competencia mediática y un grupo ID dirigido por Ferrés Universidad Pompeu Fabrá, pertenece al grupo de investigación “Grisop” (UNED). Ha realizado estancias en centros extranjeros: Francia, Italia, Suecia, Bélgica y Portugal. Es coordinadora erasmus de los alumnos de Catania (Sicilia). Ha publicado libros como autora y coautora y tiene publicado artículos en revistas.

Marta Nörnberg

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Membro do núcleo de pesquisa Cuidado e Gestão da Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do grupo de pesquisa Crianças, Infância e Culturas (CIC), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Realiza atividades de Pesquisa e Ensino, com ênfase em Formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores; educação infantil e infância; ética do Cuidado e instituições; planejamento e gestão de processos educacionais; prática pedagógica.

Monique de Silva

Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação, Especialista em Gestão Educacional, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), todos pela Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Rafael Arenhaldt

Doutor em Educação. Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pesquisador nas temáticas de Ações Afirmativas e acesso ao Ensino Superior, integrante do Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado.

Silvio Antônio Bedin

Graduado em História pela Universidade Católica de Goiás (UCG), mestre e doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); integra o Núcleo de Estudos “Educação e Gestão do Cuidado” (UFRGS). Professor adjunto da Universidade de Passo Fundo (UPF), atuando na área de fundamentos da Educação. Coordenador do Observatório da Juventude e de Violências nas Escolas (Cátedra da UNESCO-UPF) e Coordenador Institucional do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR/CAPES/UPF).

Valeska Fortes de Oliveira

Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, todos na Universidade Federal de Santa Maria, RS. Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Este livro foi impresso pela Gráfica Imprel, em 2016, no formato 15x21cm e com mancha gráfica de 11x18cm, utilizando a fonte Adobe Garamond, papel polém soft 80 g/m2.