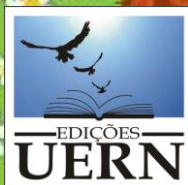


Suênia de Lima Duarte
Helder Cavalcante Câmara
Elane da Silva Barbosa
(Organizadores)

**Um dia demasiadamente
humano:
Reflexões sobre a
condição humana na
escola e na universidade**



**Um dia demasiadamente
humano:
Reflexões sobre a
condição humana na
escola e na universidade**

Suênia de Lima Duarte
Helder Cavalcante Câmara
Elane da Silva Barbosa
(Organizadores)

**Um dia demasiadamente
humano:
Reflexões sobre a
condição humana na
escola e na universidade**



Reitor

Prof. Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-reitor

Prof.

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof.



Curso de Educação Física – CEF/CAMEAM/UERN

Coordenador

Prof.



Comissão Editorial do Programa Edições UERN

Comissão Editorial do Programa Edições UERN:

Prof. Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Profa. Marcília Luzia Gomes da Costa (**Editora Chefe**)

Prof. João de Deus Lima

Prof. Eduardo José Guerra Seabra

Prof. Humberto Jefferson de Medeiros

Prof. Messias Holanda Died

Prof. Sérgio Alexandre de Moraes Braga Júnior

Prof. José Roberto Alves Barbosa

Assessoria Técnica:

Revisão: Arianne Linhares

Editoração: Prof. Helder Cavalcante Câmara

Campus Universitário Central

BR 110, Km 48, Rua Antônio Campos

Costa e Silva – 59.610-090 – Mossoró-RN

Telefone: (84) 3315-2181 – E-mail: edicoesuern@uern.br

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Um dia demasiadamente humano: reflexões sobre a condição humana na escola e na universidade. / Suênia de Lima Duarte, Helder Cavalcante Câmara, Elane da Silva Barbosa (Orgs). – Pau dos Ferros RN: Edições UERN, 2015. 131 p.

Coletânea do *I Dia Demasiadamente Humano: reflexões sobre a condição humana na escola e na universidade*, promovido pelo curso de Educação Física, do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

ISBN 978-85-7621-123-5

1. Educação/Aprendizagem - Escola e universidade 2. Educação – Condição humana. 3. Escola e Universidade. I. Duarte, Suênia de Lima. II. Câmara, Helder Cavalcante. III. Barbosa, Elane da Silva. IV. Sousa, Aione Maria da Costa. III. Título.

RN/UE - BC

CDD 370

Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
<i>Isabel Maria Freitas Valente</i>	
EDUCAÇÃO E LITERATURA: A (RE)DESCOBERTA DE SI NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UERN	09
<i>Elane da Silva Barbosa, Suênia de Lima Duarte e Ailton Siqueira de Sousa Fonseca</i>	
CLARICE LISPECTOR: A VIA CRUCIS DE UM CORPO QUE TEM FOME DE SI	28
<i>Ailton Siqueira de Sousa Fonseca</i>	
O ALÇAR DE UM VOO: UM BREVE PERCURSO NA MINHA HISTÓRIA FORMATIVA	47
<i>Helder Cavalcante Câmara</i>	
SER CRIANÇA NUM MUNDO DE ADULTOS: A CONDIÇÃO DE SER	57
<i>Míria Helen Ferreira de Souza</i>	
ECCE HOMO: A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO PARA OS PROFESSORES-ENFERMEIROS EM UM DIÁLOGO COM O PENSAMENTO COMPLEXO	67
<i>Elane da Silva Barbosa</i>	
A MÚSICA EM SALA DE AULA COMO INSTRUMENTO DE DIÁLOGO COM A CONDIÇÃO HUMANA	87
<i>Moisés Henrique Cavalcanti de Albuquerque</i>	
RODA DE CONVERSA: UM DIÁLOGO SENSÍVEL: A ESCUTA DO OUTRO	94
<i>Joaquim Gonçalves Barbosa e Ailton Siqueira Sousa Fonseca</i> <i>Moisés Henrique Cavalcanti de Albuquerque (mediador)</i>	
CREDENCIAIS DE AUTORIA	129

PREFÁCIO

Se vi mais longe, foi porque estava aos ombros de gigantes
Isaac Newton

A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces
Aristóteles

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra
Anísio Teixeira

No conjunto de artigos, reflexões, ensaios críticos reunidos neste livro, os coordenadores e os autores da obra propõem-se levar a cabo uma análise problematizadora e cativante acerca da Educação/Aprendizagem na escola e na universidade hoje, que tem por pedra-angular, como o sugestivo título refere – *a condição humana*.

Através desta publicação, fruto do encontro científico, *I Dia Demasiadamente Humano: reflexões sobre a condição humana na escola e na universidade*, promovido pelo curso de Educação Física, do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, que visou reunir académicos, estudantes e profissionais da área da educação e constituir uma oportunidade privilegiada para a divulgação de pesquisas e de estudos, para a troca de experiências, debate de ideias e reflexão no domínio da educação formal e não formal, procurou-se, desde logo, sublinhar a importância do tema proposto para a formação humana, profissional e científica do cidadão.

Nesta óptica, ocorrem perguntas que podem sugerir múltiplas interpretações e que a leitura atenta desta obra estimula: Que tipo de educação precisamos hoje? E amanhã? Para que género de sociedade? Qual o futuro da educação? Educação apenas formal? Será que a educação pode desempenhar um papel mais dinâmico e mais construtivo na preparação dos indivíduos e das sociedades? Educação

como sinónimo de cidadania? Será a educação fundamental para o desenvolvimento humano?

É necessário sem dúvida equacionar estas reflexões na premissa que perpassa transversalmente o presente estudo que “condição humana é o ponto fulcral para a educação.” (Jacques Delors, *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, Edições Unesco Brasil, 1998).

Neste contexto, Olinda Rio, no seu artigo “Aprender a viver a democracia: novas realidades, novos horizontes” (Revista Debater a Europa, nr.4, pp.83, 2011), refere o seguinte que pensamos valer a pena citar: “Os desafios e inquietações do mundo contemporâneo não se compadecem com ignorância e amadorismo. É necessário dotar os jovens e adultos com as ferramentas necessárias para poderem exercer, civicamente, o seu papel democrático nas comunidades onde estão inseridos, nas sociedades em que estão integrados e numa Europa [Mundo] onde queremos ver promovidas a coesão social, a igualdade e o diálogo intercultural”.

Estamos particularmente de acordo com esta afirmação, na medida que consideramos que a educação é um direito fundamental da pessoa e possui um valor humano universal claramente demonstrado neste livro.

As lições destas reflexões são actuais e projectam-se no futuro com veemência e com toda a pertinência. De facto, todo o acto educativo tem de respeitar a dignidade humana.

A partir daqui, o leitor será o único juiz do mérito desta obra - *Um dia demasiadamente humano: Reflexões sobre a condição humana na escola e na universidade*. Esperamos que tenha tanto prazer em consultá-la, lê-la e saboreá-la quanto nós tivemos ao analisá-la para escrever esta breve nota.

Coimbra, 8 de julho de 2015

Isabel Maria Freitas Valente

Investigadora Integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares do
Século XX da Universidade de Coimbra – CEIS20
Membro do Team Europe da Comissão Europeia

EDUCAÇÃO E LITERATURA: A (RE)DESCOBERTA DE SI NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UERN

Elane da Silva Barbosa

Suênia de Lima Duarte

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

RESGATANDO O DESEJO: NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A DESCOBERTA

Resgatar é recuperar, reencontrar o que estava perdido. Descobrir, por sua vez, é se aventurar por trilhas desconhecidas, conhecer o que, até então, se encontrava desconhecido. Existe algo muito forte que mobiliza a relação entre resgatar e descobrir: o desejo. Desejar é vontade de ter, de fazer, de sentir. É o desejo que gera o impulso de resgatar a vontade de descobrir.

Sigmund Freud, em *Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico*, diz que a estrutura psíquica orienta-se por dois princípios: o do desprazer e do prazer, e o da realidade. O princípio do desprazer e prazer, conhecido também como princípio do prazer, é considerado um processo psíquico primário, enquanto o princípio da realidade é um processo secundário. O primeiro conduz à fantasia. Isto é, o nosso inconsciente, através de algumas estratégias como os sonhos, por exemplo, fomenta uma representação psíquica daquilo que deseja. No entanto, apenas pensar sobre o que desejamos não nos satisfaz. Por consequência, voltamo-nos para o mundo real. Assim, surge o princípio da realidade: lidar com as situações que vivemos no cotidiano, mesmo que desagradáveis (FREUD, 2004).

Algumas atividades conseguem articular esses dois princípios, destacamos, pois, as manifestações artísticas. Por não se enquadrar no contexto em que está inserido (princípio da realidade), o artista reporta-se para o mundo da fantasia (princípio do prazer), onde

reproduz aquilo que pertence ao contexto em que está inserido (princípio da realidade) (FREUD, 2004). Por isso, valorizamos as manifestações artísticas, porque conseguem articular imaginário e realidade, fazendo-nos perceber que toda realidade alimenta a produção do imaginário, das fantasias, dos devaneios, da mesma forma que todo imaginário guarda o germen da realidade. A literatura, enquanto manifestação artística, nos faz recordar que nossa condição humana é uma colcha de retalhos formada pelo dito e o não dito, o som e o silêncio, a luz e a escuridão, o medo e o desejo, a prosa e a poesia, enfim, a realidade e a fantasia.

Edgar Morin, em *Amor, poesia, sabedoria*, leva-nos a refletir que produzimos dois tipos de linguagem: a racional, prática, objetiva, que se preocupa em definir, conceituar as coisas; e a simbólica, mítica, mágica, mais subjetiva, cuja preocupação é compreender a vida e viver a compreensão do ser, do mundo, de ser a si mesmo no mundo. Se a primeira linguagem se alicerça no sentido denotativo, a segunda utiliza as analogias, as metáforas. A linguagem racional, prática, objetiva conduz a um estado prosaico, no qual vivemos grande parte da vida. É a prosa da vida humana. Por outro lado, a linguagem simbólica, mítica, mágica nos transporta para um universo poético. É a poesia da vida. Nesse sentido, as cerimônias, as danças, as músicas e a literatura nos fazem imergir nesse estado poético (MORIN, 2008, p. 35 e 36).

Constatamos, porém, que estamos vivendo em demasia o estado prosaico e deixando de lado o estado poético. Talvez estejamos sufocando a prosa pela falta de poesia e empobrecendo a poesia pelo excesso de prosa. Estamos nos esquecendo de que a poesia se esconde no extraordinário que há no ordinário do cotidiano.

Aprendamos, então, com o poeta sobre a prosa e a poesia da vida:

É que a vida é para todos um fato cotidiano. Ela o é pela dinâmica mesma de suas contradições, pelo equilíbrio mesmo de seus polos contrários [...]

Mas para o poeta a vida é eterna. Ele vive no vórtice dessas contradições, no eixo desses contrários. Não viva ele assim, e transformar-se-á, certamente, dentro de um mundo em carne viva,

num jardinista, num floricultor de espécimes que, por mais belos sejam, pertencem antes a estufas que ao homem que vive nas ruas e nas casas (MORAES, 1962, p. 57 e 58).

Edgar Morin, em *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, fala que uma das funções da educação deveria ser a autoformação da pessoa humana, isto é, ensinar os sujeitos a assumirem a sua condição de ser humano e a viver. Para tanto, a literatura é colocada como escola da vida, ou seja, espaço de aprendizado sobre si mesmo e sobre a vida (MORIN, 2003). “Nesse aspecto, a leitura da literatura nos faz reencontrar dimensões perdidas de nosso ser [...] Ela exercita uma forma de ‘sentir em pensar e pensar em sentir’, para citar palavras de Fernando Pessoa” (FONSECA, 2003, p. 193 e 194). “Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana” (MORIN, 2003, p. 45).

Na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Edgar Morin argumenta que, atualmente, um dos grandes desafios da educação é possibilitar uma formação integral do ser humano, que supere as hiperespecializações, os isolamentos e as fragmentações na produção do conhecimento do homem sobre si mesmo e sobre o mundo (MORIN, 2000).

De fato, ainda há muitos obstáculos a serem vencidos para a vivência desse desafio. Particularmente em âmbito universitário, prevalece a formação profissional, ou seja, a formação humana tem sido colocada em segundo plano. É preciso lembrar que não é possível falar em educação sem falar em ser humano. Como sintetiza Paulo Freire, em *Educação e mudança*: “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 2011, p. 33). Todavia, estamos deixando de recordar que toda formação profissional é também uma formação humana. O ser profissional é uma das dimensões do ser humano; logo formar o profissional é formar também o humano. Negar a dimensão humana na formação é formar um ser humano que nega a si mesmo. Um ser humano que nega, citando Morin (2000, p. 42), “[...] o

elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias”.

Essa reflexão se torna ainda mais pertinente quando nos reportamos à formação dos educadores: como formarão outros seres humanos, se não reconhecerem a si mesmos como humanos? Como ajudarão outras pessoas a (re)descobrir o “humano do humano” que os caracteriza se eles mesmos não passarem por uma autodescoberta? Sob essa perspectiva, torna-se importante que na formação de professores, tanto a inicial quanto a permanente, haja a preocupação de leva-los a caminhar ao encontro de si próprios.

Diante desse contexto, este artigo objetiva relatar como a disciplina Educação e literatura, ministrada no Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, ao utilizar a literatura enquanto operador cognitivo, conduziu os sujeitos a caminharem em busca das paixões, dos amores, da loucura e da sabedoria que caracterizam a condição de ser humano.

OS PASSOS PARA A DESCOBERTA: O PERCURSO METODOLÓGICO

Os desbravadores não embarcam em uma aventura de qualquer forma. É preciso planejamento. É necessário esboçar que trilhas percorrer, que caminho seguir, que objetos serão necessários para a caminhada. Da mesma forma acontece com aqueles que se propõem a desbravar o território dialógico complementar e antagônico que é ser *si mesmo*. Mesmo que o acaso e a incerteza estejam constantemente presentes em nossas vidas, é indispensável, nessa aventura de descoberta, escolher que rotas seguir e que objetos auxiliarão nessa busca de desvendar a si próprios.

A seguir, iremos discorrer sobre as trilhas e as estratégias utilizadas para caminhar ao encontro de nós mesmos durante *Educação e Literatura*, disciplina optativa, com 60 horas/aula, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, nível mestrado, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Seus objetivos foram: compreender a literatura como

manifestação e expressão da complexa condição humana, capaz de construir, com isso, outros saberes necessários à educação voltada para a formação humanística; conceber a literatura como um objeto de conhecimento implicado, com o qual a ciência e a educação podem dialogar e complementar suas reflexões sobre o ser, a aprendizagem, a realidade e o mundo; ampliar a visão disciplinar da educação e estabelecer diálogos com saberes poéticos, metafóricos e literários; e estimular e desenvolver os sentidos humanos como porta de acesso à compreensão mais significativa sobre a educação e o texto literário.

O conteúdo programático da disciplina foi organizado em quatro módulos. O primeiro, intitulado *Formação de formadores*, procurou refletir sobre o objetivo da formação nos dias atuais, pensando sobre a necessidade de resgatar a formação humana e, nesse contexto, o papel do professor, como aquele que ajuda o outro a assumir sua condição de ser humano. O segundo módulo, *Humano do humano*, estimulou cada sujeito a conhecer o que o caracteriza o “humano do humano” nas palavras de Morin (2000), isto é, aquilo que caracteriza a condição de ser humano: razão, emoção, objetividade, subjetividade, paixões, emoções, dores e alegrias. Partiu-se da perspectiva de que reconhecer-se como ser humano é condição *sine qua non* para auxiliar o outro a se reconhecer como humano. O terceiro módulo, que foi denominado *Decifra-me ou permaneça onde está*, procurou sensibilizar acerca da necessidade de vivenciar a autodescoberta, imergindo nos limites para, então, emergir possibilidades de vivenciar o “humano do humano”. Por fim, o quarto módulo, *Encantações*, tentou estimular e desenvolver os sentidos humanos para uma compreensão mais ampla e profunda dos aspectos significativos da vida e do saber. Nada disso seria possível sem o reencantamento do sujeito pela palavra e sem restituir à palavra o seu dom primal de reencantar e recriar a vida, o mundo e o próprio conhecimento.

Enquanto estratégias pedagógicas, essa disciplina se utilizou de aulas expositivas e seminários apresentados pelos alunos. Além da utilização da leitura de obras teóricas, foram exibidos documentários e filmes de forma a ilustrar, complementar e ampliar as discussões sobre a relação entre educação e literatura. Em relação aos métodos

avaliativos, foram usados dois critérios: a participação nas aulas e, ao final, entrega de alguma produção (artigo, poesia, cordel, documentário, etc.) inspirada nas referências utilizadas durante a disciplina. A avaliação foi orientada também pela criatividade dos alunos ao apresentarem o trabalho final com o qual gostariam de ser avaliados na disciplina. Sendo esse texto produto do nosso processo avaliativo na disciplina.

Foram abordadas várias obras da literatura: *A bela e a fera ou a ferida grande demais* e *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector; *O homem do subsolo* e *Duas narrativas fantásticas: a dócil e o sonho de um homem ridículo*, de Fiódor Dostoiévski; *Um general na biblioteca*, de Ítalo Calvino, e *O espelho*, de Machado de Assis. Ademais, a vida e a obra de Adélia Prado, de Vinícius de Moraes e de Manoel de Barros, foram apresentadas por meio de documentário. Além da exibição de filmes inspirados em livros como: *Peixe grande e suas histórias maravilhosas*, baseado no romance *Peixe grande*, de Daniel Walacce, e o filme *O carteiro e o poeta*, baseado na vida de Pablo Neruda, bem como a utilização de artigos e livros que versavam sobre educação, formação humana, o papel do professor e a interface entre educação, literatura e condição humana.

A fim de sistematizar as experiências vivenciadas em *Educação e Literatura*, optamos, ao invés de trabalhar com cada obra literária isoladamente, estabelecer um diálogo entre elas. Sendo assim, selecionamos algumas dimensões que as obras literárias nos levaram a descobrir sobre nós mesmos e sobre a educação. Denominamos as duas descobertas de *Ser humano: ser sapiens-demens*; e *Humanização: o outro me ajuda a descobrir quem sou*.

Para nos auxiliar na tarefa de analisar as descobertas feitas através da leitura dessas obras literárias, utilizamos o próprio referencial teórico abordado na disciplina, baseado em autores como Edgar Morin (2000, 2003, 2007, 2008), Jiddu Krishnamurti (1994), Tzevan Todorov (1996) e outros. Dessa maneira, foi possível discorrermos sobre o ser humano, a educação, a formação humana e a literatura.

AS DESCOBERTAS

Não basta descobrir. É preciso ter sabedoria para aprender a descobrir o que fazer com a descoberta. Fazer da descoberta fonte de aprendizado; um espaço de transformação do mundo a partir da transformação de si mesmo. Para isso, é preciso aprender a ouvir as lições ensinadas pela descoberta. Portanto, aprender a apreender o som e o silêncio que a descoberta produz dentro de nós é sinal de transformação, de sabedoria, de encontro com nós mesmos. Agora, pois, chegou o momento de dar voz às nossas descobertas.

Ser humano: ser *sapiens-demens*

Em *Memórias do subsolo*, de Fiódor Dostoiévski (2004), o narrador-personagem, o homem do subsolo, estabelece um longo monólogo. Ele conversa com si próprio e sobre si próprio, para entender a si mesmo, entender como está na vida e como a vida está nele. Com uma subjetividade, ao mesmo tempo, sensível, torturada e agressiva recorda e relata os acontecimentos da sua vida. São momentos nos quais as suas emoções, os seus sentimentos, as suas sensações foram negadas em prol de uma objetividade, um racionalismo, uma vivência prática da vida.

Não é à toa que, sarcasticamente, Dostoiévski (2004) utiliza o termo *subsolo*, que nos remete a algo que está escondido, a algo que está na clandestinidade. No entanto o personagem não tem nada de subversivo, de perigoso, que precise ficar às escondidas. Trata-se de crítica irônica à sociedade que nega a subjetividade, as emoções, os sentimentos em nome de uma racionalidade excessiva.

Para Dostoiévski (2004, p. 45), esse pensamento positivista e racionalista leva o ser humano a um distanciamento da sua condição de ser humano:

- Eh, senhores, como é que se pode ter, no caso, sua própria vontade, quando se trata da tabela e da aritmética quando se está em movimento apenas dois e dois são quatro? Dois e dois são quatro mesmo sem a minha vontade. Acontece porventura uma vontade própria deste tipo?

É fato, não podemos negar a importância da razão em nossa vida. Como nos narra o próprio homem do subsolo:

Permiti-me fantasiar um pouco. Pensai no seguinte: a razão, meus senhores, é coisa boa, não há dúvida, mas razão é só razão e satisfaz apenas a capacidade racional do homem, enquanto o ato de querer constitui a manifestação de toda, isto é, de toda a vida humana, com a razão e com todo o coçar-se. E, embora a nossa vida, nessa manifestação, resulte muitas vezes em algo ignóbil, é sempre a vida, e não apenas a extração de uma raiz quadrada (DOSTOIÉVSKI, 2004, p. 41).

Não podemos, por outro lado, reduzir a nossa vida à racionalidade. Caso façamos isso estaremos morrendo em vida. O próprio homem do subsolo alerta para essa questão:

[...] dois e dois são quatro, isto é, uma fórmula; mas, na realidade, dois e dois não são mais a vida, meus senhores, mas o começo da morte, pelo menos, o homem sempre temeu de certo modo este dois e dois são quatro, e eu o temo até agora (DOSTOIÉVSKI, 2004, p.47).

Racionalidade em excesso esmaga a afetividade, pois:

[...] uma vida racional pode ser pura loucura. Uma vida que se ocuparia unicamente em economizar seu tempo, a não sair quando faz mau tempo, a querer viver o máximo possível e, portanto, não cometer excessos alimentares e amorosos. Levar a razão a seus limites máximos conduz ao delírio (MORIN, 2008, p. 27).

Essa reflexão suscitada por Dostoiévski (2004) remete-nos a Edgar Morin, em *O método 5 – A humanidade da humanidade*, onde afirma que a condição humana não se restringe ao aspecto biológico. Para ele, a condição de ser humano é ser biológico, ser cultural, ser histórico, ser psíquico, ser social, ser um ser com emoções e sentimentos. É Ser *sapiens* - movido pela razão, pela objetividade, pela lógica - mas também Ser *demens* - movido pelos sonhos, pelos

devaneios, pelas fantasias, pelas loucuras. Ser *sapiens-demens* (MORIN, 2007). Assim posto:

A ideia de se poder definir o gênero *homo* atribuindo-lhe a qualidade de *sapiens*, ou seja, de um ser racional e sábio, é sem dúvida uma ideia pouco racional e sábia. Ser *Homo* implica igualmente ser *demens*: em manifestar uma afetividade extrema, convulsiva, com paixões, cóleras, gritos, mudanças brutais de humor; em carregar consigo uma fonte permanente de delírio; em crer na virtude de sacrifícios sanguinolentos, e dar corpo, existência e poder a mitos e deuses de sua imaginação (MORIN, 2008, p. 07).

Para compreender melhor essa visão, podemos recorrer à ideia do cérebro triúnico, de Mac Lean. O cérebro humano herdou dos répteis a agressividade, as pulsões e o cio. Dos mamíferos ganhou a herança da afetividade e da memória a longo prazo. Já a razão constitui-se uma característica específica da espécie humana.

Essa trindade razão/afetividade/pulsão nos mostra a complexa relação entre animalidade e humanidade no ser humano (MORIN, 2007, p. 54). Essa trindade mental não segue uma hierarquia previamente definida, ou seja, não é possível determinar, antecipadamente, quem vai comandar as atitudes e os pensamentos, se a razão, a afetividade ou a pulsão. O que se sabe é que existe uma combinação imprevisível entre essas três instâncias e que nem sempre a razão comanda (MORIN, 2007, p. 55). O homem do subsolo, por sua vez, sabe disso: “Estou de acordo em que dois e dois são uma coisa admirável; mas, se é para elogiar tudo, então dois e dois são cinco também constitui às vezes, uma coisinha muito simpática” (DOSTOIÉVSKI, 2004, p. 47).

Separar razão de emoção, objetividade de subjetividade, imaginário de real, fantasia de realidade, *sapiens* de *demens* se materializa em todos os âmbitos da nossa vida, inclusive na educação. É perceptível, nesse contexto, a prevalência de um modelo de produção do conhecimento que insiste em negar o papel da subjetividade, das emoções, dos sentimentos inerentes a cada ser humano. Porém, como nos recorda Manoel de Barros no *Livro sobre nada*:

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
Mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá (BARROS, 1996, p. 53).

Na sala de aula, portanto, a afetividade tem sido expulsa. Estamos nos esquecendo de que a emoção desempenha um papel modulador na aprendizagem, como diz Luís Restrepo em, *O diário à ternura*. Poeticamente, Adélia Prado fala que: “Não quero faca nem queijo. Quero é fome”. A emoção desperta para o aprendizado. Negá-la, portanto, é cercear o desejo de aprender; é separar os conhecimentos da vida; é deixar de colocar os conhecimentos na vida e deixar de dar vida aos conhecimentos, requisito essencial para aprender a lidar com a condição de *Homo sapiens-demens*. Nesse sentido, estamos de acordo com Damásio (1998, p. 12), quando diz:

Não se pretende negar com isso que as emoções e os sentimentos podem provocar distúrbios destrutivos nos processos de raciocínio em determinadas circunstâncias. O bom senso tradicional ensinou-nos que isso acontece na realidade, e investigações recentes sobre o processo normal de raciocínio têm igualmente colocado em evidência a influência potencialmente prejudicial das emoções.

[...]

Tampouco se pretende afirmar que quando se tem uma ação positiva, as emoções tomam as decisões por nós ou que não somos seres racionais. Limito-me a sugerir que certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade. No que têm de melhor, os sentimentos encaminham-nos na direção correta, levam-nos para o lugar apropriado do espaço de tomada de decisão onde podemos tirar partido dos instrumentos da lógica.

Sendo assim, obviamente, temos “[...] necessidade de controlar o *homo demens* para exercer um pensamento racional, argumentativo, crítico. Temos necessidade de inibir em nós o que o *demens* tem de homicida, malvado, imbecil” (MORIN, 2008, p. 08). Controlá-lo não quer dizer negá-lo, aprisioná-lo ou matá-lo. Quando negamos muito uma coisa, quando queremos torná-la ausente da vida, às vezes, acontece o contrário: torna-se mais forte, mais viva, mais

presente, mais pulsante. Logo, a relação entre *sapiens* e *demens* “trata-se muito mais de compreender que há sempre na emoção algo de razão e na razão um tanto de emoção, embora se tente, a partir de diferentes óticas, afirmar o contrário” (RESTREPO, 1994, p. 37). Afinal, a emoção constitui-se “componente integral da maquinaria da razão”, como sintetiza Damásio (1998, p. 11).

Humanização: o outro me ajuda a descobrir quem sou

Em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector, a professora primária Lóri e o professor de filosofia Ulisses vivenciam um processo de aprendizagem em busca de si mesmo. No início, Ulisses surge como um tutor para Lóri nessa descoberta de si. No decorrer da história, Lóri também conduz Ulisses a trilhar um caminho ao encontro de si mesmo. Os dois personagens, ao irem em busca de si próprios, embarcam numa relação na qual cada momento é vivenciado intensamente, com sentimentos que se complementam por serem contrários: amor, ódio, prazer, dor, medo e desejo. Ao mergulharem no desconhecido dessa relação, eles vão conhecendo sua condição humana.

Lóri e Ulisses nos fazem recordar que não estamos definitivamente prontos para viver o amor, os prazeres, os desafios, nem para assumir a nossa condição humana. Desse modo, estamos num eterno aprendizado de ser quem somos.

Talvez, a maior aventura de um ser humano esteja em ser, a cada dia que passa, mais humano. Nascemos humanos, mas, ao longo da vida, também nos tornamos humanos. Nascer humano não é o bastante para sermos humanos. Somos incapazes de viver sozinhos. Não somos autossuficientes. Precisamos do outro. Todorov (1996, p.73) diz que já nascemos necessitando dos outros e predispostos a estabelecer contato com eles. Posto isso, Ser humano é ser biológico e ser cultural. E a cultura que nós construímos nos constrói enquanto ser humano. Logo, tornamo-nos humanos ao ser humano.

Na verdade somos seres inconclusos, inacabados, em processo de feitura (FREIRE, 2005). O ser humano é, mas também está em processo de vir a ser. Sendo assim, o outro nos ajuda a

descobrir quem somos. O outro nos conduz a nós mesmos. Não se pode ser um eu sem a companhia de um tu. Por fim, “o homem se torna eu na relação com o tu” (BUBER, 2001, p. 32).

Clarice Lispector em *A Bela e a fera*, traz reflexões que se aproximam dessa questão. Uma mulher, ao se deparar com um mendigo, se vê frente a frente com o que há de mais humano nela. Antes, ela nunca tivera a oportunidade de enxergar o mundo e as pessoas dessa forma, ou melhor, enxergar a si mesma a partir do contato com o outro e com o mundo. No conto, a autora relata-nos que: “Não se lembrava quando fora a última vez que estava sozinha consigo mesma. Talvez nunca. Sempre era ela - com outros, e nesses outros ela se refletia e os outros refletiam-se nela” (LISPECTOR, 1995, p. 28).

Machado de Assis, em *O espelho*, diz que o ser humano precisa olhar para si mesmo de dentro para fora e de fora para dentro. O outro, portanto, pode ser o nosso olhar de fora para dentro.

Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... [...] A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; - e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor, etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira (ASSIS, 2012, p. 02).

Ao se abrirem à experiência do amor, Lóri e Ulisses se abrem para a experiência de ser a si mesmos. Quando aceitam viver o desafio que é o amor, “ápice supremo da sabedoria e da loucura”, como diz Morin (2008, p. 09), vivenciam uma autodescoberta, pois amar é uma experiência que nos apresenta a nós mesmos. Dessa forma, ao caminharmos ao encontro do outro estamos caminhando, sem perceber, ao nosso próprio encontro. O verdadeiro amor conduz, então, a uma (re)descoberta de si, porque quem não descobre a si

mesmo, jamais descobrirá o outro. E quem não descobre a si próprio não descobrirá a vida. Como diria Vinícius de Moraes: a vida só se dá para quem se dá para ela.

Durante todo o percurso de vida, cada um vai semeando e colhendo sua própria existência. O que estamos vivendo hoje, infelizmente, é um rascunho mal feito de uma forma de viver. Não buscamos um sentido para a vida, pois já não enxergamos seu sentido. Como os personagens de *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (2003), estamos ficando cegos. As imagens excessivamente racionais, objetivas e lógicas estão nos deixando cegos para a beleza da vida. Talvez a nossa cegueira seja ainda pior, visto que não é física, como a dos personagens. Temos os olhos funcionando perfeitamente, mas não enxergamos mais nada de belo em nós mesmos que (re)encante a nossa vida. Não enxergamos mais o sentido da vida, o sentido de ser, o sentido de ser na vida e da vida que há no ser. Estamos racionalizando o ser, o estar e o sentir. Passamos, pois, simplesmente a ter uma vida ao invés de sentir a vida de forma sublime. “Não é suficiente imitar a vida, não basta ter a vida. A vida precisa sentir a própria vida. Quem quer viver deve correr o risco de se entregar às demandas imprevisíveis de seu próprio eu profundo” (FONSECA, 2008, p. 37).

Jiddu Krishnamurti, em *A educação e o significado da vida*, fala que a educação deveria auxiliar os sujeitos a descobrirem a si mesmo. Dessa forma, a autodescoberta aconteceria a partir de uma *educação correta*, a qual mira a liberdade individual, pois somente esta pode promover a verdadeira cooperação com o todo, com a coletividade. A liberdade proposta aqui vem junto com o autoconhecimento, por meio do qual a mente se eleva acima dos empecilhos que criou para si própria ao ansiar por segurança. Nesta perspectiva, a autodescoberta é alcançada quando compreendemos o profundo significado da vida humana e somente assim acontece a verdadeira educação. A *educação correta* oportuniza, pois, uma nova forma de ver e pensar o mundo e os sujeitos e, desse modo, inaugura uma nova forma de ser (KRISHNAMURTI, 1994).

Atualmente, é perceptível a busca por uma educação pautada apenas no racionalismo, na lógica, que se preocupa somente em

construir conhecimentos técnico-científicos para inserir os sujeitos no mercado de trabalho. Não há nada de errado nisso. De fato, precisamos preparar os sujeitos para exercerem uma profissão, desde que seja um trabalho que não gere apenas dígitos na conta bancária, mas que gere, também, alegria, prazer, sensação de estar vivo, sensação de que as atividades realizadas não se perdem em si mesmas, porque ajudam outras pessoas a se encontrarem com si mesmas. É importante que essa profissão gere, ainda, um espaço de encontro com si mesmo, haja vista que: “[...] o trabalho deve passar a ser uma melhor forma do homem melhorar a sua humanidade” (FONSECA, 2008, p. 40).

Nesse sentido, na formação, o *sapiens* é cada vez mais alimentado e o *demens* cada vez mais esquecido e deixado de lado, por não se acreditar que este tenha alguma “utilidade” numa sociedade onde os devaneios, as loucuras, as paixões são apenas pulsões que precisam ser controladas e podadas.

Muitas vezes, torna-se difícil construir essa educação que ajuda o sujeito a desvelar o sentido da vida, pois os educadores não estão cientes dos paradigmas que orientam essa formação nem libertos dos pensamentos que permeiam e rodeiam o agir em sociedade. Entretanto, a *educação correta* só poderá acontecer através do educador, o qual deve compreender-se e estar livre dos padrões convencionais de pensamentos exemplificados anteriormente. Assim posto, educar o educador é fazê-lo compreender a si mesmo, tarefa bastante árdua, pois se encontram cristalizados num sistema de pensamento ou padrão de ação entregues a alguma ideologia (KRISHNAMURTI, 1994).

O professor, ao se libertar das amarras racionalistas e entender a si próprio, poderá atuar como um tutor nesse processo de autodescoberta do aluno. Ao utilizar seus conhecimentos, seus saberes, sua experiência poderá orientar o aluno a ir em busca de si mesmo e a viver melhor. Ao ajudar o aluno nessa autodescoberta, acaba experienciando a própria descoberta de si. Afinal, esse é um processo contínuo e que requer uma busca constante. Como diz Freire (2005), o professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao

aprender. Aluno e professor podem aprender e ensinar um ao outro sobre os mistérios da vida.

Inspirando-nos em Clarice Lispector (1998), acreditamos que Lóri e Ulisses retratam poeticamente o que poderia ser o relacionamento entre professor/aluno em busca dessa autodescoberta. Docente e discente, assim como Lóri e Ulisses, podem, portanto, ajudar um ao outro nessa descoberta de si. Professor e aluno podem “encontrar na figura exterior os ecos da figura interna” (LISPECTOR, 1998, p. 68) e, assim, implantar em si uma forma de perceber sua existencialidade.

A ETERNA DESCOBERTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Há uma sutil diferença entre duradouro e eterno. O duradouro fica aprisionado no tempo. O eterno supera o tempo. O eterno acontece num determinado momento, mas se liga a outros momentos. “Eterno é tudo aquilo que dura uma fração de segundo e nenhuma força no mundo é capaz de apagar”, diz Carlos Drummond de Andrade. Consequentemente, ao entrar em contato com nós mesmos e com o mistério da vida experienciamos uma eterna descoberta que nunca finda.

De maneira mais específica, fomos apresentados a esse universo de descobertas sobre nós mesmos, sobre o mundo, sobre a vida quando cursamos a disciplina Educação e literatura, a qual nos possibilitou a oportunidade de viver uma autodescoberta, atitude antes sequer pensada. Nesses encontros com nós mesmos nos lançamos na procura pelo “humano do humano” e a literatura foi essencial para estimular essa aventura, visto que nos sensibilizou sobre a importância de mergulharmos em nós mesmos.

Em alguns momentos, mergulhamos profundamente e conseguimos conhecer as paixões, as loucuras, os devaneios e as emoções que nos habitam. Em outros, nosso mergulho foi superficial, ou seja, não alcançou a profundidade do nosso ser. Aprendemos que a descoberta nem sempre vem apenas com a descoberta propriamente

dita. Talvez, exista mais descoberta em se lançar na descoberta do que alcançar a descoberta. É preciso aprender a aprender a descobrir. Desse modo, fazemos nossas as palavras do protagonista de *O sonho de um homem ridículo*: “Vou me desviar, é claro, várias vezes até, e vou usar, talvez, palavras alheias inclusive, mas não por muito tempo: a imagem viva daquilo que vi vai estar sempre comigo e sempre vai me corrigir e me dirigir” (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 122).

Nessa experiência, o professor, nosso tutor, nos fez sentir a nossa condição de ser humano *sapiens-demens* na vida e a vida que pulsa na nossa condição humana. Foram mais que leituras de clássicos da literatura, exibição de filmes e de documentários sobre a vida e a obra de poetas, discussões sobre os rumos e desafios da educação e o papel do educador. Foram leituras e diálogos sobre nós mesmos. Leituras que oportunizaram uma autodescoberta, por meio de risos, abraços, construção de conhecimento, diálogos e até mesmo conversas descontraídas durante as aulas expositivas. Alimentamos o *sapiens* sem esquecer do *demens*. Nutrimos o *demens* sem desprezar o *sapiens*. A disciplina nos despertou para necessidade de buscar em nós mesmos e em cada um o sentido para a nossa existencialidade, com nossos devaneios, opções e desejos convivendo com nossas razões, obrigações e compromissos.

Aprendemos que é importante buscar os desejos, aprender a desejar os desejos. Se os desejos não forem desejados não viveremos em plenitude. Muitas vezes, o desejo está ao lado. Referimo-nos, agora, ao desejo enquanto conhecimento de si, do outro e da vida. Sob essa ótica, a disciplina foi o desejo que estava ao lado. Desejo que nem todos tiveram acesso ou coragem de desejar.

Educação e literatura nos deu a oportunidade de buscar esse desejo de conhecer, e foi esse desejo que despertou em nós uma eterna descoberta do “humano do humano”. O conhecimento transformado em sabedoria transformou a nós mesmos; trouxe a vida para o pensamento; transformou o pensamento em vida.

Inspirados, pois, nesse desejo, pensamos em ampliar nossa busca pela descoberta de nós mesmos e do outro, iniciada com essa disciplina, e despertar no universo acadêmico o *humano do humano* que há em cada discente, futuros professores que sentam nas cadeiras das

universidades com o desejo de encontrar o que há de mais humano em si mesmo. A partir daí surgiu o evento “Um dia demasiadamente humano”. Este evento almeja promover uma oportunidade para que as diversas áreas do conhecimento possam dialogar sobre a condição humana a partir de diferentes perspectivas, possibilitando, ao mesmo tempo, um compartilhamento de experiências e um *lôcus* de inspiração para a vivência de práticas educativas mais sensíveis, que valorizem a subjetividade e a singularidade dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, sugerimos que, a cada evento, se entreguem ao que habita de mais humano em cada um, pois só assim viverão o que há de mais verdadeiro em si. É, pois, nosso profundo desejo que este evento itinerante dure enquanto o *humano do humano* falar mais alto.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **O espelho**. Disponível em: <<http://>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2012.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 3 ed.. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 8 ed. São Paulo: Centauro, 2001.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Memórias do subsolo**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

_____. **Dois narrativas fantásticas: a dócil e o sonho de um homem ridículo**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. O lado sensível da concretude do mundo. In: ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de; KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Angela Maria de (Orgs.). **Polifônicas idéias: por uma ciência aberta**. Rio Grande do Sul: Sulinas, 2003.

_____. Ética e trabalho. **Contexto:** revista acadêmica da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Mossoró, v. 03, n. 03, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Paz e Terra: 2005.

_____. **Educação e mudança.** 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente.** v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida.** São Paulo: Cultrix, 1994.

LISPECTOR, Clarice. **A bela e a fera.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

_____. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MORAES, Vinícius de. **Para viver um grande amor:** crônicas e poemas. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1962.

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

_____. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O método 5:** A humanidade da humanidade: a identidade humana. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Amor, poesia, sabedoria.** 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

RESTREPO, Luís Carlos. **O direito à ternura**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

TODOROV, Tzevan. Ser, viver, existir. In: **A vida em comum: ensaio de antropologia**. São Paulo: Papirus, 1996.

CLARICE LISPECTOR: A VIA CRUCIS DE UM CORPO QUE TEM FOME DE SI

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

Clarice

Lispector. “Você escreve uma em cima e outra embaixo porque é um verso”, disse Vinicius de Moraes a própria Clarice quando, em entrevista, ela o pediu para criar de imediato uma poesia (1999b, p.20)¹. O nome *Lispector* nem ela mesma sabia exatamente o que significava. Tudo que disse saber, em entrevista a TV Cultura, foi que *Lispector* era um nome latino e que em latim *LIS* quer dizer “no peito”, “flor no peito”².

Uma flor só nasce quando a planta está adulta, mas Clarice parece que já nasceu flor, *Lispector*. Desde quando aprendeu a ler e a escrever, Lispector devorava livros. Quando descobriu que livros não nasciam de árvores, decidiu escrever. Aos sete anos de idade já mandava histórias para a seção infantil que saía às quintas-feiras no Diário de Pernambuco. “Nunca foram aceitas. E eu, teimosamente continuava escrevendo”, disse ela (1999a, 429). Enquanto outras crianças conseguiam, Clarice não. Ela mesma diz porque: “as outras crianças contavam histórias, uma anedota, acontecimento. Ao passo que eu relatava sensações... coisas vagas” (Rosenbaum, 2002:10-1). “Aos nove anos escrevi uma peça de teatro de três atos que coube dentro de quatro folhas de um caderno. E como eu já falava de amor, escondi a peça atrás de uma estante e depois com medo de que a achassem e me revelassem, infelizmente rasguei o texto. Digo infelizmente porque tenho curiosidade de saber o que eu achava do

¹ Daqui para frente as referências às obras de Clarice Lispector serão feitas pela abreviatura do título da obra. No final se encontrara cada uma delas.

² Entrevista a TV Cultura (programa Panorama Especial) concedida em 1977, meses antes de seu falecimento.

amor aos nove precoces anos”, disse ela na crônica “*Vergonha de viver*” (1999a, 428-9).

As emoções sempre invadiram a vida, os pensamentos e a escritura de Clarice. Elas tornaram-se a nebulosa afetiva, a incógnita, a “coisa” atrás do pensamento da qual ela tanto fala em *Água Viva*, “coisa” que ela buscava atingir para compreender a si mesma e a vida, principalmente a vida que se leva por dentro, a verdadeira. Clarice Lispector queria a coisa em si, a coisa pela coisa, e a queria crua, nua, sem nome, ainda na placenta.

Essa “coisa” gerou diálogos complexos, indeterminados, inacabados, diálogos que atravessaram toda sua vida e obra, já que não há apartação entre uma e outra. Ela tentava por meio das palavras tocar o que não é palavra, o que não se reduz plenamente à palavra, apesar de ser, paradoxalmente, a palavra um vetor de comunicabilidade entre o ser e a “coisa”, entre o ser e o não-ser, entre o ser e o mundo.

Clarice sabia que nós só sabemos aquilo que as palavras nos dizem. O que não sabemos não conseguimos nomear. E o que não tem nome é maior do que nós, é maior do que nosso entendimento visto que não cabe em nossa pensamento. Por isso que ela tinha uma obsessão cognitiva de entender a largueza das coisas, da vida, do ser humano: “Sou uma pessoa que pretende pôr em palavras um mundo ininteligível e um mundo impalpável”, diz a escritora.

Como é sabido, Clarice não buscava entender as coisas que se passam fora de nós. Achava inconcebível olhar a humanidade de fora. Interessava-se por aquelas coisas que acontecem em nossa vida íntima. “vou definitivamente ao encontro de um mundo que está dentro de mim, eu que escrevo para me livrar da carga difícil de uma pessoa ser ela mesma” (1999c, p. 17). “O que me importa são os instantes fotográficos das sensações”, admite Clarice no seu romance *Um sopro de vida: pulsações*, publicado postumamente (1978).

Parece ser exatamente isso que ocorre em *Um sopro de vida*. Como o próprio escritor disse: “É meu interior que fala e às vezes sem nexos para a consciência. Falo como se alguém falasse por mim” (1999c, p.30). Os livros são escritos por eles.

Os estudiosos de literatura têm dificuldade em admitir que o trabalho dessa escritora é de dentro para fora e não o contrário. Seu trabalho se dita, se faz. “Os exegetas literários é uma coisa muito complicada porque procuram os caminhos de ‘fora’ que levariam a escritora às coisas” (COLASANTI, 2005 p. 152). Mas ela adverte: “No que escrevo não gosto de análise, nem de psicologia. (...) Nunca tive problema de estilo. Nunca escolhi uma forma. Não tenho medo dos fatos, mas acho que existem fatos tão sutis que muita gente nem percebe que são fatos” (Bloch, 1989: 9).

Se o discurso da ciência é explicado, o discurso da literatura é implicado. Se a ciência deseja explicar para calar o sujeito, a literatura deseja colocar voz na boca dos que estão silenciados, obriga o sujeito a falar consigo mesmo. A literatura tem esse poder: matar a saudade que, muitas vezes, o homem tem de si mesmo. Essa é a função da literatura clariceana: tocar a aquilo que somos, aproximar o homem dele mesmo.

Sua obra é uma grande interrogação sobre os mistérios do homem, da vida, do mundo, da linguagem, da existência. Esses são alguns dos temas transversais em sua obra. Portanto, explicá-la pode empobrecê-la. Definí-la pode matá-la. Como ela escreveu em *Água viva*: “Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais” (Lispector, 1994).

Durante toda sua vida, Clarice não se associou a nenhum grupo literário e nem definiu seu estilo ou as suas preferências de leituras. Sua escrita tinha a intensão de salvação: “Eu escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém. Provavelmente a minha provavelmente a minha” (1999c, p. 13). Por meio da escrita, ela tentava dar um significado para sua existência, preencher a sensação de incompletude constitutiva que nos habita.

Perguntaram a poetiza e romancista Antonine Maillet porque ela escrevia. E ela disse:

“escrevo porque tenho a impressão ou o sentimento de que o mundo é inacabado, como se Deus, que criou o mundo em seis dias e que descansou no sétimo, não tivesse tido tempo de fazer tudo. Acho o mundo pequeno demais, a vida demasiada curta, a

felicidade insuficiente. Escrevo para acabar o mundo, para acrescentar à criação o oitavo dia” (*apud* Reeves, 2002, p.43).

O homem traz em si a mesma sensação de inacabamento que ele enxerga no mundo. Nós não somos o ponto final da criação, somos mais uma voz da polifonia do cosmos. O homem é um ser inacabado, um ser sempre em gestação, pronto para nascer e se fazer humano.

Escrever também é se criar através do processo da própria escrita. É tentar acrescentar a si o que lhes falta, recriar a criatura que o Criador deu vida.

Em Clarice Lispector, o homem se apresenta como ele é: por um lado, como um mistério e uma interrogação para si mesmo, ou seja, se apresenta como uma questão filosófica, psicológica, antropológica e existencial. Por outro lado, como um ser que busca a si mesmo e que para se encontrar ele precisa primeiro se perder, precisa passar pelas metamorfoses da alma, se desconstruir, se reinventar.

Todos as personagens clariceanas se colocam como uma esfinge diante de si mesmo: tem que se decifram como condição de viver a vida como ela é. Eles passam por essa “experimentação” porque, para Clarice, isso faz parte da nossa condição: “todos nós ‘temos fome de saber de nós, e grande urgência, porque estamos precisados de nós mesmos, mais do que dos outros’” (Lispector, 2005, p.107). Por isso que todos os seus personagens sentem fome de saber de si. É por isso que todos dizem a si o que HG disse: “preciso saber, preciso saber o que eu era!” (Lispector, 1998a, p.24).

O desejo de seus personagens reflete o desejo que ela, enquanto escritora possuía: fazer da escrita uma espécie de arqueologia, porque ela sabe (como sabe a arqueologia, a história e a psicanálise, que as verdades primordiais estão enterradas no tempo, precisam ser escavadas). A verdade não se encontra na superfície.

PERSONAGENS

O caminho da verdade exige muitas metamorfoses. De certa forma, ou de muitas formas, é isso que mostra os contos da coletânea *A via crucis do corpo*, de Clarice Lispector, contos dos quais irei falar de alguns.

Publicado pela primeira vez em 1974, essa coletânea é composto de 13 contos. Neles encontramos fatos acrescidos de muita imaginação, como a própria Clarice confessa no primeiro texto *Explicação*. Não são contos indecentes, mas se “há indecência nas histórias a culpa não é minha. Inútil dizer que não aconteceram comigo, com minha família e com meus amigos” (1998b p. 11). Esses contos trazem narrativas de sexualidades diversas vividas socialmente e incompreensíveis, pois aborda temas reprimidos e tabus em nossa cultura.

O conto *O corpo* é a história de um triângulo amoroso e, ao mesmo tempo, de bigamia: Xavier é casado com Carmem e Beatriz. Além das duas mulheres ficarem com Xavier e realizarem suas fantasias, elas também tinham seus próprios prazeres uma com a outra sem Xavier ver. No conto *A via crucis*, Maria das Dores se descobre grávida de 3 meses e se assusta, porque mesmo sendo casada seu marido nunca a tocou. *O homem que apareceu*, aborda o caso de uma mulher que sente, simultaneamente, medo e interesse por um desconhecido. *Ele me bebeu* é uma narrativa que envolve um executivo convictamente heterossexual, interessado por Aurélia, mas que de repente se encanta por Serjoca, um homossexual assumido.

Ruídos de passos narra a estória de uma mulher que tinha vertigens de viver, Cândida Raposo, que aos 81 anos de idade, não sabia que seu corpo era mais do que um feixe de funções biológicas preestabelecidas, por isso procurava um remédio para aquilo que não tinha remédio: o desejo de prazer que não passa nunca, como disse o médico. Não foi preciso nem o médico passar receita. Ela mesma se receitou: o remédio foi se masturbar. Essa mulher não sabia que o corpo também tem vida. Ela desconhecia a vida de seu corpo e os alimentos que alimentavam sua existência carnal. Como sempre acontece, o corpo pede coisas que a mente não entende. Os desejos

do corpo não são os mesmos da razão. Como disse Merleau-Ponty: “esse corpo que eu sou nunca é o corpo que eu penso” (2000, p. 331-2). Por isso que há tantas brigas internas nas pessoas: o desejo quer uma coisa e a razão não permite ou não se permite. Quando isso acontece a mente tenta punir a carne e controlar suas ações. Cândida Raposo não entendia seu corpo e o que ele pedia. Tentava se punir, não se permitia. Achava pouca vergonha. Mas o que a carne sente a mente não pode ignorar. Nesses contos de Clarice, não é somente o homem que é um corpo, mas o corpo se torna o homem inteiro.

Melhor do que arder é a história da freira Madre Clara cujo fogo sexual a deixava toda molhada, uma mulher, como muitas mulheres, dividida entre a ideia de pecado e o desejo de prazer. *Mas vai chover* é a história de Maria Angélica de Andrade, senhora de 60 anos com um amante de 19 anos. Uma narrativa que nos ensina uma lição elementar: o desejo não tem idade e nem tem uma estação certa para aflorar. Somos os únicos animais que não precisam entrar no cio para se acasalar ou fazer sexo.

Em todos esses contos, Clarice tenta construir outro olhar sobre as práticas sexuais socialmente vistas como desviantes, marginalizadas, pecaminosas. Ela questiona os padrões que construímos para viver e a ordem do discurso que nos controlam. Os 13 contos que compõem *A via crucis do corpo* (1998b) é uma paródia da via crucis da Paixão de Cristo, paixão vivida por meio da carne. Nesses contos, o corpo é a matéria da imaginação poética sobre a sexualidade desviante e é, também, o lugar onde ocorre as metamorfoses interiores dos personagens.

Por que a via crucis do corpo? Porque, em primeiro lugar, “Antes de ser razão, a humanidade é uma outra corporeidade” (Merleau-Ponty, 2000, p. 336). Porque, em segundo lugar, o corpo é a sede do desejo e a matéria da nossa vida. Se acabar o corpo, a vida não continua. É no corpo que a vida encarna. A carne é a paixão da vida e é nela que se passa a via crucis, porque todos nós habitamos uma pele e uma carne, encaramos a vida e a experimentamos por meio de nosso corpo.

É importante frisar isso: a experimentação. Para Clarice a vida não é experiência e sim experimentação, ou seja, descoberta, aventura,

abertura. Como ela mesma disse: “toda verdadeira vida e experimentação, ninguém escapa” (2005, p. 97). E acrescenta: “Qualquer verdadeira experimentação levaria a maior autoconhecimento, o que significaria: conhecimento” (2005, p.97).

É a experimentação por meio do corpo que nos permite entrar em contato com o mundo e o mundo entrar em contato conosco. Como disse Merleau-Ponty, “o corpo passa no mundo e o mundo no corpo” (2000, p.341).

Quero falar agora de agora em diante de um outro conto dessa coletânea: *Miss Algrave*. Trata-se de um conto que envolve a relação de uma mulher com seu próprio corpo e a descoberta de uma sexualidade reprimida. “Ela era sujeita a julgamento” (Lispector, 1998b, p.13). Morava em Londres. Se atormentava por ter brincado de médico com o primo quando era pequena. Era filha de pai protestante. “Solteira, é claro, virgem, é claro”. Não comia carne, porque considerava pecado. Quando via as prostitutas nas esquinas só faltava vomitar. “Nunca ninguém havia tocado nos seus seios” (Lispector, 1998b, p.14). “Sentia-se ofendida pela humanidade”. (p.14). “Tomava banho só uma vez por semana, no sábado. Para não ver o seu corpo nu, não tirava nem as calcinhas nem o sutiã” (Lispector, 1998b, p.14). Para ela, “até as crianças eram imorais”. Certa noite estava deitada com sua solidão. Aconteceu com ela o inesperado por ela:

Sentiu que pela janela entrava uma coisa que não era um pombo.
Teve medo. Falou alto:

- quem é?

E a resposta veio em forma de vento:

- Eu sou um eu.

- Quem é você? Perguntou trêmula.

- Vim de Saturno para amar você.

- Mas eu não estou vendo ninguém! Gritou.

- O que importa é que você está me sentindo.

E sentia-o mesmo. Teve um frisson eletrônico.

- Como é que você se chama? Perguntou com medo.

- Pouco importa.

- Mas quero chamar seu nome!

- Chame-me de Ixtlan. (Lispector, 1998b, p.16-7).

Ele a mandou tirar a roupa. Ela assim o fez: "ela nunca tinha sentido o que sentiu. Era bom demais. Tinha medo que acabasse... Tinha vontade de mais, mais e mais" (Lispector, 1998b, p.17). Depois disso, não quis mais tomar banho, não por vergonha do corpo, mas "para não tirar de si o gosto do homem".

Ixtlan foi embora e prometeu voltar na próxima lua cheia. Ela prometeu esperar. Disse que o amava. Ora, fazer sexo com esse homem não foi pecado. Ela até deixou de ir à igreja, porque sentiu seu corpo iluminado e se sentia realizada. Passou a comer carne sangrenta, não tinha mais nojo das prostitutas, deitava na grama quente e abria as pernas para o sol entrar. Sentia-se mulher, que era uma coisa soberba; masturbava-se constantemente e resolveu ficar nas ruas e levar homens para a cama por dinheiro. "Ela parecia um uivo" (Lispector, 1998, p.20). "E quando chegasse a lua cheia – tomaria um banho purificador de todos os homens para estar pronta para o festim com Ixtlan", assim pensava ela.

Esse conto nos faz pensar em algumas questões emblemáticas sobre a sexualidade humana: a moral, a experiência sexual como uma forma de aprendizagem, o amor e o respeito a manifestação da diversidade sexual dos sujeitos.

A MORAL

Como é sabido, em todas as sociedades humanas há um conjunto de regras, proibições e tabus – também de estímulos e incentivos – destinados a regular, vigiar e punir o instinto sexual. "Essas regras servem simultaneamente à sociedade (cultura) a à reprodução (natureza)" (Paz, 1994, p. 18), mas o que serve à sociedade e à natureza, não serve, necessariamente, à liberdade e felicidade, ao prazer e realização pessoais. A primeira parte do conto mostra essa condição de Miss Algrave.

Um dos grandes agentes de controle social é a moral cristã na qual se alicerça nossa cultura. Nesse conto percebemos que o corpo é o lugar onde a idéia de pecado se encarna. Para a moral cristã tudo

que o corpo sente de bom parece ser pecado, como se o corpo não fosse feito para o prazer e sim somente para a dor e a reprodução. É assim que todos nós ficamos presos a uma ideia de libertação. É por isso que para a moral de nossa cultura não é bem visto quem pratica sexo fora dos padrões societais. Era por isso que Miss Algrave sentia vontade de vomitar quando “via as mulheres esperando homens nas esquinas. Ainda mais por dinheiro” (Lispector, 1998b, p.13).

É uma falsa ideia pensarmos que a sociedade defende a liberdade e a diversidade sexuais. A sociedade quer reproduzir a si mesma, garantindo a reprodução da espécie e para isso o sexo não pode ocorrer fora dos padrões que ela mesma criou. É aqui que o preconceito se enraíza.

A experiência dessa personagem/mulher nos faz questionar os padrões de nossa cultura e a forma como nos relacionamos com nós mesmos e com os outros. Mostra como temos a grande facilidade em julgar os outros e a terrível certeza de nos conhecermos profundamente.

Miss Algrave nunca desconfiou que aquilo que ela pensava sobre si mesma era uma máscara cultural/moral que ela usava em si mesma para poder se olhar. Como acontece com todos nós, pensamos que a nossa razão/pensamento sobre nós mesmo tem a verdade daquilo que somos. E “Nunca pensamos que o que pensamos esconde de nós o que nós somos” (Valery, 1997, p.37).

Os rótulos, as classificações e os preconceitos, como aqueles que Miss Algrave tinha, demonstram uma única coisa: a incapacidade de compreender a condição do outro, por nós não nos permitirmos ser outro. Nunca pensamos que cada um de nós é um *outro* para aquele a quem chamamos de o *outro*.

A compreensão de si torna-se fundamental para a compreensão daquilo que o outro é bem como para a aceitação da possibilidade daquilo que cada um de nós pode se tornar. “Nós somos aquilo que tem de acontecer” dizia Clarice (1999a, p. 224). A cultura Ocidental cristã é construída em cima de dicotomias: ser ou não ser, homem ou mulher, pecado ou virtude, desejo ou medo, certo ou errado, sagrado ou profano, interdito ou transgressão. Miss

Algrave vivia cheia desses paradoxos que caracterizam a condição humana.

A EXPERIÊNCIA REVELADORA

Miss Algrave vivia muito só. A solidão a esmagava. É sabido que enquanto mais solitário vivemos, mais fantasias criamos para viver. Ninguém suporta uma vida vazia. Quando estamos sozinhos são os sonhos que nos levam para a cama. São os sonhos que nos fazem sonhar com o dia em que eles se transformarão em realidade. Essa é a nossa marca de incompletude: a solidão, o desejo e a fantasia. Sem isso não existiria lugar para outro em nossas vidas. Não é exagero, então, dizer que a imaginação e a fantasia podem, assim, salvar uma vida do vazio e da solidão absoluta.

Apesar de Miss Algrave não poder tocar aquele que a tocava, nos faz pensar que Ixtlan era um ser imaginário criado pelo próprio desejo ou pela fantasia onírica que surgem nos momentos de solidão profunda de uma noite de lua cheia.

Mas Poderíamos dizer também que Ixtlan foi fruto de sua imaginação? Foi um sonho? Ixtlan era real ou imaginário? Isso não faz diferença, por dois motivos: primeiro porque uma narrativa não se mede por seu caráter real ou ficcional, mas pela capacidade que tem de se comunicar com aquilo que somos, com a vida que levamos por dentro, como dizia Clarice e com a vida que assumimos diante da ordem das coisas no mundo. Segundo porque “Tanto nos sonhos como no ato sexual abraçamos fantasmas. Nosso parceiro tem corpo, rosto e nome, mas sua realidade, precisamente no momento mais intenso do abraço, dispersa-se em uma cascata de sensações que, por sua vez, dissipam-se” (Paz, 1994 p. 11-2). Como ressalta ainda Paz, “Em todo encontro erótico há um personagem invisível e sempre ativo: a imaginação, o desejo. No ato erótico intervêm sempre dois ou mais, nunca um” (Paz, 1994, p. 16).

Ixtlan se apresenta como uma sensação de prazer. Talvez ele fosse um sentido que ela sentia porque, como disse Octavio Paz, “Os sentidos são e não são deste mundo”. Por meio deles estabelece-se

uma ponte entre ver e crer, a imaginação ganha corpo e o corpo de converte em imagem (Paz, 1994, p.12). Um desejo reprimido não ousa dizer seu nome nem mesmo ao próprio sujeito que o possui, porque este, muitas vezes, não quer saber ou entender seu próprio ser desejante. Isso explica porque na narrativa Ixtlan vem do além, não tem nome e leva para o além o ato praticado.

Faz parte do desejo reprimido buscar realizações anônimas, escondidas. Apesar de não admitirmos, os prazeres anônimos são procurados e vividos intensamente, porque eles também fornecem um sentido para a vida monótona, tecnoburocrática e, muitas vezes, sem encantamento que levamos diariamente.

SEXO E AMOR

Nessa narrativa é possível diferenciar o sexo do amor. Na hora do sexo, Miss Algrave disse que amava Ixtlan. “- Eu te amo, meu amor! Meu grande amor!” (Lispector, 1998b, p.17). Isso é uma coisa que todos nós fazemos. “Amor” é o nome que damos ao sexo sem amor que fazemos, para compensar o sexo com amor que nos falta. Na verdade, no ato sexual, chamar de amor aquele que nos dar prazer, como ela chamou, é uma tentativa de romantizar o momento.

É bem verdade que os prazeres nos fazem esquecer as dores da vida, faz a carne gozar sem pensar e eleva a sensação de existir-no-mundo. O desejo ao prazer carnal se encontra na condição de todo ser humano. A carne procura carne, porque quer na carne aquilo que não se reduz a ela. Ou seja: a carne quer a carne porque quer se alimentar do que não é carne. Nas palavras de Merleau-Ponty: é o “Corpo pedindo outra coisa que não é corpo, mas pedindo-o pelo seu próprio peso de corpo” (Merleau-Ponty, 2000, p. 352).

Foi sob o signo do sexo e não do amor que Miss Algrave sente sua capacidade sedutora as possibilidades de experienciar o que lhe é diferente, de conhecer homens diversos, vontade de fundir seu corpo com o mundo e o mundo com os prazeres que ela sentia. É muito comum fazermos sexo ou ficarmos com quem nos

proporciona prazer, com quem gozamos e, no mesmo momento, pensarmos em quem poderia nos dar o amor que tanto desejamos.

Muitas vezes buscamos o amor pelo sexo. E sempre fracassamos. Nenhuma noite de sexo selvagem e profundo, de prazeres múltiplos e inexplicáveis, de orgasmos vulcânicos e repetidos foi capaz de fazer uma pessoa amar outra. O sexo não gera, obrigatoriamente, o amor. Por isso que Miss Algrave pode continuar dizendo que ama Ixtlan e continuar fazendo sexo com outros. O amor, não necessariamente, acontece com o sexo. Por isso que Miss Algrave não podia ter amado de imediato aquele que nem o nome sabia.

Se é verdade que “coisas infinitas como o céu, a floresta e a luz, não encontram seu nome senão dentro de um coração amante” (Bachelard *apud* Von Zuben, p. XLIX), penso que no coração de Algrave essas grandezas ainda não existiam. Sexo e amor não se confundem, apesar de que, em alguns casos, eles se fundirem. Quando isso acontece, pode-se dormir em núpcias com o outro e consigo mesmo. Dormir sem pressa de acordar porque os sonhos que são sonhados abraçados são os mesmos que fazem duas pessoas andarem juntas por muito tempo.

Esse conto também nos conta, ainda, que temos medo de vivermos outros desejos, além daqueles que estamos acostumados, porque estamos presos aos desejos que nos libertam, mas tememos viver a liberdade plena de todos os desejos que nos habitam.

Como todo o desejo pede a sua realização, a única forma de matá-lo é realizá-lo, porque a fantasia acaba na realidade que a consome. Apesar de, muitas vezes, a realidade também se acabar diante da fantasia que a envolve.

Como Lori, protagonista do romance *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1998c), Miss Algrave não habitava seu corpo e sim a imagem que dele fazia. Após passar pelo “susto do prazer”, ela percebe que a imagem que fazia de si mesma sempre foi ilusória e vazia, superficial e fragmentada, porque ninguém pode se sentir inteiro, pleno e realizado se se nega aquilo que o seu corpo necessita e aquilo que seu desejo pede. Como Lori, ela passa pela aprendizagem do prazer e muda sua forma de ver e ser, pensar e sentir.

Mas como qualquer um de nós, Miss Algrave não poderia viver sua nova vida sem pagar um preço, por isso se perguntou: “será que vou ter que pagar um preço muito caro pela minha felicidade?”. Ora, viver em sociedade exige um preço seja submetendo-se a ela ou a transgredindo, mas Miss Algrave “Pagaria tudo o que tivesse de pagar. Sempre pagara e sempre fora infeliz” (Lispector, 1998b, p.19). Como diz Leloup, “A primeira liberdade consiste em aderir ao que é” (2002, p. 12). Por isso que em Clarice, a liberdade é um ato de coragem. E é para poucos. Nem todos estão preparados para viver a liberdade que tanto desejam. Às vezes se vive como um passarinho que só consegue cantar no conforto de sua gaiola.

Todos os personagens clariceanos passam por essa metamorfose, por essa via crucis ou por aquilo que ela chama de *Experiência maior*:

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o âmagô dos outros: e o âmagô dos outros era eu (1999a, p.385).

Sem essa experiência maior, o homem não pode viver uma odisséia de si; ele não pode sair de onde sempre esteve, não podem “nascer do próprio parto, e de largar no chão o corpo antigo” (Lispector, 1999d, p. 96).

Os personagens clariceanos parecem submetidos a uma lei cósmica: tudo que nasce deve se transformar para continuar vivendo. Algo próximo a aquilo que diz Edgar Morin: “tudo que não se regenera se degenera” (2013, p.385). Os personagens vivem existencialmente uma degeneração que é uma regeneração de si. Sem se destruírem eles não podem se reconstruir. É importante esclarecer que eles vivem isso sem planejar, mas aceitam aquilo que tem que ser: Tudo isso é um processo longo, doloroso e sem retorno para aqueles que querem a estupefaciente esplendidez da vida nua.

O homem é o único ser vivo que precisa aprender a ser ele mesmo, a ser o que se é, porque é o único ser vivo que constrói máscaras para se olhar e inventa verdades para viver. Assim como os

outros personagens clariceanos, a experiência maior de Miss Algrave foi a descoberta inesperada de um corpo que dormia enquanto ela caminhava acordada.

Depois de sua experimentação sexual, ela poderia dizer o mesmo que Merleau-Ponty: “eu estou aberto ao mundo porque estou dentro por meu corpo” (2000, p. 350). Portanto, o sexo se apresenta, aqui, como uma experiência de aprendizagem, de transformação de valores e de consciência. Uma experiência que afeta a ordem do discurso societal, as práticas sexuais permitidas.

Nesses contos, Clarice não está reduzindo as mudanças ao corpo, mas mostrando que a forma como nós olhamos para nós mesmos, pode mudar a forma como nós olhamos nosso próprio corpo, como nos relacionamos com ele, com outros corpos e com o mundo. Nossa forma de olhar dá forma aquilo que os olhos vêem.

O mito de Perseu e a Medusa é um bom exemplo disso: percebemos que a Medusa transforma todos os corpos humanos em corpos petrificados e todos enfeitam seu jardim. Era a frieza, a falta de amor e a falta de sensibilidade perceptiva, que fazia os olhos da Medusa transformarem tudo que viam em pedras. De forma oposta ao mito, Clarice nos alerta para a necessidade de convertermos nosso olhar para devolvermos o homem a seu próprio corpo, devolvermos o homem a si mesmo. Não se trata de um olhar de fora para dentro, mas, sobretudo, de um olhar de dentro para dentro para, assim, tocarmos as raízes do humano do humano.

Antes de ser uma postura narcísica e medrosa, a conversão do olhar para o eu interior permite-nos reencontrar o outro com um olhar de re-conhecimento. Esse é o desejo de Clarice e o princípio primeiro de qualquer educação incluyente: “reconciliar o homem consigo próprio com o intento de reunir todos os homens” (Barat, 2000, p. 11).

Percebo em Clarice essa Antropologia do homem genérico. Nessa Antropologia o ponto de partida é essa reconciliação do homem com ele mesmo.

Antes mesmo de se reconciliar com o outro, de amar seu próximo, o homem aceitará reconciliar-se, antes de tudo, consigo mesmo,

aceitará se amar, não como Narciso idolatrando-se no espelho líquido, mas como aquele que descobre em si mais que ele mesmo? (...) Ele terá que reconciliar o corpo que tem e o corpo que é, os hemisférios esquerdo e direito do cérebro, o pensar e o sentir, o agir e o abandonar, as partes oriental e ocidental das quais todo homem é feito (Biès, 2001, p. 66).

UNIDADE

A obra inteira da Clarice é costurada por esse desejo de reencontro, de reconciliação, de síntese. Era desejo de Clarice (1999c, 23) querer alcançar a verdade através de seu oposto: a inverdade. Portanto, sentir-se de outra forma, sentir-se ao máximo, buscar o Verso de si mesma. Sentir em plenitude todas as suas contradições é uma tentativa de se redescobrir e de se sentir inteira.

Talvez esta seja uma forma de Clarice melhor expressar a vida: tentando exprimir ao máximo as antíteses que a constitui e que nos sustentam, que fazem de nós o que somos. “Somos Unos e Versos. Somos universos”, como diz a sabedoria do *Tao Te Ching* (2003). Somos equilíbrio dinâmico entre Ser e existir, entre Ser e não-Ser, entre o Um e o Zero, entre o Um e o Infinito. Não somos isso *OU* aquilo, somos isso *E* aquilo, somos “*Sim e Não*”, como escreveu Clarice: “Eu sou sim. Eu sou não. Aguardo com paciência a harmonia dos contrários. Serei um eu, o que significa também um nós” (1999a, p.279).

Somos equilíbrio dinâmico entre diversidade e unidade, somos uno e múltiplo, *unitas multiplex*, como escreve Morin. Enfim, somos os momentos de eclipses do ser com o outro que é um eu, um ele, um tu e um nós, ao mesmo tempo. Seria pertinente dizer que em Clarice, nunca somos, pois estamos em um processo de vir-a-ser. Somos um ser a-ser. Tudo que existe é engendrado no seio desse equilíbrio dinâmico entre ser e não ser, entre diversidade e unidade, entre o uno e múltiplo, unos e versos.

Clarice Lispector sempre buscou religar as coisas, desejante que era de encontrar o ponto de confluência e irradiação de forças opostas. Foi isso que disse o psicanalista Hélio Peregrino à própria Clarice quando ela o entrevistava,

você, Clarice, é uma pessoa com uma dramática vocação de integridade e de totalidade. Você busca, apaixonadamente, o seu self – centro nuclear de confluência e de irradiação de força – e esta tarefa a consome e faz sofrer. Você procura casar, dentro de você, luz e sombra; dia e noite, sol e lua. Quando o conseguir (...) descobrirá, em você, o masculino e o feminino, o côncavo e o convexo, o verso e o averso, o tempo e a eternidade, o finito e a infinitude, o Yang e o Yin; na harmonia do TAO – totalidade -. Você, então, conhecerá homem e mulher – eu e você: nós (Lispector, 1999b, p.58).

É na harmonia dos contrários que está o único destino prévio de um homem. A obra de Clarice Lispector é o testemunho disso e do horror que ela sentia pelo maniqueísmo: “preferia sofrer no âmbito de perguntas sem respostas a impor um dogma que anulasse seu contrário” (Borelli, 1981, p. 34). Entre uma realidade e outra, ela sonhava com a terceira. Ela sabia que “o mundo é extremamente recíproco” (Lispector, 1998a, p. 113), e que nesse mundo em que existe uma harmonia pré-estabelecida entre todas as coisas, há uma conexão universal que liga os seres e as coisas numa mesma sinfonia.

Nas cosmologias clariceanas, o homem é concebido unidualmente: um ser vivo racional e um sentidor em comunhão com o mundo. Aliás, ela mesma se definia como uma sentidora. Com isso, deixamos de ter uma visão centrada, uma visão antropocêntrica do mundo e de nós mesmos enquanto *sapiens-sapiens*. A escritura de Clarice faz cair a auréola da razão que sempre coroou o homem acima da natureza. Ser humano é uma sensibilização, um orgasmo da natureza.

A máxima cartesiana “*penso, logo existo*”, torna-se, assim, ferida e condenada a ver seu império desvanecer. Como a própria Clarice propõe: “Não vai mais ser: eu me expribo, logo sou. Será: eu sou, logo sou” (1999a, p. 254).

Pensar é só mais uma forma de conhecer que pode levar ao abismo de si, do conhecimento e gerar mais desconhecimentos. Clarice dizia que no que ela não conhece estava sua grandeza, que estava sua largueza. O conhecimento seria nossa limitação, pois só conhecemos uma parte do desconhecido que nos habita e que

constitui o universo ao nosso redor. É por isso que sentir ultrapassa o entendimento, porque ele não se reduz às análises cognitivas do ser.

Na verdade, sentir ultrapassa o pensamento, porque viver é sentir a própria vida pulsar, como percebemos em *Um sopro de vida*. Como a própria Clarice disse nesse romance: “Eu não preciso me entender. Que vagamente eu sinta, já me basta” (1999c). Portanto, Clarice abre, em sua obra, o caminho para compreendermos a outra dimensão do *homo sapiens: homo-demen*; esse ser de afetividade imensa e instável, ser que sorri, ri e chora, como diz Morin (2000, p.59); ser emotivo cujas emoções fazem pulsar a veia, fazem o sangue esfriar ou ferver, o coração acelerar ou inflar, a carne vibrar e tremer, fazem o pensamento vagar e a vida se tornar selvática.

Wittgensteins dizia que devemos silenciar a respeito daquilo sobre o qual não se pode falar. Clarice, ao contrário, nos ensina que é preciso falar daquilo que nos obriga a ficar em silêncio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARAT, Michel. **A conversão do olhar**. Tradução: António Hall. Portugal: Instituto Piaget, 2000.

BIÈS, Jean. Dúvidas sobre o homem que virá. In: GRUPO 21. **O homem do futuro**: um ser em construção. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2001, p.63-73.

BORELLI, Olga. **Clarice Lispector**: esboço para um possível retrato. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

BLOCH, Pedro. Clarice Lispector. In: **Vida, pensamento e obra de grandes vultos da cultura brasileira**: entrevistas. Rio de Janeiro: Bloch, Ed. 1989, p. 7-11.

COLASANTI, Marina. Clarice entrevistada. In: LISPECTOR, Clarice. **Outros escritos**. Teresa Montero e Lúcia Manzo (Org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2005, cap. 10.

LAO-TSÉ. **Tao Te Ching**: o livro que revela Deus. Tradução e notas: Huberto Rohden. São Paulo: Martin Claret, 2003.

LELOUP, Jean-Yves. **Amar... apesar de tudo**: encontro com Marea de Salomne. Tradução: João de Freitas Teixeira. Campinas/SP: Verus, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**: (*ficção*). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

_____. **A paixão segundo G. H.** (*romance*). Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

_____. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres** (*romance*). Rio de Janeiro: Rocco, 1998c.

_____. **A maçã no escuro** (*romance*). Rio de Janeiro: Rocco, 1998d.

_____. **A via crucis do corpo** (*contos*). Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

_____. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999a.

_____. **De corpo inteiro** (*entrevistas*). Rio de Janeiro: Rocco, 1999b.

_____. **Um sopro de vida**: pulsações (*romance*). Rio de Janeiro: Rocco, 1999c.

_____. **A legião estrangeira** (*contos*). Rio de Janeiro: Rocco, 1999d.

_____. **Outros escritos**. Org. Tereza Monteiro e Lícia Manzo. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A natureza**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MORIN, Edgar. **A via:** para o futuro da humanidade. Tradução: Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

ROSENBAUM, Yudith. **Clarice Lispector.** São Paulo: Publifolha, 2002. (Folha explica).

PAZ, Octavio. **A dupla chama:** amor e erotismo. Tradução: Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

REEVES, Hubert. **Os artesãos do oitavo dia.** Tradução: Maria Leonor F. R. Loureiro. São Paulo: UNESP; Belém: UEPA, 2002. (Nomes de deuses: entrevistas a Edmond Blattchen).

VALÉRY, Paul. **Monsieur teste.** Tradução: Cristina Murachco. São Paulo: Ática, 1997.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Introdução. In: BUBER, Martin. Eu e tu. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001, p. V-LXXVIII.

O ALÇAR DE UM VOO: UM BREVE PERCURSO NA MINHA HISTÓRIA FORMATIVA

Helder Cavalcante Câmara

Os animais, ao longo de sua existência, crescem, desenvolvem-se e morrem. Nesse crescer e se desenvolver é possível perceber mudanças nos estados juvenis ou larvares diferentes em relação à fase adulta. Esse desenvolvimento pode apresentar duas formas: uma direta e outra indireta. No desenvolvimento direto, os seres, em sua fase adulta, são bastante semelhantes à forma com que nasceram. No indireto, por sua vez, há mudanças significativas. Os animais que passam por esse último processo são, na fase adulta, efetivamente diferentes de quando nascem, como é o caso, por exemplo, da lagarta e da borboleta. A mudança que ocorre nesses animais é chamada de metamorfose, não sendo somente de ordem física, mas também funcional. A lagarta é capaz de se alimentar, no entanto, não se reproduz, sendo assim, metamorfosear-se em borboleta é indispensável para existência da espécie, transformação sem a qual a reprodução não seria possível.

A metamorfose representa uma transformação fundamental para a vida. De um ser que se desloca preso à terra a outro que se liberta do chão que o aprisiona, alçando voos num céu longínquo. Sendo passagem de uma vida para outra, a metamorfose configura-se, então, como uma outra existência.

Nós, seres humanos, não sendo lagartas nem nos transformando em borboletas, vivemos segundo uma estrutura simbólica e cultural que nos outros animais não existe, pelo menos não com a mesma intensidade. Decerto, não sendo somos seres que se transformam biologicamente, como faz a borboleta, mas, subjetivamente passamos por mutações, não apenas uma única, pois viver é um eterno reformar-se. Todavia, as metamorfoses não são

iguais para todos. Alguns poucos mudam, enquanto outros, como a “magia” da metamorfose da borboleta, transformam-se na Alice no País das Maravilhas, reconhecendo-se e sendo capazes de serem eles mesmos nesse mundo estranho que dificulta nossos voos.

Inegavelmente, enquanto seres humanos, também desejamos nos metamorfosear e nos tornar a borboleta livre que vive, pelo menos em parte, com a possibilidade de cheirar as flores, alimentar-se do néctar, tocar o solo, mas, principalmente, de alçar voos pela imensidão da vida.

As mudanças, por mais sutis ou evidentes que sejam, podem ocorrer nos mais diversos aspectos, sejam eles sociais, afetivos, culturais, entre outros. No entanto, convergem para uma só transformação, a qual engloba o todo, o humano que nós somos.

Diante do exposto, apresentarei aqui uma das metamorfoses da vida. Portanto, este texto é como uma pintura feita por mim mesmo e da qual também sou protagonista. Porém, não poderia tê-lo escrito se não fossem os outros e o mundo com os quais vivo e interajo.

As lentes que agora se debruçam sobre mim, permitem-me dizer que vejo, hoje, o mundo e a área em que atuo, a Educação Física, de uma forma antes impensada. É esse olhar sobre a profissão que será posto em evidência. Cabe, pois, esclarecer que o ato de lecionar, atualmente assumido por mim, não se resume a um aqui e agora. Isto é, ele se fez, se faz e se fará de forma contínua, interligada, não alcançando possibilidades de fim. Esse ato é resultado de em processo e em processo continuará a ser feito, enquanto eu continuar a ver o sol que nasce e me encanta com o brilho das estrelas e da lua.

Adentremos, então, em um mundo antes apenas meu, mas que agora se mostra aos outros. Quando criança e na adolescência, sofria de bronquite-asmática, em virtude disso, em meio a algumas crises, deixei de vivenciar momentos lúdicos. Quantas vezes quis banhar-me na chuva, correr em meio à poeira da rua ou andar de pés descalços na terra quente. De certo modo, não fui totalmente impedido de vivenciar esses momentos. Quando estava saudável, brinquei e brinquei. Às vezes, por insistência minha, até vencer a resistência do “não” pelo cansaço, andei pelos muros, brinquei de

pega-pega e joguei futebol mirim. Carreguei um pouco da falta disso diariamente sim, mas agreguei muito da minha infância nas fases posteriores da minha vida.

Essa minha forma de ser chegou à escola. Lá também brinquei muito, mas a Educação Física me era estranha. Eu nunca participava dessas atividades, pois minha saúde parecia frágil, na perspectiva que me enxergavam. Consegui atestados e atestados médicos justificando minha ausência das aulas dessa disciplina.

Não sabia muito o que era a Educação Física, mas sabia bem o que seria brincar. Não me lembro exatamente a data de quando comecei a praticar a Educação Física, mas o fato ainda se apresenta bem claro para mim. Meu pai vendia doces e balas na escola em que eu estudava e toda manhã eu o ajudava nas vendas, normalmente no intervalo, ou mesmo substituindo-o quando ele precisava se ausentar. Certo dia, em frente ao carrinho de doces, eu aguardava meu pai chegar e observava, ao longe, o professor e os alunos realizarem saltos à distância. Tive uma vontade grande de ir saltar. Quando meu pai chegou, pedi logo para ir onde o professor e os alunos estavam. Chegando lá, fiquei ao lado do professor, querendo saltar, e, no alto de minha timidez, pedi a Aluizio, um dos professores de Educação Física daquela escola, para saltar. Ele olhou para mim e disse que eu podia. Fiquei na fila e, quando chegou minha vez, corri muito rápido e saltei o mais longe que podia. Estava feliz naquele momento. Aluizio, olhando para mim com um ar de aprovação, disse: “salte de novo”. Assim o fiz. Depois disso foram vários e vários saltos. Começava, então, minha vivência na Educação Física e, com isso, os atestados deixaram de ser importantes e necessários para mim.

Poderíamos dizer, baseados em Bachelard (1988), que esse instante foi um divisor de águas. O instante, para o autor, não é contínuo, mas carrega o elemento da imprevisibilidade, não sendo possível prever quando ocorrerá, nem muito menos o que dele será originado. Ainda segundo Bachelard, destaca-se que, quando ocorrem, esses momentos tornam-se mobilizadores de outros caminhos, até mesmo os impensáveis. Foi, portanto, a partir do instante narrado que a Educação Física passou a existir em minha

vida. A participação em treinamentos, as competições esportivas, os momentos alegres (muitos) e tristes (poucos), as amizades construídas, marcaram a minha vivência na Educação Física e acompanharam todo o ciclo de escolarização pelo qual passei. Nunca foi uma obrigação, mas um espaço de diversão, afirmação e encontro.

Ao final do Ensino Médio, a dúvida sempre paira na hora da escolha do curso que se pretende fazer no Ensino Superior. Qual vestibular prestar? As escolhas, no meu entender, não são aleatórias, elas carregam um pouco da história do que somos. Fiz dois vestibulares, um em Natal e outro em Mossoró. Em Natal escolhi a Engenharia civil, pois eu imaginava que, por gostar de desenhar, teria mais facilidade de me dar bem nessa profissão. Infelizmente fui reprovado na redação exigida pelo processo seletivo. Em Mossoró, escolhi o curso de Educação Física, decisão motivada pelas vivências corporais que tive em toda minha vida, inclusive nas práticas dessa disciplina. Sim, fui aprovado e ingressei em mais uma etapa de minha vida: minha formação profissional.

O Curso de Educação Física se fundamentava em uma vertente tradicional dessa disciplina. As aprendizagens pautavam-se numa instrumentalização para o ensino na escola, na maioria das vezes relacionada à aprendizagem de gestos técnicos ou fundamentos de modalidades esportivas. A repetição mecânica apresentava-se como elemento que atravessa a maioria das disciplinas.

Como se pode perceber, o “como” ensinar emerge como principal foco do curso de Educação Física oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. No ensino tradicional, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2007), esse “como” ensinar é o elemento central para o desenvolvimento dos currículos, tendo em vista que “o que” ensino já é algo dado como certo, e esse “como” é a forma de garantir o alcance da formação que se considera adequada para o modelo de sociedade, o qual se aproxima da pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação, bem ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação. Tomaz Tadeu ainda destaca que essa perspectiva de currículo conduz os indivíduos a aceitarem mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e saberes dominantes. Portanto, o foco de

aprendizagem devia se dar a partir de questões puramente técnicas (2007).

No caso da Educação Física, o esporte figura como eixo central, ensinado sem nenhuma reflexão crítica. Aprender esporte é aprender a praticá-lo dentro das regras estabelecidas a partir dos órgãos responsáveis, como as federações e confederações esportivas.

Embora, no referido contexto por mim vivenciado, a ginástica estivesse bastante presente, assumia-se também a ênfase nas práticas esportivizadas. A maioria das leituras na universidade era realizada em função da aprendizagem de uma instrumentalização para o exercício docente, mas sempre associada à repetição dos gestos técnicos e melhoria de eficiência motora para o maior êxito na vivência das práticas da Educação Física, em especial, o esporte. Essas leituras materializavam-se em forma de textos (apostilas) organizados pelos professores ou, muito raramente, de um ou outro livro. O único livro que comprei durante os quatro anos de minha formação foi um de treinamento desportivo, o qual discutia as bases fisiológicas do treinamento de alto nível.

A pesquisa foi algo que não existiu em minha formação. Nenhum olhar sequer para esse aspecto me fora apresentado. Minha formação foi tão somente para o ensino e, mesmo assim, ainda tinha meus receios e dificuldades para lecionar.

No final de 1997 e início de 1998, resolvi ir trabalhar no estado de Rondônia. Pouco antes de iniciar minha jornada, estava eu em uma livraria de minha cidade. Procurava livros de Educação Física. Esses quase não existiam ou a eles não tínhamos acesso. Ao passar o olho em uma das prateleiras vi um livro intitulado *Metodologia do ensino da Educação Física*³, pensei logo que seria um bom livro para me ajudar a realizar minha prática pedagógica, pois, teoricamente, tratava de uma metodologia de ensino para essa disciplina. Eu o peguei e folheeí algumas páginas, entretanto não vi nenhuma figura que pudesse demonstrar como eu deveria ensinar. Só havia letras. Às vezes, quando não estamos familiarizados com certas coisas, elas nos

³ SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino aprendizagem em Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

soam como estranhas e distantes, por isso, Devolvi o livro à prateleira. Não sei ao certo, mas devo ter dado uns três a quatro passos depois disso, quando, então, parei. Olhei para trás e fitei o livro mais uma vez. Retornei e o comprei.

Já em Rondônia comecei a ler o livro. Espantoso como um livro às vezes nos abraça e nos toma. A ausência de ilustrações não fazia mais falta. Construí, ao adentrar no livro, outras compreensões e percepções que antes não tinha. Ora, que Educação Física era essa da qual eu me aproximava e que fazia meus olhos brilharem?

O livro, escrito por um coletivo de autores⁴ e fundamentado em uma visão marxista, propõe uma Educação Física que estaria longe das instrumentalizações, questionando fortemente o esporte como se apresentava na escola. Ademais, afirma que os conhecimentos tratados pela Educação Física não podem ser tratados dissociados da realidade social em que os alunos estão imersos. Tratar esse saber é, ao mesmo tempo, pensar a realidade, o que conduz a uma percepção crítica de mundo, fundada a partir de uma consciência de classe, essa, aliás, sendo o que permitiria uma atuação frente aos problemas sociais e a busca por sua superação.

Esse novo olhar me permitiu pensar a disciplina a partir de uma perspectiva de formação de sujeitos críticos e participativos, principalmente porque vivemos em um mundo que influencia, em grande medida, a nossa forma de ser e estar. Fui percebendo que nossa forma de agir nem sempre se dá a partir dos nossos interesses, por mais que pareçam nossos. Entendi que essa é a percepção de mundo que precisa chegar às escolas e aos alunos.

Esse espírito crítico sobre a realidade surgiu, para mim, tão somente a partir desse livro? Talvez não, muito embora ele tenha tido papel importante para fazer acordar em mim esse sentido crítico perante a realidade, bem como para identificar a Educação Física enquanto participativa na formação da consciência crítica dos alunos. Ele foi fruto de toda uma vivência escolar e formativa. Posto isso, nesse momento retomo meus anos de Ensino Médio. Mais

⁴ Carmem Lúcia Soares, Elizabeth Varjal, Celi Nelsa Zulke Taffarel, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

especificamente, o segundo ano. Lembro-me que algumas aulas instigaram meu pensar reflexivo, especialmente as aulas da disciplina História, abordada através de um viés crítico sobre a realidade, o que parece ter sido uma semente que hoje faz brotar frutos. Pensar a história do Brasil não como algo dado, mas como uma construção, fazendo-se presentes nela interesses e arbitrariedades de forma pulsante, foi algo instigante para mim. A associação entre as paródias que fizemos em uma gincana e a reflexão sobre a letra da música de Geraldo Vandré, *Pra dizer que não falei das flores*, promoveu em mim uma reflexão que possibilitou o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e firme sobre o mundo.

Vale lembrar que no mesmo período em que tive acesso ao livro *Metodologia do Ensino em Educação Física* conheci minha esposa. Formada em Ciências Sociais, ela ajudou-me a ampliar minha visão sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre mim mesmo. Embora eu não tivesse conhecimento aprofundado sobre as Ciências Sociais, a vivência com ela possibilitou o acesso a alguns saberes instigados e reforçados, dentre eles a percepção de mundo sob o olhar marxista, embora nunca tenha lido os textos do próprio Marx. O acesso ao livro *A máquina capitalista*, de Pedrinho Guareschi e Roberto Ramos⁵, reforçou ainda mais em mim o pensamento de que as coisas não acontecem de forma espontânea, mas são produto de uma relação complexa e contraditória.

A visão do materialismo histórico parece ter assumido grande parte do meu processo formativo, constituindo-se como um momento importante de minha formação. O momento é entendido aqui da forma como é apresentado por Borba (2004), enquanto duração. O autor destaca que o tempo de vida:

[...] traz, cria, no seu bojo, histórias: umas trágicas, outras cômicas, tediosas, maravilhosas, etc. Histórias vividas e a esse tempo (a esse vivido) chamamos de “temporalidade”. O tempo, enquanto temporalidade, não é pura abstração física, tonalidade neutra. Ele é uma duração (tem início, meio e fim) e nesse durar há histórias, há

⁵ GUARESCHI, P. & RAMOS, R. *A máquina capitalista*. 5. ed. Petropolis: Vozes, 2000.

historicidade. A historicidade define-se pelo vivo e pelo vivido e no vivido temos afetos, nossas emoções, nosso inconsciente (BORBA, 2004, p. 47).

Nessa perspectiva, um momento pode durar e ser composto por diversos atos que compõem a unidade do momento. Tomando como base minha própria experiência, houve momentos desencadeadores que me permitiram estar no meu momento enquanto professor e pesquisador, os quais tiveram assento em certa temporalidade do meu existir, do meu próprio viver.

Ao pensar o momento, um instante pode ser decisivo para a formação de um outro ser, bem como uma associação de experiências pode também ser um momento constituinte. A exemplo, tanto uma tragédia quanto inserção em uma comunidade religiosa podem se constituir em momentos particulares e formativos. Não se destaca aqui que haja determinações, embora assim o pareça. Os momentos em si não são instituintes, mas são necessários para a instituição do ser, das escolhas e das autorias.

A mudança para o Mato Grosso em 2000, agora em um local em que permitiu dar prosseguimento aos meus estudos, foi algo importante. Lá participei de duas especializações, uma em Informática em Educação e outra em Educação Física escolar. Interessa-me pensar aqui um pouco sobre essa última que, juntamente com os estudos que fiz para participar de um processo seletivo para o cargo de professor de Educação Física da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), permitiu-me a imersão nas primeiras discussões sobre o corpo. O corpo enquanto unidade, a dualidade corpo e mente, conceitos como corporeidade, passaram, então, a fazer parte das minhas compreensões, mesmo que de forma ainda muito superficial.

Hoje, com o ingresso no mestrado em Ciências Sociais e Humanas e com a inserção no Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM), diálogo com o pensamento complexo, com a multireferencialidade e com a arte da bricolagem. O que faço não se dá em virtude de uma inteligência de que disponho e nem deste aqui e

agora. A possibilidade dessa apreensão foi se constituindo no curso de minha história.

Assim como os momentos relativos à pintura, mesmo que meio difusos, estiveram presentes na vida de Remi Hess, permitindo que se tornasse pintor, o acesso a um conhecimento que contextualiza a realidade e a outro que pensa o corpo para além dos aspectos biológicos, proporcionados pelas vivências e leituras em minha trajetória educacional, tornaram-se momentos essenciais que me permitiram estar aqui hoje, pensando a realidade não a partir de uma linearidade, de uma naturalidade, de uma relação causa-efeito, ou como fragmento que assume a ideia do todo, mas como fenômenos articulados e inter-relacionados mutuamente. O momento que estou hoje não é, portanto, fruto de um acaso. Sob essa ótica, concordo com Hess (2004, p. 35), quando diz:

Não entramos por acaso no momento. É um ou mais elementos desencadeadores. No começo o momento se alimenta de nossa herança, depois cresce e evolui. Como o fogo da alegria que preparamos, o momento é feito de numerosas ramificações, tomadas aqui e ali, reunidas um pouco em torno nos nossos momentos já presentes.

Há, assim, uma relação entre passado e presente. Afinal, não temos somente um momento em nossas vidas. Vários momentos nos atravessam, mas alguns deles vão possibilitar rupturas instituintes, realizadas por nós mesmos, sendo capazes de recursar “certos momentos herdados de nossos pais, de nosso meio de origem, de nossa cultura. É preciso criar novos” (HESS, 2004, p. 34).

Precisamos, portanto, considerar que cada momento que construímos leva em conta, necessariamente, um passado que herdamos e que nos possibilitou ser o que hoje somos, não como algo determinístico, pois o que somos e nos tornamos é fruto também de nossas escolhas.

Devo dizer que nessas linhas que apresentei representam momentos significativos e que foram importantes para a metamorfose pela qual passei. Destaco, pois, que o acesso a certos saberes permitiu-me mudar meu olhar e enxergar de modo um pouco

diferente daquele que as lentes naturalizadoras da realidade permitem ver.

Desse modo, reconheço que o acesso aos saberes pode constituir-se como subsídio formativo importante para nossas compreensões sobre uma dada coisa ou fenômeno, mas também, e ao mesmo tempo, para nossa percepção sobre a realidade com a qual tais coisas e fenômenos se relacionam e, inseparavelmente, sobre nós mesmos. Fica claro, pois, que o acesso à pluralidade de saberes tem relação intrínseca com nossas percepções, compreensões e desejos, enfim, com nossas formas de ser e de agir enquanto autores de nós mesmos. Foram esses momentos, esses acessos aos saberes, que me permitiram florescer.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A poética do devaneio. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BORBA, Sergio da Costa. A linguagem do tempo nas situações educativas. In: Educação e linguagem. São Bernardo do Campo. Ano 7, n. 09, jan.-jun, 2004, p.73-89. ISSN 1415-9902.

HESS, Remi. A teoria dos momentos contada aos estudantes. Educação e linguagem. São Bernardo do Campo: UMEESP, v. 1, n. 1, p. 26-44, 2004. ISSN 1415-9902.

SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SER CRIANÇA NUM MUNDO DE ADULTOS: A CONDIÇÃO DE SER

Míria Helen Ferreira de Souza

INTRODUZINDO...

Jiddu Krishnamurti (1993, p. 9), em sua obra *A educação e o significado da vida*, questiona: “Se a vida tem um significado mais alto e mais amplo, que valor tem nossa educação se nunca descobrirmos esse significado?”

A busca para responder tal pergunta se configura num emaranhado de novas perguntas que, talvez, a nossa vã consciência nunca consiga decifrar. Logo, pautado na certeza de que a educação não consegue caminhar sem a ajuda do que denominamos vida, nasce este discurso, com o objetivo de refletir sobre o lugar da infância num mundo regido por adultos. Para tanto, foram utilizados os aportes teóricos de Krishnamurti (1993); Ariès (2002); Freire (1989, 1996, 2001); Galvani (2002); Morin (2010); Fonseca, Enéas (2011); Rocha (2011), dentre outros.

A CRIANÇA E O ADULTO: ELOS DA VIDA

Em tempos contemporâneos, o entendimento acerca do que seja competência continua mantendo relação estreita com pensamentos arcaicos que a consideram inerente ao mundo do trabalho. De fato, uma pessoa é competente quando desempenha as finalidades de sua função com eficiência, mas, é enfático situar que o aprendido, às vezes, não é sinônimo de utilidade.

O que dizer, então, das competências pretendidas para as crianças na escola? Talvez, a *Historinha para ninar gigante*⁶ possa contribuir para a formulação de possíveis respostas a essa questão:

Um rei despótico
Ordenou que fossem mortos
Todos os pássaros do seu reino.
Assim se cumpriu.
Daquele dia em diante
O canto que nascia vinha das entranhas
das pedras.
Deu-se uma quebra no encantamento
das coisas
E dragões desembocaram do espaço.
Parecia que o mundo inteiro findava.

O rei,
Desobrigado de sonho,
Fechou os seus olhos de esquecer de
acordar.
Então, as crianças se aliaram aos poetas
E desenharam um poema
De passarinhos ressuscitados.

Foi aí que pequeninas pedras
Animaram-se a levitar.
Pouco a pouco ganharam penas,
Bico, asas, gorjeio de pássaro.

E as crianças descobriram
Que pedrinhas coloridas são
passarinhos disfarçados de chão.
Segredo milenarmente guardado.
Só o sabem as crianças e os poetas.

Com essa história iniciamos, pois, a exposição dessa discussão, que tem como intuito principal pensar sobre o lugar da infância num mundo regido por adultos.

⁶ Texto retirado do blog: naranubianibeiro.blogspot.com.br/2011/08/historinha-para-ninar-gigante.html. Acesso em 24 de março de 2014.

Inúmeras são as teorias que desvendam/desvendaram, no decurso do tempo, o que é ser criança. Temos os postulados de Philippe Ariès, Henri Wallon, Jean-Jacques Rousseau, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Jonh Dewey e outros, que deixaram marcas acerca das impressões que se tinha dessa fase da vida. Dentre tantas, destacamos a expressão secular “adulto em miniatura”, de Ariés (2002), constatada em seus estudos sobre a infância.

Distante da abordagem que deu a Ariès (2002) à condição de contemplar a criança como ser em construção, utilizamos um novo olhar para a mesma expressão. Por meio de leituras, observações e análises no espaço vivo das escolas, observamos que, nos tempos modernos, temos crianças que pensam mais do que os adultos e nessa condição sim, afirmamos que são “adultos em miniatura”.

Usar a expressão com esse sentido pode ser uma afronta se a religarmos às situações vividas pelas crianças em séculos passados. Porém, se as enxergamos como sujeitos dotados de conhecimentos que se configuram como inéditas lições de vida à sociedade adulta, podemos afirmar que estamos no caminho certo.

Quando falamos em conhecimento não nos referimos ao aprendizado escolar, ao desenvolvimento da intelectualidade ou ao domínio de competências e habilidades, elementos específicos do trabalho da Pedagogia, falamos de vida, de sonho, de magia, de encantamento, de paixão, de afetividade e de sabedoria, trabalho específico da existência, aspecto residente no íntimo dos seres que as instâncias sociais chamam de aprendizes, ou seja, as crianças.

É importante frisar, então, que todos os sujeitos vivem em eterna construção. Não são apenas as crianças os aprendizes. Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, sempre se preocupou em deixar evidente a certeza de que a incompletude humana paira sobre os viventes, independentemente da idade que possuam. É com essa consciência que se deve investir no crescimento do homem em sua complexidade.

Não é natural religar sabedoria somente ao adulto, quando ela é a arte de todo mundo. Nas mentes das crianças, há um somatório de saberes implícitos que precisam ser levados em consideração. Na infância, as crianças, mesmo sendo regradas pelos adultos, encontram

formas de aprender sobre si, sobre o outro e com as coisas, de modo autônomo. É um exercício de coragem que exige oportunidade, treino, tempo e faz o ser criança se tornar uma brincadeira. São atitudes adultas, mesmo quando a idade sugere coibir tais possibilidades

Assim como as crianças da poesia exposta anteriormente, as quais reclamaram da falta de encantamento das coisas, quando perceberam que a morte dos passarinhos representava o fim de tudo, porém não se renderam à vontade do rei e num instante imaginário transformaram pedras em passarinhos, as crianças de verdade também sabem ressuscitar aquilo que parece estar morto.

Ilustramos, portanto, essa perspectiva por meio de acontecimentos reais, frutos da história de vida de dois autores que respaldam tal discussão: Clarice Lispector e Paulo Freire. Em entrevista publicada no *Correio do Povo*, em janeiro de 1969, Clarice Lispector expôs que quando era criança achava que os livros nasciam sozinhos como árvores. Entretanto, quando descobriu que “por trás deles havia um autor” quis experimentar o prazer de tecê-los (apud ROCHA, 2011, p. 49)

Na obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, Paulo Freire conta suas primeiras experiências com a leitura. Ele diz: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1989, p. 11).

A forma de aprendizado requerida pelos dois autores supraditos imbuí um processo de autoformação resultante do olhar que traz consigo o sentimento de pertencimento a algum lugar, um plano cósmico, misterioso, que oferta gratuitamente tudo o que é preciso para viver. Também fortalece o pressuposto de que as crianças não são náufragos em perigo. São caminhanes.

Quando falamos de autoformação nos referimos às possibilidades que cada ser humano, seja ele criança ou adulto, tem de se refazer por si, de cultivar mais de um valor, mais de um pensamento. A autoformação é um elemento residente nos vários *eus* que vivem em mim, nos outros e nas coisas.

Ao projetar suas vontades as crianças estão fazendo o mesmo que as protagonistas da *História para ninar gigante*, quando se aliaram aos poetas para ressuscitar os passarinhos. Elas estão imprimindo uma marca própria naquilo que fizeram. É uma atitude adulta, por vezes inibida quando adentra os ambientes de ensino.

Na coragem de evocar as imagens da natureza para pensar e tecer discursos humanos a escola precisa, então, investir, porque “as condições ideais estão dentro de cada um”, como disse Clarice Lispector (apud ROCHA, 2011, p. 117). Com a perspectiva de uma formação que respeite a subjetividade residente na alma humana a educação precisa migrar para um modelo de formação que constitua em um processo de autoformação, consciente de que aprender não é algo dependente da ação dos formadores ou das instituições de ensino (GALVANI, 2002), mas do querer do sujeito.

O homem é um “ser que se faz” desde o momento em que rompe o ventre materno e se torna poeira cósmica - nas relações que têm com e no mundo e com os outros - até o momento em que cerra os olhos e mergulha no mistério da morte (FREIRE, 2001, p. 87).

Nesse percurso autoformativo entre viver e morrer, cada um produz a si mesmo e experimenta um aprendizado permanente, ocorrente todos os dias, em todos os lugares, em todos os livros, em todas as artes, em todas as histórias, em todas as fases da vida, assim como aconteceu quando Clarice Lispector descobriu, ainda criança, que podia ser autora e quando Paulo Freire percebeu que aprendia com as palavras do seu mundo-criança.

Esses sujeitos estavam vivenciando um processo autoformativo a partir das interações que experienciaram consigo, com o outro e com o ambiente onde viviam. E o que há de mais fantástico nisso é que os exemplos de Clarice e Freire asseguram que foram saberes adquiridos fora dos muros escolares, competências usadas por toda a vida.

Nos pomos a pensar, então, sobre o que aconteceria se alguma criança, hoje, tivesse a ousadia de repetir essas mesmas experiências? Qual seria a postura dos adultos/educadores frente ao posicionamento audacioso de querer ser escritor ainda criança ou defender o direito de aprender com palavras do próprio mundo?

Não temos respostas para essas indagações, por isso, deixamos a critério de cada um tentar respondê-las, mas de forma palpável, porque discursos divergentes das ações já não são mais aceitos num mundo em constante mudança.

A única certeza que nos acompanha é que vivemos uma educação desencantada, fruto de uma escola que não cultiva o fantástico. Temos um projeto pedagógico voltado ao desenvolvimento das competências de ler, falar, escrever, contar e depois, trabalhar. Temos ainda as crianças que fazem da possibilidade de viver um espaço de liberdade, de imaginação e aventuras, mesmo diante de um cenário de desalento repleto de adultos que se esquecem de viver a magia dos contos de fadas e, por isso, não conseguem mais sentir emoções.

Não há dúvidas de que a escola precisa mudar de estação, como também fomentar a travessia do real para o ideal. Para isso se tornar realidade é pertinente que os adultos renovem o seu lado criança e, ao invés de produzir trabalhadores, invistam na produção de pensadores, pois, para pensar, as crianças estão sempre dispostas, basta ofertar-lhes algo que as excite e alimente sua curiosidade.

Por meio do doce sabor de ensinar, o educador contribui para que a criança descubra seus gostos e afinidades e sinta-se gente que existe. A educação necessita corroborar para a formação de sujeitos que tenham afeto em abundância, caso contrário, continua prevalecendo somente a racionalidade. Por esse motivo, Edgar Morin (2010, p. 21), alerta que precisamos de “uma cabeça bem-feita” para compreendermos os vazios que assombram o espírito humano.

Diante do exposto, compreendemos que entre ser criança e ser adulto há elos que se atam e não se desfazem. A infância depende da maturidade do adulto para se projetar no mundo real e é o adulto quem pode estender as mãos e facilitar esse crescimento. É importante considerar, no entanto, que essas mãos que não devem fazer o caminho, mas somente apontar as possibilidades. Os adultos, por sua vez, necessitam aprender com as crianças a capacidade de continuar sonhando... até quando estiverem acordados, pois, como disse Bachelard (1986), só se convence o outro fazendo-o sonhar.

FINALIZANDO.

Multiplicar a condição do homem, sujeito de si, pelos meandros do sonho e da sinfonia dos desejos de ser é cavar a consciência de que todas as criações da natureza são direitos de e para todos. Não há idade específica para ser. O que há é a necessidade gritante de ouvir o silêncio que brada dentro de cada pensamento e perceber a conexão existente do eu consigo mesmo. Ouvir o próprio silêncio é uma estratégia usada pelas crianças para ouvirem o silêncio do outro e aprender a aprender, a sentir e a sonhar.

Dentre todas as etapas da aprendizagem veiculadas pela escola, não há nenhuma tão estratégica quanto a de ensinar a olhar para nosso interior, buscando saber quem somos. Essa tarefa propicia o exercício pleno de ser.

Nesse intuito, não podemos deixar de considerar a importância da leitura de literaturas na fase infantil, pois, por meio do contato com os livros, as crianças passam a se enxergar por dentro, aprendem a viver sem medo do Lobo Mau e se transformam em grandes autores de histórias inéditas que falam de sonho, de encantamento e da fantasia necessária ao preenchimento dos vazios da alma. A literatura faz pensar sobre o que somos e representa um escudo que não serve para a proteção, mas para o enfrentamento.

O estado de empatia que congrega o aprendido na vida cotidiana e difunde a possibilidade de vivê-lo na esfera escolar é um mergulho no estado de graça que faz com que os sentimentos humanos levitem, como as pedras que viraram pássaros na história contada inicialmente.

Nessa odisseia em eterno movimento, é preciso ofertar forças e referências intelectuais dotadas de sabedoria às crianças, para que entendam o espaço em que vivem e se comportem como protagonistas justas e responsáveis pelos acontecimentos que assolam o mundo. Daí entram em cena os docentes, que, segundo Paulo Freire (1996), têm o papel de permear possibilidades éticas de construção do sujeito por ele mesmo. Desse modo, ensinar a aprender a ser é a proposta que significa saber como lidar com as

circunstâncias da vida e “para ensinar é preciso Eros”, ou seja, é preciso paixão (FONSECA; ENÉAS, 2011, p. 6).

Logo, a educação não pode ser tirana como o rei que destruiu a vida dos passarinhos. Agir dessa forma é abalar os sonhos de quem deseja, um dia, ser adulto com o coração de criança. Seguir os passos das pequenas personagens que tiveram a ousadia de transformar pedras coloridas em pássaros é nunca esquecer que sonho e realidade são elementos que vivem na imaginação poética de cada sujeito. O grande segredo é que imaginar não tem idade.

Para eleger teorias ensinadas na escola, o educador precisa, então, pensar em respostas para duas questões: de qual criança o mundo precisa? De qual mundo a criança precisa? Pensadas as soluções para essas indagações, a escola passará a se nutrir da esperança de viver os ideais de liberdade num mundo que nunca volta ao passado, e os professores trabalharão com base na prerrogativa de que ser criança também se aprende na escola.

Nesse processo de mudança, é importante ficar claro que cada docente é um acendedor das brasas da vontade de ser, de viver e conviver. Destarte, é urgente que percebam e valorizem o lado adulto que reside no íntimo da infância sedenta em adquirir maturidade, sem perder a capacidade de sorrir, de viver e de olhar como crianças. Nenhum adulto deve temer o retorno à infância, pois somente nessa fase da vida a coragem é ingrediente suficiente para usar a sabedoria e transpor barreiras aparentemente impossíveis.

Crianças são como esponjas, quanto mais absorvem saberes, mais têm sede de aprender. Respaladas no desejo de querer mais, combinam saber e ciência e projetam, por meio de suas ações, amostras do conhecimento que querem aprender.

A escola precisa se preparar para internalizar o jeito adulto das crianças pedirem para aprender sabedorias, caso contrário o mundo passará a ser percebido da mesma forma que o Pequeno Príncipe, de Saint Exupéry, o viu: “completamente seco, pontudo e salgado”. E os homens que nele residem “não têm imaginação. Repetem o que a gente diz” (EXUPÉRY, 2011, p. 64). Será assim que os adultos veem o mundo? Será a perda da imaginação a competência que os educadores estão a ensinar? É preciso pensar sobre isso!

As crianças protegem os passarinhos que pousam na imaginação e quando estão insatisfeitas fazem algo diferente. É exatamente nesse momento que se revelam adultos em miniatura. Depois que crescem vão se tornando adultos de olhos fechados e esquecidos de acordar. Nesse sono profundo e sem sonho, a vida sofre com a carência de adultos-crianças que estão perdidos no labirinto da própria existência.

Para nós, quando criança fala é a sabedoria pedindo para morar no lado de fora; quando lê é a sabedoria clamando para virar poesia. Não há como silenciar a voz do sujeito que fala de dentro para fora porque, como diz Morin (1995), o homem é o único animal que nasce, vive e morre defendendo seus ideais. Seja adulto... Seja criança... tanto faz. O importante é ser gente!

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Tradução de José Américo Motta Pessanha, Jacqueline Raas, Maria Lucia de Carvalho Monteiro e Maria Isabel Raposo. São Paulo, DIFEL, 1986.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O Pequeno Príncipe**. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa; ENÉAS, Luzia Ferreira Pereira. Por um reencantamento da educação. In: ANDRADE, Francisco Ari de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Orgs.). **Formação de professores e pesquisas em educação: teorias, metodologias, práticas e experiências docentes**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

FREIRE. Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Política e educação.** 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

GALVANI, Pascal. A autoformação numa perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. **Educação e transdisciplinaridade II.** São Paulo: TRION, 2002, p. 93-121.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida.** São Paulo: Cultrix, 1993.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os meus demônios.** Portugal: Europa América, 1995.

ROCHA, Evelyn. (Org.). **Clarice Lispector.** Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2011. (Coleção Encontros).

ECCE HOMO: A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO PARA OS PROFESSORES-ENFERMEIROS EM UM DIÁLOGO COM O PENSAMENTO COMPLEXO⁷

Elane da Silva Barbosa

SER HUMANO, FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM E COMPLEXIDADE: INICIANDO UMA REFLEXÃO.

Em *A vida humana*, André Comte-Sponville afirma que nós temos lutado para preservar várias espécies em risco iminente de desaparecer, entre elas: baleias, golfinhos e elefantes. Em compensação, estamos nos tornando cegos em relação às guerras, aos massacres, às torturas quotidianas que nós, seres humanos, estamos protagonizando nas nossas relações interpessoais. Cegueira que não nos permite admitir que a nossa espécie, a humana, também pode entrar em extinção (COMTE-SPONVILLE, 2007).

Estamos nos tornado profundos conhecedores das teorias, ferrenhos defensores das normas, exímios sistematizadores da nossa vida profissional. Temos, no entanto, nos convertido em ignorantes no território em que deveríamos ser corajosos desbravadores, porque para nós mesmos, provavelmente, “nenhum perigo seria maior do que ver a si mesmo” (NIETZSCHE, 2007a, p. 63).

Não nos sentimos capazes de nos encontrar com nós mesmos, porque não sabemos o que fazer com o que encontramos. Infelizmente, não há manuais ou receitas que nos ensinem a agir diante do término de um relacionamento, diante de um sonho frustrado, diante de um amor que se foi sem dizer adeus. Assim,

⁷ O presente texto traz algumas reflexões que integram a dissertação *As linhas e as entrelinhas de uma história: a concepção de condição humana na prática pedagógica do professor-enfermeiro num diálogo com a complexidade*, a qual foi desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

fugimos de nós mesmos. Entretanto, enganamo-nos, pois essa fuga não é possível. Estamos apenas anestesiando os nossos sentimentos, entorpecendo as nossas emoções.

Ao negarmos essa sensibilidade, adormecemos lentamente a nossa condição humana e estamos “[...] perdendo o dom da escuta de si, escuta dos apelos que já não conseguimos mais ouvir, escuta da dor que fomos obrigados a silenciar” (FONSECA, 2003, p.193). Como consequência, “começamos por desaprender a amar os outros e acabamos por não encontrar em nós mesmos nada que seja digno de ser amado” (NIETZSCHE, 2007b, p. 264). Precisamos caminhar, agora, em busca de nós mesmos. O humano precisa caminhar ao encontro da sua condição humana, pois como afirma Barbosa, J.G. (1998): “o grande desafio do século XXI é o resgate do homem enquanto pessoa”.

O primeiro passo dessa caminhada talvez seja a reflexão sobre o que entendemos por ser humano. Será que já paramos para pensar como estamos vivenciando essa nossa pertença à espécie humana? *Ser humano* dá nome a nossa condição neste planeta? Que nomes cada um de nós está utilizando para atribuir significados a essa condição de ser humano?

Quando falamos do ser humano, de qual ser humano falamos? Qual é a imagem consciente e inconsciente que nós temos? Porque frequentemente esta imagem é inconsciente. E a nossa educação, tanto escolar quanto religiosa, deixa muitos rastros dessa imagem que nós temos do homem (LELOUP; BOFF, 2001, p. 58).

A respeito da condição do ser humano na educação, Joaquim Gonçalves Barbosa (1998), em *Educação para a formação de autores-cidadãos*, diz que uma das chaves para compreendermos os males que enfrentamos na educação refere-se a um processo, desenvolvido, ao longo do tempo, de anulação da pessoa do aluno e do professor. Esse processo não ocorre apenas no âmbito escolar, mas na sociedade como um todo.

A pessoa é a grande vítima deste século. Consideramos em nossas análises o trabalhador, o consumidor, o professor, o gerente, o

funcionário, mas não a pessoa por trás dos papéis. Como consequência imediata, não é difícil entender o porquê da falência nas relações entre as pessoas, uma vez que a pessoa inexistente enquanto categoria em nosso modo de pensar (BARBOSA, J.G., 1998, p. 07).

Na educação falamos em ressignificação da formação humana, de humanização do ensino, de tornar a formação um espaço de autoformação, isto é, um *locus* para que o sujeito forme a si mesmo, desvende a si mesmo, entenda mais a si próprio. Na saúde, falamos de humanização no atendimento em saúde/em enfermagem, de ressignificação da dimensão cuidadora na produção desse serviço. Muitas vezes, entretanto, falta-nos refletir sobre a imagem de ser humano que está presente nessas concepções de formação humana, de autoformação, de humanização, de cuidado.

Segundo Leloup e Boff (2001), refletir sobre a nossa concepção de ser humano é muito importante, porque ela vai orientar a forma como vamos tratar o ser humano, isto é, tratar a nós mesmos e tratar o outro.

Leloup e Boff (2001) continuam a dizer que essa reflexão sobre a nossa compreensão de ser humano precisa ecoar em todos os âmbitos da vida humana, particularmente na educação e na saúde, porque são dois espaços nos quais o cuidado com o ser humano se materializa mais fortemente. Cada aula construída, cada atendimento de saúde realizado é orientado por uma determinada compreensão de ser humano, ao mesmo tempo em que constroi essa concepção de ser humano com os sujeitos envolvidos.

Miguel Arroyo (2000), em *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*, dialoga com o pensamento de Leloup e Boff (2001) ao afirmar que toda prática docente trabalha com uma determinada concepção de ser humano e de sociedade. Para esse educador, a atuação do professor em sala de aula orienta-se por uma concepção de ser humano, a qual é construída na forma como ele organiza suas aulas, na abordagem dos conteúdos e no relacionamento com os alunos.

Para Arroyo (2000), só existirá uma formação humana que contemple o ser humano integralmente se o professor refletir sobre a concepção de ser humano que lhe orienta. Muitas vezes, torna-se mais

fácil questionar sobre o fracasso ou sucesso escolar dos nossos alunos, porque nos remete a domínios de conteúdos, de técnicas e competências. Refletir acerca da nossa concepção de ser humano é mais desafiador, porque nos reporta a um processo de autorreflexão, isto é, de reflexão sobre nós mesmos, sobre quem somos.

Pensar sobre o que entendemos por ser humano pode nos colocar frente à percepção de que os conhecimentos construídos em sala de aula não estão sendo aprendidos porque não conseguem tornar a vida dos alunos mais humana. Todavia, “[...] os saberes escolares não são aprendidos se ao mesmo tempo não tentarmos recuperar a humanidade que lhes é roubada” (ARROYO, 2000, p. 62). A grande tarefa do educador é, pois, mostrar ao aluno que os conhecimentos construídos em sala de aula devem lhe possibilitar não apenas estarem aptos a exercerem uma profissão, mas a conhecerem a si mesmos, a serem felizes, mesmo diante das tribulações e dos sofrimentos. “Enquanto o educador não convencer disto o seu educando, perde o seu tempo e trabalho” (ROHDEN, 2005, p. 74).

Nesse processo de conhecer o ser humano, convém entender o significado da palavra “complexidade”, que provem do Latim, *complectere*, cujo significado é enlaçar, trançar. O vocábulo “remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos”. Em francês, a palavra “complexo” surge do latim, *complexus*, significando “que abraça” (MORIN; CIURANA; MOTA, 2003, p. 43). *Complexus* é aquilo que foi tecido junto. A complexidade acontece, então, quando diferentes elementos passam a constituir um todo inseparável, ocorrendo uma interatividade, uma interdependência e uma inter-retroatividade entre o todo e as partes e das partes entre si (MORIN, 2000, p. 38).

Nesse sentido, ousamos argumentar que a concepção de condição humana à luz do pensamento complexo pode trazer reflexões pertinentes para a formação em enfermagem. Para Edgar Morin, o ser humano é um ser biológico, cultural, histórico, psíquico, que exerce uma profissão, inserido num determinado contexto societário. Um ser *sapiens-demens*, movido pela razão, pela objetividade,

pela lucidez, pela lógica, mas também pelos sonhos, pelos devaneios, pela loucura e pelos desejos (MORIN, 2007a).

Sob essa perspectiva, este texto objetiva refletir sobre a concepção de condição humana proposta por Edgar Morin na perspectiva dos professores-enfermeiros.

O CAMINHO.

Para nos ajudar a refletir sobre a concepção de condição humana, convidamos para participarem desta pesquisa docentes que lecionam no curso de Enfermagem da Faculdade de Enfermagem – FAEN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em Mossoró/RN.

Como desejamos apresentar a concepção de condição humana proposta por Edgar Morin, a fim de que os docentes pudessem pensar acerca da sua vivência na formação do enfermeiro, utilizamos como estratégia para construção de dados a entrevista reflexiva, a qual permite uma maior interação entre pesquisador e colaborador/participante, propiciando espaço para que se tornem parceiros no processo de construção do conhecimento. Desse modo, o entrevistado pode refletir acerca dos próprios pensamentos e opiniões e o entrevistador tem a possibilidade de refletir mais aprofundadamente sobre as falas do colaborador (SZYMANSKI, 2011).

Nesse tipo de entrevista, as falas devem ser transcritas e entregues para o entrevistado, o qual deve ser convidado a lê-las para saber se concorda com o que está posto, podendo fazer alterações se julgar necessário. Ademais, o entrevistador deve apresentar algumas interpretações iniciais sobre as falas do colaborador, a fim de que este possa comentá-las (SZYMANSKI, 2011).

Assim posto, tentamos construir este estudo na perspectiva da complexidade, a qual nos estimula a ter uma atitude criativa no mundo da produção do conhecimento. Portanto, ousamos fazer algumas adaptações na entrevista reflexiva. Já que o nosso interesse era a opinião dos participantes sobre alguns aspectos do pensamento

de Edgar Morin na formação do enfermeiro, ao invés de simplesmente fazermos determinados questionamentos para os entrevistados, elaboramos um texto de duas laudas que aborda, sucintamente, essas ideias, a fim de servir de eixo orientador para a nossa entrevista reflexiva.

Sendo assim, durante a investigação, entregávamos, previamente, esse texto aos nossos colaboradores, solicitando que o lessem e, então, realizávamos a entrevista. Depois, transcrevíamos as falas e as entregávamos aos professores para que pudessem lê-las e fazer modificações, se considerassem oportunas. Por fim, conversávamos novamente com eles para saber se queriam fazer ou se tinham feito alguma alteração/modificação na transcrição da entrevista e apresentávamos e dialogávamos sobre algumas considerações que elaborávamos a partir da leitura das suas falas.

A fim de proteger a identidade dos docentes que participaram desta pesquisa, nós utilizamos pseudônimos inspirados em nomes de personagens do romance *O pequeno príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry (2007): *Homem de negócios*, *Rainha*, *Geógrafa* e *Acendedor de lampiões*.

É importante deixar claro que a análise da fala dos participantes foi realizada a partir do diálogo com teóricos, tais como: Arroyo (2001); Leloup e Boff (2001) e Morin (2007a, 2007b).

DIALOGANDO COM OS PROFESSORES-ENFERMEIROS E COM EDGAR MORIN SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA

Em toda a obra de Edgar Morin se faz muito presente a reflexão sobre a condição humana. Inclusive, ele apresenta uma concepção sobre o que caracteriza essa condição de ser humano, o que pode nos ajudar a entender melhor a nós mesmos e aos outros. Essa compreensão de condição humana foi detalhadamente abordada em vários livros do autor, particularmente em *O método 5: A humanidade da humanidade, a identidade humana*.

Para Edgar Morin (2007a), a condição humana é marcada pela unidade e pela multiplicidade. O ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, cultural, histórico, econômico, afetivo, pulsional, racional,

sábio, louco, individual e coletivo. A unidade, de fato, não existe somente na biologia. A diversidade, por sua vez, não ocorre apenas na cultura, na sociedade, nos aspectos psíquicos. Há diversidade na biologia, assim como existe uma unidade na cultura, no psiquismo, na sociedade. “Há uma unidade humana; e uma diversidade humana. Há unidade na diversidade humana, diversidade na unidade humana” (MORIN, 2007a, p. 65).

Nós apresentamos a compreensão de ser humano à luz do pensamento complexo para os professores-enfermeiros, solicitando que tentassem refletir sobre ela e obtivemos os depoimentos que descrevemos na sequência.

A professora *Acendedora de lampiões* comentou que, nas suas aulas, se preocupa em mostrar que sempre haverá uma diversidade entre os sujeitos, mesmo no aspecto biológico. Estas foram suas palavras:

Eu vou fazer um chavão da minha frase preferida, que eu digo aos meus alunos: aqui a gente ministra um padrão, quando eu falo em temperatura corporal, em pressão arterial, eu estou falando num padrão. Mas nem fisicamente você tem um padrão. Nós não somos padronizados. É impressionante que você fala para os alunos que você vai fazer uma injeção com uma determinada agulha e, quando você chega ao serviço, você avalia e diz que essa agulha não vai dar certo. E o aluno olha para você questionando. Mas nós, seres humanos, não somos padronizados (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Para sistematizar suas ideias acerca da condição humana, Edgar Morin fala que o “humano do humano”, ou seja, aquilo que caracteriza a condição de ser humano, pode ser compreendido através da ideia da trindade humana. A humanidade surge, portanto, a partir de três trindades: indivíduo/sociedade/espécie; cérebro/mente/cultura; e razão/afetividade/pulsão. As instâncias que formam cada trindade são sempre inseparáveis (MORIN, 2007a). A respeito dessa reflexão de Morin a docente *Geógrafa* emitiu a seguinte opinião:

Eu achei, assim, que ele [Edgar Morin] traduz tudo o que a gente pensa dentro do coração da gente e a gente não sabe dizer... [Risos], . Quando ele diz a trindade cérebro/mente/cultura. Cadê as outras duas? Estão aqui. São: indivíduo/sociedade/espécie e razão/afetividade/pulsão. Eu acho que ele resumiu tudo sobre a condição de ser humano (GEÓGRAFA).

É pertinente destacar que, ao organizar sua compreensão de ser humano em três trindades, Edgar Morin não tem a intenção de fragmentar o ser humano. A todo tempo, na sua obra, ele ressalta a unidade e a multiplicidade da condição humana, as quais, inclusive, foram abordadas anteriormente. Ao utilizar as três trindades, Morin objetiva sistematizar seus pensamentos sobre a condição de ser humano e as palavras da *Acendedora de lampiões* convergem para essa perspectiva. Ela se identifica com a concepção de ser humano proposta por Morin, porém, sente dificuldade de pensar o ser humano, separadamente, em três trindades, mesmo entendendo que Morin fez isso para trabalhar mais didaticamente suas ideias.

Eu sou suspeita para falar. Eu adoro Morin, principalmente o livro *A cabeça bem-feita*, eu gosto muito. Mas, na verdade, eu não me sinto à vontade de dividir o ser humano em três trindades. Na realidade, ele dividiu em nove aspectos, não é? Então, agrupou em três categorias. Indivíduo/sociedade/espécie, que é uma coisa que eu acho muito importante, porque fala do determinismo social, da evolução da espécie, do individual em si. Outra coisa: cérebro/cultura/espírito, na qual fala do pensamento, dos costumes que adquirimos no ambiente e da nossa dimensão espiritual, uma coisa influencia a outra e, por fim, a razão/afetividade/pulsão, que nos lembra que não dá para separar nossas razões, nossas emoções e nossos impulsos. Na verdade, eu não consigo separar nenhum deles. E eu sei que essa não foi a intenção do Morin, ele separou para fins de categorias. Acho que o ser humano é muito complicado, não é complexo só; é complicado também, por isso é difícil querer separar. Nós somos um todo tão imbricado, tão bem amarrado, que o físico a gente separa do emocional, mas ele está completamente ligado e relacionado. [...] Então, eu não discordo dele, porque eu sei que a intenção dele em separar foi muito mais para falar dessas três categorias, mas eu

tenho um pouco de dificuldade de separar qualquer que seja o aspecto humano (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Em relação à primeira trindade, indivíduo/espécie/sociedade, é preciso entender que entre esses elementos existe uma relação hologramática, recursiva e dialógica. O indivíduo está na espécie, da mesma forma que a espécie está no indivíduo. A sociedade está no indivíduo, assim como o indivíduo está na sociedade. A sociedade, que é formada por indivíduos, está na espécie. Sendo assim, “cada um dos termos dessa trindade é irreduzível, ainda que dependa dos outros. Isso constitui a base da complexidade humana” (MORIN, 2007a, p. 52). Ou seja, o indivíduo só existe por causa da sociedade e a sociedade só existe por causa do indivíduo. Indivíduo e sociedade integram algo maior – a espécie. A espécie só se torna concreta por causa dos indivíduos e da sociedade. Como sintetiza Morin (2007a, p. 52): “A sociedade vive para o indivíduo que vive para a sociedade; sociedade e indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e a sociedade”.

O referido autor ainda ajuda-nos a refletir sobre cada um dos termos que formam essa trindade. A sociedade se autopropetua e se regenera através dos caracteres adquiridos (a cultura), da reprodução sexuada e das interações entre os indivíduos. Interessante destacar que, seja qual for a sociedade, o indivíduo possui duas esferas: uma privada, a qual se refere às relações interpessoais com os pais, filhos, cônjuges e amigos, e uma mais pública, que diz respeito às normas, às interdições, aos costumes e às crenças, que acontecem no convívio em sociedade (MORIN, 2007a).

Diferentemente das duas outras entrevistadas, o *Homem de negócios*, inicialmente, afirmou que era o seu primeiro contato com a concepção de condição humana proposta por Morin, por isso teria limitações para comentar alguns aspectos, mas aceitou o desafio. É importante destacar que em nenhum instante pedimos aos professores-enfermeiros que refletissem sobre a compreensão de condição humana à luz da complexidade, fazendo relação especificamente com a condição de ser humano dos alunos. Apenas solicitamos que expusessem sua opinião. O *Homem de negócios* e a

Geógrafa, no entanto, resolveram fazer essa reflexão. O primeiro, por sua vez, foi comentando cada trindade e iniciou essa empreitada com a trindade indivíduo/sociedade/espécie. Conforme suas palavras:

Pegando essa trindade: indivíduo/sociedade/espécie, onde ele diz que a gente precisa entender o indivíduo, ele está numa relação dialógica com a espécie e com a sociedade. Então, a princípio, é um entendimento de condição humana que eu vejo que há uma coerência. O meu aluno aqui tem uma relação com a sociedade e tem com a espécie, diria que seria com os demais alunos, com os demais seres humanos com quem ele convive. Então, é uma ponderação interessante, porque, realmente, o aluno não existe a partir dele mesmo existe em relação com a sociedade e com os outros da espécie dele (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Em relação à trindade cérebro/mente/cultura, o *Homem de negócios* disse que se limitaria a comentar o aspecto cultural, justificando que não falaria sobre os componentes mental e cerebral, porque preferia fazer outras leituras para entendê-los melhor.

A trindade cérebro/mente/cultura, de acordo com Morin, nos faz perceber que toda atividade ou todo comportamento humano tem um componente cerebral, um mental/ espiritual e um cultural. O nascimento, o casamento e a morte, o que há de mais biológico em nossa vida, está impregnado de rituais religiosos e cívicos, quer dizer, espirituais e culturais. Pensar, refletir, meditar, atividades do espírito, estão ligadas ao cérebro, sendo influenciadas pelos aspectos culturais, enquanto cantar e dançar são atos que mobilizam o corpo. Essas manifestações, também culturais, igualmente são utilizadas em rituais místicos. Separar, fragmentar, isolar corpo/mente e natureza/cultura é “[...] ver que as disjunções entre esses termos testemunham o estado de cegueira de um modo de conhecimento fragmentado” (MORIN, 2007a, p. 54).

Segundo a interpretação do *Homem de negócios*:

A questão cultural eu já arrisco a falar que há realmente essa questão cultural. O aluno ele traz uma cultura de vida para o espaço acadêmico e essa cultura de vida que ele traz, ela interage com a cultura acadêmica. Quer queira, quer não, aqui, existe uma cultura

instituída. É uma cultura que já preconiza o que as pessoas vão fazer, como vão fazer, onde vão fazer, a hora. Existe uma cultura, um modo de organização de ser aqui dentro e esse componente cultural do aluno, digamos, muitas vezes, ele é capturado, engolido pela cultura acadêmica (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Interessante observarmos que o *Homem de negócios* faz a reflexão de como os aspectos culturais do aluno não são valorizados pela cultura acadêmica. Isso o faz refletir sobre a necessidade de valorizar a cultura do estudante no processo de ensinar/aprender. Em suas palavras:

Eu vejo aqui, por exemplo, cantar, dançar... Interessante, a gente fala aqui em uma aprendizagem problematizadora, mas a gente ensina a maior parte do tempo utilizando a fala e a escrita. A gente usa pouco o corpo para aprender. E têm teorias, têm filósofos da educação que falam que a gente aprende de forma articulada. O corpo aprende também através de outras coisas. É com o corpo que a gente aprende.

Pouco se trabalha com o aluno outra forma de aprendizagem que não seja a audiovisual. A gente não sabe utilizar outra forma de aprendizagem que não seja a audiovisual. É como se o aluno só existisse a partir da perspectiva audiovisual (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Para nos ajudar a pensar sobre esse depoimento do *Homem de negócios*, voltamo-nos para Fátima Freire Dowbor (2008) que, em *Quem educa marca o corpo do outro*, fala que toda aprendizagem passa essencialmente pelo corpo. Na perspectiva da autora, atualmente, nós temos reduzido o ensinar/aprender àquilo que pode ser visto e àquilo que pode ser ouvido. O corpo tem sido trabalhado de forma reducionista. Tem sido reduzido a olhos e ouvidos. O corpo não está sendo trabalhado na sua integralidade, como um corpo que precisa sentir a si mesmo e se relacionar, interagir com o outro.

Nesse sentido, a trindade cérebro/mente/cultura sofre interferências de uma trindade mental explicitada pela teoria do cérebro triúnico de Mac Lean: razão/afetividade/pulsão. Para esse biólogo, o cérebro humano herdou dos répteis a agressividade, as pulsões e o cio. Dos mamíferos ficou com a herança da afetividade e

da memória em longo prazo. A razão é uma característica da espécie humana. Essa trindade nos mostra a complexa relação entre animalidade e humanidade no ser humano. Isto é, “a humanidade não se reduz, de modo algum, à animalidade, mas sem animalidade não há humanidade” (MORIN, 2007a, p. 33).

Não existe uma hierarquia razão/afetividade/pulsão, o que acontece é uma combinação imprevisível entre essas três instâncias. Quer dizer, elas atuam conjunta e simultaneamente e, embora uma delas normalmente prevaleça, não há como prever qual será (MORIN, 2007a). A tríade razão/afetividade/pulsão nos mostra que cada um carrega, potencialmente, em si o melhor e o pior da condição de ser humano. E nos faz entender que “a palavra humanidade contém a desumanidade: a desumanidade é uma característica profundamente humana” (MORIN, 2007a, p. 17).

Essa trindade mental ainda nos ensina que não existe razão sem emoção, nem emoção sem razão. Toda razão é influenciada/orientada pela emoção. A afetividade atua como ligante entre o *sapiens* e o *demens*. O simples fato de negar ou minimizar as emoções que estamos sentindo diminui a nossa capacidade de raciocinar. Em outras palavras, sem emoção ocorrem comportamentos irracionais. Conforme Morin (2007a, p. 121), “sabíamos que as paixões podem levar à perdição. Devemos saber também que podem iluminar. Assim é com o amor, que pode mostrar-se onisciente ou totalmente cego. Há, então, não apenas antagonismo, mas complementaridade entre razão e paixão”. Logo, a diferença entre o ser humano e os outros animais, como somos levados a pensar, não seria apenas a racionalidade, mas a coexistência imprevisível da razão/emoção/pulsão.

Geógrafa, por sua vez, considera pertinentes as três trindades mencionadas por Morin (2007a), no entanto, centra suas reflexões na trindade razão/afetividade/pulsão.

A gente resiste muito na faculdade em falar com barras. Mas quando ele diz a trindade das tríades: indivíduo/espécie/sociedade; cérebro/mente/cultura e razão/afetividade/pulsão, eu acho que ele resume tudo. E, quando o professor tenta resumir tudo à objetividade e à razão, ele está pecando porque não envolve a

afetividade e a pulsão. E é isso que eu digo: a nossa faculdade aqui favorece essa tríade. Enquanto em outros espaços, em outras faculdades que a gente tem no *campus* isso não acontece, porque a gente pode conhecer os alunos aqui (GEÓGRAFA).

Em seu discurso, a colaboradora menciona o fato de que a FAEN possibilita a vivência da trindade razão/afetividade/pulsão. Na opinião dela, o fato de a faculdade contar apenas com o curso de enfermagem permite aos professores estabelecerem um maior contato com os alunos, levando-os a conhecer melhor o que os discentes estão vivenciando e como isso está influenciando/interferindo na sua aprendizagem, no seu comportamento em sala de aula.

Tem vezes que chego em casa e digo: Meus Deus, para que eu fiquei escutando? Eu fico só absorvendo os problemas e não posso resolver. Mas eu sei que, quando a gente conversa, a gente desabafa com alguém, faz bem para gente. Talvez, faça bem para eles. Para mim, facilita, porque eu sei por que motivo aquele aluno não está se dando bem naquele momento, sabe? Então, é a questão familiar para ela estar desconcentrada. É o problema com o pai, com a mãe. Do jeito que ela está, ela não está conseguindo render. Não está almoçando. E a gente tem como tentar ajudar. Quando a gente tem a oportunidade de ajudar o aluno em outros aspectos, a gente pode estar tendo a oportunidade de ajudar o aluno a lidar com outras dificuldades e avançar mais em sala de aula. Espero que dessa forma eu possa ajudar o aluno a render mais, não é? (GEÓGRAFA).

Decerto, a emoção é responsável por provocar ou estabilizar as conexões entre os neurônios, através dos quais as informações são construídas, podendo ocasionar um fechamento prematuro dos neurônios ou facilitar a transmissão dos impulsos entre eles, consolidando as informações transmitidas. A emoção tem, pois, um papel modulador na aprendizagem. “Trata-se muito mais de compreender que há sempre na emoção algo de razão e na razão um tanto de emoção, embora se tente, a partir de diferentes óticas, afirmar o contrário” (RESTREPO, 1994, p. 37). É nítido, então, que as emoções e os sentimentos vivenciados pelos sujeitos influenciam

na sua aprendizagem, ou seja, a construção de conhecimento não é apenas um processo racional, mas também afetivo.

Identificamos, portanto, que *Geógrafa* concentrou suas reflexões na trindade razão/afetividade/pulsão. Vale lembrar que, antes de apresentar-lhe a compreensão de condição humana proposta por Edgar Morin, questionamos a ela sobre sua concepção de ser humano. Ela nos disse, então, que a condição de ser humano é marcada pela subjetividade, pelas relações interpessoais e pela vivência de emoções e sentimentos. Acreditamos que o fato de *Geógrafa* ter concentrado suas reflexões na trindade mencionada também está relacionado com a concepção de ser humano que possui.

Por conseguinte, quando procuramos refletir com ela sobre esse fato, expondo nossas considerações, ela falou:

Eu acho que tem a ver com isso mesmo, com a ideia de ser humano que eu tenho. Sou muito ligada nessa parte afetiva, relacional, de emoções, de sentimentos. Eu acho muito interessante as outras trindades: indivíduo/sociedade/espécie e cérebro/mente/cultura, mas, talvez, essa me chame mais atenção pelo meu jeito mesmo, pelo que eu penso, por eu pensar muito nas relações interpessoais (GEOGRÁFA).

O *Homem de negócios*, por outro lado, preferiu não comentar acerca da trindade razão/afetividade/pulsão. Segundo ele:

A questão da razão/afetividade/pulsão, eu também vou me resguardar um pouco aqui, porque ele fala aqui: o cérebro humano herdou dos répteis a agressividade, as pulsões, os cios. No momento, eu não tenho o que comentar sobre esse entendimento. Prefiro me resguardar.

Acreditamos que, por ter sido o primeiro contato do nosso colaborador com a compreensão de condição humana à luz do pensamento complexo, obviamente se torna difícil entender alguns aspectos. Porém, não podemos desconsiderar que ele pode ter sentido dificuldade de comentar pontos da concepção de condição humana

do Morin por eles não estarem presentes na sua compreensão de condição humana.

Assim, ao procurarmos refletir com ele sobre os motivos que o fez centrar suas reflexões em determinados aspectos da concepção de ser humano proposta por Morin, ele nos disse:

Então, eu acho que, como já falei para você, embora conheça alguma coisa do pensamento do Edgar Morin, pouca coisa, não tenho leituras profundas sobre essa compreensão de ser humano. Então, isso me leva a ter dificuldade de comentar algumas coisas, porque, assim, não são coisas que eu tenha leituras... (HOMEM DE NEGÓCIOS).

É importante ressaltar que não estamos tecendo essas ponderações no sentido de apontar limites nas concepções dos nossos entrevistados. Não há certo ou errado quando se pensa sobre a condição de ser humano. Existem apenas aproximações, pensamentos, vivências diferentes. Nossa intenção é destacar que nossos colaboradores, ao serem apresentados à concepção de ser humano de Edgar Morin, entraram em contato com novas ideias, o que, provavelmente, lhes possibilitou fazer reflexões nunca antes experimentadas.

Olha, neste momento, com a pouca leitura, com a pouca apreensão do primeiro texto, de já ter ouvido falar um pouco, eu entendo que nós podemos e devemos pensar a relação pedagógica e acadêmica a partir de outros horizontes. Acho que é um primeiro ponto de partida, não é? A forma como nós temos instituída a formação universitária tem mais limitações do que possibilidades. Ela é derivada de um modelo de educação tradicional. Então, o primeiro ponto: nós temos que ter outras concepções (HOMEM DE NEGÓCIOS).

O *Homem de negócios*, inclusive, vislumbra, ainda que com limites, a possibilidade de que essa compreensão de ser humano proposta por Edgar Morin traga contribuições para a formação em enfermagem. Vejamos:

Essa compreensão que o Edgar Morin traz é importante para a formação do nosso aluno, porque na formação em saúde, quer queira, quer não, já vem revestida de um caráter fragmentador, objetificante. Fragmentador do ser humano. Objetificante da condição humana. E das relações com os seres humanos. Então, por exemplo, o aluno chega aqui, muitas vezes, com a visão de que o enfermeiro, ele lida com o doente e este doente é entendido como um órgão, uma síndrome, um micróbio que está causando a doença dele. Então, ele tem que tratar a doença que está ali e não interagir com aquele doente que está ali. Hoje o paradigma que rege a formação em saúde, claro que não existe um paradigma que seja um bloco fechado, que exista só ele, mas ainda há um paradigma hegemônico. Um paradigma muito prevalente é esse paradigma flexeneriano, o paradigma biomédico. Então, esse pensamento da condição humana, por estas breves considerações, eu acredito que pode trazer uma pauta de reflexão para esse aluno, para que ele se veja como humano, que ele lide com os colegas dele, com o contexto acadêmico como ser humano também.

De acordo com a experiência da *Acendedora de lampiões*, o limite para a vivência dessa concepção de ser humano proposta por Morin na formação em enfermagem refere-se ao nível de conhecimentos que os estudantes apresentam ao adentrar na universidade. Os discentes não possuem uma base de conhecimentos sólida em relação à biologia, à química, à física, o que se constitui necessário para acompanhar as disciplinas iniciais do curso de Enfermagem. Então, *Acendedora de lampiões* diz que, em alguns momentos, fica retomando conhecimentos que eles já deveriam saber, quando poderia estar utilizando esse tempo para trabalhar conhecimentos referentes ao curso de Enfermagem e ajudando-os a conhecerem mais a si mesmos.

Por seu turno, a *Geógrafa* afirma que há possibilidades da compreensão de condição humana, argumentada por Edgar Morin, ser vivenciada na formação em enfermagem, entretanto acredita que isso será uma construção ao longo do tempo. Cita enquanto limite para essa construção a forma como o serviço em saúde encontra-se organizado. Na Universidade trabalha-se de uma determinada forma, mas quando o aluno se torna profissional, que chega às instituições de saúde, se vê tendo que enfrentar desafios.

PARA CONTINUAR A REFLEXÃO...

Diante do exposto, observamos que os docentes-enfermeiros expuseram concepções diferentes sobre a condição de ser humano, apresentando-o: apenas como um ser influenciado pelo contexto no qual está inserido; um ser que é influenciado, assim como quem tem a possibilidade de influenciar e transformar a realidade da qual faz parte; ou, ainda, um ser movido por razões, emoções e sentimentos, que necessita dos outros para viver. Os professores também afirmaram que a concepção de condição humana proposta por Edgar Morin pode ajudá-los a vislumbrar o aluno em outras dimensões que não seja somente a profissional.

Um aspecto que nos chamou bastante atenção nos comentários dos participantes desta pesquisa foi o fato de tomarem a concepção de condição humana à luz do pensamento complexo como referência para pensar especificamente sobre a condição de ser humano dos alunos. Desse modo, pouco refletiram sobre a própria condição deles enquanto seres humanos.

Miguel Arroyo (2000) pode nos ajudar a entender essa atitude dos nossos colaboradores, quando diz que nas disciplinas dos cursos de formação, os professores dialogam sobre os conhecimentos acerca da natureza e das relações sociais e das metodologias de ensino/aprendizagem, porém, não há espaço para que reflitam sobre a sua condição de ser humano.

A própria organização universitária, referenciada em ideais racionalistas e burocráticas, também dificulta que os professores se reconheçam como seres humanos. Como apontou o *Homem de negócios*: “[...] a cultura acadêmica, ela é fria, ela é seca. Agora, isso vem de nós. Nós não aprendemos assim. A gente descobriu isso agora, que pode ser diferente...”. Sendo assim, “resistimos a revelar-nos como gente. O clima escolar burocrático, normatizado, a organização disciplinar e gradeada nos levam a representar apenas nosso papel [...]” (ARROYO, 2000, p. 64).

Não obstante, nós, enquanto docentes, só seremos capazes de tornar a sala de aula um *locus* de reflexão sobre a condição humana se

passarmos por essa experiência de refletir sobre a nossa condição de ser humano. Isso porque

O professor-educador que não seja capaz de lidar internamente e em profundidade consigo mesmo não se encontra aparelhado para proporcionar experiência semelhante a uma outra pessoa humana; não será capaz de proporcionar ao educando uma experiência de implicação consigo próprio quem não foi capaz de experimentá-la em si (BARBOSA, 1998, p. 09).

Por isso, é importante, como educadores, reconhecermos a sala de aula enquanto um espaço no qual podemos conhecer cada vez mais a nossa condição de ser humano. Devemos vivenciar a nossa condição de “Um professor profundamente humano”, para que possamos afirmar “aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência” (ARROYO, 2000, p. 66).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para a formação de autores-cidadãos. In:_____. (Coord.). **Multireferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

COMTE-SPONVILLE, André. **A vida humana**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

CYRULNIK, Boris. **Do sexto sentido: o homem e o encantamento do mundo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ENRIQUEZ, Eugène. O papel do sujeito na dinâmica social. In: MACHADO, Marília Novais da Mata (Org.). **Psicossociologia: análise social e intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. O lado sensível da concretude do mundo. In: ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de; KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Angela Maria de (Orgs.). **Polifônicas ideias: por uma ciência aberta**. Rio Grande do Sul: Sulinas, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 7 ed., parte I e II. Petrópolis: Vozes, 2000.

LELOUP, Jean-Yves; BOFF, Leonardo. **Terapeutas do deserto: de Fílon de Alexandria e Francisco de Assis a Graf Durckheim**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

_____. **O método 5: A humanidade da humanidade: a identidade humana**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

_____. **O método 6: ética**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2007a.

_____. **Aurora**. 2 ed. São Paulo: Escala, 2007b.

RESTREPO, Luís Carlos. **O direito à ternura**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROHDEN, Humberto. **Educação do homem integral**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Agir, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4 ed. Brasília: Liber, 2011.

A MÚSICA EM SALA DE AULA COMO INSTRUMENTO DE DIÁLOGO COM A CONDIÇÃO HUMANA

Moisés Henrique Cavalcanti de Albuquerque

Na minha pequena trajetória acadêmica tenho pesquisado instrumentos que favoreçam a reflexão da condição humana na escola e na universidade. Nesse percurso, já utilizei e pesquisei o jornal impresso, a literatura e o cinema como alguns desses instrumentos. Hoje, porém, apresento a música, um recurso que muito utilizo dentro da sala de aula como uma estratégia para discussão e para percepção da condição humana.

Podemos dizer que a música é a arte de combinar os sons e o silêncio. Assim, se pararmos para perceber os sons que estão a nossa volta concluiremos que a música é parte integrante da nossa vida. Ela é nossa criação quando cantamos, batucamos ou ligamos um rádio ou TV; é uma linguagem de comunicação universal utilizada como forma de “sensibilizar” o outro.

A música, a comunicação e a educação sempre estiveram de mãos dadas. Sem mergulhar sequer no universo das teorias musicais e da história da música, é simples perceber que ela surgiu como uma forma de expressão quando alguém quis dizer alguma coisa a outrem. Esse, pois, é seu objetivo. Fazemos música para comunicar, para falar de amor, dor ou saudade, para fazer uma sátira, para fazer um registro histórico, para denunciar ou protestar.

Sob essa perspectiva, a música tem a múltipla capacidade de carregar diferentes mensagens. É uma linguagem que todos nós conhecemos. Se escutamos uma determinada canção, imediatamente nos transportamos para o lugar e momento que a vivemos aquela música. Os casais, por exemplo, sempre têm aquela melodia que embala o romance. A música que ouvimos quando adolescentes, que a avó ou a mãe cantavam, imediatamente nos transporta para aquele

cantinho que mora na memória, fazendo-nos lembrar da mensagem por ela informada. A música é, então, linguagem que alcança a todos, seja qual for a sua posição intelectual, social, cultural ou econômica. Ela leva a mensagem para todas as classes, comunica, informa, produz conhecimento.

Para essa discussão sobre a produção de conhecimento, trago, pois, a perspectiva de Edgar Morin e seu pensamento complexo. Morin esclarece que as informações constituem parcelas dispersas de saber e que o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto delas (2006, p. 16). Como exemplo, lembro uma frase bem interessante produzida por meu filho há alguns anos. Na época ele tinha dois anos. O episódio ocorreu em um dia de chuva e estávamos no carro, foi quando ele falou assim: painho ligue o “esfregador de chuva”. Ora, que definição mais brilhante para o limpador de para-brisa: “esfregador de chuva”. E não é o que o limpador faz? Esfrega a chuva no vidro?

Nessa circunstância, provavelmente, nós, pais ou professores, falamos: menino isso não é um esfregador de chuva, é um limpador de para-brisa. Agindo assim vamos, aos poucos, ceifando toda a capacidade criativa da criança, a qual deve ser estimulada desde cedo. Daí a importância da música, visto que impulsiona nossa capacidade de criação e interpretação.

As crianças cantam, os adolescentes cantam, os adultos cantam, os professores cantam, os alunos cantam. Por conseguinte, uma simples sequência de 15 notas pode dizer mais e trazer mais informações que 50 páginas de um livro. Reconheço a polêmica dessa frase por mim produzida, porém não estou aqui disputando para ver quem é mais eficiente, se a música, a literatura, ou o jornal, até porque utilizo e aprecio todos.

Quero provar a eficiência da música na produção de conhecimento através do relato de uma experiência que realizei em sala de aula com o auxílio de um violão. Usando apenas a primeira corda do instrumento executei o solo limpo do início da música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga (1947). Uma canção simples e conhecida em todo o país. Pedi aos alunos que me dissessem o que pensavam ao

ouvir essa canção. Eu não falei uma palavra da letra, apenas toquei. As respostas vieram e foram: o sertão, a seca, forró, a vida do nordestino.

Agora imaginemos o quanto seria preciso escrever para contarmos a vida do sertanejo num livro. De fato, com a música é diferente. Mesmo não pronunciando nenhuma palavra, a combinação de sons executada nos transporta para diferentes realidades. No caso da canção *Asa Branca*, ela nos transporta lá para a cena do sertanejo de gibão de couro, andando pelo sertão seco, aqueles espinhos cortando a roupa do vaqueiro. Remonta-nos a uma casinha de taipa, a Luiz Gonzaga, ao forró, às festas de São João, às tradições que o Nordeste tem. Enfim, nos possibilita uma verdadeira viagem. Por isso a música em sala de aula pode ser um grande aliado dos professores nas diferentes disciplinas.

Conforme já mencionado, a música tem uma linguagem universal e, assim como a literatura, fala à inteligência do coração. Ela conversa com a alma e chega a lugares onde só os nossos segredos habitam. A inteligência do coração, uma expressão da escritora Adélia Prado, traduz toda a subjetividade que o ser humano carrega, e essa mensagem que chega à inteligência do coração todo mundo conhece. Quem é que nunca chorou ouvindo uma música? Posto isso, é simples perceber como nós, professores, futuros professores, alunos, humanos, podemos caminhar unidos pelo mínimo de conhecimento musical. O que quero dizer é que todas as informações que podemos passar são possíveis de ser melhoradas a partir da utilização correta dos elementos da linguagem musical.

Ninguém precisa estudar, de repente, teoria musical, mas sim o contexto de cada canção, a fim de que saibam inseri-la no tema da aula. Por exemplo, *Alegria, Alegria*, de Caetano Veloso (1967), é uma canção contra a ditadura, a repressão. Outro exemplo, da mesma época, foi a música *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré (1968), que tem um verso famoso: “Caminhando e cantando e seguindo a canção”. Enfim, temos muita história na música, o que nos permite utilizá-las nas aulas de histórias, para fazer reflexões políticas, sociais e culturais. A música é, pois, para fazer pensar, para pesquisar.

Como as histórias, as canções são capazes de mudar pensamentos e construir pontes. Pontes imaginárias que ligam um ser humano a outro, uma realidade a outra, um mundo a outro. A música conta histórias reais. É a poesia escrita pelos acordes e notas musicais. Destarte, ela pode ser um instrumento de ligação dos professores, dos alunos, dos pais; um elo entre a sociedade do passado e do presente.

Dentro do universo musical temos três características principais que identificam as canções: ritmo, melodia e harmonia. Ritmo significa aquilo que flui, aquilo que se move. Ele é gerado por dois fatores: a duração e a intensidade. Os dois aparecem congregados e são responsáveis por caracterizar o ritmo. Todos nós temos esse ritmo, já nascemos com ele. O coração da gente é o nosso primeiro ritmo, com suas batidas características. Então, nós podemos afirmar que somos seres musicais, pois já temos a música em nosso interior. Tem muita gente que diz: “Ah! eu não tenho ritmo”. Eu discordo! Todos temos ritmo. O seu ritmo consta dentro de você. Ele bate e marca. O mais incrível disso tudo é que temos diferentes ritmos, e a emoção que sentimos caracteriza essas batidas.

Quando estamos num momento de contemplação, do pôr do sol ou do amanhecer, por exemplo, nosso ritmo está naquela sintonia de um quinteto de cordas, suave, delicado. Quando estamos naquele momento mais quente vêm aquelas músicas que fazem o coração disparar, a boca secar, e somos contagiados por tudo aquilo. Por que não podemos, então, utilizar isso na nossa prática pedagógica? Por que não aproveitamos isso nas nossas experiências pessoais? É possível sim intensificar a aprendizagem a partir da experiência musical.

Sobre a melodia, trataremos de forma breve. A palavra tem origem grega e deriva de *melos*, que é a sucessão de sons independentes do ritmo, e *odi*, que significa canto. Mas o que eu quero dizer sobre a melodia? Ela é livre e solta, ela corre riscos. Também temos melodia na nossa vida. Quem não corre riscos? Eles estão presentes em nosso dia a dia, o tempo inteiro. Uns menos outros mais, todos corremos riscos. O mais interessante é que a música está presente na nossa vida até no momento em que corremos risco.

Quanto ao último elemento da linguagem musical – a harmonia, possui diversas acepções que apontam para ordem, organização. Na música podemos ter a harmonia nos sons de uma escala, entre os sons sucessivos de uma melodia ou entre sons simultâneos. Logo, faço aqui uma associação dessa compreensão da harmonia, que nos leva à ideia do pensamento complexo, mencionado no início deste texto.

Vamos tomar como exemplo um coral, composto por vozes diferentes. As mulheres, divididas em sopranos e contraltos, cantam a mesma música em melodias diferentes. Essas melodias, por sua vez, são diferentes das melodias dos baixos, barítonos e tenores – representados pelos homens. Mas as cinco melodias diferentes produzem um único som harmônico, e para que seja possível essa produção, é necessário construir tudo junto, assim como a perspectiva do pensamento complexo. Complexo quer dizer, na compreensão de Morin, tudo aquilo que é tecido junto. A palavra vem do particípio passado de *complexi*, que quer dizer abraçar. Formado por *com*, que quer dizer junto, mais *plecter*, que significa, tecer, entrelaçar. Assim, a música é uma tessitura.

A condição humana, igualmente, é complexa, porque nós somos uma tessitura, como um tear de sentimentos, pensamentos, ações e subjetividade. Essa junção e ligação de vários elementos integram e compõem a nossa condição humana. Razão, emoção, cultura, sociedade, sonho, imagem, formam o ser biológico. Tudo isso compõe a harmonia que nós construímos na nossa vida e que podemos construir em sala de aula.

Consequentemente, a harmonia se estabelecesse, na relação entre o professor e educandos, entre o professor de educação física e os seus alunos, entre os colegas, entre os alunos, entre os irmãos, entre todos nós que somos a mesma coisa, seres humanos. Na sala de aula ou no dia-a-dia, em casa, a maneira como expressamos nossas ideias depende dos artifícios que escolhemos para que sejamos compreendidos. Definindo corretamente o meio a ser utilizado, ainda podemos inferir diferentes significados, simplesmente a partir das palavras que vamos usar.

Com a música acontece o mesmo. Cada particularidade musical tem o seu significado e se tivermos um conhecimento prévio disso podemos acertar em cheio na comunicação. Alguns podem se perguntar: agora vou fazer da minha aula uma aula de música? Não, não é essa a ideia. Essa proposta é uma possibilidade que se apresenta para cada um de nós, enquanto instrumento que pode contribuir para a reflexão sobre nossa condição humana na escola e na universidade.

Na música, assim como em outras artes, muitos termos têm um valor subjetivo. É nessa subjetividade que mora a mensagem universal. Ela mostra as intenções expressivas do compositor, do autor, e serve de guia para nossa interpretação. Decerto, não é uma tarefa fácil transcender o campo da aprendizagem prática e estimular nos alunos a reflexão. Muitas vezes os próprios professores, carregam esse desestímulo. Por não ser uma prática comum, não é fácil você encarar os desafios da sala de aula, mas esse estímulo à reflexão não pode partir de quem não carrega consigo o desejo interminável de busca por conhecimento. Busca essa que não para na sala de aula, que não acaba quando vamos embora da escola, da universidade. Essa busca acontece em qualquer instante, pois faz parte da nossa condição humana. Precisamos, então, buscar, e para isso precisamos está dispostos a estabelecer relações e encurtar caminhos.

REFERÊNCIAS

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a forma: reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2006.

TEIXEIRA, H; GONZAGA, L. Asa Branca. Intérprete: Luiz Gonzaga. In: GONZAGA. **Asa Branca**. São Paulo: RCA Victor. 1947. 1 disco sonoro. Lado B, (2 min 53 s).

VELOSO, C. Alegria, Alegria. Intérprete: Caetano Veloso. In: VELOSO. **Alegria, Alegria**. Philips, 1967. 1 disco sonoro. Lado B, (2 min 48 s).

VANDRÉ, G. Pra dizer que não falei das flores. Intérprete: Geraldo Vandré. In: **VANDRÉ - III Festival Internacional da Canção popular**. São Paulo: RCA, 1968. 1 disco sonoro. Lado B, (4 min 35 s).

RODA DE CONVERSA

UM DIÁLOGO SENSÍVEL: A ESCUTA DO OUTRO

Joaquim Gonçalves Barbosa e Ailton Siqueira Sousa Fonseca
Mediado por Moisés Henrique Cavalcanti Albuquerque

Este texto é a reprodução do debate acadêmico – *Um diálogo sensível: a escuta do outro*. O diálogo foi realizado no evento *I Dia Demasiadamente Humano: reflexões sobre a condição humana na escola e na universidade*, promovido pelo curso de Educação Física, do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Constituiu-se como um espaço de interlocução destinado aos professores e alunos da UERN e de outras instituições de ensino superior, com o propósito de discutir a condição humana a partir de uma escuta sensível. Seguem as reflexões sobre o tema a partir dos olhares dos autores desse texto, o qual foi iniciado com apresentação dos mesmos pelo professor Moisés Albuquerque.

MOISÉS: “Boa noite a todos. Sejam bem vindos a mais um momento de discussão e diálogo neste dia demasiadamente humano. Antes de darmos início a esse bate papo regado por vinho vamos apresentar os debatedores/interlocutores: Professor Joaquim Gonsalves Barbosa, que possui doutorado em Educação, História, Política e Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. De 2000 a 2010 atuou na Universidade Metodista de São Paulo/UMESP, na área de docência e pesquisa. Na graduação, lecionou disciplinas como Metodologia da Pesquisa em Educação; Pesquisa e Interdisciplinaridade; Planejamento e Projeto Pedagógico; Administração e Organização da Educação Básica. Na pós-graduação ministrou as disciplinas: Multirreferencialidade bases epistemológicas;

Gestão da Educação e Pensamento Plural e Metodologia de Pesquisa. Foi coordenador do mestrado em educação e líder do grupo de pesquisa em Educação e Multirreferencialidade (GPED). Atualmente é professor aposentado da Universidade Federal de São Carlos e professor colaborador do Mestrado em Educação da UERN”.

Sobre o Professor Ailton Siqueira de Sousa Fonseca, diretor da faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da UERN (FAFIC). É graduado em Ciências Sociais, pela UERN; mestre em Ciências Sociais, pela UFRN; doutor em Ciências Sociais, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e coordenador do grupo de pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM), da UERN.

Para mim, é um prazer estar dividindo esse espaço de elevado capital intelectual. Espero conduzir o diálogo de maneira leve, a fim de alcançar o entendimento de todos vocês. Nosso tema será, pois, a escuta do outro”.

Finda a apresentação dos debatedores, o mediador os cumprimentou e lhes concedeu a palavra. Sendo assim, as próximas linhas referem-se à reprodução de seus discursos na íntegra. Senão vejamos.

JOAQUIM: “Boa noite. Quero agradecer o convite de estar aqui e, como registro, depois de março de 2010, para mim é o primeiro dia demasiadamente acadêmico, pois saí de São Paulo, me aposentei, e fui fazer outras coisas na vida, inclusive um filho. Hoje é meu primeiro dia em que estou dentro de um ambiente educacional, debatendo com grupos de pesquisa. Foi um distanciamento radical. Lembro-me de que me encontrava naquela roda viva da universidade, na coordenação de mestrado, responsável por duas revistas, organização de livros, um corre-corre sem fim, quando fui alertado por meu médico: ‘ou você dá uma parada, ou vão parar você’. Optei por parar. Vivi uma sensação, aliás, nova. Já pensou se eu morresse professor? Ainda bem que há uma vida para além de ser professor. Que bom que pude exercitar essa descoberta; vivenciar outro lugar que não o de professor, por que para nós, professores, não só o professor, mas qualquer outra profissão, de tanto desempenhar suas atividades pode adquirir um pouco de cacoete. Às vezes,

professoramos demais, falamos demais, damos aula demais, explicamos demais e somos de menos; nos escondemos em nossas falas, de nós mesmos, por conta dessa entidade chamada professor. Estou resgatando para mim o prazer de ser Joaquim, já fiz até rima, o prazer de ser eu mesmo, para além dessa entidade professor. Mas antes de qualquer coisa, embora tenha preparado várias ideias para serem apresentadas para atender ao pedido da mesa e da proposta deste diálogo, quero retomar o que pude acompanhar de manhã, quando em mesa redonda sobre a condição humana entre quatro paredes, gostaria de retomar essa imagem da relação, da formação humana entre quatro paredes, como se tratasse da sala de aula, a formação humana em sala de aula.

Prefiro pensar a sala de aula como lugar onde se ensina e aprende, mas, de fato, o ensinar e o aprender não acontecem por conta da sala de aula, acontece na relação humana. São dois interlocutores, um frente ao outro, debatendo e se confrontando para, então, ocorrer aprendizagem e produção de conhecimento. E mais ainda, o assunto, o conteúdo, é mediador, é pretexto para se apresentar um perante o outro. Vim até aqui, a convite, para falar sobre alguma coisa, mas essa alguma coisa é importante para poder estar aqui. Enfim, é importante o professor, é importante o aluno, mas é nessa relação, nesse diálogo de que tanto fala Paulo Freire, nessa interação intersubjetiva como diz Habermas, é nesse confronto de um com o outro que nós produzimos conhecimento. E mais, é nesse confronto um com o outro que nós nos produzimos. Essa é a questão. Vejam, quando um professor diz, hoje em dia, que também aprende com seu aluno pode estar presente aí um tom tanto quanto pejorativo, por que nos vemos sempre como professor, sempre “o sabe tudo”.

Hoje em dia, é claro que aprendemos com nossos alunos, nossos filhos, pois qualquer menino de cinco anos sabe lidar melhor que nós em qualquer smartphone, qualquer internet da vida. Portanto, referente a certos conteúdos, literalmente aprendemos com eles. Mas há outra coisa referente à qual estamos no mesmo pé de aprendizagem, que é a condição de ser sujeito. Ninguém nasce sujeito, ninguém nasce autor de si, um outro para si mesmo, isso você

aprende, você exercita, você desvela, no confronto com o outro. Preciso do outro para fazer essa aprendizagem. Nesse sentido, o professor, necessariamente, precisa do aluno, tanto quanto o aluno dele, porque sem a presença do outro não disponho da possibilidade do exercício da diferenciação do outro, de se ver outro perante aquele outro. Para mim, a relação é esse lugar especial onde a aprendizagem ocorre e poderíamos dizer que a sala de aula, por excelência, é a relação. Não são as quatro paredes. Poderíamos estabelecer essa conversa aqui como poderíamos realizá-la debaixo de uma árvore, ou mesmo numa conversa de bar. Penso não importar o lugar físico, mas sim que existem dois seres humanos se confrontando, exercitando, aprendendo a ser sujeitos de si mesmos, por conta da presença do outro. E no caso da escola, estamos conversando sobre os conteúdos da ciência, os conteúdos da cultura humana.

Outra coisa que gostaria de chamar atenção, é quando Moisés, em sua fala, trouxe a questão da música e numa perspectiva correta de que não ia pretender que todos nós nos tornássemos músicos, mas que, pelo menos, falássemos a linguagem da música. Outras linguagens também podem ser consideradas, por exemplo, a educação. Nós só vemos a educação como conteúdo com formalidade, como passar conteúdo, com materialidade, mas não a vemos como linguagem. Vocês da Educação Física, vendo seu trabalho ao lidarem com o corpo, a educação já está acontecendo, os sujeitos já estão se fazendo. A finalidade última da educação não é ensinar o conteúdo, é este tornar-se sujeito. A finalidade última é trabalhar essa possibilidade da autonomia que o sujeito traz consigo, esta é a linguagem da educação. A linguagem da música que Moisés trouxe é necessária. Como disse, se nós pararmos e ouvirmos o silêncio, ele pode se tornar uma música para nós nesse momento. Tudo pode ser educativo e pode possibilitar essa volta para dentro, essa volta para se ver e, ao permitir essa volta para dentro de si, estaremos trabalhando uma dimensão tão necessária à vida no mundo de hoje, o qual é muito exterior, nos puxa para fora. Se não fizermos um trabalho na direção inversa vai ser difícil nos pegarmos na contramão, nesse interno, por que tudo nos puxa para o exterior.

Ao me referir a essa questão da linguagem aproveito para abordar um ponto que me foi solicitado e o Moisés acabou por acenar; essa escuta do outro. Iremos falar dessa escuta do outro conforme nos ensina René Barbier, a partir de suas pesquisas com doentes terminais. Seu papel como pesquisador era simplesmente ouvir, no sentido de ouvir com profundidade, porque a pessoa encontra-se no leito de morte, prestes a morrer e a única ação a ser realizada era praticar o que denominou de escuta sensível. Posteriormente, trabalhou a ideia da escuta no campo da educação, no mundo da ciência e no universo do pesquisador. O que seria essa escuta do outro? Seria o que estou chamando de escuta fina. Primeiro, escutar não é ouvir, nem por que vocês estão me ouvindo significa que estão me escutando. Vou comentar mais à frente o que é escuta e vocês mesmos poderão avaliar até que ponto estão me escutando. Porque ouvir tem a ver com o sentido, a atividade de ouvir o barulho, som, as palavras. A escuta é algo que vem da área da psicologia, da psicanálise, em que você desenvolve essa abertura para o outro, e René Barbier, didaticamente, vai dividir essa escuta em três tipos, como veremos adiante. A questão que estou colocando é como posso escutar o outro, um fenômeno, meu objeto de pesquisa, a realidade, os acontecimentos do momento, enfim, o que significa ir além do somente ouvir?

A primeira escuta à qual se refere é a escuta chamada *científica*. Neste contexto ele está considerando todas as informações concretas produzidas pela razão, resultado da observação e da análise já realizada sobre o fenômeno. Sobre o recente processo eleitoral no Brasil, por exemplo, tudo que puder ler, ter acesso ao máximo de informações e resultados de pesquisas sobre o assunto, são aquelas informações objetivas que consigo. Como exemplo, na pousada onde me hospedo, dediquei dez minutos para conversar com o dono do estabelecimento e ele já me proporcionou um considerável conjunto de informações sobre a cidade, a região; a seca que tem significado para ele, como está resolvendo o problema. A pousada é da década de 80. Obtive um conjunto de informações que me possibilitou elaborar um mínimo de entendimento sobre onde estou como também, aqui posso obter um conjunto de informações dos alunos: quantos alunos

de educação física; quantos estudam; quantos estão no primeiro, segundo, terceiro ano; tipo de pesquisa que fazem. Há dados sobre vocês que posso obter na secretaria, conversando com os colegas daqui. Enfim, este é um tipo de escuta. Se vocês forem pesquisar alguma coisa ou querem compreender algo, em primeiro lugar aprofunde a leitura sobre o que se propõe a compreender. O desejável seria que, ao pesquisar algo, vamos dizer assim, pelo menos na língua portuguesa, deveria se fazer uma varredura sobre o que está acontecendo, o que já foi dito sobre o assunto de seu interesse. Deseja realizar uma pesquisa sobre formação do aluno da Educação Física? Primeira ação a ser feita: visite as bibliotecas, estude o que se encontra nas bibliografias, na produção da Capes, etc. Tive uma orientanda de doutorado que fazia sua tese sobre a presença do negro na produção científica do país, considerando como tal as dissertações e teses. O primeiro passo foi identificar, na Capes, todos os trabalhos, teses e dissertações que tratavam do assunto. Encontrou 104. Ela poderia fazer uma pesquisa sobre uma amostragem, mas não, preferiu estudar todo o universo, todo o material encontrado. Enfim, quando se propuserem a realizar um estudo sejam rigorosos em explorar todos os dados, informações, toda produção existente sobre o que estudam, porque senão poderão cair numa armadilha, estarão descobrindo aqui em Pau dos Ferros enquanto ali na esquina todo mundo já estudou, já leu e já produziu interpretações. Bem, essa é a escuta científica.

Mas há outro tipo de escuta, a escuta *poética*. Quanto a ela, o exemplo mais claro é esse da música que nos referimos aqui, mas não é só a poesia, o canto, o verso, a poesia da vida, a poesia do silêncio, a poesia do imaginar. Nunca imaginei que estaria aqui hoje, nunca morei no nordeste, nunca estive em Pau dos Ferros e, em menos de uma semana, voltarei aqui duas vezes, porque quarta-feira que vem estarei aqui para me encontrar com um grupo do PIBID. Então, veja, é algo bonito, mágico. Como poderia imaginar tal acontecimento? É preciso que procuremos ver a beleza das coisas e a sutileza dos acontecimentos. O que é ser poeta? Novamente, irei abordar um olhar que Moisés trabalhou bem. O poeta vê o acontecimento de outro lado, o poeta é aquele que antevê. Chico Buarque, com a

música *Para não dizer que não falei das flores*, vinte, trinta anos atrás, já denunciava/anunciava os acontecimentos daquela época política. O poeta vê com antecedência, vê por outro lado e isto que é a escuta poética, procurar ver a coisas de outro ângulo, procurar vê-las a partir de outro viés, saindo do lugar que está.

Agora, a escuta filosófica. O que é escuta *filosófica*? A escuta filosófica é entrar em contato com o sentido do acontecimento. Que sentido tem vocês estarem me ouvindo hoje? Que sentido tem para mim estar falando para vocês? Que sentido tem essa nossa reunião? Trata-se de escutar melhor o significado de minha presença aqui, hoje, falando para vocês em Pau dos Ferros. Aliás, como já disse, nunca vim a Pau dos Ferros, esta é a primeira vez e agradeço a oportunidade. Como é a primeira vez que venho a esta instituição, que vejo as pessoas daqui, que interajo com quem vive e estuda aqui, aparentemente é tudo muito simples e comum, trata-se de uma faculdade como outra qualquer, pessoas como inúmeras outras que estudam em faculdades, andando de lá para cá com livro debaixo do braço, mais nada que isso.

Outro exemplo, uma mulher realizando um parto de cócoras, é muito legal, é mágico, é importante, está na moda, não sente dor, etc. Agora, que sentido tem um parto de cócoras para uma indígena? É outra coisa, a mãe indígena lida com o parto de cócoras com outro significado. Portanto, não deixem de ser filósofos, não no sentido literal, mas no sentido de procurar as razões últimas, profundas, que residem no âmago do sujeito, mas que está presente em sua ação. Por fim, se vocês juntarem tudo o que disse até aqui: a escuta científica com o máximo de informações; a escuta poética, procurando ver de lugar diferente; e a escuta filosófica, procurando identificar o sentido, vocês estarão exercitando a escuta sensível da qual René Barbier fala. Por isso que disse, no início, que vocês podem estar me ouvindo, mas não necessariamente me escutando.

Ao retomar o exemplo da música como linguagem, vemos que Maturana também vai falar sobre o amor como linguagem. Maturana é biólogo, estuda formigas, mas elabora reflexões sobre o amor. Ele diz que o amor é uma linguagem. Afirma que não só o ser humano, mas nenhum mamífero é capaz de vida fora de convivência amorosa,

somente considerando esta linguagem do amor que é possível a vida. Ele fala de formiga, e por que diz desta forma? O que é o amor para ele? É como se fosse uma linguagem, como se fosse uma postura. O amor para ele é essa não negação do outro. Você pode confrontar o outro como num jogo de tênis. A proposta é derrotar o adversário não destruí-lo, caso contrário o jogo termina. O amor é esse reconhecimento de um lugar para o outro.

A educação também pode ser vista como linguagem e podemos nos perder nos conteúdos, na materialidade educacional, e também perder de vista a linguagem, o olhar. Por exemplo, se ensino filosofia ou sociologia, irei tratar dos conteúdos da sociologia e informar sobre o que a sociologia já descobriu ou está produzindo sobre o conhecimento da sociedade. Mas há outro detalhe: tão importante quanto formar um educador sobre os conteúdos da educação é formar o olhar educativo; tão importante quanto formar um sociólogo que domine os conteúdos da sociologia é fazê-lo se apropriar do olhar sociológico, o olhar filosófico. Quando realizava meu doutorado havia um colega expert em Marx, leitor assíduo e fiel ao autor. Mas um dia pude perceber algo como se fosse uma imagem, para mim, ele lia Marx como se lesse a bíblia. Em seguida, descobri que se tratava de um ex-padre. Ficou evidente, para mim, sua postura de ler Marx como se fosse a bíblia, transparecendo uma certeza exagerada, um endeusamento do autor.

Caso reunamos aqui um filósofo, um poeta, um sociólogo e um padre, todos irão desenvolver sua interpretação a partir de um ângulo, um olhar, um diferente do outro, e temos que estar atentos a essa pluralidade de linguagens, por conta da complexidade que fala Edgar Morin e que a vida contemporânea nos impõe. Vejam vocês da educação física, que de partida têm que enfrentar duplo entendimento: educação e físico. Vocês não têm alternativas, precisam desse olhar múltiplo, dessa pluralidade de linguagem e, assim, poderão fazer um trabalho significativo. Vocês precisam falar a linguagem do corpo, a linguagem da mente e a do coração. É preciso fazer a escuta do corpo. O meu corpo fala, ele grita, ele me sacode, é preciso ouvi-lo, é preciso uma escuta fina, clínica, pois uma simples dor de cabeça pode não ser uma simples dor de cabeça. Uma dor de

barriga pode não ser simplesmente gases. Há uma escuta a ser feita, há uma interpretação do sentido, do que quer indicar, por onde ando, o que como, o que faço com meu corpo e o que o corpo irá fazer comigo, minhas emoções, que, digamos, nasce não sei onde, mas vão até ao corpo e irão marcá-lo, registrá-lo. Vivendo suas emoções da maneira como vive, marcando seu corpo da maneira que marca ao fazer as opções que faz, tudo isso é você se fazendo enquanto caminha na sua existência, e é claro que lá na frente haverá um retorno de forma acentuada, de forma bem marcante.

Debatia com um grupo de pesquisa e dizia da necessidade de enxergar o que pesquisamos, ou seja, nosso objeto de pesquisa a partir desse olhar plural e escuta clínica, como se pudéssemos nos postar na calçada e nos ver passando, nos enxergar enquanto nos propomos enxergar alguma coisa com profundidade. Não é de graça que estamos aqui. Não escolhemos tal objeto para investigação por este ou aquele motivo estritamente racional, temos que lembrar que, por trás de tudo isso, há um sujeito que vive marcado por sua existência, marcado por sua história, e que irá estar presente nessas suas escolhas, nas questões colocadas e nas decisões conclusivas. São questões que brotam da sua experiência de vida, brotam do seu existir e vêm à tona de uma forma ou de outra. Estamos profundamente implicados naquilo que pesquisamos. Nossas pesquisas são profundamente marcadas pelo nosso inconsciente, por aquilo que não vejo e nem consigo ver. Voltando um pouquinho aquela ideia da relação como lugar de aprendizagem, lembro que quando dois, educador e educando, conversam não são somente dois, são quatro ou mais vozes, pelo fato de dois inconscientes conversarem intermitentemente.

E esse outro ao qual me refiro não se trata só do outro no sentido como vocês estão em minha frente. É um pouco mais complexo, trata-se de lidarem com o outro, de se aperceberem, diferenciarem, conviverem com o outro, que já está internalizado em nós. Jacques Ardoino irá dizer o seguinte: ‘não se trata de se pretender autor de si no sentido puro, o máximo que se pode almejar é ser co-autor de si mesmo, pois o que somos hoje é resultado da participação de inúmeros personagens importantes que estiveram presentes em

nossa primeira infância'. Fazendo uma analogia, o fato de eu estar falando para vocês não significa que devo me considerar único autor desta fala. Aqui comigo estão presentes autores que li, alguns deles com os quais convivi, e vários deles já foram até citados. Mas há outros que ainda não citei diretamente. No sentido um pouco mais rigoroso, posso me considerar como co-autor desta fala, pois o que exponho já é interpretação de ideias de colegas que nem são daqui, que moram em outras partes do mundo. Convivi com alguns deles, de outros li suas ideias através de livros. Nessa perspectiva, estou interpretando para minha vida, para vocês, enfim, como diz Jacques Ardoino, posso me considerar no máximo co-autor desta empreitada.

Vou procurar encerrar por aqui, para passar a palavra adiante e continuarmos a conversa. Gostaria, no entanto, de abordar ainda a questão da pesquisa, já que foi tão abordada no dia de hoje. Vocês que estão cursando Educação Física podem e devem ousar e inventar no bom sentido, porque nós precisamos descobrir caminhos novos na pesquisa e em tudo. Por que a pesquisa é fundamental? Não me refiro à pesquisa acadêmica, aquela com objeto, hipótese, variáveis, etc. Não. Estou me referindo a atitude do pesquisador. Quais as características intrínsecas ao pesquisador? Trata-se do indivíduo que não se dá por satisfeito com o que vê; alguém que pergunta sobre o que vê; uma pessoa que anota e organiza as anotações as quais podem servir no dia de amanhã; alguém que relaciona uma anotação à outra, posteriormente organizando-as melhor e escrevendo um texto que mostra para outrem, debate, discute e reescreve. Enfim, há um fazer da pesquisa que envolve esse profissional e é nesse sentido a postura à qual me referi. Não se trata de uma questão acadêmica, mas de uma questão de cidadania. Explico.

Para dar conta da ideia de cidadania na perspectiva plural, como desejava, inventei o que chamo de *autor-cidadão*. Resumidamente, autor-cidadão é aquele que procura dar conta das duas faces: tanto no sentido clássico da sociologia e da história, o que significa atuação no social, no político, no econômico. Isso é cidadania como todo mundo entende, enquanto a ideia de autor foi necessária por precisar de algo que me remetesse para dentro, pelo simples fato de entender que cidadania sem o conhecimento de si por

dentro ficaria pela metade. Então, autor-cidadão é esse indivíduo que está atento ao que acontece tanto fora quanto ao que acontece dentro. Portanto, tudo que se passa dentro da gente é uma questão de cidadania.

Afinal, por que pesquisa é uma questão de cidadania? Vejamos. Nascemos tempos atrás, no século passado. No meu caso, sou pai de quatro filhos, filho de pais agricultores, analfabetos, criado com estes valores morais. Sendo do interior, como poderia fazer minha vida, me tornar professor universitário ou doutor na academia, com uma cabeça moldada neste contexto sociocultural que aprendi com meus pais? Precisei me reinventar, me descobrir. Uma atitude de meu pai para comigo hoje pode não ser mais adequada. Por exemplo, se no meu tempo pegar na mão da menina era um problemão, hoje não é, então não posso educar meu filho nos moldes do que aprendi, preciso pesquisar, preciso correr atrás da minha condição humana para tudo.

Hoje vivo num mundo que já deu volta de ponta cabeça, convivo em sociedade que se destrói, digamos assim, e eu não posso atuar, seja como mulher, mãe, pai, não posso atuar existencialmente, por em exercício a minha condição humana nos moldes como meu pai fez comigo. Até que foi legal para aquele momento e contexto sociocultural o que ele fez, pois me trouxe até aqui, não é? Não me encontro desorientado, atirando no que vejo. Hoje, até em filho, em pai, em professor se atira, não estamos fazendo nada disso, mas não dá para eu dialogar com meus filhos, seja com aquele que completará trinta anos, seja com o menor que completa um ano e quatro meses, não dá para dialogar com uma cabeça de ontem. Preciso me ressignificar, reconceituar, dispor-me a rever o aprendido. Essa é atitude do pesquisador, alguém que está disposto a reconceituar, a ressignificar, a retomar o que aprendeu para ver se atualiza, se tem uma vida com um outro conforto; para ver, onde antes aprendeu que era para separar, que agora deve juntar. Preciso juntar meu corpo com minha alma, juntar minha alma com minha razão. Não posso por minha razão contra meu coração, tenho que testar o grande laboratório e o grande laboratório do educador é sua própria existência.

Parafraseando o que já disse, nossa condição humana faz parte de nossa sala de aula. Não há outro modo, a sala de aula é minha existência perante a sua, e nossa condição humana está presente se fazendo/refazendo intermitentemente nesse fazer educativo.

Bem, estou falando de pesquisa e é importante falar de metodologia. Neste aspecto, tente sair um pouco dos trâmites tradicionais de pesquisa. Hoje já existe toda uma literatura, toda uma produção que permite vocês criarem, compor novos métodos, uma bricolagem, a qual poderá apresentar caminhos que vocês não caminharam antes, desde que façam tudo isso com muito rigor. O que a pesquisa tem que ter é rigor, seja na anotação, no que propõe, na argumentação, rigor. É só isso. Vocês podem pesquisar o que quiserem da forma que quiserem, desde que não percam de vista o rigor.

E, por último, essa questão da implicação do pesquisador. Há um autor chamado Devereux que diz que a principal contribuição de Freud para a pesquisa não é a transferência, mas a contratransferência, ou seja, em palavras minhas, nossos medos, pavores, tudo que acontece dentro de nós, não joguemos fora. Sua proposta é angustia como método. É através da vivência dessa angustia que vocês irão produzir sentido, significado, vocês não nascem sabendo o que irão estudar, irão cursar. Vocês não colhem dados nem colhem conclusões em árvore, mas produzem significado para o que buscam resposta. Não nascem com o significado pronto, mas produzem enquanto dialogam, enquanto se martirizam, enquanto sofrem. Termino aqui”.

MOISÉS: “Dando continuidade, acho interessante o tópico que Joaquim trouxe, na perspectiva da escuta. A implicação do pesquisador sobre a pesquisa, a implicação que ele traz enquanto bagagem social, cultural, humana. Gostaria de saber de Ailton, qual é o risco que o pesquisador corre ao praticar essa escuta e nessa escuta, carregado das suas experiências, das suas visões, dos seus entendimentos, como conseguir distanciamento, se é que esse distanciamento é preciso?”.

AILTON: “Primeiramente, boa noite aos presentes. Já me sinto, de certa forma, abastecido pelo vinho. Quero agradecer mais uma vez pelo convite do grupo: Elane, Suênia, Helder e toda a equipe que trabalhou na organização desse evento, o qual, para mim, não se trata só de um evento, mas sim da gestação de uma nova possibilidade de ser e de fazer Educação Física. Talvez vocês não estejam conscientes do que estão fazendo nascer aqui. Esse evento não é uma semente que vocês estão plantando. Vocês já plantaram as sementes dessas conversas há dois anos, quando cursaram a disciplina “Educação e Literatura” do mestrado de Educação (UERN).

Esse evento de hoje só é possível porque vocês não estão mais plantando. As sementes de ontem estão nascendo hoje. Aliás, já nasceram e estão com vontade de produzir. É quase a flor que está desabrochando para se transformar em fruto. Então, já estamos nesse caminho da produção. De todas as formas, parabéns a vocês e, mais uma vez, boa noite.

Moisés, antes de responder a sua pergunta, quero discorrer sobre o lugar de onde vou falar. A proposta que me veio de forma muito aberta. Portanto, não me veio com uma temática específica, nada que eu pensasse, para que eu pudesse me preparar sobre o que iríamos conversar. Disseram-me que era uma conversa e conversa tem um pouco desse tom de improviso, porque o improviso é a matéria do ‘instante-já’. Como diria Clarice Lispector, instante em que nos abrimos ao outro e o outro se abre a nós, pois diálogo implica abertura e escuta. Gosto disso, apesar de ficar muito assustado, porque no improviso a gente nunca sabe o que vem e do que seremos capazes. O que vem chega sem avisar, se faz surpresa até para quem fala. Numa conversa improvisada, aberta à escuta do outro, nos tornamos um ser que está sendo constantemente refeito. No improviso a gente se descobre e, às vezes, se descobre para o bem ou para o mal. Espero que esse momento possa ser um momento de me descobrir para o bem ou para o mal, no sentido daquilo que eu vou expor. Vou pegar, por exemplo, o que estava escrito lá no convite: *um diálogo sensível*.

A partir dessa expressão, já poderíamos perguntar: o que seria um diálogo sensível? Muitas vezes, quando se fala em diálogo

sensível, logo lembramos de sensibilidade, uma coisa muito melosa, muito romântica e a ideia não é essa. Na verdade quem concebe tal ideia está encaixando essa noção nas pré-noções que uma pessoa já tem. Isso é muito comum de acontecer. O diálogo sensível se opõe a um outro tipo de diálogo que não é o sensível, evidentemente. Se existe o sensível existe algo que não é sensível.

O diálogo não sensível é o diálogo racional, técnico e profissional que a gente assume todos os dias, seja na nossa vida profissional, na relação com os outros ou, de modo específico, na relação professor/aluno em sala de aula. Ele é expresso na forma como um professor dá suas aulas ou como, metodológica ou didaticamente ele desenvolve suas estratégias de transmissão e construção de saberes.

Acredito que desse diálogo não sensível já estamos saturados, porque nós já temos os resultados dele. É verdade que temos que reconhecer e agradecer o que conseguimos com ele: mais técnicas e técnicos, mais objetividade, mais racionalização, mais profissionalização, porém, agora, estamos percebendo que ele tem limites, como tudo que é humano. Assim como é preciso ver o fim de uma coisa para começarmos a vislumbrarmos o começo de outra, é importante percebermos os limites do não sensível para percebermos o que é necessário para irmos além dele. E o que é necessário para fazer práticas sensíveis surgirem no espaço acadêmico? Uma possível resposta está aqui: esse evento propondo a nos questionarmos.

O diálogo sensível, para mim, não pode mais ser construído em torno daquilo que constrói o diálogo racional. Portanto, um diálogo sensível não pode ficar preso a científicidades, a conceitos e a teorias (mesmo que, algumas vezes, a eles tenhamos que recorrer). Ele é um exercício que nós temos que fazer para introduzi-lo na ciência, na academia e na pesquisa, mas não necessariamente com referenciais acadêmicos, científicos e racionais, considerados tradicionalmente. Não é abandonar o outro, mas é dar para o outro a sua companhia, com a qual vai fazer núpcia. Portanto, é produzir um novo ser, um novo conhecimento ou um novo estatuto do ser humano, de percepção talvez. Estou colocando isso antes de responder a sua pergunta, Moisés. Não esqueci dela.

É importante isso porque, durante muito tempo, a gente não tinha e nem era provocado academicamente para falar sobre essas coisas. Joaquim Barbosa, aqui ao nosso lado, com toda experiência que tem, sabe disso melhor do que eu. É muito recente o fato de nós procurarmos falar **sobre nós mesmos na academia**. É muito recente na ciência procurarmos os saberes que não são científicos e atribuímos a eles um estatuto de uma outra verdade. Verdade que é nem mais e nem menos verdadeira, apenas diferente daquela que nós trabalhamos nas nossas academias.

É muito nova a necessidade que nós temos de falar sobre a ‘humanização do humano’, porque quando eu falo na ‘humanização do humano’ eu já estou falando, implícita e implicadamente, que o humano perdeu a capacidade que o faz de humano. É essa perda que nos permite falar em busca de reencontrar o que nos falta. Essa perda mostra do que estamos precisando: da necessidade de pensar em humanização. Eu não vou pensar em humanizar aquilo que já está humano. E se eu estou pensando na necessidade de pensar e humanizar a condição humana, humanizar a educação, humanizar a enfermagem, humanizar o Direito, humanizar a vida, é por que nós já perdemos a capacidade de sermos humanos. E aí está o desafio para a educação formal e não formal: como ensinar aquilo que perdemos? Ou, como ensinar aquilo que a gente não aprendeu? Essas perguntas nos colocam diante da necessidade de ensinar o outro a se tornar ser humano. O mais interessante é que, muitas vezes, estamos querendo humanizar o outro sem convertermos esse olhar para gente, para saber se nós não somos um daqueles que já perdeu a humanidade que tanto queremos ver no outro.

Essas questões são caras e acredito que é sobre elas que vale à pena pensar na academia, porque são elas que estão diretamente relacionadas aos nossos destinos, que não são destinos para cinco ou dez anos, mas para o dia seguinte. Digo isso, porque dependendo da forma como nós encaramos, escutamos, falamos ou nos relacionamos com o outro, é que nossas relações são tecidas para pior ou para melhor. E aí eu entro na questão, não somente agora, do diálogo sensível, mas dessa escuta sensível sobre a qual Joaquim estava falando.

Eu irei fazer algumas colocações esperando que você, Joaquim, retome isso, inclusive para discordar, se for o caso, pois temos alguns pontos de convergências e gostaria de saber como é que você também vê isso.

Penso que não existe escuta sem o verbo, sem o diálogo. Essa é a condição fundamental: escuto aquilo que do outro emana, seja por meio do verbo, seja por meio de seu silêncio. Às vezes, é necessário escutar até mesmo o silêncio do outro para nos comunicarmos com ele. Ao me relacionar com o outro posso, paradoxalmente, entender seu silêncio que não diz nada e, ao mesmo tempo, diz tudo. Existe uma dimensão do outro que é construída por meio de quem escuta.

Quando se fala em escuta do outro é importante perceber que esta não existe sem a escuta de nós mesmos, pelo simples fato do que Joaquim já falou anteriormente: a gente não se constitui enquanto gente, sem a presença do outro. Nós estamos condenados ao outro. Portanto, se ‘o outro é nosso inferno’, o outro também é nossa salvação. Se você pegar a obra *Entre quatro paredes* do Sartre, mas especificamente a peça teatral, você percebe um triângulo dialógico, digamos. Um diálogo entre três personagens, duas mulheres e um homem, que estão dentro de quatro paredes, mas é um diálogo que, na verdade, não permite muita escuta um do outro, dos outros. O que há são interesses e desejos pouco escutados e não correspondidos entre eles. Na realidade, três personagens estão juntos dentro de uma mesma sala, mas pelo fato de não escutarem uns aos outros estão sozinhos. Assim, sem escuta do outro há incompreensões entre as quatro paredes. Não foi à toa que o próprio Sartre, na obra citada, elaborou a frase que se tornou comum e de uso constante na internet e em todos os lugares: ‘o inferno são os outros’. De fato, se você pega essa obra de Sartre, não percebe que não são diálogos que estão acontecendo somente entre quatro paredes; são diálogos que acontecem dentro da nossa cabeça, de nossa consciência, no nosso mundo psíquico, subjetivo passional. Ou seja, Sartre coloca na literatura a exteriorização de uma imagem que está internamente em cada um de nós. Dentro de quatro paredes, poderia também ser entendido como “dentro da cabeça”. O que cada um daqueles personagens representa é, nada mais nada menos, o que nós

poderíamos ser e não fomos. Para elegermos aquela pessoa que nós chamamos de ‘eu’, esse ‘eu’ com o qual nós nos relacionamos cotidianamente no trabalho, na igreja, na escola, na rua e todos os lugares, nós tivemos que assassinar muitos outros *eus*. Nós assassinamos vários *eus* para construir aquele ‘eu’ que é mais confortável para nos apresentar diante dos outros. Mas ninguém mata um ‘eu’ sem morrer um pouco. Na verdade, nós nunca matamos completamente um ‘eu’, a gente o silencia, esconde, coloca no subsolo da nossa existência.

Esses ‘eus’ vivem em nós como uma Fênix mitológica, podendo, a qualquer momento, renascer. Eles sempre aparecem como desejos, como sonhos, como fantasias ou como vozes que não entendemos, vozes que nos chamam para voltar ao nosso mundo profundo, mundo da irmanação interior.

Então, esses *eus* nos obrigam a ficar em silêncio, para que possamos acreditar que é esta pessoa que nós mesmos elegemos. Na verdade, esses *eus* são um inferno para nós por que não conseguimos viver em harmonia com todos eles. O eu, e o meu eu, meus *eus* profundos, que Fernando Pessoa falou também em suas obras, na verdade é isso. A gente não se relaciona bem com os nossos outros *eus* profundos, por isso vivemos em conflito com nós mesmos e transferimos esse conflito para o mundo exterior, para os outros. Isso acontece porque, em grande medida, os outros representam os nossos outros desejos, pensamentos e sentimentos que não conseguimos entender e admitir internamente, aqueles que admitimos para que eles não tomem conta da vida, nossa vida, e nos mostrem outras formas de viver com-os-outros. Por quando Sartre diz que ‘o inferno são os outros’ refere-se aos outros que estão em nós, aqueles que obrigamos a silenciar. Portanto, silenciar os outros fora da gente é uma tentativa de silenciar aquela voz que dentro de nós fala e não aceitamos ouvi-la. Penso que é por isso que eu não suporto o outro, por que se eu o suportasse já teria feito amor com aquele outro fora de mim, aquele que representa a outra voz, a fala que eu amordacei para que ela ficasse em silêncio e eu ficasse em paz comigo mesmo.

No fundo, no fundo, o inferno não são os outros. O inferno está em nós, por que não temos condições de fazer amor com aquele

que a gente odeia. E o que mais odiamos em nós mesmos é o desconhecido em nós. Aliás, tudo o que a gente não conhece, do que a gente tem medo ou se apavora, a gente quer matar para se proteger. Logo, ficamos fazendo isso o tempo todo em nossa vida. Portanto, estamos querendo entender o outro sem passar pelo exercício de entender a si mesmo e penso que o papel da educação é esse, como já sinalizou Joaquim.

O papel da educação não deveria ser aquele que hoje é comum: transferir conhecimentos, memorizar códigos, senhas, números, formas e conceitos. Isso acontece porque a educação de hoje está, toda ela, voltada para o mercado de trabalho, para o ‘aprender a fazer’. É exatamente por isso que se uma pessoa passa todo o período de faculdade num curso e, ao terminar esse curso, não consegue um emprego, o curso é considerado inútil e a pessoa se sente excluída do mercado, sente-se sem utilidade profissional.

Na lógica desse sistema, você pode ser uma excelente pessoa, um poeta, mas se não tiver um emprego é vagabundo. Muitas vezes, nós professores estamos reproduzindo esse dilema todos os dias nas faculdades. Com essa educação voltada para o trabalho, nós estamos construindo seres no mundo semelhantes àqueles de *Tempos modernos*, do Charles Chaplin. Estamos ensinando a pessoa a desenvolver competências e habilidades para apertar parafusos, para a engrenagem continuar, a máquina não parar. Estamos formando seres maquínicos. Trata-se daquela cena clássica do filme, que foi apresentado hoje em um dos slides.

Esse é, pois, o drama de um sistema de educação que prima pela profissionalização, que investe no ‘aprender a conhecer’ e no ‘aprender a fazer’, e que menospreza o ‘saber ser’ e o ‘saber a viver com-o-outro’, referindo-me aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A educação perdeu o seu sentido originário. Ela tem que desabrochar, tem que fazer nascer as potencialidades do ‘humano do humano’, como fala Edgar Morin. É necessário educarmos e prepararmos as pessoas para desenvolverem competências e habilidades para o mercado, mas jamais esquecendo o papel primordial da educação, que é despertar, desabrochar as virtualidades

que fazem dela humana, demasiadamente humana. Quando falamos ‘demasiadamente humana’, a gente pensa no exagero. ‘Eu sou demasiadamente apaixonado’, por exemplo, significa que a pessoa vive sua paixão inconsequentemente, sem medidas. Mas o ‘demasiado humano’ pode ser compreendido de outra forma. Eu posso entendê-lo como aquilo que faz o ser humano singularmente humano. Portanto, o ‘demasiado humano’ não é algo exagerado, porque - no ser humano - tudo que é excessivo é problemático, como o amor demais vira uma confusão e a paixão demais beira a loucura.

Quando se trata de ‘demasiadamente humano’ temos que perceber aquela fagulha da singularidade humana que faz o humano. Há um conjunto de autores – que não quero citar agora - que dizem: o que nos caracteriza humano, demasiadamente é a nossa capacidade da compaixão, da solidariedade, do amor, da humildade. Então, isso não é matéria de elevação de ego ou de exagero, é uma condição fundamental, é a pedra primordial da construção do humano. Sem isso, nós não somos e nunca seremos humanos, demasiado humanos.

A educação deveria trabalhar nessa perspectiva demasiadamente humana para introduzir, nos discursos e nos cursos voltados para as demandas do mercado, essa outra lógica: a lógica do sensível.

Hoje, existe uma tendência a discutir e a investir numa educação humanizante. O ‘aprender a ser’, um dos pilares da educação do século XXI, também aponta para uma educação humanizadora. Se isso acontece é porque nós já perdemos nossa capacidade de nos sentirmos e nos tornamos humanos. Daí a necessidade de ensinarmos a condição humana. Talvez seja por isso que presenciamos, Joaquim, jovens que tentam desesperadamente viver, pessoas querendo alguma coisa que lhes dê uma sensação de estar vivo.

Ao contrário do que a gente pensa, as pessoas não estão buscando experiências para descobrirem que estão vivas, elas estão buscando uma sensação que diga para elas que viver vale a pena. Isso é tão urgente que as pessoas estão arriscando, inclusive, a própria vida para ver se nesse risco de perder tudo ganham alguma coisa: um sentido para viver diante do risco de morrer.

Estamos agora no cerne de sua proposta de discussão, Moisés: quais são os riscos e os perigos dessa escuta? Talvez eu já tenha sinalizado isso anteriormente. O problema da escuta do outro é que, muitas vezes, não existe o outro para escutar. Eu ouço o outro, mas eu não penetro no universo dele, universo de onde sua palavra vem; não entro no mundo significativo do outro; não penetro no não dito; não entendo o que está por trás daquela palavra, palavra que se repete três vezes, quando penso que a repetição dela é a afirmação do que ela diz.

A gente nunca pensa que quanto mais uma palavra é dita, mais ela denuncia o oposto daquilo que diz. Portanto, é muito arriscado, por exemplo, você ouvir a pessoa dizer ‘eu te amo’, ‘eu te amo’, ‘eu te amo’. Possivelmente, não é ‘amor’ que ela está sentindo. Talvez ela não saiba o que é isso e usa a palavra para ficar no lugar do sentimento que ela não sente. E nós, que escutamos, muitas vezes, ficamos presos à palavra, ao dito. A escuta sensível – da forma como eu a entendo – talvez ajudasse a gente a ultrapassar aquilo que ouvimos e, assim, pudéssemos penetrar no universo do outro.

É uma boa escuta que pode nos ajudar a perceber, por exemplo, que o outro pode estar pedindo algo de que nem mesmo ele tem consciência. Humberto Maturana dá um exemplo disso (só para falar de um autor que o Joaquim já mencionou e que já foi falado hoje em algum GT). Maturana irá construir, a partir dos animais e dos insetos, toda uma biologia das emoções e do conhecimento, porque, para ele, emoção e conhecimento são coisas indissociáveis. Ele elabora toda uma teoria sobre isso e desenvolve uma certa ‘pedagogia do amor’. Para ele, o amor não é um sentimento romântico: o amor é aceitação, legitimação do outro na convivência, antes de tudo. Em seu entendimento, quando amamos, aceitamos, e aceitamos, muitas vezes, até o absurdo. Sem amor não existe aceitação. Talvez isso explique porque a gente é tão intolerante diante da diferença que o outro representa.

O exemplo que eu ia dizer foi relatado por Maturana: uma menina - de quatro ou cinco anos, não lembro a idade - chegava constantemente para mãe e dizia: ‘mamãe eu sou livre, mamãe eu sou livre’. E passava o dia inteiro repetindo isso. A mãe não entendia

porque uma menina daquela idade estava dizendo que ela era livre, se ela não sabia nem o que era liberdade.

Maturana toma isso para pensar e, ao conversar com a mãe da menina, descobre o que a criança queria dizer, de fato. Diz ela a mãe da menina: sua filha não está falando da liberdade como você está entendendo; a liberdade para ela significa outra coisa. Ela está vendo a relação que você tem com o pai dela. É baseada nessa relação que você tem com seu marido que ela está dizendo que é livre, porque sua filha não se cobra como você está se cobrando.

Na verdade, a mãe não escutava. Para desenvolver essa escuta do outro não precisa desenvolver aquelas três categorias da ‘escuta sensível’ do René Barbier: a escuta científica, a escuta filosófica e escuta poética. Essa escuta do outro precisa do sensível. Estou me referindo a uma escuta do sensível e não a uma escuta sensível. É essa escuta do sensível que os poetas fazem secular ou milenarmente. A criança do exemplo tinha essa escuta, por isso entendi o que se passava em seu meio familiar.

Uma boa parte dos nossos desentendimentos, conflitos e incompreensões se deve a isso que falei acima. A falta dessa escuta tem enfraquecido os laços societários e afetivos. Nós entramos numa conversa e, muitas vezes, saímos com mais dúvidas, mais medo, mais interrogação do que antes. Nós não estamos exercitando nem a escuta sensível – da qual falou Joaquim –, nem a escuta do sensível. Quando eu falo da escuta do sensível me refiro a Lévi-strauss e seu ‘pensamento selvagem’, a partir do qual ele diz que não existe um pensamento do selvagem e sim um pensamento selvagem. Ah, o pensamento do índio é um pensamento selvagem? Não, não existe isto. O que existe é um pensamento selvagem, porque ele tem uma escuta do sensível e essa escuta se processa por meio de analogias, intuição, imaginação, percepção, não é algo conceitual que precisa ir à escola para aprender. É um aprendizado do contato direto com as coisas. É algo que está no estatuto da vida, da experiência do concreto. Então, é nesse aspecto que acho, Moisés, que a gente tem muito o que aprender para (re)construir a ciência. Nós estamos encaixando os outros dentro das categorias que, muitas vezes, são

confortáveis para nós, categorias que inventam as verdades sobre os outros.

Percebemos até aqui que o problema deixou de ser o outro: nós somos os problemas que nós mesmos precisamos resolver. Mas é difícil pensar assim, porque isso nos colocaria no centro de nossos questionamentos. Seria o mesmo que nos colocar diante de uma esfinge sem mistério a ser decifrado, mas uma esfinge que nos obrigaria a nos ver como seres esfingéticos, como seres que dizem a si mesmos: decifro-me ou me devoro. E a esfinge diz, decifra-me ou eu te devoro. Se assim o fôra nos tornaríamos objeto da nossa própria reflexão, reconheceríamos que o ser humano é o único ser que tem a capacidade de questionar e ser questionado e de responder uma interrogação com outra. O ser humano se apresentaria a si mesmo como uma pergunta e não uma resposta.

É nesse aspecto que vejo a obra da escritora Clarice Lispector. Sua obra inteira nos deixa com essa incrível verdade: eu não sou resposta para nada, nem para ninguém. Eu sou uma pergunta solta no ar. Quem quiser pode tentar dar uma resposta para o que sou, porque eu não consigo responder quem sou. Eu estou sendo. Talvez minha vida seja um conjunto de respostas que dei ao longo dela, mas essas respostas virão somente quando eu tiver morrido. Quando isso acontecer serão os outros que irão saber qual foi a resposta que dei.

Penso que o livro da nossa vida não vai com a gente para o túmulo; fica para os outros lerem. Então, Moisés, esse parece ser o perigo que você coloca: nós muitas vezes estamos fazendo pesquisas baseadas em teorias profundas, dominando as teorias, os conceitos, os métodos e as hipóteses, mas nós estamos simplesmente encaixando o objeto na realidade teórica que a ele se refere. Mais do que isso, estamos classificando e colocando o outro dentro da ordem do discurso, dentro das categorias conceituais, científicas e filosóficas que nós aprendemos e dizemos a nós mesmos que isso é a realidade, que isso é a verdade”.

MOISÉS: “É sugestão de Joaquim. Se alguém tiver alguma pergunta ou alguma inquietação também pode participar dessa discussão, desse diálogo, pode trazer aqui para os dois interlocutores.

Então, vamos continuar. A mensagem que os dois apresentaram aqui trata muito dessa busca pela condição humana dentro da academia, dentro da escola, dentro da universidade. Como estou observador, agora, distante dessa realidade, percebo que é uma discussão que ainda é muito marginal dentro da academia. Conversava hoje à tarde, no grupo de trabalho, que esse entendimento, às vezes, soa um tanto quanto distante e utópico. O que fazer ou que tipo de posicionamento o pesquisador que busca esse entendimento deve ter a partir da condição humana, da escuta do sensível, da escuta do outro? E como aplicar isso dentro das pesquisas, em qualquer área, seja com esse rigor, mas com essa perspectiva humana? O que é que os dois interlocutores entendem ou sugerem para que se faça ou para que se pense, para que esta escuta ocorra dentro de uma academia tão voltada para essa profissionalização, para esse distanciamento do humano e aproximação do mercado de trabalhos, das exigências, do protocolo, da burocracia?”

JOAQUIM: “Acho que as questões estão bem colocadas, porque estava dizendo algo, também já dito pelo Ailton, sobre essa necessidade de reinventarmos, nos dias de hoje, o fazer pesquisa. Com esta preocupação, estive trabalhando com alunos. Em 2010, publiquei esse livrinho aqui chamado o *Diário de pesquisa*, sobre o estudante universitário e seu processo formativo. Ele surgiu de uma preocupação de pesquisador. Lecionava em uma universidade, saindo de uma realidade de universidade pública federal, com 30 alunos em sala, e fui para a particular, com 80, 100 alunos em sala. Eram estudantes noturnos. Ficava me perguntando: com essa forma de pensar, com essa postura, o que, de fato, posso conseguir com essa classe de 100 alunos? Fiquei preocupado em colocar à disposição desses alunos universitários um conjunto de ideias e estratégias, as quais poderiam usar no seu dia a dia para evoluírem, avançarem nessa questão. Então, procurei escrever este livro, trata-se de uma estratégia que vou explicar rapidinho, o diário de pesquisa. Queria que fosse um livro pequeno, fácil de ler, pequeno custo, de modo que as pessoas pudessem ler no ônibus. Tentei entrar em contato com a editora e esse livro já está esgotado. Estariam aprontando uma nova tiragem e

me mandariam. Gostaria de ter trazido hoje para que ficasse à disposição de vocês, mas, liguei daqui para a responsável pela editora e ela me disse que já enviou. Enfim, como na terça ou quarta-feira próxima estarei aqui de volta, caso os livros tenham chegado, vou trazê-los e quem se interessar poderá ler essa estratégia de se formar através da pesquisa.

É uma estratégia de se fazer pesquisa, que procura dar conta dessa dupla face: a pesquisa do objeto e a pesquisa de si. É dupla face, não tem sentido pesquisar o objeto pelo objeto, o mais importante da pesquisa é eu me tornar mais por ter feito aquilo, por fazer aquele trabalho. Não se trata tanto de buscar uma resposta, mas se um aluno sair da minha turma, ou vocês dessa sala, com uma indagação a mais está ótimo. Vocês não sabem onde essa indagação pode levar vocês. Talvez uma hora de discurso meu não lhe leve a lugar algum, mas uma boa indagação, vocês verão o que isso significa. Resumindo a experiência, nessa universidade lecionava para uma sala de quarenta alunas, mais ou menos, e no final do semestre fui entregar as notas. Juntaram-se umas quinze em minha frente e ficaram bravas comigo, porque, segundo elas, dei nota demais para quem não merecia e de menos para quem merecia. Fiz uma pergunta: vocês podem me ajudar? Responderam que sim. daquelas vinte, dez, aproximadamente, sentaram ao meu redor e, assim, em roda, fomos comentando todos os nomes da lista. Comentávamos e eu alterava a nota se julgava pertinente as ponderações que apresentavam. Repassamos toda a turma e houve alteração de nota ou não para algumas, outras ficaram como estavam, com base em minha argumentação. Terminada essa reunião, elas foram embora e três alunas se aproximaram e fizeram a mim a seguinte pergunta: ‘o senhor agiu dessa forma só para ficar livre de nós ou porque há uma concepção de educação por trás?’ ‘Vocês querem mesmo saber?’ – lhes respondi. Isso era nota final do semestre. ‘Queremos’ – elas responderam. Está bem! Seleccionei uma bibliografia e pedi que lessem para que pudessemos debate-la no início do próximo semestre. E assim aconteceu. Elas voltaram. Elas leram o solicitado e realizaram outras leituras. Moral da história: desse encaminhamento resultou trabalho que foi apresentado em congresso e TCC de quase cem

páginas. Pretendo ler somente um trecho do que elas escreveram sobre esse processo. Lembrem-se que tudo começou com a problemática da avaliação.

No primeiro momento, essas meninas eram do primeiro semestre da pedagogia. Quando escreveram o que vem a seguir estavam no segundo. ‘A avaliação da aprendizagem, vista como elemento de negociação de sentidos, numa relação complexa, como a relação pedagógica, passou a ser o nosso objeto de pesquisa. No primeiro momento não foi possível imaginar como se daria sua compreensão. Com os autores estudados e a partir da prática vivenciada em sala de aula, aprendemos que a realidade pode ser vista não tão somente a partir de um único entendimento ou forma de colocá-lo em prática, esse modo de pensar e agir, que estamos entendendo como uma filosofia de vida, é que os autores denominam de multirreferencialidade. Na multirreferencialidade o que está em cheque é o homem sujeito e tudo que tange suas relações. Admite-se a complexidade do homem, razão, emoção, objetivo e subjetivo ao mesmo tempo e abre esse espaço para a subjetividade sufocado pelas estruturas sociais capitalistas, reestabelecendo um sentido para a vida. Para compreender esse modo de pensar foi necessário um mergulho interior com base na experiência vivida e nas leituras realizadas, nas quais podemos nos recriar como sujeitos e, assim, dar início ao processo de autorização para, depois, voltarmos ao real social a que pertencemos e saciar nossas dúvidas. Esse processo, também, de auto consciência, onde reavaliemos nossos referenciais tradicionais, os quais nos construíram como indivíduos, possibilitou o amadurecimento da pesquisa, viabilizando a interação entre sujeito e objeto de pesquisa. Em vários momentos foi possível transição de funções, onde indagávamos: será que pesquisamos ou estamos sendo pesquisadas? Essa experiência possibilitou observarmos-nos dentro do processo’.

Esse discurso é de três meninas, depois de um semestre de curso. Ao se sentirem provocadas, correram atrás e produziram um TCC de quase cem páginas. Aqui estou apresentando o primeiro exercício de escrita delas, retirado do diário de pesquisa. Vou usar cinco minutos para apresentar a ideia do que entendo por diário de

pesquisa. A ideia do diário é que você tenha um caderno ou pasta no computador, onde escreva suas indagações, coloque suas angústias, o movimento interior que lhe ocorre por conta do exercício de pesquisa. O propósito é que não fique na ideia do diário juvenil que a adolescente guarda na gaveta. Não, ele tem que vir para fora, amanhã ou depois, como no caso das alunas aqui mencionadas. O trecho acima faz parte das anotações no diário de pesquisa delas, que evoluíram para artigo apresentado em congresso científico e trabalho de conclusão de curso publicado em livro que organizei. Na medida em que você vai adiante, retoma o que escreveu, vê as bobagens ou não que escreveu. Alguma coisa poderá ser interessante, aprofundar e virar artigo, seu trabalho de disciplina, aparece em sua dissertação de mestrado, por fim, torna-se público.

Nessa perspectiva, ninguém nasce autor, escritor, você publicisa algo que nasce interiormente. Precisamos de um espaço de criação para dar voz. É como dizia, não jogue fora o que lhe angustia, anote, registre, relacione. Vamos supor que alguém saia daqui hoje desse encontro, dessa minha conversa com Ailton, achando muito interessante cruzá-la com determinado autor que está lendo, daí a um mês volta ao registrado e percebe que nada tem a ver juntar a conversa de Joaquim e Ailton com este autor. Mas, de repente, pode fazer sentido. Aparentemente, como para as alunas citadas significava bobagem minhas ideias e depois, na interação comigo, fomos vendo que não era bobagem, você pode realizar um trabalho autoral, seu, não cópia, que foi você quem inventou aquela relação entre os autores, você que bolou coisa com coisa. Anote, não deixe passar, isso é fazer do pesquisador esse artesão do conhecimento. O artesão do conhecimento é artesão de si próprio. Nós não nascemos sujeitos, nem plenos na existência humana, nascemos com uma potencialidade. Temos que nos tornar artesão de nós mesmos e também educadores de si. Não se atrole, não se angustie, não se martirize por que não deu certo. Calma, se vocês fossem professores diante de uma aluna ou aluno que cometeu uma gafe, você diria para ter calma, não se desesperar, para tentar de novo, não é assim? E por que não pode fazer o mesmo com você mesmo? Por que não pode ter paciência consigo mesmo? Por que não brincar ludicamente com os erros? E o

que é erro? Erro se pretende algo que não fora realizado conforme solicitaram que fizesse. Mas, de repente, não foi um erro para mim, como no caso da aluna citada por Pellanda, que desenhava a árvore roxa e se tornou escândalo para a professora, somente porque a realidade da aluna era outra, ela tinha um ipê roxo na janela de sua casa e, para ela, árvore era roxa.

O que é erro? E por que não se cuidarem, revisitarem o aprendido? Aquilo que é errado para o outro não necessariamente é erro para você. Temos que conviver com o que sabemos e, mais ainda, conviver carinhosamente com o que não sabemos. Gosto da ideia dos andaimes. Quando você faz uma construção tem ali um monte de restos, pois para fazer uma casa haverá um monte de cacos, pedras, pedaços de madeira que irá varrer e esconder para mostra-la bonitinha. Mas vejamos, na vida humana somos aquilo que aparecemos e nossos cacos. Enfim, seremos o que conseguimos fazer conosco e nossos cacos. Por mais vergonha que nos imponham, por mais medo que nos causem, esses cacos somos nós. Não se joga fora os cacos, pois não posso jogar parte de mim. E para retomar um pouco a conversa do outro, vejamos a palavra alteridade, a ideia do outro, ainda até que não seja tão difícil, porque podemos passar a noite toda aqui falando sobre o outro. Agora, alteração, a ação do outro, aí é um pouco mais complexo, porque o outro ronca, o outro me contradiz, diz quando estou falando demais, enfim, trata-se da ação do outro e dá trabalho. Acho que mais que a convivência com a ideia do outro, a questão posta é da heterogeneidade, o desafio da aceitação do outro. Heterogeneidade implica em mais sofisticação do que a ideia da diferença. Se pegarmos a imagem de um triângulo, ele apresenta lados diferentes, mas se trata de uma mesma figura geométrica na qual não, necessariamente, o diferente sai do mesmo. Heterogeneidade é mais radical, ela impõe limite, o limite do outro. Acho que vai além da ideia da diferença”.

MOISÉS: “Ailton, a pergunta que nos chegou até a mesa, na verdade, não busca uma orientação, mas o entendimento de vocês diante dessa questão. E hoje testemunhei, em nossas discursões, que encontramos muito, na academia, esse distanciamento dos

professores dos alunos e, muitas vezes, também, esse entendimento do humano. Há a prevalência do tecnicismo, do burocrático, do protocolo e desse distanciamento. Estamos vivendo aqui um momento de sugestão, mais um momento embrionário dessa discussão no CAMEAM, mas sabemos que o que prevalece não é isso. Portanto, a pergunta é qual a sugestão, ou melhor, qual a postura do pesquisador diante desse cenário? Pois, muitas vezes, o aluno fica marginalizado, fica à parte do processo e, nos dias de hoje, se voltássemos essa discussão para as temáticas atuais, é o pesquisador quem sofre *bullying*, muitas vezes, o professor quem sofre *bullying* por adotar uma postura, assim, ligeiramente utópica”.

AILTON: “Moisés, mais uma vez quero agradecer a oportunidade de estar com Joaquim Barbosa, ele que sempre tem estado em nosso Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM/UERN) e tem construído algumas discussões e diálogos extremamente pertinentes. Joaquim também tem sido um constante participante das minhas bancas e agradeço a ele, tanto lá como aqui, porque temos alguns pontos de divergências e convergências científicas que nos permitem reforçar nossos diálogos. Acho isso que é interessante. Moisés, você fala em uma realidade construída, dada, que é essa coisa do tecnicismo, da burocracia. É essa coisa racional que vejo na academia. Claro que qualquer pessoa que queira fazer alguma coisa que fuja do padrão vai ter que pagar um preço por isso. Tudo que é novo torna-se incompreensível dentro do velho padrão estabelecido.

Muitas vezes, as pessoas estão criticando o novo porque, na concepção tradicional que elas têm, esse novo não encontra sentido para elas. É nas coisas já estabelecidas, dentro do padrão, que essas pessoas se sentem confortáveis, legitimadas em suas autoridades e verdades. Imagine como deve ser difícil para uma pessoa que aprendeu durante 30, 40 ou 50 anos fazer ciência de um jeito e, de repente, chega outra pessoa que está querendo fazer ciência de outro jeito, apresentando novas possibilidades! Esses anos todos de práticas repetitivas e recorrentes legitimam um certo discurso de cientificidade e verdade.

Presenciamos, hoje, esse conflito entre uma prática costumeira de fazer ciência com um exercício emergente do fazer científico. Esse conflito é salutar, pois sem ele não há ruptura e sem ruptura o novo não se estabelece. É pensando assim que Edgar Morin, no livro *Cabeça bem feita*, diz que o novo, quando surge, é sempre de uma forma marginal, pois é impossível o padrão gerar o novo. O padrão só pode reproduzir ele mesmo. Então, tudo que é novo surge, necessariamente, de forma marginal. É por isso que o novo sempre paga um preço para ter seu reconhecimento.

Penso que hoje nós estamos vivendo esse período de transição. Em um período assim tem uma coisa interessante: a transição é o período que deixou de ser, mas que ainda não é; ele está se fazendo. Portanto, trata-se de mudança, instabilidades, incertezas, novas perspectivas. É exatamente por isso que não temos ainda as receitas, os formulários, as indicações, os modos de como fazer as coisas. Nós temos somente os exemplos que estamos vivenciando; alguns dando errados e outros dando certo.

A postura do pesquisador, hoje, é fundamental e desafiadora, porque a gente nunca viveu um período tão confortável como este, no qual o pesquisador pode ousar dizer: ‘vou tentar inovar’, ‘vou tentar criar’, ‘vou fazer diferente’. Sei que Joaquim sabe disso, porque também já trabalhou com isso, já enfrentou isso. Na academia já vimos inovações na forma de pesquisar e de fazer as monografias, as dissertações e teses. Já houve, por exemplo, casos de pessoas que escreveram dissertações em forma de cartas. Outros em forma de peça teatral e outros de forma romanceada. Por que não podemos fazer isso? Que discurso de autoridade é esse que deslegitima o outro que não se enquadra no padrão dele mesmo? Será que nós estamos com medo de sofrer *bullying*? Nos escondemos com a roupa do nosso medo, para não tentar o novo? Será que, no fundo, no fundo, nós não estaríamos a todo tempo preocupados em nos encaixarmos no padrão do outro? A gente diz que o outro não nos estende, que aquele modelo é errado, mas, muitas vezes, nós somos traídos por nós mesmos e terminamos fazendo coisas que se encaixam no modelo do outro. Quero fazer para que o outro diga que está certo. Quero fazer para que me outro valorize. Quero fazer para que o outro me

reconheça. Se pensarmos assim, estaremos condenados a nunca inovar. Se passarmos a vida toda mendigando aprovação, valorização e reconhecimento do outro nunca teremos autonomia e nunca seremos o autor do nosso próprio trabalho. Penso, como Clarice Lispector, que a liberdade é para quem tem coragem. Quem pede liberdade deve estar disposto a pagar o preço que a liberdade pede. A pergunta que fica é: será que temos a coragem de viver do jeito que a gente sempre pediu? Nós temos coragem de inovar a ciência?

Tenho percebido que no discurso daqueles que acusam certos trabalhos como ‘não científicos’ não há uma reflexão sobre o que é ciência. O que eles têm é um modelo de como fazer ciências - como a dona de casa tem suas receitas de fazer bolos - e usam esse modelo para classificar e julgar os trabalhos dos outros. Eu conheci um caso de um cara que estava pesquisando sobre as prostitutas e quando chegou a hora de defender a tese algumas prostitutas vieram assistir a defesa. O candidato que estava defendendo a tese fez um discurso marxista para dizer que as prostitutas eram exploradas, que elas estavam lá porque não tinham o que fazer, que eram vítimas etc. No final, perguntaram às prostitutas se queriam dizer algo. Elas disseram: ‘Olha professor tudo que você disse é muito bacana, mas não é isso que a gente pensa e faz, não. As coisas não são assim não’. A pergunta que fica é: quem é que está afastado da realidade?

O que Morin afirma é extremamente pertinente: nós estamos olhando sobre o olhar que olha aquilo que nós não vimos. Esse parece ser o problema do cientista: olha sobre o olhar que olha aquilo que ele não viu, mas ele afirma que tudo que diz é verdadeiro. Estamos perdendo a capacidade de olhar diretamente para as coisas e fazê-las dialogar com os outros olhares. As coisas não precisam de categoria de pensamento e nem de teorias para serem o que são. Quem precisa de categoria de pensamento para pensar somos nós, as coisas não. Gosto do que Clarice Lispector diz: ‘naquilo que eu não entendo, reside minha largueza’. No entendimento dessa escritora, as coisas são maiores do que nosso entendimento sobre elas.

Não sabemos e nunca iremos saber tudo sobre as coisas, porque se a gente soubesse tudo sobre as coisas não faríamos mais pesquisas e nem haveria razão para estudarmos. A gente não tem

como continuar alimentando a ilusão de que a ciência conhece tudo; ela conhece o que é possível conhecer dentro dos seus limites, assim como nós só conhecemos as pessoas dentro dos nossos próprios limites, porque nós vivemos buscando as pessoas que se encaixam dentro dos nossos próprios modelos de ser. No fundo, parece que nós estamos buscando alguém que se encaixe dentro dos nossos padrões, para nos sentirmos confortáveis e dominar o outro, algo semelhante ao que cantava Cazusa, na música *blues da piedade*: ‘para quem não sabe amar, vive procurando alguém que caiba nos seus sonhos’. É isso que nós fazemos com quem a gente quer amar. Assim fazemos também com os objetos de nossas pesquisas, nós encaixamos os objetos de nossas pesquisas em nosso entendimento.

É importante ficarmos atentos ao que dizia o poeta Manoel de Barros: ‘a claridade noturna minha visão’. Ou seja, quando uma coisa parece completamente clara para nós isso pode significar que nós já estamos cegos para ela, ao ponto de percebermos mais nada além daquilo que sempre percebíamos. Por outro lado, Edgar Morin também fala muito bem sobre isso. Para ele, tudo aquilo que nos ajuda a enxergar, também nos ajuda a cegar - como a luz que ajuda a iluminar um ambiente, mas que, ficando perto demais do nosso olhar, nos cega. Penso que é assim que acontece com o conhecimento. É isso que Morin denomina de ‘cegueira do conhecimento’.

Essas questões devem ser pensadas e repensadas, pois, facilmente, percebemos pessoas que dizem fazer ciência, que julgam o conhecimento dito não científico e julgam até outras pesquisas e acusam essas de não científica. Muitas vezes, as pessoas estão presas a um certo discurso e uma certa prática de fazer científico que esquece de questionar a própria ciência que fazem e, assim, ficam presos as suas próprias visões que eles pensam liberta-las.

A ciência é uma construção e, como tal, está sujeita a equívocos, à cegueira, à refutação. A ciência pretende ‘descobrir a verdade’, esquecendo que as verdades são sempre construídas ou, como diria Clarice Lispector, que nós ‘inventamos verdades’. Digo isso porque, diante de um mesmo fenômeno humano, cada pesquisador, baseando-se em seus modelos e teorias, chegam a verdades completamente diferentes e contraditórias umas das outras.

A verdade não é descoberta, ela é construída e respaldada em nossas teorias, argumentações, modelos, conceitos e aprovação social.

Tem uma fábula indiana, da qual gosto muito, que diz algo assim: um viajante vai andando pela estrada e percebe à sua frente uma bifurcação. Ele é obrigado a escolher qual das duas estradas seguir. Nesse momento, ele percebe que há um senhor muito tranquilo, sereno, com aspecto de sábio. Então ele pergunta: ‘meu senhor, o senhor que parece ser tão sábio me responda uma coisa: como são as pessoas dessa cidade a frente?’ E ele responde: ‘meu filho, me diga como eram as pessoas da cidade de onde você vinha’. O viajante responde: ‘na cidade de onde venho as pessoas eram egoístas, violentas, chatas’. Meu filho, responde o velho, ‘então não adianta você ir por essa estrada, porque naquela cidade as pessoas são exatamente iguais às pessoas de sua cidade’. Pouco tempo depois, chega outro viajante e pergunta: ‘meu senhor me diga como são as pessoas dessa cidade?’ E o sábio responde: ‘meu filho, me diga como são as pessoas da cidade de onde você veio’. O caminhante responde: ‘ah, eram pessoas, alegres, gentis, amorosas, humildes’. E o sábio responde: ‘então pode seguir em frente, porque nessa cidade você vai encontrar pessoas exatamente assim’.

O que está sendo dito nessa fábula? Que, no fundo, no fundo, nós estamos querendo que as pessoas mudem e queremos encontrar pessoas diferentes no mundo, mas nós nunca vamos encontrar a mudança do mundo sem mudarmos primeiro. Diz que nós vemos, avaliamos e interpretamos o mundo a partir de nós mesmos. O cientista corre esse risco. Tem pessoas que, por mais que viagem, elas não saem delas mesmas. Essas pessoas não aprendem o novo, não compreendem, não evoluem, não se reconstróem, pelo contrário, tornam-se pedantes, fechadas. Uma pessoa assim não se transforma, não aceita as diferenças e, exatamente por isso, não se torna mais humilde, sábia, paciente, compreensível, não entende, compreende o outro. Portanto, não adianta procurar um mundo diferente se você não construir esse mundo a partir do olhar que você constrói as coisas, porque nós construímos o mundo que a gente mesmo ver.

Enfim, Moisés, é isso que tenho a dizer. Acho que falei até demais. Desculpa.”

JOAQUIM: “Vou ser rápido. Retomando sua questão, mais ou menos, como fazer, como agir, concordo com Ailton. A academia não está tão assim, por mais que lhe pareça, não está tão engessada dessa forma, tanto que é possível um debate como esse. Darei outro exemplo. Em 1992, quando René Barbier veio ao Brasil, quem coordenou sua vinda foi Sergio Borba. Fiquei encarregado de coordenar sua vinda ao Estado de São Paulo, já que me encontrava cursando o meu doutorado na PUC e trabalhava na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Era recém-contratado nessa universidade e aprendia a conviver com um grupo de pensamento predominantemente marxista bastante forte, bastante homogêneo, e me preocupava trazer René Barbier discutindo escuta sensível. Seria arriscado! Por coincidência, havia conhecido, em minha banca de seleção, profissional para esta universidade, a professora Cecília Teixeira da USP, com quem pude dialogar sobre René Barbier por ocasião da realização das provas. Liguei para ela e a consultei se gostaria de receber René Barbier em sua universidade. Ela respondeu que sim e nosso convidado esteve por uma semana trabalhando na Faculdade de Educação da USP. Assim, fui a São Paulo participar do evento. Tudo isso para que René Barbier tivesse um lugar mais aberto onde pudesse apresentar suas contribuições. Tudo isso para dizer que se trata de um exercício, consequência de nossa leitura da realidade, de como atuar. Estamos aqui defendendo essa dimensão instituinte, mas também há o instituído a ser considerado. O ruim é que ficamos só no instituído, na reprodução do instituído. Acho que um tanto de sabedoria não faz mal. Essa é a importância do pensamento plural. Necessário.

Cheguei à UERN ano passado e tenho dialogado mais com Ailton e seu grupo de pesquisa, pelo fato dessa discussão que trago e a complexidade permitirem bom diálogo, mas tenho que ser esperto, é preciso descobrir meus interlocutores. Ao estar aqui não deixei de criar interlocução com meus parceiros da Universidade Federal de Salvador, o pessoal da Bahia, com Sérgio Borba, em Alagoas, com pessoas do país inteiro. Tenho, de repente, que reconhecer que meu mundinho próximo não cabe a mim e meu discurso, e que não preciso também estar restrito a este mundo que me rodeia. O meu

mundo pode ser muito mais do que nosso mundinho próximo, para isso tenho que exercitar a criação, criar conexões no mundo mais amplo. Primeira coisa a ser feita, portanto, é desenvolver essa capacidade de ler seus próprios interlocutores, de atuar diferenciadamente com alguém que poderá falar de um jeito, com outrem que poderá falar mais, numa instituição que poderá se referir de uma determinada forma, em outra que poderá defender até tal ponto ou onde não será possível defender quase nada. Enfim, temos a obrigação conosco mesmo de procurar sobreviver com nossa heterogeneidade instituinte perante um instituído marcadamente rígido. Agora, nos dias de hoje, na academia, nas dissertações e teses, e digo como algo muito importante, vocês podem se aventurar, desde que façam com muito rigor. Na academia, fora aqueles mais fechados em suas teorias, há profissionais sérios que sabem reconhecer o trabalho quando bem feito e bem escrito, embora numa perspectiva diferenciada. Tive um doutorando de Londrina que escreveu sua tese sobre o pensamento multirreferencial e coloquei na sua banca de defesa minha colega da UFScar, reconhecida em sua linha de pensamento. Sendo assim, a discussão é totalmente outra, vale à pena você debater com alguém lúcido. A professora compôs a banca, elogiou o trabalho, avaliou firmemente, mesmo não sendo especialista.

Encontramos na academia aquele grupo fechado, que vai se posicionar contra, mas há também, além de nossos parceiros, com os quais dialogamos, muita gente sábia, evoluída, capaz de discernir um trabalho científico bem elaborado, firme. Este é um grupo capaz de ter uma visão de universidade onde possam estar presentes diferentes formas de produzir conhecimento. Em contrapartida, também convivi com uma parceira de academia que não me deixa fora de uma banca sua, pelo simples fato de, embora não esteja realizando meus estudos a partir de sua matriz de pensamento, marxista, também saber quando um trabalho é bem feito e de qualidade. Enfim, não estou aqui discutindo qual matriz é melhor que a outra. Como professor universitário profissional da ciência, proponho um trabalho consistente, bem feito, que o cidadão apresente onde começou, porque caminhou da forma como caminhou e aonde chegou. Há um

trabalho a ser produzido. É claro que se você trabalha com alguém que navega em águas semelhantes, como no caso desse encontro, é claro que a conversa flui e se apresenta prazerosa. Tudo isso para dizer que há estratégias no dia a dia para se levar adiante algo diferente, ou seja, diante do que está posto. É preciso realizar leituras e coragem para bancar o novo, instituinte, aquilo que vem pelo fluxo da vida, pela intuição, pela inquietação, e concordo com Ailton, quando diz que não devemos ficar tão reféns dos conceitos. Não estou afirmando que devemos jogar fora os conceitos, só digo para não sermos tão seus reféns”.

MOISÉS: “Nosso tempo esgotou, segundo a professora Suênia. Quero agradecer ao auditório que permaneceu aqui acompanhando. Tenho certeza que foi uma discussão bastante plural, diversificada. Os nossos interlocutores passearam por diversas possibilidades, trazendo um enriquecimento muito grande, com certeza, para cada um dos presentes. Para mim, aqui, enquanto mediador dessa conversa, certamente trouxe. Quero agradecer, com uma salva de palmas, nossos debatedores nessa roda de conversa” (e aponta para Joaquim e Ailton).

CREDENCIAIS DE AUTORIA

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), prof. adjunto do Departamento de Ciências Sociais e Política da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Vice-diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais nessa universidade, coordenador do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM/UERN), prof. do Mestrado em Educação (POSEDUC/UERN) e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN), tutor do Programa de Educação Tutoria (PET). Principais temas de interesse e pesquisa: Antropologia da Comunicação Urbana. Antropologia e Complexidade. Educação, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Complexidade. Cultura e linguagem. Cotidiano e afetividade. Literatura, ciência e imaginário.

Contato: ailtonsiqueira@uol.com.br

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4878147595860938>

Elane da Silva Barbosa

Graduada no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Especialista em Enfermagem do Trabalho pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá – FIJ. Mestre em Educação pela UERN. Aluna do Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Docente do curso de Enfermagem da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. Principais interesses de pesquisa: formação em saúde; práticas educativas em saúde; significado do processo saúde/doença nos diversos ciclos de vida e políticas públicas de saúde.

Contato: elanesilvabarbosa@hotmail.com.

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7040140253391382>

Helder Cavalcante Câmara

Graduado em Educação Física (UERN, 1995), Especialista em Informática em Educação (UFLA, 2001), Educação Física escolar (UFMT, 2003). Atualmente é professor do Curso de Educação Física, do Campus Avançado “Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia”, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CEF/CAMEAM/UERN e Coordenador deste Curso. É pesquisado vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Física, sociedade e saúde, onde coordena o Projeto Educação Física e a constituição da identidade dos discentes.

Mestrando em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN)

Contato: redlehcc@gmail.com

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9869136943013819>

Joaquim Gonçalves Barbosa

Formado em Filosofia e Pedagogia; mestre em Administração dos Sistemas Educacionais (UFF/Niterói) e doutor em Educação, Historia, Política, Sociedade pela PUC/SP. Professor Adjunto IV aposentado da Universidade Federal de São Carlos tem desenvolvido intenso trabalho de pesquisa nos campos da formação e da gestão educacional sob o olhar epistemológico da multirreferencialidade e os diários de pesquisa e formação em destaque no livro: "O diário de pesquisa" (2010). Recentemente tem participado das publicações: Jacques Ardoino & a Educação (2012); Pedagogia Universitária: a Escola de Paris 8 em Ciências da Educação (2014) e Criação e devir em formação: mais vida na educação (2014). Atualmente é professor colaborador no POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Contato: joaquim.barbosa60@gmail.com

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4049058992411561>

Míria Helen Ferreira de Souza

Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em Gestão do Sistema de Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pesquisadora das áreas de formação humana, autoformação e leitura. Professora do Departamento de Educação da UERN/Campus Central.

Contato: miriahelen@hotmail.com

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5399705969154677>

Moisés Henrique Cavalcanti de Albuquerque

Graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Passou por alguns dos principais veículos de comunicação do Rio Grande do Norte (Diário de Natal - O Poti / 96 FM / Band Natal / TV Assembleia / Correio da Tarde). Foi professor substituto do Departamento de Comunicação da UERN de 2009 a 2015. Atualmente é diretor de Jornalismo da TV Cabo Mossoró e Rádio 95FM (Grupo TCM). Tem experiência e pesquisa nas áreas de Comunicação e Educação, com ênfase em jornalismo impresso, telejornalismo e radiojornalismo.

Contato: moisalbuquerque@gmail.com

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0995562988590427>

Suênia de Lima Duarte

Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, especialista em Desenvolvimento Infantil pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Docente do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Principais interesses de pesquisa: formação humana e docente; autoformação e práticas educativas em Educação Física.

Contato: limaduarte-uern@hotmail.com

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1492270470821656>

O presente livro tem como propósito apresentar ao leitor o resultado dos diálogos realizados no encontro *Um dia demasiadamente humano: reflexões sobre a condição humana na Escola e na Universidade*. Nele se encontram autores singulares que abordam, sob diferentes perspectivas, a condição humana na educação. Os textos são movidos pelo desejo de pensar a escola e a universidade de forma plural, com todas as cores e vozes que a constituem. Aproxima-se, assim, de um dos maiores desafios da educação, pensar a formação integral do ser humano, que possa superar as fragmentações e isolamentos, os quais podem nos conduzir a uma especialização acentuada do conhecimento, do mundo, do outro e, principalmente, de nós mesmos. Este livro destina-se, pois, a todos que, independentemente da área de atuação ou formação profissional, desejam se reconhecer mais e melhor a sua condição humana.

