

**A FLUIDEZ ESTÉTICA DA AULA
E A SISUDEZ DA ESCOLA**

REGINA LÚCIA MEIRELLES BEGHELLI

**A FLUIDEZ ESTÉTICA DA AULA
E A SISUDEZ DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação por REGINA LÚCIA MEIRELLES BEGHELLI, sob a orientação do Professor Doutor Adlai Ralph Detoni.

Juiz de Fora

2007

TERMO DE APROVAÇÃO

REGINA LÚCIA MEIRELLES BEGHELLI

A FLUIDEZ ESTÉTICA DA AULA E A SISUDEZ DA ESCOLA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Adlai Ralph Detoni
(Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Sônia Maria Clareto
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Verilda Speridião Kluth
Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICSUL

Juiz de Fora, 30 de março de 2007.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a pensar a Educação por um viés fenomenológico/hermenêutico enquanto possibilidades significativas mediadas pela experiência estética. Entendida não como a ciência da forma, mas como uma disposição fundamental do Ser, a Estética leva em conta a comunicabilidade que se percebe na fala, no gestual, na postura e na singularidade das experiências comuns. O ponto de partida para tal reflexão é o hermeneuta Paul Ricoeur (1913-2005) que defende o entendimento do humano pelas estruturas ontológicas de um ser que se efetiva no mundo vivido, a cada momento, atribuindo significados ao seu existir por meio da compreensão/interpretação de suas próprias ações. Ancorado em uma leitura própria de filósofos como Husserl (1859-1938), Merleau-Ponty (1908 - 1961) e Heidegger (1889-1976), o pensamento ricoeuriano entende o homem enquanto ser-aí desde sempre lançado em um mundo que o constitui e é por ele constituído em uma relação de pertença ontológica. Um ser de presença, em permanente acontecer, contingente, que pode problematizar a existência e que estabelece com o mundo uma rede de significações a partir das quais estrutura seu existir. Assim, a compreensão de algo é sempre autocompreensão. É percebendo-se como portador de um mundo que o homem, o ser-aí, se reconhece enquanto um ser capaz de vivências múltiplas: histórica, religiosa, ética e estética, artística etc. A questão que se abre nesta reflexão parte da observação das práticas didáticas e quer perceber a Estética como uma dimensão pedagógica adjacente a todas as relações exercidas no ambiente escolar e a todos os conteúdos sistematizados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, fenomenologia, hermenêutica, experiência estética, mundo vivido.

ABSTRACT

The present work suggests to think Education by phenomenologic/hermeneutic point of view while significant possibilities mediate for Esthetics experience. Understanding not as the form science but as a being's fundamental disposition, this Esthetics take into account the comunicability that can be seen on speech, gesture, posture and common experiences' singularity. The start point of this reflection is the french hermeneutist Paul Ricoeur (1913 – 2005) who defends the human understanding by the ontologic structures of a being that realize himself on the vivid world , at each moment, attributing meanings at his existence by the comprehension/ interpretation of his own actions. Supported in an own reading about philosophers as Husserl (1859 – 1938), Merleau-Ponty (1908 – 1961) and Heidegger (1889 – 1976), the ricoeuring thought understands the man while state of being since always throw in a world that constitutes himself and in other hand, is constituted by himself in the ontological belongness relationship. A belongness being, always happening, contingent, that can question about his existence, that establishes with the world a significations' net and structures his existence based on them. Thus, a something's understanding is since always auto-comprehension. It's understanding himself as a world bearer that the man, the state of being, recognizes himself while a being capable to multiple existences: historical, reigious, ethics, esthetics, artistic. The question in this reflection starts with the didacties practices observation and wants to see the Esthetics as a pedagogic dimension adjacent to all relations put in practice on the school ambient and all the systematic contents.

KEY WORDS: Education, Phenomenology, hermeneutic, esthetics experience, vivid world.

*Por outro lado, também é verdade que a visão pende do movimento.
Só se vê aquilo que se olha.*

(MERLEAU-PONTY, Maurice.1980, p. 88)

AGRADECIMENTOS

À Laura e Bruno, pelo amor, carinho, dedicação, parceria e cumplicidade que se mostram no caminho trilhado juntos.

À Flávia, amiga, irmã, a certeza de me sentir querida e respeitada como ser humano, mesmo nos momentos em que a vida nos parece querer dizer o contrário.

Ao Adlai, meu orientador, a confiança que reforçou em mim a convicção da viabilidade de tal projeto e a possibilidade concreta de realizá-lo.

Ao Flávio e à Rosângela, companheiros de trabalho, a amizade que os destinos ajudaram a aprofundar.

A todas as colegas de trabalho, turma 2005, pela oportunidade da convivência e pela chance de compartilhar alegrias, angústias e questionamentos semelhantes. Agradeço, principalmente, a atenção, a paciência e as orientações seguras e precisas quando o meu caminhar se mostrou tortuoso e incerto.

A todo o corpo docente, com especial carinho aos professores com quem tive o privilégio de conviver mais de perto, no exercício das disciplinas, pelo seu trabalho, um *modus vivendi* realmente dedicado às coisas do educar.

Ao Getúlio, pela paciência e disposição para tornar seus os nossos problemas.

A Capes, pelo apoio financeiro indispensável.

SUMÁRIO

1- UM DESCOMPASSO	9
2- UM PERCURSO	16
3- A ESTÉTICA E A HISTÓRIA	33
4- O LUGAR DO FENÔMENO ESTÉTICO – UM COMEÇO	37
5- VIVÊNCIAS – TRABALHOS DE CAMPO	44
6- DE VOLTA À ESCOLA - UM RECOMEÇO	81
7- REFERÊNCIAS	87

A FLUIDEZ ESTÉTICA DA AULA E A SISUDEZ DA ESCOLA

1- UM DESCOMPASSO

A reflexão a que ora me proponho percorre toda uma prática profissional na área da Educação nos níveis fundamental e médio, em contato diário com linguagem e literatura por aproximadamente quinze anos. Nela, várias vezes me vi refém de questionamentos acerca da pertinência do meu trabalho em relação ao que considero ser seu caráter mais próprio: propiciar interferências significativas para mediar a experiência do educando em relação a si mesmo, ao outro - sociedade - e ao mundo; enfim, contribuir para que ele se perceba e se afirme enquanto cidadão crítico, social e politicamente referenciado.

A partir das minhas vivências, a percepção acerca do ambiente escolar se manifestava enquanto parte integrante de uma comunidade constituída pelo humano que nela se reconhece e que, a partir dela, tem a possibilidade de estabelecer significações e valores. A escola, então, no meu entendimento, deveria ser um lugar de descobertas, de efetivação de possibilidades, de acolhimento para todos os envolvidos de modo a se sentirem respeitados e ativos participantes. Em geral, nos cursos de formação, são esses os discursos propostos e justificados com fartura bibliográfica. É preciso respeitar as particularidades e esta palavra, respeitar, traz consigo o compromisso de permitir-se e ao outro uma abertura vivencial exercida no compartilhar experiências.

Ancorada nessas premissas, a escola se mostraria um ambiente acolhedor, não punitivo, não constrangedor; com uma arquitetura que favorecesse e confirmasse esta prática pedagógica; onde a relação de convivência não se estabelecesse permeada por uma oralidade unilateral que alguns profissionais insistem em chamar de diálogo e permitisse, de fato, a realização de outras estratégias e metodologias. Nesse sentido, minhas angústias e questionamentos, muitas vezes compartilhados por colegas, colocavam com nitidez as dificuldades na rotina da escola.

A partir da troca de experiências vivenciadas no exercício docente e do sentido delas oriundo, independente da disciplina e do conteúdo trabalhado ou das dinâmicas desenvolvidas para **trazer o aluno para a escola**, me foi possível observar que as práticas, minhas e de alguns colegas, reproduziam situações díspares em relação ao discurso teórico. Dignidade, autonomia, tolerância manifestavam-se apenas como

idealidades¹, que no máximo, serviam para compor o projeto político pedagógico positivo das escolas. Quando alvo de uma reflexão mais apurada, quase sempre o que se mostrava era uma realidade transfigurada em dois grupos distintos: a **comunidade dos professores**, legítima detentora de uma verdade e de um saber absolutos, que direcionava ativa e arbitrariamente o chamado processo ensino-aprendizagem e a **comunidade dos alunos**, considerada por nós, profissionais da Educação, como ingênua, sem história, sem bagagem cultural, social, política. As próprias justificativas do poder público em relação à necessidade e ao direito à Educação giram exatamente em torno do fato de que é unicamente pela via da educação formal que um ser humano pode descobrir-se enquanto cidadão, no sentido mais amplo da palavra.

Então, na cotidianidade escolar, mesmo quando as palavras tinham a intenção de transmitir receptividade, carinho, acolhimento, no todo do discurso que se estabelecia entre a escola e o educando, a criança deixava perceber nos diferentes modos de se colocar diante desta ou aquela situação que **sabia** que para se sentir aceita e integrada à essa comunidade era importante reproduzir e reafirmar, como se dela fosse, a ideologia² ali praticada e que esperava, de sua parte, passividade, obediência, respeito às hierarquias, resignação. Antes mesmo de **assimilar** os conteúdos da grade curricular, estabeleciam-se, assim, regras de convivência, a maioria delas tratadas implicitamente, não discutidas, justificadas. Por exemplo, as classificações de melhor/pior, maior/menor, mais alto/mais baixo, mais novo/mais velho, mais ou menos alfabetizado permeavam todas as relações vivenciadas nesse espaço. A mim se desvelava a suspeita de que há um acordo tácito entre ambos os lados, e que nos **fala** que esta categorização que se instala com naturalidade no ambiente escolar traz o tom de condição indispensável na efetivação do processo do conhecimento. Como diz Gustave Flaubert (1857):

Eu ainda me vejo, sentado sobre os bancos da classe, absorvido em meus sonhos do futuro, pensando o que a imaginação de uma criança pode sonhar de mais sublime, ao mesmo tempo em que o pedagogo ridicularizava os meus versos latinos, que os meus camaradas me observavam rindo de forma abafada³.(prefácio, s/p)

¹- Idealidade: sinônimo de perfeição, sublimidade, imaginário. (ABBAGNANO, Nicola. 2000, p. 523).

²- Ideologia: conjunto de idéias ou convicções religiosas, sociais, políticas praticadas por uma determinada comunidade. (ABBAGNANO, Nicola. 2000, p. 531 a 533)

³- Tradução de Laura Meirelles.

Atuando em turmas regulares de aproximadamente 35 alunos, percebi, na convivência diária, a inconsistência de um discurso competente, teoricamente fundamentado frente à falta de uma postura mais atenta e aberta em relação àquele outro que me questionava e solicitava. De nossas experiências, o que ressoava em mim era a convicção de estar diante de pessoas únicas, complexas, com histórias próprias, anseios, sonhos, possibilidades, que me dirigiam olhares cheios de expectativa e curiosidade como se eu, enquanto professora, tivesse a dom de lhes oferecer algo mais do que simplesmente regras gramaticais e exercícios de instrução programada.

Certamente ao limitar minha prática a essas dinâmicas, nos deparávamos, eu e meus alunos, com dificuldades para o estabelecimento de qualquer tipo de diálogo já que presa a métodos pedagógicos e planos de aula elaborados criteriosamente de acordo com as propostas da instituição, no instante aula eu desconsiderava as múltiplas unicidades ali presentes, justificava tal fragmentação como necessária ao objetivo previamente colocado o que culminava com a difícil tarefa de **engolir** uma insatisfação que era tão minha quanto deles. Como, ao compartilhar experiências, ter a pretensão de reduzi-las a apenas um elemento dito necessário para alcançar alguns objetivos considerados significativos? Considerados por quem? A partir de quais pressupostos? Qual o estatuto da palavra “significativo”? Ao término de cada aula, essas eram algumas das questões que me assombavam.

Lembro-me particularmente de ter trabalhado um texto em que uma professora na Inglaterra do século XVIII, após anos dedicados à prática profissional, faz uma retrospectiva da vida de alguns alunos, de como ela os via crianças em sala de aula, a aparência física, o comportamento, a personalidade e depois já homens feitos e se questionava sobre a validade de seus ensinamentos para a vida cotidiana de cada um. Fiz meus tais questionamentos. Será que o professor, em nome de uma dádiva considerada pela sociedade ocidental contemporânea como preciosa, a aquisição de conhecimentos sistematizados, consegue realmente limitar-se à transmissão dos mesmos e evitar outros olhares, percepções e vivências com os seus alunos? Será tal tipo de relação possível? Será possível apenas um tipo específico de relacionamento? Quando estou em sala de aula, consigo ser apenas uma profissional da Educação? Como deve ser esta profissional? Temos, diante de uma classe, pessoas, normalmente crianças, que ali estão nos dando uma oportunidade única. É como se dissessem: "E então, em que tipo de ser humano esta escola pretende me transformar?"

Ao tratar de um conteúdo qualquer, literatura, por exemplo, a análise da métrica clássica portuguesa é importante, mas eu sentia que devia ver nela apenas um pretexto, um caminho que nos permitisse visitar outras esferas do vivido, do mundo cotidiano. A aula deveria ir se construindo a cada momento e o conteúdo percebido enquanto totalidade, enquanto experiências compartilhadas de forma que, ao final, não pudéssemos dizer de um sem nos lembrarmos do outro.

Assim, foi se construindo em mim, por um lado a certeza de que apenas meu conhecimento teórico sobre os conteúdos programáticos não fazia de mim uma professora e por outro, a necessidade de pensar a Educação por um caminho que permitisse efetivar o caráter humanizante nas relações vivenciadas na escola no sentido de valorizar uma comunicabilidade efetivada no discurso. Humanizante porque, para exercer tal comunicabilidade, deveria me reconhecer e ao outro como parcelas interpelativas de mesmo peso e medida; esta palavra, etimologicamente falando, carrega o sentido de comunhão, participação, ligação, quando, antes de ter a pretensão de falar, devo estar atenta ao privilégio de escutar.

Daí o meu desconforto. Apesar do cuidado na seleção dos conteúdos programáticos e da metodologia rigorosamente aplicada, normalmente sugerida pelos próprios livros didáticos, persistia em mim a sensação de inconsistência nas relações estabelecidas em sala de aula, mesmo quando as avaliações apresentavam resultados satisfatórios. Eu conseguia impor uma certa disciplina, a turma cumpria, quase sempre, as tarefas propostas. Por que não me dar por satisfeita no exercício da minha profissão? A cada dia essa insatisfação apontava para uma necessidade crescente de um amadurecimento tanto no âmbito profissional quanto pessoal, íntimo. Eram tão densos tais sentimentos que me ocupavam de tal modo como uma idéia fixa.

Deus te livre, leitor, de uma idéia fixa; antes um argueiro, antes uma trave no olho. É ela a que faz os varões fortes e os doidos.
(ASSIS, Machado de. 1999, p. 19)

A prática profissional alvo de minhas reflexões teve como palco escolas privadas no período ocorrido durante as décadas de 80 e 90. Vivia-se o auge das aplicações tecnológicas nas áreas classificadas como humanas. Nesse contexto, os caminhos propostos para ampliar as competências - caminhos que também segui - e que nos acenavam com a garantia de sucesso garantido eram os cursos de formação continuada, normalmente ministrados pela própria escola durante o recesso letivo e que traziam, em

sua grande maioria, a marca da então chamada **qualidade total**, termo originalmente utilizado em áreas empresariais e de produção e incorporado à Educação com o objetivo de aumentar o grau de conhecimento dos nossos adolescentes e apresentar um resultado quantitativo frente aos bancos de investimento e às organizações internacionais. Em suma, de acordo com tais propostas, todos os problemas educacionais se reduziram a uma questão meramente metodológica e à escola caberia o papel de escolher adequadamente aquela que melhor se adaptasse à sua clientela. Assim, valorizavam fortemente o cunho tecnológico do processo educacional além de rotular como desnecessária toda e qualquer formação que não apresentasse um resultado prático imediato, quais sejam, as disciplinas de cunho humanístico como Filosofia, Sociologia, Educação Artística etc., que foram suprimidas da grade curricular em todas as escolas em que trabalhei. É mister salientar que, no que diz respeito ao ensino médio, o resultado prático desejado nos era colocado escatologicamente como o acesso a uma universidade federal por meio da aprovação no concurso vestibular. Assim, todo o trabalho tinha como objetivo formatar o conhecimento aplicado à sua ótica.

Infelizmente, tais caminhos não deram conta do meu inquietar. Enquanto tais projetos falavam da concepção e estruturação de conteúdos diferenciados, o meu modo de ver o processo do conhecimento levantava dúvidas a respeito da suposta pureza das disciplinas com conteúdos específicos, pois eu não acredito ser possível trabalhar regras gramaticais ou operações matemáticas, por exemplo, sem que nenhum encontro interdisciplinar aconteça e possa ser percebido. Como se nas aulas de geografia ou língua estrangeira não estivéssemos lidando, o tempo todo, com valores, posturas, significações e vivências. O modo de ver o aluno propriamente, isto é, como alguém capaz de receber compartimentadamente diversos conteúdos já é um depoimento que aponta a inconsistência entre a teorização metodológica e a prática cotidiana.

Um primeiro contato com Paulo Freire mostrou-me alguns outros caminhos, outras possibilidades além de confirmar minhas suspeitas acerca da urgência de se pensar a Educação por um viés menos tecnicista, mais integrador, menos discriminador. O entendimento de que o ser humano não é algo pronto e acabado, mas um ser em permanente construção, de que este ser está no mundo que o reveste de uma historicidade própria, que se reconhece como presença são questões postas e que me fizeram perceber uma cumplicidade, um mesmo ressoar de significados a partir dos quais me propus a refletir.

Em seu livro **Pedagogia da Autonomia** (1997), logo na introdução, **Primeiras Palavras**, este autor defende uma prática educacional por uma postura coerente, responsável diante do outro, o educando. Coerência e respeito que se mostram no modo de relacionar-se com seu semelhante, nas atitudes, no discurso, na vivência diária de princípios tais como admiração, lealdade, senso crítico. E também no exercício da liberdade, na elaboração de juízos, na possibilidade de constituir significações.

Frases como **...ensinar é criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.**(P. 25); **...ensinar inexistente sem aprender...**(P. 26); **Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?** (P.34), tornavam clara a vertente social e política pretendida e fizeram eco em minhas dúvidas e meus pressentimentos - intuições.

No capítulo um, o autor nos propõe pensar a Educação por um viés estético/ético defendendo a idéia de que somos seres que se constituem também a partir de valores historicamente elaborados e que a desconsideração desses campos de vivência acarreta uma falsa compreensão do fenômeno educacional. Somos, professor e educando, seres em permanente construção, somos possibilidades que podem ou não se efetivar na troca de experiências cotidianas e cada nova experiência nos afeta como um todo, em todas as esferas da vida humana, em todos os modos de ser do homem.

A experiência de hoje, que não é a de amanhã, contém algumas insinuações e implicações que são amanhã no horizonte de hoje. A experiência de cada homem pode somar-se à experiência de outros homens, que vivem em seu tempo ou viveram antes; e assim um mundo comum de experiência, maior do que o de sua própria observação, pode ser vivenciado por todo homem. Todavia, por mais amplo que seja, este mundo comum também possui seu horizonte; e neste horizonte está aparecendo sempre uma nova experiência. (BURNS, C.D. apud. Langer, S. 1971, p.17)

No capítulo três, quando o autor destaca a pertinência do ato de ensinar ao de exercer nossas humanidades, entendendo esta palavra como a gama de sentimentos pelos quais nos estruturamos enquanto humanos, são colocadas em foco questões tais como a autoridade profissional, a hierarquização pedagógica, as noções de competência, de humildade e de generosidade.

Essa leitura contribuiu para reforçar, em mim, a convicção de que só me colocando disponível e aberta ao diálogo, só buscando continuamente o

aperfeiçoamento profissional teria a chance de exercer-me enquanto pessoa e professora de forma honesta e coerente. A partir dela pude perceber, na minha prática escolar, diferenças significativas entre educar e ensinar. O primeiro é um processo pedagógico contínuo, espontâneo, que não se prende a métodos delimitados a priori e que abarca o homem em todas as esferas vivenciais, sejam as éticas, estéticas, religiosas ou históricas. Já o segundo está restrito ao ato puramente mecânico de transmissão de um tipo de conhecimento, o sistematizado, categorizado, específico e repleto de objetivos tais como **ser capaz de, estar apto a, responder adequadamente** etc..

Mas propiciou, também, um ir além. A compreensão que pude elaborar dessa leitura exigiu um aprofundamento, uma maior abertura aos temas ali propostos. Paulo Freire defende uma Educação que favoreça a inclusão do mais fraco, do discriminado, do carente, que promova a igualdade. Mas e os outros, os mais favorecidos socialmente; não padecem eles das mesmas enfermidades? Não estariam, também eles, necessitados de uma Educação mais humanizante, menos castradora? Meu ambiente de trabalho primava-se por ser freqüentado por pessoas financeiramente abastadas o que não as livrou dos problemas já mencionados. E ainda, sua bandeira de luta não fortalece a noção de classes sociais distintas? O que ambos, os pobres e os ricos, têm em comum e que precisa ser considerado em um projeto político pedagógico, em todas as escolas sem exceção?

Todas essas vivências e essas leituras me permitiram descortinar um provável caminho, pois foram me proporcionando a possibilidade de pensar sobre o que acredito ser a dimensão estética da Educação, do professor, da aula com os alunos - como algo de fundamental importância, aquilo que se mostra enquanto caráter humanizante nas relações escola-aluno, mas que não se instrumentaliza objetivamente sendo, portanto, de difícil configuração como objeto dos cursos de formação de professores. É uma dimensão bem distinta das demais, as técnicas, mas que foi se revelando adjacente a estas, como a todas. O estético que foi se mostrando a mim parece ser sinônimo do modo de ser do professor, antes de ser ele professor de algo.

Assim, foi se colocando em mim o objetivo geral deste trabalho, qual seja, reconhecer as relações professor-aluno como uma experiência fenomênica profícua de reflexões hermenêuticas baseadas no pensamento de Paul Ricoeur em uma rede de referências estabelecida com Husserl, Heidegger e Merleau Ponty.

Para tanto, necessário se faz discorrer sobre suas propostas a fim de promover o esclarecimento das intencionalidades desse projeto. É o que se apresenta a seguir.

2- UM PERCURSO

O Homem só se reconhece enquanto tal porque se percebe inserido em uma comunidade estético-ética. (NEVES, Joel)⁴

Assim, tais reflexões descortinaram-me a possibilidade da graduação em Filosofia enquanto um caminho a percorrer não apenas como mais uma especialização teórica entre tantas já exercidas, mas principalmente enquanto conduta de vida, um motivo para reconhecer-me como ser humano composto de várias tonalidades imbricadas num todo em contínua construção, alimentado hoje e a cada dia por novas vivências que se manifestam no desempenho de diferentes papéis como modos de atestação de mundo.

Principalmente a partir do contato com a disciplina Estética, desvelou-se-me a possibilidade de uma reflexão também sobre os procedimentos pedagógicos. A Estética a que me refiro tem sua significância no trato hermenêutico⁵ e quer ser aqui entendida enquanto elemento constitutivo do humano manifesto na comunicabilidade de experiências compartilhadas que se percebe na fala, no gestual, na postura e no sentido singular dessas experiências. Os textos nela trabalhados foram centrados no pensamento do hermeneuta francês Paul Ricoeur e dos filósofos Mikel Dufrenne, Umberto Eco, Luigi Pareyson.

Foi ao experienciar algumas das obras de Paul Ricoeur que vislumbrei a possibilidade de vivenciar uma nova compreensão sobre as questões da Educação e os problemas inerentes à sua prática. Assim, percebi nelas, as obras, uma possibilidade de compartilhar significados pertinentes, de tal modo que esse autor foi se colocando como referencial teórico deste projeto. Ele caracteriza sua tradição filosófica por três vertentes: a filosofia reflexiva enquanto um retorno a si mesmo, que entende a compreensão de si como sujeito das operações do conhecimento; a fenomenologia husserliana, principalmente na questão da intencionalidade e, de acordo com suas próprias palavras, a que “deseja ser uma variante hermenêutica dessa fenomenologia.”(RICOEUR, 1989, p. 36)

⁴Citação selecionada em texto-aula produzido pelo responsável pela disciplina de Estética do curso de Filosofia, Prof. Joel Neves, no primeiro semestre de 2003.

⁵ Trato hermenêutico – diz respeito às condições de possibilidade de compreensão/interpretação do humano apoiadas em outras bases que não aquelas dos paradigmas filosóficos modernos. Faz parte do trato hermenêutico, por exemplo, a visualização da referência entre mundo e homem em uma total interdependência constitutiva. Já para a filosofia moderna, por exemplo, Descartes, tal possibilidade seria dada por uma relação no qual os pares desta se dariam separadamente.

Para melhor entendimento de suas inferências, necessário se faz o esclarecimento daqueles com quem compartilha suspeitas e elabora questionamentos. Sua proposta é a de propiciar uma reflexão de caráter fenomenológico-hermenêutico sobre o fazer filosófico desses autores.

Começaremos, então, por Edmund Husserl (1859 - 1938) que, na obra **A Idéia da Fenomenologia** (1986) propõe uma análise da existência humana a partir do fenômeno ou dado imediato, da coisa que aparece diante da consciência aqui entendida como intuição originária e imediata do mundo vivido manifesto no experienciar humano. Toma-se consciência de si não apenas ao nos apropriarmos do sentido já posto de algo, mas, sobretudo ao ter necessidade de algo, do mundo, do outro, do meio social como condição para a conservação vital. Seu desejo ao pensar assim a fenomenologia era justamente superar o estado de dualismo corpo-alma comum à filosofia moderna, o separatismo entre sujeito e objeto e efetuar uma tentativa de recuperação das origens do conhecimento visto que nesse período temporal, a sensibilidade intelectual européia passava por uma grande crise, uma vez que a ciência se manifestava como um conjunto de recursos e domínio técnicos que pouco se identificava com a efetiva mundaneidade. A partir dessa proposta, justo se faz dizer que caberia à subjetividade humana, então, conhecer e descrever o mundo das puras essências contidas nos fenômenos. Para tanto, seria necessário prescindir de todos os elementos referentes ao sujeito psicológico, à existência individual e à subjetividade empírica, procedimento chamado por Husserl (idem, ibidem) de **redução fenomenológica**.

Mas urgente se faz observar que essas essências não têm, aqui, o significado aristotélico enquanto qualidade inerente ao objeto que se constitui independente do olhar humano. Chegar às essências do mundo pela redução eidética - *eidōs*⁶, faz com que ele se mostre tal como é. O termo mundo vivido ou mundo da vida, *lebenswelt*,⁷ deve ser entendido como o lugar no qual o homem pode se dizer pela percepção dos fenômenos que o afetam e o constituem. Todo o conhecimento humano, as ciências inclusive, só tem significado a partir do momento em que posso experienciá-lo tendo como solo o mundo vivido. O mundo não existe antes que eu o habite, não é um objeto

⁶ Eidos – Este que é um dos termos com que Platão indicava a idéia e Aristóteles a forma, é usado na Filosofia contemporânea, especialmente por Husserl, para indicar a essência que se torna evidente mediante a redução fenomenológica. (ABBAGNANO, Nicola. 2000 – p. 308)

⁷ Lebenswelt – termo introduzido pelo pensamento husserliano, está aí incluída a idéia de que o mundo não é algo pronto, mas uma estrutura significativa somente enquanto vivido, enquanto particularizado e determinado pelas vivências. (HUSSERL, Edmund. 1867)

que eu possa apreender apenas por adequação ao mundo das idéias⁸. É, antes, a condição de possibilidade de minhas percepções e o lugar vivencial de minhas experiências.

O que pretende a sua fenomenologia é compreender o homem e o mundo a partir de sua facticidade, da concretude de estar no mundo com as coisas mesmas. O viver cotidiano é visto como um acontecimento fenomenológico; é constitutivo do humano, é a atestação da sua presença com e no mundo. Husserl (idem, ibidem) defende que é a condição em que o homem se encontra -ser contingente- que pode revelar a verdade originária da existência. E esta condição não é outra coisa senão sua finitude ou facticidade. É o encontrar-se na facticidade o ponto por onde, segundo as circunstâncias e as possibilidades, a existência se abre. Abri-se é o descobrimento do que é facticamente possível, numa situação em que já nos encontramos.

Husserl nos permite um novo olhar, uma inversão acerca do cogito cartesiano. Antes de pensar, já estou no mundo, já habito o mundo e é nele e apenas nele que posso me reconhecer como humano. Desloca-se, assim, o primado da razão absoluta, fonte cartesiana de toda a verdade, característica única do humano para a atestação de que só posso elaborar idéias e racionalidades porque há, antes, um mundo que me solicita e me abre às experiências vividas também pelo meu corpo físico que me permite ou não estas ou aquelas vivências.

Ricoeur bebe do pensamento husserliano principalmente na questão da consciência enquanto intencionalidade. A afirmação de que **toda consciência é consciência de...** nos direciona para a percepção de algo fundamentalmente situado, engajado no corpo (corporeidade) e no mundo. Então, podemos pensar que a consciência enquanto intencionalidade é um ato e deve ser compreendida como projeto de mundo, de um mundo que ela não possui, mas para o qual se dirige enquanto vida intencional.

Pela ótica fenomenológica, portanto, o homem é consciência de mundo e esse é o próprio ato de doação de um sentido a esse mundo. E é pelo sentido que doa ao mundo que o homem pode reconhecer-se enquanto homem. É pelo sentido que ele escapa a seus condicionamentos e determinações. Toda consciência é, por essência, una. Entretanto, a própria complexidade de aspectos do mundo e a complexidade estrutural do ser humano fazem com que a unidade da consciência não seja simples e acabada,

⁸ Mundo das idéias – referência ao pensamento platônico que considera as idéias como a mais perfeita representação do real.

mas uma conquista gradual que se realiza através dos planos diversos de intenção e expressão. Ambos são momentos dialéticos conjugados, cuja síntese dinâmica é a própria consciência de si e do objeto.

Pela intenção, a consciência é situada enquanto se refere concretamente ao aqui e agora de um determinado mundo de objetos e é universal enquanto capaz de transcender as determinações objetivas no exercício da crítica de sua situação. A expressão revela a originalidade da consciência, a sua emergência sobre o que lhe é dado objetivamente, a sua fecundidade criadora. A dialética entre intenção e expressão funda a historicidade humana: ele não se perde no seu contorno objetivo como animal, nem se recolhe à sua pura subjetividade como espírito puro. Antes, situa-se numa realidade que lhe é exterior e a transpõe progressivamente para o horizonte intencional da sua consciência, onde ela se constitui em termos de sentido para o próprio homem. E, assim, ele faz história. É preciso destacar que tal concepção de consciência enquanto intencionalidade deságua na compreensão fenomenológica de que as relações com outras subjetividades são vitais, constitutivas do humano.

Ao incorporar à minha vida cotidiana, à existência como um todo a vivência do termo **mundo-da-vida**, a prática profissional também por ele se deixa afetar. Tal entendimento me permite apostar numa escola que não se coloque à margem da comunidade onde ela de fato está inserida. Mostra-me, ainda, que assim como eu, meus alunos não podem vivenciar isoladamente apenas os instantes passados dentro de uma sala de aula, mas perceber que ali estão de passagem pessoas com histórias próprias que fazem deles o que são e que não há como serem colocadas em suspensão. Assim, uma escola que pretende trabalhar para o desenvolvimento das várias habilidades do conhecimento humano, mas não considera o aluno como um ser em sua totalidade provavelmente trará em seus projetos e suas práticas um falseamento nas relações ali vivenciadas. Falseamento esse que em mim se manifestava enquanto um sentimento de insatisfação, de desagrado.

Assistente de Husserl e posteriormente seu substituto na universidade, o filósofo alemão Martin Heidegger (1889 - 1976), na obra **Ser e Tempo** (2002), desenvolve sua proposta filosófica enquanto uma analítica existencial que pretende se debruçar sobre a questão do Ser.

Nós não sabemos o que diz “ser”. Mas já quando perguntamos o que é “ser” nós nos mantemos numa compreensão do “é”, sem que

possamos fixar conceitualmente o que significa esse “é”. Nós nem sequer conhecemos o horizonte em que poderíamos apreender e fixar-lhe o sentido. (HEIDEGGER, 2002, p. 31)

O que se busca na reflexão heideggeriana é investigar as estruturas que possibilitam a questão do Ser e não dar uma resposta definitiva, pronta, determinada, ou seja, estabelecer conceitos. Não se trata de compreender o Ser fixando-o no *é*, caminho feito pela tradição filosófica desde Parmênides - *o ser é*. Não interessa buscar o que *é* a vida, mas como colhê-la em sua dinamicidade, sem fixá-la.

Heidegger não tem a pretensão de propor uma antropologia nos moldes que a tradição filosófica designou como a ciência que se pergunta sobre o que é o homem, já que sua questão central é o Ser enquanto possibilidades e que tem uma ambiência pré-reflexiva, em qual domínio se encontram as condições da compreensibilidade. Entre homem e mundo não há, portanto, uma relação direta caracterizada pela fórmula cartesiana de sujeito e objeto. Por isso ele privilegia o caminho de uma lógica hermenêutica onde se percebe aquele que compreende, o que é compreendido e as condições de compreensibilidade, especialmente as existenciais. Isto é o que torna possível ao homem se relacionar com os seus semelhantes e com os outros entes intramundanos. Só podemos exercer a compreensão de algo se, de alguma forma temos uma pré-compreensão desse algo efetivado pelo fato de já estarmos no mundo, imbricados com ele.

Na minha trajetória, quando do desvelamento dessas idéias, aclarou-se em mim uma intuição há muito percebida: a de que entre meu aluno e eu, ambos entes capazes de significações constituídas historicamente, existem similitudes e diferenças efetivadas no mundo, possibilitadas pela pré-compreensão constitutiva do humano, por uma relação de pertença ontológica que nos permite reconhecer, a mim e ao outro, em um mesmo solo em comum.

Este solo em comum ou o que esse autor denomina de pré-reflexivo não pode ser objetivado já que ele próprio é condição de possibilidades de objetivação. Nas palavras de Merleau-Ponty (1999), "O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas!" Para Heidegger (2002), toda a história da filosofia seguiu um mesmo caminho: esquecendo-se do Ser através de proposições de verdades absolutas justificadas em sistemas fechados tentando fixar o existir humano, método utilizado também pelas ciências.

Heidegger (idem, ibidem) estabelece dois campos vivenciais do homem: tudo aquilo que pode ser objetivado, respondido na forma **isto é** pertence ao campo ôntico e o que nos permite tal compreensão pertence ao ontológico. O homem é um ente especial; é o único que tem a possibilidade de dizer **eu sou**. A proposta heideggeriana, então, é a de colher o sentido do Ser através do ente humano.

Ele coaduna com o pensamento husserliano quando entende o homem -ser-aí- como um ser lançado, jogado no mundo, finito já que criado para a morte carregando, assim, uma facticidade. Mas amplia tal concepção considerando que o ser-aí é, ao mesmo tempo, sempre *ex-sistere*, ou seja, aquele que está propenso a ou mantém-se no Ser procedendo de algo que vem de fora não como realidade física, mas como instância existencial. Assim, o termo *dasein* nos traz a percepção de um ente que está no Ser já, desde sempre lançado no mundo, na facticidade e não por uma escolha exercida logicamente a partir de construtos racionais. Por outro lado, este ente guarda uma certa autonomia exercida na possibilidade de poder ou querer se manter nele. A identidade do homem é um processo, uma identificação. O *dasein* é sempre possibilidades e está em permanente contato com o Ser em um nível pré-reflexivo, pré-temático e não apenas ao nível de consciência racional. Antes mesmo de refletir, ele já se sente nesta situação de **estar lançado**. Antes de pensar, já estou em relação com o Ser, já estou no mundo, já habito um lugar neste mundo e é a partir deste lugar que posso dizer-me.

Essas reflexões já apontam na direção de um outro olhar para o ser da escola, do aluno, da Educação enquanto possibilidades efetivadas a partir desta constituição ontológica na qual posso reconhecer a mim e ao outro como ser no mundo, ser de presença. Assim apreendidos, entes que compartilham uma mesma constituição existencial, professor e educando podem estabelecer relações na vivência de experiências comuns.

A investigação do Ser é tarefa ontológica porque é uma forma de atualização do próprio Ser. Investigar a vida é a concretização de uma possibilidade da própria vida.

A palavra alemã *dasein* utilizada por Heidegger (2002) traduz a idéia de aqui, um ponto em torno do qual se estende um espaço. Há uma centralidade em torno do homem e também uma relação com as coisas, os animais e outros *dasein*. Indica ainda o tempo: eu estou aqui, sou este momento. Há uma circularidade entre espaço e tempo já que não podemos pensar o Ser além do tempo, exterior a ele. Percebemos, também, uma referência ao destino, de estar lançado aí, no mundo, situado no tempo e no espaço. O aí

do *dasein* não se resume apenas a um lugar ôntico, mas também ontológico que permite que o histórico, o estético, o religioso, o ético se abram.

Essa palavra tem poucas similares em significação de vida, de espaço e temporalidades vividas. Aponta como, numa forma ôntica de espaço-temporalidade, uma criança a profere no intuito de se dizer em presença no mundo, tornando possível toda uma geometria. (DETONI, 2000, p. 262)

O ser-aí – *dasein* - é, na verdade, um poder ser. O mundo humano nunca é estático, seus limites podem ser ampliados, há um horizonte de possibilidades. Além disso, é o único ente que pode problematizar sobre a existência já que as questões do sentido do próprio existir e do sentido do mundo não estão dadas a priori; são construções, estão sempre por fazer-se. Na relação do *dasein* com os objetos, além da simples manualidade está presente também um remetimento ao Ser, isto é, um fazimento do Ser junto aos objetos. Então, esse objeto pode não ser apenas utilizável, mas também pensável. Pode ser, também, outro ser vivo. Aí a possibilidade de compreensão se dá na vitalidade, na própria vida. Pode ser, ainda, um outro *dasein*.

Estar no mundo é estar em relação com o mundo e é tal conjunto de relações que constitui o ser-no-mundo e que deve ser entendido como unicidade; são momentos estruturais de uma constituição una. Toda compreensão de mundo já pressupõe uma compreensão do *dasein* porque esse se faz junto ao mundo.

O próprio conhecimento, ou seja, a capacidade que o homem tem de conhecer, de atribuir significados é também constitutivo do *dasein* e se funda na sua relação com este **já ser junto a** que antes de ser cognoscitiva, é **cuidar de**, é o **se dar a**. O cuidar heideggeriano é o modo como o *dasein* se relaciona com os outros entes intramundanos, com as manualidades, isto é, um certo modo de estar em afetabilidade com o mundo.

No que tange ao pensamento husserliano, Heidegger chama a atenção para o que ele considera um paradoxo trazido à tona pelo próprio Husserl: se toda consciência é consciência de... , como alcançar a total redução eidética necessária para a análise fenomenológica pura almejada? Diante dessas proposições, Heidegger transcende as idéias de seu antigo mestre e diz pretender desenvolver uma fenomenologia impura e reconhece que o único caminho para compreender o homem é colhendo-o no seu vivencial, na dinamicidade cotidiana, reconhecendo-o como um eterno devir. Para isso

lança a idéia de desvelamento; nela, um objeto qualquer, uma ponte, por exemplo, não é o que liga apenas. É isso e toda a dificuldade superada por essa ligação.

Sem dúvida, antes da ponte existir, existem ao longo do rio muitas posições que podem ser ocupadas por alguma coisa. Dentre essas muitas posições, uma pode se tornar um lugar e, isso, *através da ponte*. A ponte não se situa num lugar. É da própria ponte que surge um lugar. A ponte é uma coisa. A ponte reúne integrando a quadratura (terra, céu, deuses e mortais), mas reúne integrando no modo de propiciar à quadratura estância e circunstância. A partir dessa circunstância determinam-se os lugares e os caminhos pelos quais se arruma, se dá espaço a um espaço. (HEIDEGGER, 2001. p. 133)

Nesse instante do meu caminhar, a partir da percepção de que o processo do conhecimento tem sua origem no plano ontológico e é constitutivo de todo e qualquer ser humano, sou forçada a colocar em xeque a parcela de responsabilidade que cabe a nós professores acerca daquilo que o aluno aprende ou deixa de aprender. Em outras palavras, é correta a hipótese defendida pela Pedagogia e que afirma ser o aprendizado um fenômeno que acontece à escolha de um determinado interventor? O conhecimento só se dá em momentos pré-definidos e em condições ditas apropriadas? O que é, afinal, conhecer? A esta última pergunta, responde a fenomenologia heideggeriana que é a capacidade que nós, humanos, temos de vivenciar experiências e, a partir delas intuir significados tendo como horizonte, como última referência o mundo vivido.

Então, como ter a certeza de alcançar o objetivo principal colocado àqueles que se dedicam à Educação? Haveria um método seguro de avaliação capaz de nos dar essa resposta? Seriam, então, minhas inquietações impossíveis de solucionar? Deveria eu concluir minha busca e trocar de profissão? Creio poder afirmar que o que se coloca em jogo, então, é exatamente a objetividade esperada em todos os procedimentos pedagógicos que a mim chegaram. Se viver e aprender são sinônimos, é a partir das vivências, das experiências compartilhadas que o professor pode não determinar ou escolher o que seu aluno vai aprender, mas como isso se dará no dia-a-dia escolar. O aprendizado, então, passa a contar com mais um elemento de referência, o professor. E assim vai se construindo, aos poucos, a cada nova experiência, um ser humano mais aberto e mais sensibilizado no e pelo mundo, qual seja, eu própria, não esquecendo de que sou projeto, estou sempre e a cada dia por fazer-me.

É um fato que a obra só existe se a acolhemos, se nos descobrimos investidos por ela, no momento em que a interrogamos; se perguntamos o que ela é sabendo que esta questão é ainda ela que a faz nascer em seu leitor e que este deve se encarregar dela ou fazer dela a sua questão. (LEFORT, Claude, 1990, p. 156.)

Introduzindo a questão da corporeidade como índice da consciência ou da subjetividade humana, Merleau-Ponty (1908 - 1961), leitor de Husserl e de Heidegger, contemporâneo de Ricoeur, na obra **Fenomenologia da Percepção** (1999) descreve a função do corpo-próprio enquanto exercício da subjetividade como exterioridade comportamental. É ele que determina a forma concreta das relações interpessoais e, mais amplamente, da presença do homem no mundo.

Em seu intuito de mostrar a unidade fundamental sujeito-mundo-corpo-próprio, corporeidade, Merleau-Ponty (idem, ibidem) considera que nosso corpo, enquanto sensível, está sempre implicado em nossas relações com o mundo, que ambos são feitos do “mesmo estofa.” Isso quer dizer que o mundo é muito mais que um objeto. Ele é um ser do qual meu corpo sensível faz parte, mas sem fusão ou coincidência. Há, antes, uma espécie de imbricamento de um no outro. No nível da vida perceptiva de nosso corpo, a certeza da presença do mundo é-nos oferecida de modo irrefutável, mas fora dos modos do pensamento subjetivo e da ciência, o que torna pertinente afirmar que trata-se de uma fé no mundo e não de um saber sobre o mundo.

É verdade que os propósitos do eu racionalista cartesiano são ter-se ou possuir-se plenamente com o privilégio do estatuto racional reforçando o dualismo corpo-alma. O corpo é visto como instrumento que pode ser decodificado cientificamente, mas são os pensamentos, as idéias, a fonte de toda a existência e de todo o conhecimento humano. Já a perspectiva merleau-pontyana nos faz acreditar em uma outra possibilidade oferecida pela experiência humana de que há uma unidade vivida com o corpo que se apresenta imediatamente na vida e que se pode traduzir pela constatação de que a consciência não se dá a si mesma de uma forma pura e absolutamente transparente como defendiam os ideais racionalistas. A consciência se dá como uma estrutura que acompanha o concreto, articulando-se com as coisas, as pessoas, a cultura.

Sua concepção de corpo-sujeito - corpo-próprio - quer afirmar a unidade vivida, o corpo-consciência. O corpo é o campo expressivo do sujeito ou o lugar primeiro onde o sujeito realiza sua própria existência.

Eu sou este corpo que me abre e me permite a concretude de minha existência, onde me reconheço enquanto lugar singular no tempo e no espaço. A questão estética, como todas as demais pertinentes ao existir, torna-se manifesta na intencionalidade do meu corpo-próprio, no movimento, na postura, no comprometimento com o fazer humano. (MERLEAU PONTY, 1999, p.210)

O primado do corpo no ato expressivo como configuração sensível dissolve a tradição dualista cartesiana porque nos mostra que o sujeito só se realiza como tal comunicando-se e expressando-se na visibilidade do corpo. Nessa proposta, os sentidos não se reduzem a aparelhos destinados a captar uma imagem do mundo, mas são os meios para o homem ser sensível ao mundo e harmonizar-se com ele. Assim, o homem enquanto corpo não é uma parte do mundo ou uma coisa entre as demais. Ele, o corpo, conduz o mundo em si como o mundo o conduz, conhece o mundo e este se reconhece nele. Assim, o corpo não é um intermediário, mas o pivô; a estrutura corporal sustenta o eu e não o contrário; a alma pensa segundo o corpo e não segundo ela mesma.

Refletir sobre o corpo-próprio é elaborar uma descrição sobre o si como afetividade - afetação - vivida, como carne, como entrelaçamento, é intencionalidade corporal em direção ao mundo, é transcendência vivida do ser-no-mundo heideggeriano e é a síntese pela qual a subjetividade humana se faz presença e se move no mundo. Esta síntese ou unidade se dá pela consciência de ser-corpo que compreende indissociavelmente a consciência de si, consciência do mundo e a consciência de estar-no-mundo. A percepção, a emoção, o desejo, a expressividade e a afetividade constituem estruturas significativas da corporeidade assim percebida.

Reiterando o pensamento merleauPontiano, podemos dizer que o corpo-próprio é a experiência e a vivência do si como *pathos*⁹, aqui entendido como o contrário do monádico, do fechado, da auto-suficiência de uma subjetividade consciencial; é um sentimento fundamental que exprime a não coincidência do homem consigo mesmo, é a atestação de um engajamento no seio do mundo sem ainda discursar sobre este engajamento. Não é um *logos*¹⁰, mas um querer-dizer. É o mundo como totalidade o lugar de minha estruturação e não apenas a consciência exterior a esse lugar. Talvez resida aí a grande contribuição da fenomenologia à Educação: a possibilidade de

⁹ -Pathos – palavra de origem grega, cuja correspondente em latim é passio, deve ser distinta de afeto ou paixão é usada em filosofia como qualquer estado, condição ou qualidade que consiste em sofrer uma ação ou ser influenciado ou modificado por ela. (ABBAGNANO, Nicola. 2000. p. 19 a 21)

¹⁰ - Logos – palavra de origem grega, cuja correspondente em latim é verbum, significa a razão enquanto primeira substância ou causa do mundo. (ABBAGNANO, Nicola. 2000. p.630 e 631)

vivenciar cada aula como uma experiência única, singular, diferente de todas as outras já ocorridas, cada uma revestida de um dizer próprio enquanto efetivação, engajamento no mundo. Um dizer que não se restringe ao uso lingüístico sistematizado e que tem a ver com o modo de ser do professor e do aluno manifesto no seu corpo-próprio.

Minhas experiências pedagógicas, por decisão da escola e minha convivência quase sempre aconteceram em ambientes convencionais: salas com carteiras individuais, mesa do professor em lugar de destaque e quadro de giz. Neles é esperado que os alunos sigam à risca normas especialmente elaboradas para facilitar o aprendizado. Silêncio, ordem, concentração garantiriam um bom resultado, ou seja, todos seriam capazes de aprender os conteúdos sistematizados trabalhados naquele período temporal que chamamos aula. O que se faz imperioso destacar é que tais normas carregam implícita a dicotomia corpo/mente, com a predominância dessa última já que para aprender precisamos exercitar o intelecto, mas não o corpo. A divisão do conhecimento em disciplinas isoladas tais como Português, Matemática e a existência de uma aula específica de Educação Física são evidências que fomentam tal proposição.

A animação do corpo não é a junção, uma contra a outra, de suas partes – nem, aliás, a descida, no autômato, de um espírito vindo de outro lugar, o que ainda suporia que o próprio corpo é sem interior e sem “si”. Um corpo humano aí está quando, entre vidente e visível, entre tateante e tocado, entre um olho e outro, entre a mão e a mão, faz-se uma espécie de recruzamento, quando se acende a centelha do senciente-sensível, quando esse fogo que não mais cessará de arder pega, até que tal acidente do corpo desfaça aquilo que nenhum acidente teria bastado para fazer... (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 89)

Finalmente, após esse percurso rico em significados, minhas reflexões desaguaram no pensamento ricoeuriano, com destaque para a obra **Do Texto à Ação**, onde ele faz uma releitura das propostas descritas acima e estabelece proximidades e complementações entre elas e as suas próprias. É importante nos determos na leitura que Ricoeur faz desses autores para que se aclarem as influências que tais idéias trazem a mim enquanto todo participativo e, em especial, a minha prática profissional até a possibilidade de elaborar este projeto.

Sobre a proposta husserliana de fenomenologia, Ricoeur a considera não apenas enquanto um método descritivo das articulações fundamentais da experiência, mas reconhece que se fosse possível a prática de tal método, chegar-se-ia ao princípio último

da autofundação de um homem puro, conquistado pela redução - epoché¹¹ - colocando entre parêntesis toda a problemática das coisas em si para atingir o campo privilegiado da experiência, o lugar da intuitividade. O princípio é, de imediato, um campo e a autofundação é, de imediato, uma experiência. É ainda o caráter de experiência que se destaca, mesmo que ela traga o sentido de possibilidade intuitiva.

Entretanto, há que se destacar que no desenrolar da reflexão fenomenológica surge a questão da intencionalidade pela qual o ato de visar alguma coisa só pode ser atingido através da unidade identificável do sentido visado. Como já foi aclarado, toda consciência é consciência de alguma coisa, objeto, sujeito, fato etc. Ela é compreendida como intenção, como projeto de mundo. Husserl afirma a existência de uma intencionalidade operante que perpassa toda percepção, motricidade, espacialidade, temporalidade, intersubjetividade e da qual não se conhece senão por seus resultados. A consciência conforme concebida pela fenomenologia se reconhece como profundamente engajada na corporeidade do sujeito, como também em seu mundo.

No entender de Ricoeur (1989), a fenomenologia husserliana, apesar de ter intuído o caráter universal da intencionalidade, a de que a consciência tem seu sentido fora de si mesma, não deu um passo além, não percebeu que mesmo sem a pretensão da pureza alcançada pelo viés da redução, é legítimo o procedimento por ela descrito, o de que o homem só pode dizer de si e de seu mundo a partir das próprias vivências e não por um conhecimento dado a priori. O que Husserl pretende com o termo **mundo da vida** é um horizonte de imediatidade que a própria redução fenomenológica mostra impossível de ser alcançado. A fenomenologia, ao tentar concretizar sua proposta mais significativa, acaba percebendo sua inviabilidade e ele reconhece nesta aporia "a grandiosidade trágica da obra de Husserl." (RICOEUR, 1989, p. 38).

É a partir daí que Ricoeur aponta as proximidades entre a fenomenologia e a hermenêutica quando esta última se desvencilha dos trabalhos interpretativos de textos específicos. Filósofos como Schleiermacher que defendia ser possível, por meio de uma interpretação técnica, atingir a subjetividade do autor e Dilthey que creditava a uma reforma da epistemologia a resolução do problema da inteligibilidade do campo da

¹¹ Epoché - Com Husserl e a filosofia fenomenológica em geral, epoché tem o sentido de contemplação desinteressada, ou seja, uma atitude desvinculada de qualquer interesse natural ou psicológico na existência das coisas do mundo ou do próprio mundo na sua totalidade. A epoché fenomenológica distingue nitidamente a filosofia de todas as outras ciências que estão interessadas na existência do mundo e dos objetos nele compreendidos; por isso, faz do filosofar uma atitude puramente contemplativa, à qual pode revelar-se, em sua ingenuidade, a própria essência das coisas. (ABBAGNANO, Nicola, 2000, p. 339)

historicidade humana são dois representantes dessa linha reflexiva. A hermenêutica ricoeuriana reconhece que a questão **o que é compreender** se coloca, a cada vez, como anterior às questões sobre o sentido deste ou daquele texto, fosse ele bíblico, jurídico, histórico ou artístico.

O que ambas, hermenêutica e fenomenologia procuram é a "investigação do sentido intencional dos atos noéticos¹², a ligação entre o sentido e o si, entre a inteligibilidade do primeiro e a reflexividade do segundo". (RICOEUR, 1989, p. 39)

No que concerne à proposta de Martin Heidegger (2002), de uma analítica existencial, a hermenêutica ricoeuriana traz para o ponto central de sua reflexão a questão do mundo-da-vida fenomenológico. Heidegger entende que o homem é um ente lançado no mundo que o constitui, é por ele constituído e que com ele estabelece uma relação de pertença ontológica.

A hermenêutica faz uma leitura dessa pertença ontológica como a condição de possibilidade necessária para que o homem oponha a si mesmo a constituição de objetos e do conhecimento. A relação sujeito-objeto, ainda presente em Husserl (1890), doravante tem seu lugar em um solo ontológico primordial que antecede qualquer relação de conhecimento e mais, é mesmo a sua condição de possibilidade. A problemática da objetividade pressupõe antes dela uma relação de inclusão que engloba o sujeito pretensamente autônomo e o objeto pretensamente adverso. Ricoeur chama esta relação inclusiva de pertença.

Para Ricoeur (1989), na hermenêutica estabelece-se, assim, uma relação triádica entre o que compreende, o que é compreendido e as condições de compreensibilidade. Os movimentos de subjetivação e objetivação se entrecruzam e se complementam, são contemporâneos. A percepção que brota da experiência com o outro ressoa em mim e esse ressoar me permite reconhecê-lo e a mim mesmo. É por estar nessa referência, nesse solo ontológico que posso, em um primeiro momento tomar distância daquilo que quero compreender/interpretar e, nesse distanciamento permitir o ressoar do que é compreendido para, em um segundo momento, reconhecer-me como diferente dele,

¹² Na terminologia de Husserl, o aspecto objetivo da vivência, ou seja, o objeto considerado pela reflexão em seus diversos modos de ser dado (p. ex., o percebido, o recordado, o imaginado). É distinto do próprio objeto, que é a coisa; p. ex. o objeto da percepção da árvore é a árvore, mas o noema dessa percepção é o complexo dos predicados e dos modos de ser dados pela experiência: p. ex., árvore verde, iluminada, não iluminada, percebida, lembrada. (ABBAGNANO, Nicola, 2000, p.713)

como outro. É o que propõe a circularidade hermenêutica. Compreender, então, não é um modo de conhecer, mas a maneira de ser e de se ligar aos seres e ao Ser.

Ao entender a primazia do ser-no-mundo em relação a outros projetos de fundação da subjetividade humana, Ricoeur nos fala de sua proposta filosófica; "não há compreensão de si que não seja mediatizada por signos, símbolos e textos escritos; a compreensão de si coincide, em última análise, com a interpretação aplicada a estes termos mediadores." (idem, *ibidem*, p. 40)

Com esta afirmação Ricoeur coloca a termo os idealismos cartesiano e husserliano de que é possível um acesso direto do sujeito a si mesmo. Segundo o pensamento heideggeriano de que a interpretação - o *Bedeutung* - é o desenvolvimento da compreensão, ele afirma que toda compreensão já é uma interpretação e o intérprete deve ser colocado em meio a, nunca no início ou no fim. Portanto, o caminho para se tratar a questão sobre o sentido do Ser deve acontecer por um desvio -via longa-mediatizado pela compreensão/interpretação dos signos - a percepção é dita -, dos símbolos - explicitação do sentido segundo em expressões de duplo sentido - e dos textos escritos que, de certa forma, não estão presos às condições intersubjetivas do diálogo. Neles, as subjetividades, tanto do autor quanto do leitor, não são dadas a priori; devem ser reconstruídas junto com o significado do próprio texto. A hermenêutica que percorre os caminhos da reflexividade, da fenomenologia e da mediação teria duas funções principais: "reconstruir a dinâmica interna do texto escrito e restituir a capacidade de a obra se projetar para fora na representação de um mundo que o homem poderia habitar."(RICOEUR, 1989, p. 43).

Ricoeur considera a noção de distanciamento como fundamental para dar-se a compreensão/interpretação. No seu entendimento, tal termo é dialético ao de pertença já que o homem pertence a uma tradição histórica em uma relação de distância que oscila entre o afastamento e a proximidade. Interpretar é tornar próximo o longínquo. Assim, a distanciação é também um momento de pertença e constitui o ponto crítico da compreensão.

O que Ricoeur está nos propondo é que o interpretável num texto escrito é um projeto de mundo habitável pelo homem no qual ele poderia efetivar seus possíveis mais próximos. O mundo não se restringe a um conjunto de objetos manipuláveis, mas é aquele horizonte de possibilidades onde me encontro sempre lançado e que apresenta esta função referencial.

Diante da sua proposta de uma hermenêutica, algumas questões se abrem: o que posso entender por texto em sala de aula? O registro escrito de um acontecimento, um fato, uma experiência? Ou o conjunto de significações que abarca o gestual, a intencionalidade do nosso dizer, a tonalidade afetiva – afetação - que emprestamos a ele? Fenomenologicamente falando, todas as situações descritas podem ser consideradas como o texto da aula, de uma aula específica, própria. Entretanto, ricoeurianamente falando, o texto é a forma como o homem utiliza a linguagem para dizer de si e do outro, para compreender/interpretar-se enquanto ser-no-mundo. E, mesmo percebendo o diálogo como uma forma textual mais imediata, ele reconhece no texto escrito uma amplitude maior de possibilidades de atribuir significados. Não se usam as palavras para dizer do mundo, mas para habitá-lo, pertencê-lo.

Ricoeur (1997) reconhece no campo narrativo o lugar onde melhor se estrutura o jogo entre linguagem e mundo. Este jogo nos é colocado pela dupla vertente do signo, da palavra: o poder de dizer sobre algo - impondo limites - e o de ultrapassar seu próprio dizer enquanto possibilidades referenciais estabelecendo proximidades inéditas - a metáfora permite a coexistência de vários níveis de significação numa mesma expressão. O texto nos permite descobrir aspectos da linguagem que a prática usual e a sua função instrumentalizada dissimulam. Nesse jogo, o sentido de um texto não está nele próprio, mas na compreensão/interpretação de quem com ele interage. O sentido que posso apreender do texto ressoa em mim para que eu possa dizer-me, dizendo-o, para que eu possa compreender-me, compreendendo-o.

Na obra **O Si mesmo como um Outro** (1991), Ricoeur se detém na elaboração reflexiva da subjetividade como intersubjetividade tentando mostrar reflexivamente o eu humano como significativo enquanto atestador da presença do outro em si. Assim, a estrutura do diálogo manifesta-se como o elemento mais fundamental na constituição do humano porque se refere às trocas simbólicas entre os homens. A partir de uma crítica ao pensamento cartesiano e seus desdobramentos no mundo ocidental moderno onde o encontro da subjetividade era dado pela via do *cogito ergo sum*, este autor nos mostra como passar do monológico ao dialógico, da subjetividade à intersubjetividade para termos assim uma nova referência ao eu humano. O mundo é esse lugar constituído por nós, mas que também nos constitui; o que dele posso dizer é uma compreensão efetivada pelas experiências vividas no meu corpo-próprio, toda compreensão de si e do mundo já é uma interpretação, limitada, situada no tempo e no espaço.

O artista concretiza na obra tal compreensão. A obra é a atestação de um mundo, que se dá no mundo e possibilita a quem a experiencia um sentimento de pertença fundamental.

Não me tragam estéticas!
Não me falem em moral!
Tirem-me daqui a metafísica!
Não me apregoem sistemas completos, não me enfileirem conquistas
Das ciências (das ciências, Deus meu, das ciências!) -
Das ciências, das artes, da civilização moderna!
(PESSOA, Fernando, 1987, p.402))

É, portanto, a resolução de um problema - problematização - singular percebido pelo artista como uma dívida a pagar, como algo que necessitasse ser resolvido de forma singular, como possibilidade de estruturação do mundo do artista.

O discurso de Ricoeur (1991) pretende, assim, desaguar em uma ontologia da subjetividade e nos encaminha para uma interpretação da subjetividade vista pela perspectiva da ação, da vida prática, do narrativo, do estético e do ético. Trata-se da primazia do ato de ser, de existir sobre o ato de pensar. Seu modo de filosofar reconhece a impossibilidade de uma abordagem direta ao Ser já que a transparência e imediatez do sujeito a ele mesmo, como ser-no-mundo, jamais lhe serão possíveis, justamente porque ser-no-mundo. Daí o **desvio** necessário através da interpretação dos modos deste ente que participa do Ser operar no mundo.

Portanto, a compreensão ontológica do homem depende de uma interpretação hermenêutica não universal, mas sim específica para cada momento reflexivo. Portanto, cada abordagem atingirá um aspecto, sempre contingente, da subjetividade humana que se exprime vivencialmente e somente pode ser atingida fragmentariamente. Não temos acesso à unidade desta subjetividade já que ela mesma é percurso, é construção. Ao mesmo tempo, ele reconhece a necessidade de um distanciamento entre a existência concreta e a reflexão que diz esta existência. Para que eu possa refletir sobre algo, é necessário um certo distanciar-se – objetivação - para que meu discurso se efetive – subjetividade. Isto implica em dizer que uma ontologia da subjetividade jamais atingirá um saber absoluto. A questão sobre **o que é o homem** permanecerá como uma questão em aberto devendo ser desdobrada por outras como **quem é o sujeito que fala, age, narra, descreve, atesta etc..**

Este é o caminho proposto por Ricoeur - via longa - para desenvolver um discurso ontológico que possa descrever o homem entendido não mais como um eu, mas

como um si e afirmar que ele não coincide com as certezas propostas pelo cogito cartesiano e nem é coincidente com suas ilusões sobre si mesmo.

Nesta perspectiva, quero pensar a Educação pelo viés fenomenológico hermenêutico onde compreender e interpretar são movimentos simultâneos e correlacionais; como algo para além da simples instrumentalização, como uma das possibilidades do Ser colocar-se num determinado caminho, reconhecer-se como autor de seu projeto existencial.

Se me percebo, então, como ser-no-mundo, histórico, que constitui a si e ao seu entorno a partir das reflexões que brotam das experiências percebidas e compartilhadas, posso afirmar que o conhecimento é um fenômeno inerente ao humano, que ocorre durante toda a sua trajetória e que não está apenas vinculado a este ou aquele procedimento, a este ou aquele conteúdo sistematizado. Como posso me reconhecer integrante de um espaço que desconsidera todas as minhas vivências e as efetivações das várias possibilidades que a partir delas podem ser-me colocadas? Como é possível reconhecer uma relação de pertença em um ambiente onde os meus semelhantes deixam claro, das mais variadas formas, a crença de que existe uma única racionalidade, fonte de todo o sentido e garantia absoluta do conceito do humano? Como pode tal espaço físico ter o sentido de lugar enquanto eu não reconhecê-lo como parte de mim, do meu corpo-próprio? Que compreensão/interpretação posso efetivar a partir de experiências polarizadas desconsiderando o mundo vivido do outro, onde a hierarquia de poder do conhecimento impera e é logicamente justificada? A construção de significados acontece na reflexão sobre as experiências comunicadas e compartilhadas e todo ser humano, o professor e o educando inclusive, se constitui e se reconhece nesse processo - fenômeno vivido.

Quais as possibilidades efetivas de construção de cada sentido novo concretizado na cumplicidade de um compartilhar experiências semelhantes? São infinitas e acontecem à revelia de nossa racionalidade formal, cartesiana. Não existe mundo antes que eu possa experienciá-lo, mas a experiência com e no mundo é a via pela qual atesto o meu existir. No caso específico do espaço escolar, o cuidar dessas percepções deveria ser nosso principal e mais importante objetivo já que são determinantes na constituição do humano entendendo que este norteamento se faz presente em todos os momentos ali vivenciados, inclusive no trato de todos os conteúdos propostos pela grade curricular.

3- A ESTÉTICA E A HISTÓRIA

Desde o surgimento do pensamento filosófico, estabeleceu-se a necessidade de conceituar o humano. **O homem é a medida de todas as coisas**, nos diz Protágoras (OS PENSADORES, 1999, P.38). Com a modernidade, fixaram-se conceitos de cunho idealista e racionalista sendo que o último, em seu privilégio ao cogito, anulou qualquer outra possibilidade mais abrangente de compreensão.

Já a contemporaneidade, com as conceituações do homem ainda impregnadas de idealismos e racionalismos, parece ter se deslocado do primado do ideal e da razão, necessidades da razão, para a causa dos homens concretos, necessidades humanas. Esse deslocamento ressoa, também, nas concepções estéticas. As abordagens idealistas tinham como objeto de reflexões e teorizações a idéia do Belo. Por conseguinte, o tratamento racionalista privilegiava o juízo estético, ou seja, o uso correto da razão em relação ao fenômeno artístico e a submissão da validação estética a esta mesma razão.

Com as reflexões desenvolvidas pela Analítica Existencial surge uma outra possibilidade de se pensar a Estética a partir do seu entendimento acerca do humano enquanto ser-no-mundo - *dasein* - cuja essência é sua transcendência enquanto historicidade.

A Estética pôde ser pensada, então, enquanto modalidade de conhecimento sensível, das sensações, da sensibilidade. É uma via na qual o eu humano - a subjetividade - pode experienciar-se e ao mundo para, a partir dessa experiência descobrir e delimitar a realidade do eu e do não-eu. Em outras palavras, pode tomar posição em relação à sua própria história e quanto às suas relações no e com o mundo certamente porque se viu no artista aquele que não desconsiderava, em sua própria vida, a dimensão estética, ainda que essa visão também tenha se quedado em nome da obra enquanto produto.

Pôde, ainda, ser compreendida como reflexão filosófica procurando dar respostas a uma questão mais genérica: o que é Arte? Portanto, procurou saber o sentido da arte, como este sentido se constitui e qual o seu valor para a estruturação intelectual, afetiva, social, psicológica e política do homem.

A palavra estética, no sentido moderno, data de 1750, ano em que o filósofo alemão Alexandre G. Baumgarten (1714-1762) publicou, com o título de *Aesthetica* o primeiro volume de uma obra sobre o assunto, tal como o entenderíamos hoje. Este

autor incorporou ao conteúdo desta disciplina a perspectiva do Belo como domínio da sensibilidade, da percepção, dos sentimentos e da imaginação. Antes dele, entendia-se por *aesthetica*, palavra grega, o mundo das sensações em oposição à lógica.

Em 1735, em suas *Meditationes Philosophicas*, apresentou-nos "a ciência de como as coisas podem ser conhecidas pelos sentidos." Dividiu-a em duas partes, a saber, a estética teórica - ciência do conhecimento sensível - e a prática - reflexão acerca das condições internas da criação poética.

Mikel Dufrenne (1910 - 1995) traz em sua teorização sobre a Estética a idéia de articulação de um novo humanismo num momento em que a radicalização de alguns legados da modernidade - morte de Deus, morte do homem, morte da arte - fazia supor a impossibilidade de tal ciência da arte.

Como dizer, em todo caso, que ela significa a morte do homem? Antes nos conduz à sua nascença, é com ela que o homem renasce para o mundo e para si mesmo. Neste sentido, a arte é humanista, e o humanismo de hoje poderia ser uma meditação sobre a nascença e a individuação, sobre a invenção do homem pelo homem. (DUFRENNE, Mikel, 1982, vol.II, p. 245)

Umberto Eco, nascido em 1932, entende que Estética é a indagação especulativa sobre o fenômeno arte em geral, sobre o ato humano que o produz e sobre as características gerais do objeto produzido. Diante de uma obra de arte, assim como do mundo, o que conta é uma compreensão enquanto um processo de interpretação e não verdades expressas em termos dogmáticos e simplistas. "A Estética, como disciplina filosófica, procede, portanto, como uma fenomenologia de experiências concretas para elaborar definições compreensivas de experiências possíveis sem lhes prescrever o conteúdo." (ECO, s/d, p. 59 a 61)).

Luigi Pareyson (1918 - 1991) afirma que o primeiro dos problemas da Estética é o que diz respeito à própria estética: sua natureza, seus limites, suas incumbências, seu método. Qualquer que seja o campo escolhido, entretanto, mais artificial e arbitrário ele será quanto mais longe ao teste concreto da experiência ele estiver. "Precisamente porque a Estética é filosofia, por isso mesmo ela é reflexão sobre a experiência, isto é, tem um caráter especulativo e concreto a um só tempo." (Pareyson, 1984, p. 18).

A partir das propostas destes autores, algumas questões se colocam: Que espécie de discurso é o estético? Qual é o objeto da Estética? O que é um objeto estético? Podemos perceber na Estética o mesmo estatuto do discurso científico? Qual o telos, a

origem do discurso estético? Qual sua eficácia enquanto exercício intelectual humano? À Estética cabe um só método ou uma pluralidade de métodos segundo a abordagem escolhida? Muitos autores contemporâneos tentaram respondê-las.

O problema sobre a dissolução do estético em todas as esferas do espaço social e cultural pode ser encontrado no texto do autor cubano José Rojas Bez, professor do Instituto Superior de Arte da Universidade Técnica de Holguín, Cuba. Ao constatar as profundas mudanças ocorridas na vida cultural e em todos os âmbitos do humano a partir da década de 50, alerta-nos para a pertinência da legitimação do objeto estético:

no se trataba, dijimos, de simples adiciones; sino de un nuevo status social donde lo artístico se "dissolvía" en todas las esferas, y los medios de comunicaciones permitían - o imponían - una nueva relación de los seres humanos con lo estético, a menudo pseudoestético y antiestético, mas también propriamente estético. (BEZ, José Rojas, 1991, p. 23).

Quanto ao estatuto filosófico do estético, o autor Romano Galeffi (1979), professor de Estética da UFBA, acredita que se por problema filosófico considerarmos todo aquele não efêmero, insilenciável porque se prende à cada homem dotado das prerrogativas essenciais pelas quais merece ser chamado com este nome, conclui-se que o objeto estético pode, assim, ser considerado como verdadeiro problema filosófico.

Em um enfoque da Estética especificamente na área educacional, temos o trabalho de Maria do Carmo Loubet (1979). Ela propõe que, ao elegermos o trato da arte para mediação pedagógica, como primeiro passo deve-se aclarar o que é educar - educação pela arte - e o que é arte - educação sobre a arte. Assim, a educabilidade pode se dar por três vertentes. A primeira é a do alertamento, ou seja, levar o educando a descobrir os lugares onde a arte se aloja no mundo de hoje, a perceber que existe arte no cotidiano. A segunda, da visitação, visa criar meios para propiciar ao educando um contato direto com as várias formas de arte. Aqui o importante é a experiência que vai surgir. É graças a este fator de excedência da experiência estética que a arte se impõe como mediador educativo. Por último, a vertente da reflexão. É esta que permite surgir o estético aqui entendido como uma teorização, uma reflexão, um discursar sobre a experiência feita em relação à arte. O conteúdo da Estética, portanto, é aquele reflexivo que parte da experiência em face de uma obra de arte.

A autora aponta duas maneiras didáticas de constituir e ler o mundo. A primeira seria através da presença objetiva por meio do nosso entendimento. O mundo, então, é

constituído pelos instrumentos do saber, da ciência, da filosofia. A segunda seria pela presença estética em conformidade com nossa sensibilidade. Nesse caso, o mundo se constitui pelos instrumentos de nossa percepção sensível, de nossos sentimentos, pela contemplação, pelo jogo, pelo encantamento, pelo gozo, pelo espanto, pelo poético.

O modo como organizamos, ordenamos, interpretamos, utilizamos as coisas por meio de uma ligação de familiaridade, de hábito, de proximidade, de habitação, é o modo como essas mesmas coisas ordenam e determinam os projetos de minha subjetividade, de mim como sujeito, o meu Ser. Esta característica de utilidade de mundo nos aponta para a compreensão da arte como mediadora educativa. Constitui-se em um caminho de mão dupla enquanto diz respeito não só ao modo como usamos a arte, mas também como educador para a utilização do mundo. Trata-se não mais de tomar o estético como puro objeto de contemplação desinteressada, mas como instrumento mediador para a experiência e determinação do mundo.

ora... arte, o que é isto diante de um mundo em caos?, responderemos que só o clima lúdico favorece a gratuidade, berço da liberdade, pois esta nada mais é do que a possibilidade de brincar de não, a possibilidade de colocar a antinomia falso/verdadeiro sem o peso das conseqüências. O caboclo que, no fim de um dia de enxada em punho, assovia ou toca sua viola na porta do barraco, exerce uma atividade que o mantém humano, da mesma forma que dos navios negreiros se faziam ouvir as canções de lamento de um povo em degredo que precisou cantar para sobreviver.

(LOUBET, Maria do Carmo, 1979, v. III, p. 10)

4- O LUGAR DO FENÔMENO ESTÉTICO - UM COMEÇO

Quando proponho a Estética como reflexão pedagógica e a análise do objeto estético como possibilitador de uma outra pedagogia, ambas as propostas só fazem sentido se, primeiramente explicito a que tipo de Estética me refiro, qual sua abrangência, a partir de quais pressupostos fundamento minhas reflexões e, ainda, qual a interpretação possível do fenômeno percebido.

Certamente não encontramos na obra de Ricoeur uma Estética abrangente e sistemática. Talvez preocupado com a possibilidade da linguagem discursiva da interpretação acobertar o todo estético da imagem artística e cômico de que qualquer compreensão/interpretação supõe uma redução de significados, o autor prefere uma hermenêutica da imagem a uma Estética hermenêutica. A obra de arte, seja a pintura, a música ou o texto narrativo, tem a capacidade de reestruturar o mundo do leitor/espectador. Daí sua opção em privilegiar o texto narrativo como região especificamente visível à reflexão estética.

Na obra **A Crítica e a Convicção** (1997), o autor desenvolve uma reflexão sobre o entendimento da experiência estética como uma disposição fundamental - *stimmung* em Heidegger - e a obra de arte enquanto capaz de designar uma emotividade, um *mood* (humor) que diz de uma emoção singular vivenciada singularmente pelo autor e pelo expectador. Na arte figurativa, entretanto, figuração e narração estariam essencialmente unidas e assim não teríamos a plenitude do estético, mas uma espécie de mediação para o exercício de um discurso. O mais importante ao experienciar uma obra de arte não é a alusão direta à realidade, mas a sua compensação presente no jogo artístico, ou seja, na arte não figurativa tomamos distância da realidade, não nos referenciamos diretamente a ela, mas a compensamos em um jogo que induz possibilidades relacionais inexploradas, tornando possível o surgimento de sentimentos inéditos. A arte, portanto, no que se propõe ao vivenciar o campo estético, não deve fazer alusão ou a representação de sentimentos, mas estender nosso espaço emocional e abrir em nós "uma região onde vão poder figurar sentimentos absolutamente inéditos." (RICOEUR, 1997, p. 237).

Merleau-Ponty (1980) nos lembra que nenhuma figura nos deixa aquilo que ela se propõe representar: há, sempre, a possibilidade do **deslizamento de sentido**.

Ricoeur (1997) dá preferência à abordagem estética pelo narrativo porque no seu entendimento, é aí que o jogo entre linguagem e mundo melhor se coloca a partir da

dupla vertente do signo. Dizendo de outro modo, em um primeiro momento, o signo designa alguma coisa. Enquanto designador, enquanto dizer, tem o papel de compensação em relação ao mundo e a própria coisa de onde ele se exilou. Em um segundo momento, o signo opera uma retirada em relação à coisa e, com isto, propicia uma intertextualidade. Surgem, assim, dois termos importantes: configuração, que seria a capacidade que o signo tem de configurar a si mesmo no seu espaço próprio e refiguração, que seria a "capacidade que o signo tem de reestruturar o mundo ao desarrumar, contestar e remodelar as suas expectativas" (RICOEUR, 1997, p. 236).

Refigurar não é aplicado, aqui, como representar ou reproduzir o real. Consiste em reestruturar o mundo do leitor, confrontando-o com o mundo da obra não para ajudar-nos a reconhecer objetos, mas penetrar no mundo da experiência quotidiana para a refazer a partir do interior, "a descobrir dimensões da experiência que não existiam antes da obra" (RICOEUR, 1997, p.236). Em sala de aula o professor pode tratar de forma singular, inédita, os conteúdos com características universalizantes. Em uma aula de gramática, por exemplo, a questão do uso adequado das formas verbais transforma-se no ponto de partida para que meus alunos e eu possamos vivenciar uma experiência cotidiana singular onde a linguagem tem função referencial sobre o humano.

Neste sentido, a refiguração tem proximidades com a metáfora enquanto mecanismo referencial, pois é pela ausência de uma dimensão alusiva direta que se abre a possibilidade de um sentimento correspondente.

Podemos perceber no jogo entre refigurar e configurar uma função analógica, um movimento dialético necessário como resultado da imaginação produtora, numa dinâmica comparável a do ator - literalmente, o que faz a excelência do ato - que se reveste de um texto que só faz sentido se os olhares do público lhe dão pontuação. Como exigência da dupla natureza do signo, retirada para fora de e regresso ao mundo, não podemos permanecer apenas na retirada, fazendo da arte um centro de constituição de uma ordem irreal e, segundo o filósofo, é da natureza mais profunda da arte não arraigar em sua função de representação. "Quanto mais ampla é a retirada tanto mais vivo é o retorno ao real, como vindo de mais longe, como se a nossa experiência fosse visitada de infinitamente mais longe do que ela". (RICOEUR, 1997, p. 239).

A dimensão analógica perdura como foco da experiência estética, uma analogia de ressonância de tal modo que o efeito produzido por uma obra no leitor, a emoção que nele vai ressoar na experiência deve ser análoga ao do criador e somente assim será compreendida. "Eu diria que a obra, no que ela tem de singular, liberta em quem a

aprecia uma emoção análoga à daquele que a engendrou, emoção de que era capaz mas sem o saber e que alarga o seu campo afetivo, quando a sente”. (RICOEUR, 1997, p. 241)

A característica de ressonância colhida na e pela experiência estética diz respeito a duas dimensões, quais sejam, que a obra é a tradução de uma ressonância do mundo, na forma de emoção, no criador e que esta emoção é singular, que atesta uma presença singular do artista ao mundo que a traduz em obra singular que por sua vez requer uma experiência singular por parte do leitor/espectador. Estabelece-se, assim, um jogo entre ambas que se dão simultaneamente.

Para Ricoeur, o ponto de partida deste jogo será sempre o mundo aqui tomado no sentido heideggeriano. O êxito do poder configurador, refigurador e analógico da arte vem do fato de o artista dar conta singularmente de uma situação, de um problema concreto e específico do mundo que deve ser solucionado por um gesto único. "É como se o artista sentisse a urgência de uma dívida por pagar a respeito de qualquer coisa de singular que exige ser dita singularmente”. (RICOEUR, 1997, p. 243).

E agora, sim, desvela-se com maior clareza o objetivo deste projeto: reconhecer as relações professor-aluno como uma experiência fenomênica profícua de reflexões hermenêuticas estendendo a reflexão proposta por Ricoeur sobre experiência estética para um lugar específico, privilegiado, o ambiente escolar. Pensar o fenômeno estético adjazendo todos os campos de manifestação do humano. Ao invés da obra de arte, o âmbito a ser considerado é o pedagógico.

Na troca de vivências que se opera em sala de aula, minha postura, minha conduta, os valores que privilegio, as intencionalidades manifestas em meu diálogo, os signos que utilizo e o modo como os utilizo para efetivar a comunicação ressoam de tal ou tal modo em meus alunos, e no sentido inverso, a percepção da presença deles ressoa de tal e tal modo em mim que temos aí descrito o fenômeno estético que se estabelece antes de qualquer formatação conceitual. Diz respeito ao nível ontológico -ser-no-mundo- e, por isso, é constitutivo, é referencial para que se possa dizer de si e do seu entorno.

A aposta nesse discurso se justifica no acreditar que sua teorização diz respeito a uma comunidade que visa um pensamento abrangente, pedagógico, que possibilite formas possíveis de convívio fomentadoras de unidade entre os homens. Esta teorização estética é um percurso, uma dinâmica reflexiva. Na reflexão proporcionamos uma abertura discursiva na qual o que foi vivido possa se dizer.

Se o que visa toda a ciência humana (sociologia, filosofia, antropologia etc) é a unidade compreensiva de um sentido para o mundo humano, também ele uno, tal unicidade não pode ser encontrada na cristalização de um conceito, mas na mediação reflexiva. A reflexão, enquanto compreensão de uma experiência pode ser percebida como uma primeira interpretação que não podemos considerar simplesmente como um saber ou conceituar, mas como um engajamento discursivo. Assim refletir não é um ato estanque e arbitrário; é pleno para o viver significativo.

É constituído pela efetivação de várias possibilidades, inclusive a estética ricoeuriana que quero pensar o espaço escolar: um lugar marcado pelo vivencial, pelo afetivo, onde toda a comunidade escolar se reconheça enquanto presença, enquanto co-autora de um projeto que traga em sua essência a possibilidade de uma postura estética manifesta nas metodologias aplicadas, na grade curricular, nos conteúdos programáticos; como possibilidades efetivadas, escolhidas. Onde a abertura propiciada pelo estético não seja preterida pela primazia objetivante do utilitário, do manual. Se a escola se propõe a participar da construção do homem, todas as disposições fundamentais devem ser consideradas com o mesmo empenho. Não podemos nos limitar à importância formal das letras e dos números, mas meu fazer pedagógico deve refletir qual o estatuto estético posso acrescentar a eles e exercer através deles.

É certo que subjetivação e objetivação são fenômenos constitutivos do humano que não admite uma postura dicotômica - só posso subjetivar-me pela objetivação de algo -, mas exatamente por isto precisamos nos relacionar com o conhecimento sistematizado em todas as instâncias, estética, ética, histórica, religiosa etc. O mundo onde já nos encontramos desde sempre lançados nos constitui, mas também é por nós constituído. Carregamos em nós a historicidade humana que se manifesta em nossas escolhas, hábitos, formas de estruturação do conhecimento nas diversas áreas das humanidades. Assim devem ser os conteúdos escolares: pelo aluno e pelo professor também constituídos.

Acredito e estou defendendo que o papel do fenômeno estético no processo pedagógico está na estruturação da subjetividade enquanto intersubjetividade, na edificação da cultura, ou seja, no seu valor humanizante, na forma como o professor e o educando se mostram e lidam com o fenômeno. Assim, é sob o olhar ricoeuriano que pretendo destacar o fenômeno estético enquanto discurso e sua potência pedagógica como estruturação interpretativa de imagens norteadoras que acabarão por fomentar estruturas fundamentais e características do humano. Um novo entendimento sobre o

homem poderá vir, surgir, ser concebido a partir do lugar que ele elege como devendo ser a instância possibilitadora da constituição de significados. As relações estabelecidas em sala de aula, no pátio, nas atividades extraclasse, em todo o **mundo da escola** devem potencialmente propiciar aberturas, possibilidades, oportunidades de novos modos de reflexão e vivência.

Nesse sentido me proponho a pensar um projeto pedagógico feito a partir de vivências múltiplas, experiências compartilhadas no discurso, na reflexão que brota das experiências - fenômeno estético - que nos permita outras possibilidades, referências, posturas, práticas, outras formas de relacionamentos. Um projeto que reconheça o vínculo ou a pertença de cada um dos envolvidos a comunidades estruturadas esteticamente e em íntimo comprometimento com uma eticidade coerente com a proposta de um querer viver juntos, articulada a partir da figuração de um outro humanismo a ser exercido pedagogicamente pelo e no discurso estético.

É, portanto, nessa visão que pretendo desenvolver minhas reflexões neste trabalho. A Estética enquanto possibilitadora de formação de sentido, enquanto mediadora na compreensão que tenho de mim, do outro e do mundo e que proporciona aos envolvidos nesta rede de relações específica, a pedagógica, nessa experiência, a efetivação de um objeto novo, o estético, a partir do qual novas significações, novas formas de compreensão/interpretação, novos aprendizados poderão ser reconhecidos.

Compreendendo por vivência estética um dos possíveis caminhos para que o homem atribua significados dando forma ao seu existir, vejo isso ganhar forma nas atitudes das pessoas envolvidas no ensino e na aprendizagem, especialmente nas do professor. Como em sua atitude de tratamento didático dos conteúdos, por exemplo, onde ele pode colocar a tradição científica premiando o ineditismo dos objetos científicos fazendo, realmente, os alunos sentirem que estão "construindo algo novo, nunca antes concebido" como quer Husserl em *A Origem da Geometria*.

A dimensão pedagógica do objeto estético se daria pela compreensão da Estética como elemento motor e complementar da educação intelectual, política, moral, científica e técnica já que, no homem, essa dimensão é sempre anterior, a cada momento, à racionalidade formal, cartesiana. Antes de operar sua racionalidade, há nele uma sabedoria poética - o jogo, o lúdico, o imaginário mitológico - como celebração da vida. É a autocapacitação para a instauração de um movimento contínuo em suas pluralidades de formas de vida. A Estética trabalha com a ampliação dos horizontes de

mundo, de sentimentos e da própria racionalidade arrumando lugar subjacente para que esta possa ser exercida com sentido.

Qual o papel, a função de uma proposta pedagógica norteada por uma educação estética, portanto? Se o homem está sempre e cada vez acontecendo, é essencial à sua existência que ele exerça a capacidade de atuar no mundo atribuindo significados, compartilhando experiências, refletindo sobre elas. Compreender fenomenológica e hermeneuticamente isso é reconhecer-se capaz de projetar-se em possibilidades. Neste contexto, a relação entre educando e conhecimento sistematizado não se dará como uma simples reprodução de proposições mediada pelo professor, mas em forma de apropriação, transformação.

Uma resposta, portanto, seria possibilitar o reconhecimento e a validação de uma outra racionalidade, menos ordenadora e solipsista, uma razão razoável que trata da reconciliação entre Razão e Vida, onde toda a verdade permanece presa a uma relatividade podendo ser reportada a diferentes idéias reguladoras (valores morais, políticas, religiosos etc) no tempo e no espaço. A verdade passa a ter, assim, um horizonte que nos possibilita um desdobramento. As ações humanas, os fins e os valores devem ser reportados ao horizonte da razão e não mais a uma Razão absoluta. Trata-se, enfim, de uma razão que interroga, confirma, verifica, de uma razão não mais subjetiva, mas intersubjetiva. Uma razão cujo sentido está no vivencial.

A percepção mais imediata do estético pode ser observada no vínculo que a experiência e a reflexão vão fomentar na articulação entre o eu humano e o mundo e ela deve ser vista não em termos avaliativos usuais devendo-se abarcar outras dimensões da formação do educando e do educador que a escola há muito vem projetando e ainda não coloca em prática - ou porque não sabe ou porque não quer.

Compreende-se, portanto, por **vivência estética** mais uma dimensão possível pela qual o homem atribui significados dando forma ao existir. A dimensão estética faz emergir em nós a capacidade de receptividade e de atividade. O que surge primeiramente como algo novo é o próprio sujeito da experiência. Criar ou viver esteticamente é compreender que cada verdade é apenas etapa transitória. Cada verdade pede seu ultrapassamento.

Na tentativa de viabilizar uma reflexão unindo as propostas ricoeurianas e a Educação, várias são as inquietações que se manifestam. Inquietações essas que por uma exigência acadêmica é preciso delimitar. Assim, a que julgo mais urgente e em íntimo comprometimento com meus objetivos seria: Como a comunidade escolar

percebe e exerce a experiência estética no projeto didático-pedagógico. Imediatamente desdobra-se tal questão em várias outras, como faces de um mesmo prisma: Se posso dizer que a sala de aula manifesta-se esteticamente, ou seja, que as atividades ali experienciadas proporcionam, a mim e aos alunos, aberturas interpretativas compartilhadas no vivido, como descrever/transcrever tal percepção?

Meu olhar, então, estará direcionado para as práticas profissionais na intenção de observá-las no fazer cotidiano, tanto no que diz respeito ao discurso teórico quanto nas atitudes concretas que se manifestam mais espontaneamente, sem o verniz da teorização acadêmica. A meu ver, há entre ambos uma ruptura, um hiato que carece de questionamentos urgentes. O que se estabelece na prática educacional que, de certa forma, impede a concretização de projetos e a aplicação de metodologias que, em tese, funcionam tão bem?

A esse respeito, falo da minha experiência. O que **não funcionava**, o elemento destoante em tais propostas, por incrível que possa parecer, era considerado o próprio aluno cujo comportamento não acontecia nos moldes programados. Ao propor uma atividade, era esperada do aluno uma atitude específica correspondente. Mas para que o processo avançasse, todos precisavam responder do mesmo jeito. Diante da pergunta: *what's your name?*, todos, sem exceção, deveriam responder: *my name is...*

As desconfianças em relação ao unânime foram se transformando em incômodos. Como filósofa fui aprendendo a lidar com a perplexidade que, com a fenomenologia, compreendi ser a base interrogatória de vida de cada um.

Assim, ao longo de minha reflexão ancorada nos referenciais teóricos descritos, percebi a necessidade de ir a campo, de observar na empiria a possibilidade dessa outra forma de olhar o cotidiano escolar.

5 - VIVÊNCIAS – TRABALHOS DE CAMPO

Deparo-me nesse ponto da pesquisa com um obstáculo. Como trabalhar em campo sem que nenhum objetivo escatológico seja por mim colocado? Se me disponho conivente à proposta de não crer possível uma racionalidade ingênua, se considero a questão da intencionalidade da consciência na qual no ato mesmo de se visar algo, meu olhar já carrega uma intenção que interfere nas relações estabelecidas entre quem observa, o que é observado e as condições para tal observação, devo já de antemão reconhecer a impossibilidade e, no que me diz respeito, a hipocrisia dessa pretensão.

A palavra metodologia, se pensada a partir da proposta cartesiana enquanto um conjunto de estruturas e regras a priori, para nós fenomenólogos, traz em si um problema. Ela, tomada nesse sentido, guarda a idéia de adesão a um método específico que obedece a rituais e mensurações avaliativas. Além de significar um fechamento, uma restrição das possibilidades de compreensão/interpretação dos fenômenos ainda aponta para uma escatologia, como se ao privilegiar este ou aquele procedimento científico, à escolha já se encontrasse atrelado um resultado, uma resposta, um objetivo colocado a priori das possíveis experiências que poderiam se desvelar na observação desta ou daquela situação.

Portanto, mister se faz aclarar que a concepção aqui proposta tem a ver com comportamentos, disponibilidades perceptivas, aberturas e acolhimentos, trajeto, percurso, possibilidades.

Visto por esse prisma, enquanto trabalho acadêmico, necessária se faz a presença norteadora de um percurso metodológico que permita ao leitor compreender/interpretar as proposições aqui relatadas pelo pesquisador. Para que tal proposta não constitua um embaraço epistemológico deve ela se reconhecer enquanto uma prática determinada, limitada e não ter a pretensão de esgotar de vez o objeto de sua investigação.

Assim, o procedimento a que me proponho apresenta dois momentos distintos. O primeiro é o de descrever fenomenologicamente as experiências vivenciadas em tal ambiente privilegiado, o espaço escolar. A experiência fenomenológica explicita o sentido que o mundo tem para nós. Ela não cria algo; ela encontra. O que pretendo descrever realiza uma constituição progressiva do mundo-da-vida. Ela é a efetivação das minhas percepções; sou eu que me ponho naquela experiência, naquele lugar específico, com aquelas pessoas, naquele recorte espaço-temporal. O que desejo descrever são as

aulas efetivadas com a minha presença, sob o meu olhar; são as experiências que se manifestarão enquanto significativas e que propiciarão uma abertura comunicativa que me permita visitar outras esferas do fazer humano visto como totalidade.

Se o comportamento humano (cultura) é entendido como uma ação simbólica, ou ricoeurianamente falando, como o modo pelo qual o humano atesta sua existência pela atribuição de significados, o que o meu trabalho propõe é a observação desses modos de vivência na sua ocorrência cotidiana, na dinamicidade do fazer humano que podem propiciar o alargamento do universo do discurso. É a observação e análise da ação humana, a via longa ricoeuriana, vista como um entrelaçamento de signos e símbolos que eu posso observar e interpretar.

Então, ao vivenciar uma experiência, um acontecimento e, a partir de minhas próprias referências interpretá-lo, o que justificaria o método propriamente dito? A idéia de inscrição da ação, desenvolvida por Ricoeur, nos diz que o que a escrita fixa não é o acontecimento da fala, mas o que foi dito, enunciado, o significado do acontecimento da fala e não o acontecimento enquanto tal. Vou observar alguma coisa **na** sala de aula, **nesta** sala e devo reconhecer que quaisquer que sejam as ações humanas que eu venha a perceber são pertinentes a tal lugar, em tal momento.

Uma metodologia dessa natureza precisa ter o cuidado de conservar-se próxima ao seu objeto de estudo e a seu respeito inferir desenvolvimentos teóricos cuja abrangência seja pertinente ao tamanho das observações que lhe deram origem. Não posso perder de vista os sujeitos da minha pesquisa se tenho por propósito elaborar uma compreensão/interpretação deles e de mim mesma enquanto ser-no-mundo com os meus semelhantes.

Além disso, minha teorização não pode trazer o tom profético de uma antecipação anunciada. Ela deve se fazer nova a cada estudo possibilitando novas formas de compreensão.

Portanto, tais experiências serão a fonte para a elaboração de um texto descritivo, tão minucioso quanto minha relação com a linguagem permitir.

O segundo momento metodológico se constituirá pela análise de tal texto que aqui chamarei de textos interpretativos. Para Ricoeur, a experiência singular, aquela que vivenciei na escola, pode e deve ser comunicada pelo texto e o que possibilita tal comunicação é o que ele denomina de **aumento icônico**. O que faz com que o meu texto, singular, possa ser comunicado é o que ele tem de universalizável, ou seja, enquanto manifestação do mundo. O meu texto diz o mundo de um modo diferente; ele

o diz iconizando a relação emocional singular minha com o mundo. "A obra aumenta iconicamente o vivido indizível, incomunicável, fechado sobre si mesmo. Este aumento icônico, enquanto aumento, é que é comunicável". (RICOEUR, 1997, p. 243).

Enfim, do texto pronto, a partir de uma releitura na qual reconheço a intencionalidade do meu olhar enquanto professora com fundamentação filosófica, tal texto irá me possibilitar uma compreensão descritiva e uma busca de idéias significativas para o meu foco.

Na investigação empírica, meus sujeitos de pesquisa serão membros de uma comunidade escolar locados na primeira etapa do ensino fundamental de escolas públicas e privadas. Tal escolha se justifica por duas vertentes: as séries iniciais, por apresentarem um currículo mais flexível e se colocarem em aberto para a inclusão de atividades diferenciadas no dia a dia escolar e os ambientes público e privado, para minimizar um possível comprometimento com as questões sócio-econômicas que, apesar de se manifestarem, não deverão dar um tom único ao meu discurso.

Assim, me proponho a realizar dois tipos distintos de trabalho de campo. No primeiro, o acompanhamento, durante um período temporal determinado, de uma turma escolhida aleatoriamente, em todas as atividades colocadas em prática no ambiente escolar: chegada e saída da escola, interação com os vários espaços como pátio, sala de aula, cantina, biblioteca, sala de vídeo, vestiários e no contato com os demais membros da comunidade escolar -diretor, orientador, cantineiro etc.. No segundo, acompanhar um momento aula específico em duas turmas distintas. O leitor poderá perceber a presença geertziana na maneira com a qual eu relato e expando a vivência dos dados produzidos. Assim, lançarei mão do registro em cadernos de campo que se desdobrarão em relatos minuciosos que ele denomina de notas expandidas.

Primeiro Trabalho de Campo – Escola 1

1º dia – Conhecendo a escola – primeiros contatos

A escola selecionada é de responsabilidade do município, localiza-se em um bairro da periferia da cidade de Juiz de Fora, ocupa um prédio construído especificamente para este fim e é a única da região que trabalha com educação pré-escolar.

O prédio, no que tange à sua arquitetura externa, é uma construção de dois andares, pintado em tons claros de amarelo com o nome destacado no ponto mais alto, formado por linhas simples, circundado por grades de ferro que precedem um pátio externo onde um grande portão gradeado pintado na cor cinza claro, ocupando todo o comprimento da parede e preenchendo o espaço entre o teto e o chão controla o acesso ao pátio interno. Tanto este pátio externo quanto o seu entorno, calçada e rua, estão limpos, varridos, livres de folhas secas e outros detritos em contraste com as demais áreas e construções ao redor.

Ao lado do tal portão de ferro encontramos uma janela que serve à secretaria e por onde os que chegam são atendidos. Lá dentro, uma pessoa procurava, em um grande fichário de aço, o endereço de uma criança; era a secretária da escola, uma mulher de aproximadamente 30 e poucos anos, 1,60 m. de altura, 55 quilos, cabelos castanho escuros lisos cortados à altura da nuca, trajando calça jeans e camisa de tecido de algodão azul claro. Quando pôde me atender, expliquei-lhe o motivo da minha presença e ela me disse que eu deveria retornar em outro momento já que a diretora não se encontrava.

Antes de ir embora, fiquei observando algumas mães que buscavam seus filhos. A mesma secretária mantinha o portão de ferro fechado e permitia a passagem da criança apenas quando a mãe se apresentava. São muitas crianças para poucas mães, algumas usando a camisa de malha da escola, algumas mais limpas que outras, algumas com roupas remendadas, algumas carregando mochilas e merendeiras e algumas, ainda, sem nada a carregar, nem mesmo um par de sapatos. Mas são tão barulhentas e agitadas como tantas outras que já conheci. Saem espontaneamente, sem que eu pudesse perceber qualquer tipo de resistência à ordem de ir para casa. As mães, numa primeira impressão, pareceram-me muito próximas, já que conversavam entre si. Altas, baixas, magras, gordas, todas vestidas em roupas de algodão muito coloridas, com lenços na

cabeça, sandália de borracha nos pés, lembravam-me aqueles grupos de trabalho voluntário onde quase sempre as mais necessitadas são elas próprias. Algumas mães dão conta da minha presença e me endereçaram olhares curiosos. Quanto às crianças, não percebi nenhum sinal de que tenham me notado.

Quando deixei as dependências da escola senti que também os vizinhos estavam se dando conta da estranheza da minha presença. Alguns me deram bom dia, outros apenas viraram a cabeça para me observar. Como primeira impressão, me recordei das cidades do interior que eu visitara quando criança.

2º dia – A recepção

Retorno à escola para tentar falar com a diretora. Novamente a secretária me atende pela janela e me pede para aguardar enquanto ela chama a diretora. Depois de uns cinco minutos, ela me abre o portão de ferro e me pede para aguardar na sala dos professores, pois a diretora estava atendendo a alguns funcionários.

Então tenho acesso à parte interna do prédio da escola. Ele é disposto de um pátio coberto por telhas de acrílico transparente que permitem a passagem da luz solar, circundado por salas distribuídas em dois andares. Ao fundo à direita da entrada, pude perceber a cantina. A sala dos professores fica do outro lado, em frente à secretaria. Quando entrei, ela estava vazia. É uma sala de aproximadamente 30 metros quadrados, com uma mesa longa de madeira colocada no centro, cadeiras também de madeira em volta dela, quadros de avisos nas paredes, um bebedouro, uma mesinha com café, dois banheiros e, em lugar de destaque, o quadro da professora que dá nome à escola. Tudo muito limpo e arrumado com um capricho que se percebe na toalhinha bordada que cobre o galão de água e nas flores artificiais que enfeitam a mesa.

Finalmente, a diretora e a vice-diretora me recebem. A primeira aparenta ter 50 e poucos anos, 1,55 m de altura, uns 70 quilos, cabelos lisos, pretos, cortados à altura da nuca, trajava calça jeans e camisa de viscose de uma estampa de flores miúdas com predominância da cor rosa claro e nos pés uma sandália de couro preta com um pequeno salto. A vice-diretora, 40 anos mais ou menos, traços nipônicos, 1,50 m de altura, 50 quilos, trajava calça de tecido preta e blusa de lã bordada amarelo claro. Os cabelos, muito lisos e pretos, são cortados a altura dos ombros. No rosto, uma maquiagem discreta composta por um traço contornando os olhos, rímel preto e um batom rosa claro denotava um traço de vaidade e elegância. Pela postura risonha achei-as muito

simpáticas, atenciosas e fizeram o possível para me deixar à vontade. Logo querem saber o porquê da minha visita. Tento explicar o objetivo do meu trabalho e justificar a escolha da escola delas, mas o que sinto é que ambas estão mais interessadas no fato de que sou uma professora igual a elas com a diferença de estar cursando um mestrado da UFJF. A diretora chega até a manifestar esse "sonho", ainda não realizado por falta de condições financeiras.

Após sugerirem a turma e a professora para objeto de minha observação, me pedem para começar depois de dia 17 do corrente mês, já que a escola, por conta do dia das crianças, está funcionando em horário especial e com atividades reduzidas.

Agradeço a atenção e a vice-diretora me acompanha até a saída, prometendo conversar com a professora a meu respeito. Eu digo que é realmente importante que ela esteja de acordo com a minha presença nas atividades de sua turma e a vice-diretora garante ser de grande ajuda a observação de uma pessoa de fora, pois qualquer coisa que por ventura esteja errada e que tenha passado despercebida, a partir do olhar de uma estranha pode ser detectada e resolvida.

Vejo que o meu receio se confirma na fala da diretora. Apesar de ter tentado explicar que o meu objetivo não é avaliar diretamente a didática ou a metodologia da professora, parece que elas não entenderam assim. Resta saber o que elas vão dizer para a professora selecionada e o porque esta e não outra foi indicada. De qualquer forma, a estranheza inicial diante da minha presença logo deve ser dissipada e a aula retomará sua rotina.

3º dia – A corrida do saco

Quando cheguei à escola hoje, estava preparada para acompanhar toda a programação da turma nesse dia. Entretanto, a diretora me recebeu e disse ter acontecido um imprevisto: a professora que ela havia me indicado teve que tirar licença médica por tempo indeterminado por conta de uma gravidez complicada. Sugeri, então, uma outra professora, no período da tarde. Interessante foi perceber, junto ao quadro de horários, a presença exclusiva de professoras.

Diante disso resolvi observar qualquer atividade que me despertasse a atenção. Pela própria facilidade de observação, a aula de Educação Física foi a minha escolha. Neste dia, ela acontece no pátio interno e é ministrada por professora específica da área. Esse pátio não tem nada que o caracterize enquanto ambiente para tal disciplina:

nenhuma marcação de quadra, nem rede, nem objetos tais como bola, cones ou colchões. O piso é de cimento queimado, bem áspero. A turminha é grande; mais ou menos 20 crianças entre 6 e 7 anos restritas a um espaço de aproximadamente 40 metros quadrados. Como esse é o único espaço disponível, as crianças não têm acesso ao ar livre, à vegetação e à luz solar. A professora, trajando calça e top de lycra, tênis e meia soquete, trazia ao pescoço um apito e nesse dia, desenvolveu uma brincadeira de pular corda e correr dentro de sacos, sendo que das mesmas participavam pequenos grupos por vez, com nítido propósito competitivo. Às que não conseguiam realizar as atividades propostas, a professora consolava dizendo que "o importante é participar" mas, ao mesmo tempo, parabenizava os vencedores. Por mais que tentasse, a professora não conseguia trabalhar em silêncio, o que, pude perceber, incomodava o trabalho das demais que, a todo instante, chegavam à porta das salas e olhavam para a turma dizendo: “..nossa, que bagunça.”

Depois de um tempo, algumas crianças perceberam a minha presença, sendo que um menino se aproximou e contou que vai "usar aparelho nos dentes para que eles não cresçam tortos". Inclusive mostrou-me os dentinhos ainda de leite e que me pareceram em perfeita formação. Algumas outras, apesar de não me dirigirem a palavra, deixaram claro, pelos olhares compridos, pelos risinhos disfarçados, que estavam cientes da novidade.

Terminada a aula, após um apito um tanto exagerado para o tamanho do lugar, a professora os encaminhou à cantina.

4º dia – Primeiro dia de aula

A entrada na escola acontece do seguinte modo: as mulheres trazem as crianças até o portão de ferro que é controlado pela secretária. À medida que vão entrando, dirigem-se ao pátio onde as professoras já as aguardam. Ali, em frente a elas, formam o chamado “trenzinho”, filas duplas de meninos e meninas. As turmas são numerosas; entre 28 e 30 crianças cada uma.

Enquanto aguardam a entrada de todas, cantam musiquinhas cujas letras trazem claro sentido pedagógico: “agora vou fazer a tarefinha, não vou mais conversar com o coleguinha...”

Às 13:00 horas em ponto, cada professora encaminha o seu trenzinho em direção às salas. Elas se colocam de frente para as crianças, dão a mão aos dois primeiros da fila

e caminham de costas, percorrendo uma rampa que leva ao andar superior onde estão localizadas as salas de aula.

O segundo andar é formado por um corredor que circunda todo o prédio e comporta várias portas. Estas dão acesso às salas de aula e aos banheiros de meninas e meninos. No corredor encontramos dois bebedouros com três bicas cada um. A sala da tia X é a última do lado direito. O trenzinho percorre todo o caminho entoando as músicas indicadas pela professora. As crianças, todas elas, caminham lentamente e, sempre que possível, encostadas nas paredes como se estivessem muito cansadas e não conseguissem se manter de pé.

A sala de aula tem forma retangular de aproximadamente 30 metros quadrados. O piso é coberto por granilite, um tipo de composto de cimento e pedriscos feito no próprio local. A iluminação fica por conta de quatro jogos de lâmpadas fluorescentes. O teto comporta, ainda, dois ventiladores. As paredes são pintadas do meio até o chão de azul; do meio até o teto de branco. Em uma das paredes de menor tamanho temos o quadro de giz que cobre toda a sua extensão. A parede em frente a esta é coberta por cartazes ilustrativos com letras e numerais na parte superior e trabalhos (desenhos, colagens) das crianças afixados na parte logo abaixo. Do lado direito do quadro temos duas janelas de ferro e vidro tipo basculante que cobrem todo o comprimento da parede até uma altura de dois metros do chão. Logo abaixo das janelas temos uma ripa de madeira com vários ganchos de metal onde as crianças dependuram as merendeiras. As janelas são resguardadas por cortinas de tecido de cor escura para proteger a sala da luz direta do sol. A parede a esquerda do quadro traz a mesa da professora e um armário de aço de duas portas de aproximadamente 5 metros quadrados pintado na cor cinza metálico. No centro da sala ficam dispostas mesas de fórmica na cor cinza claro, de formato triangular que são colocadas juntas formando uma mesa inteiriça que ocupa todo o espaço. As crianças sentam-se ao lado e de frente umas para as outras, em cadeirinhas também de fórmica da mesma cor. São 28 ao todo, 16 meninos e 12 meninas. Hoje estão presentes 10 meninas e 11 meninos. De acordo com a tia X, essas ausências são freqüentes.

A tia X, uma moça de aproximadamente uns 25 anos, 1,55 de altura, 50 quilos, traz os cabelos compridos tingidos de um louro mel e lisos por conta não da natureza e sim da tecnologia. Neste dia vestia uma calça jeans com aplicações de bordados nos bolsos e na barra, uma blusa de linha trabalhada e sandálias de couro marrom de salto alto. No rosto, uma maquiagem bem feita realçava os traços finos: sombra nas

pálpebras, rímel nos cílios, lápis no contorno dos olhos e dos lábios, batom um pouco mais claro que o contorno e um perfume que antecede a sua presença. Eu me apresento, digo qual o objetivo de minha pesquisa e ela confirma o comunicado da diretora sobre o assunto. Me contou que além do magistério, é formada em História e que trabalha também em outra escola municipal, desta vez com educação de jovens e adultos.

Logo que entram, as crianças que trazem merendeiras as colocam em seus respectivos cabides e assentam-se à vontade, em qualquer uma das cadeirinhas. Não há lugar definido. O que pude perceber é que elas preferem se colocar em pequenos grupos de interesse, às vezes só de meninos, às vezes de meninas e alguns de ambos os sexos. A tia X inicia as atividades cantando a música chamada “do dia” que tem por objetivo trabalhar o calendário: “hoje é quarta-feira...” Em seguida, pede ajuda de uma criança para distribuir a primeira atividade. A escolha do ajudante normalmente leva em conta o comportamento das crianças neste exato instante.

- Todos ganharam?, pergunta a tia X.

- Eu não ganhei. Ai que beleza!, diz uma delas.

Nem todas têm material escolar (caderno, lápis de escrever, de colorir, borracha). Então, há um empréstimo coletivo desses materiais. Pergunto à professora se o mesmo é fornecido pelo município e ela me responde que não; cada criança deve trazer o seu. Quem pode traz, quem não pode...

Distribuídas as folhas, é visível a curiosidade que despertam nas crianças. Elas pegam, olham, olham o verso, viram de cabeça para baixo, observam os desenhos, arriscam o que é para fazer, conferem se a dos colegas é igual, encontram pequenas diferenças, enfim, fazem uma espécie de reconhecimento daquele objeto. Algumas, mais alfabetizadas que outras, já selecionam o material necessário para a sua execução. A professora ordena que todos coloquem o nome na parte superior da folha. Algumas crianças têm dificuldade em distinguir lados superior e inferior. A menina J e o menino M não sabem escrever o nome de cor. A professora dá a eles uma ficha amarela onde está escrito em letras bem grandes o nome de cada um para que o copiem.

- Tia, fulano está fazendo errado.

- Turminha, vamos diminuir o volume? Prestem atenção que a tia vai explicar o que é para fazer. Vamos levar o Bolinha até o cestinho. Quem é o Bolinha?

- O cachorriiiiiinho.

- Muito bem. E o que tem no caminho do Bolinha? Estão vendo? Vários tracinhos, não é? Vamos escrever as letrinhas nos tracinhos. Qual é a primeira letra?

- Aaaaaaaa.

A professora, então, escreve a letra A no quadro e manda os alunos copiarem. Alguns conseguem facilmente; outros demoram mais para conseguir; as crianças J, M e CH nem tentam e logo a professora é avisada do fato: “tia, fulano não está fazendo....” Ela vai até estas crianças e podemos observar que J e M apresentam letra espelhada enquanto CH é canhoto. A professora pergunta porque não fizeram, garante que elas sabem, pega o lápis e faz, ela mesma, a letra solicitada. J e M me parecem não se importar com o fato já que não manifestam nenhuma estranheza com a dificuldade ou vontade de tentar. Já em CH pude perceber pelo semblante contraído que o acontecido o aborrece. Sua reação é negar balançando a cabeça e abandonar sua folha para observar e criticar a dos colegas mais próximos.

O mesmo procedimento acontece durante todo o exercício. O tempo todo as crianças são mantidas sentadas em seus lugares, orientadas a não conversar com os colegas e quando um ou outro desobedece, logo vem a ordem: “...fulano, volte para o seu lugar; cicrano, vamos abaixar o volume.” A única exceção é a permissão para ir ao banheiro ou beber água, o que elas fazem sozinhas, já que a turma não conta com a presença de uma auxiliar. No intervalo entre a confecção das letrinhas, a professora assenta-se à sua mesa e ali prepara material didático para aulas futuras. Quando as desavenças tornam-se muito acirradas, crianças dando e levando tapas e pontapés, ela chama um deles até a mesa e conversa rapidamente: “...fulano, você quer que a tia fique brava com você? Então não faça assim com o seu coleguinha; isto não é bonito.” Neste diálogo, à criança cabe apenas balançar negativa ou afirmativamente a cabeça e logo está liberada para voltar ao seu lugar. Os que conseguem terminar a tarefa recebem permissão para colorir o Bolinha.

A atividade continua até a hora da merenda, por volta de 14:30 h. A professora novamente solicita a ajuda de uma criança para recolher a tarefinha. Mesmo quem não conseguiu concluir deve entregar a folha. Feito isto, primeiro as meninas e depois os meninos, todos são autorizados a pegar a merendeira e se colocar em fila para ir à cantina. É repetido o mesmo procedimento de entrada: as crianças percorrendo o corredor, a rampa, o pátio até a cantina, sempre em fila e cantando.

5º dia – Hora da merenda

A cantina está situada ao final do pátio da escola. A ela se tem acesso descendo a rampa para o andar térreo e atravessando todo esse pátio interno. No trajeto passamos pela porta da secretaria/diretoria, da sala de material, da sala dos professores, de dois banheiros, da sala de vídeo e da biblioteca. As crianças, incentivadas pela professora, vão cantando: “... merendinha, gostosinha, agora eu vou comer”.

A cantina comporta dois ambientes: uma ampla sala de refeições de aproximadamente 60 metros quadrados e uma cozinha de aproximadamente 24 metros quadrados, ambas separadas por uma meia parede a título de balcão.

A sala de refeições, de formato retangular, tem as paredes revestidas até o teto de azulejo branco e o piso de cimento queimado, o mesmo do pátio. Uma das paredes maiores é coberta por janelas de ferro e vidro, do tipo basculante, no mesmo feitio das encontradas nas salas de aula. Não há cortinas nas janelas e nas paredes nenhum cartaz ou qualquer tipo de enfeite. Duas filas de mesas de fórmica verde claro, sem toalhas, preenchem todo o centro da sala perfazendo um total de aproximadamente 50 lugares. As cadeiras, também de fórmica, são individuais e fixas ao chão. Na cozinha pude observar um fogão industrial, uma geladeira doméstica com a pintura externa meio desgastada, uma pia de granilite cinza claro e uma prateleira de alvenaria ao redor da pia, coberta de panelas, pratos e canecas de alumínio. É na meia parede utilizada como balcão que a cantineira, usando um jaleco e lenço na cabeça, serve as refeições às crianças. Hoje o cardápio era composto por arroz branco, feijão e farofa com ovos cozidos.

Algumas crianças, aproximadamente dois terços da turma, trazem merenda de casa que consiste, no geral, de suco de frutas, iogurtes e salgadinhos industrializados. As demais, em fila, recebem da cantineira um prato de alumínio com a refeição e uma colher. O prato é servido quantas vezes forem solicitadas pelas crianças e todas comem tudo que é servido, sendo que umas poucas chegam mesmo a repetir.

Enquanto isso, a professora acompanha a merenda, ela também fazendo seu lanche que neste dia era composto de biscoitos água e sal, café preto e uma pêra.

As crianças se alimentam sozinhas, sem que nenhuma ajuda seja solicitada, nem mesmo quando derramam alguma coisa. Pude observar, também, a presença de vários cestos de lixo dispostos aleatoriamente em toda a sala de refeições (seis ao todo) e do seu uso corrente pelas crianças. Conforme me informou a cantineira, tanto a cozinha

quanto a sala de refeições são limpas apenas ao final de cada turno, manhã e tarde. Como as turmas merendam em horários diferentes, as que chegam primeiro encontram o ambiente mais limpo. Hoje, durante a merenda desta turma, já era possível observar restos de alimentos e papéis no chão, na mesa e nas cadeiras.

A merenda tem a duração de trinta a quarenta minutos. À medida que vão terminando, as crianças são orientadas a permanecerem em seus lugares aguardando as demais. Algumas me perguntam a que horas eu vou embora, se eu volto no dia seguinte e me contam que depois da merenda, é hora de brincar no pátio. Entretanto, a professora explica “que isso só é possível quando apenas uma turma ocupa o pátio já que o espaço não comporta tantas crianças correndo ao mesmo tempo, o que fatalmente levaria a possíveis acidentes e as mães reclamam quando a criança chega em casa com algum machucado”.

Hoje, terminada a hora da merenda, as crianças foram novamente colocadas em fila e conduzidas à sala de aula onde outra tarefa estava esperando. É um trabalho semelhante ao anterior, agora usando os algarismos. O mesmo processo de distribuição e de orientação acontece e novamente percebo J, M e CH com comportamentos semelhantes aos da tarefa anterior. Desta feita, a professora ficou à sua mesa colando bilhetes em um caderno que serve de veículo de comunicação entre escola e responsáveis. Observei que nem todas as crianças têm o tal caderno e a professora me esclareceu que, nesses casos, os bilhetes são colados em folhas de papel ofício em substituição aos mesmos. Disse-me que alguns pais não se preocupam com a escola e acham que tanto faz ter ou não os materiais solicitados. Fiquei sem coragem de perguntar se os bilhetes presos em folhas avulsas tinham a mesma eficácia que os demais.

Durante todo o processo de observação do dia de hoje, algumas imagens se destacam. São muitas trancinhas, muitos tique-taques, uma sandália arrebitada tentando não escapar do pé, muitos beijos molhados, mãos saltitantes, elogios recebidos com sorrisos banguelinhas, olhos esperançosos, curiosos, desamparo, falta de interesse e a mais forte de todas, a sensação de impotência e de inadequação da minha postura acadêmica com a realidade ali vivenciada.

6º dia – Festa da Primavera.

A aula, hoje, começou como de sempre, ou seja, as crianças em fila sendo conduzidas até a sala pela professora, uma fila de meninos e outra de meninas, a subida vagarosa pela rampa de acesso, música para ficar na fila, música do dia, música para agradecer ao Nosso Senhor e música para começar as tarefas. A primeira do dia consiste em preencher com pontinhos uma figura e descobrir que bichinho vai aparecer para, então, com a ajuda da professora, escrever o nome dele.

Por volta de 13:30 h. a tarefa é interrompida para que a turma possa participar do ensaio para a festa da primavera, evento que faz parte do calendário escolar e que acontece todo ano, no início da referida estação. Dele participam toda a comunidade escolar, além dos pais, mães e demais parentes dos alunos.

Ensaíam duas turmas por vez. O ensaio acontece no pátio. A apresentação que coube a esta turma é um número de canto e dança que exalta a natureza. A música chama-se Queimadas, de Newton Heliton. Cerca de metade dos alunos aceitam participar do evento. Os demais ficam sentados nos cantos do pátio observando aqueles que executam os movimentos orientados pelas professoras. O som provém de um aparelho plugado a duas caixas de som com potência suficiente para abranger toda a escola.

As crianças, cada uma dentro de um círculo desenhado com giz no chão, tentam acompanhar e repetir os movimentos propostos pelas professoras e, ao mesmo tempo, cantar em alto e bom som a música. “Os homens estão destruindo, queimadas em todo lugar, o pouco do verde que ainda há, será que vai dar pra salvar...” Fiquei me perguntando se eles entendem o que estão cantando. Procurei sondar, junto à professora, se houve esse tipo de trabalho antes dos ensaios e ela disse que a letra foi trabalhada com as crianças em sala de aula. Mesmo assim, a mim pareceu que a maioria apenas repetia mecanicamente a letra decorada.

A linguagem utilizada pelas professoras faz apelo ao figurativo (igual a, que nem) e os modelos fazem parte do universo infantil: bichos, brinquedos, fábulas etc.

Interessante observar que, na execução da coreografia proposta, as crianças descobrem outras possibilidades, tanto gestual quanto sonoras. Os que não participam, num dado momento percebe-se que começam a imitar os demais, coleginhas e professoras.

Depois de aproximadamente 90 minutos, o ensaio é dado por encerrado e as crianças são autorizadas a merendar.

7º dia – Um outro dia

Um novo dia de aula e o procedimento de entrada, mais uma vez, se repete. A acrescentar a intenção das crianças em formar um segundo trenzinho puxado por mim, mas com receio de interferir no andamento normal das atividades, não correspondi às expectativas delas.

Já em sala, a primeira tarefa do dia é colorir o desenho de um ratinho parecido com o Mikey, depois cortar a folha ao meio e colar em outra folha. Os objetivos, explica a professora, são trabalhar a coordenação motora, as noções de parte e todo, de cores e conhecer os animais.

O grau de amadurecimento psicomotor das crianças, apesar de cronologicamente próximas (quatro a cinco anos), é bastante diversificado. Pude observar isto por que enquanto algumas já utilizam um vocabulário mais complexo e apresentam domínio motor suficiente para amarrar os próprios cordões dos sapatos, abrirem e fecharem suas garrafinhas de suco, tirar e colocar sozinhas as blusas de frio, arrumar peças de quebra cabeças dentro das respectivas caixas, outras apresentam um comportamento destoante das primeiras como, por exemplo, chupar o dedo, não conseguir organizar os materiais em uso, dificuldades para utilizar os lápis ou a tesoura, voltar do banheiro com as roupas molhadas, não corresponder coerentemente a uma ordem etc..

A turma, hoje, conta, provisoriamente, com a presença de mais três crianças oriundas de outra turma cuja professora entrou de licença médica.

Hora da merenda. Hoje o cardápio foi mingau de fubá com leite. É a segunda vez na mesma semana. Perguntada a respeito do cardápio, a cantineira disse que depende do material disponível. Logo após, voltamos para a sala para repassar a música da festa da primavera que acontece neste próximo domingo, dia 30.

A última hora de aula é gasta com brincadeiras livres, à escolha das crianças. Observei que a preferida é o jogo de montar, aquele cujas peças têm várias possibilidades de encaixe e, quando juntas, dão asas à imaginação. Novamente algumas crianças, apesar de tentar, não conseguem sozinhas e acabam por desistir.

Durante toda a atividade, a professora permaneceu sentada a sua mesa preparando a próxima aula. Entre as crianças, me chamam atenção a rebeldia de CH

(destruindo as montagens dos colegas), a necessidade de atenção de J (a todo instante recorre ao incentivo da professora) e a demonstração de dependência de M (precisa de ajuda para juntar as peças).

8º dia - Condicionamentos

A tarefa de hoje é trabalhar os numerais, em algarismos e por extenso. O exercício se constitui de vários quadrados desenhados numa folha e, ao lado de cada um, a criança deve escrever o número certo de objetos ali colocados. Algumas conseguem com a desenvoltura de quem já fez antes, mas outras, aproximadamente a metade, não conseguem e chegam mesmo a se irritar (reclamam que o exercício é chato, se recusam a tentar, rasgam a folha sem querer, atrapalham os colegas que estão fazendo) com as dificuldades, principalmente quando se comparam com as demais.

Na tentativa de ajudar, a professora se levanta, aproxima-se da criança, tenta encorajá-la dizendo que “ela sabe, ela já fez antes” e acaba fazendo, ela mesma, o exercício. Essa necessidade de dar atenção mais de perto a faz se afastar de sua postura junto à mesa e as crianças parecem perceber a não normalidade desta atitude e reagem de forma barulhenta. A atenção é exigida com frases de efeito do tipo: “a conversa, agora, acabou”, ao que as crianças imediatamente repetem. Mas o silêncio só é conseguido no momento em que ela retorna à sua mesa.

E o exercício continua assim, até o algarismo nove. Em todos eles, a professora solicita que as crianças repitam, em voz alta.

A merenda, hoje, foi mais movimentada do que o normal já que duas turmas lancharam juntas. Eram, ao todo, 56 crianças.

A segunda etapa da aula foi dedicada ao trabalho com massinhas. As mesas, devidamente cobertas com papel pardo, recebem porções de massa de várias cores. Cada porção deve servir a quatro crianças. Algumas brincam sozinhas; outras se unem em grupos distintos. Além da massinha, as crianças têm à disposição alguns palitos de picolé e forminhas de plástico com formas geométricas. Quando, por fim, a professora avisa que a atividade terminou, as massinhas apresentam cor e formato indefinidos e as mesas, já sem a proteção dos papéis, estão cobertas de restos da brincadeira.

É hora, então, de recolher o material utilizado. Perguntei à professora qual o destino de tão estranha mistura e ela me disse que provavelmente será utilizada na confecção de bonecos. A professora avisa que vai escolher alguém para ajudá-la.

Imediatamente, todas as crianças se colocam em posição previamente acordada: sentadas, braços cruzados sobre a mesa com a cabeça apoiada neles. Quando a escolhida é a Natália, alguns comentam: “- sabia!”

E lá se vão elas como uma nuvem agitada, esvoaçante e colorida.

9º dia – Aula de artes, aula de brincar.

Hoje, sexta-feira, é dia de hora cívica. Ainda no pátio, sob a orientação da vice-diretora e com a ajuda de um aparelho de som, as crianças ouvem parte do Hino Nacional; todas em fila, em frente às respectivas professoras.

A primeira hora de aula é destinada à Educação Física. Entretanto, como o pátio está sendo decorado para a festa de Primavera, a professora leva a turma para a sala e lá permite que elas escolham o que fazer. O armário de aço é aberto de par em par e todo o conteúdo é retirado. Blocos de madeira, bolas de borracha, carrinhos, tinta guache, pincéis, papéis coloridos etc. Nenhuma ordem ou sugestão é passada a elas. A professora, sentada à mesa, aguarda ansiosa o término da aula, pois precisa se deslocar rapidamente para outra escola onde também leciona. Sua postura me impressiona. Percebe-se que seu foco de interesse está bem longe daquela sala. Ela não responde às solicitações da turma, cruza e descruza as pernas numa agitação sem fim, me pergunta as horas a cada cinco minutos, reclama da escola por não ter um relógio em cada sala. Talvez por tudo isto, esta seja a primeira atividade totalmente livre que presencio. Às crianças só não é permitido sair da sala.

Finda a primeira aula, sai a professora de Educação Física e entra a de Artes, cercada por manifestações de alegria e afeto de toda a turma. É uma mulher de mais ou menos 40 anos, morena, 1,60 de altura, 60 quilos, calça jeans, camiseta de malha e tênis. Conversa o tempo todo com as crianças, de pé em frente ao quadro, seu tom de voz é firme, porém sem ser agressivo ou muito alto. Quando me apresentei e relatei meus objetivos, disse-me que também sente a necessidade da formação continuada, mas que as oportunidades são poucas. Foi a única que manifestou interesse em ler o meu trabalho.

A disciplina de Artes é ministrada uma vez por semana, às sextas-feiras. A primeira providência que a professora tomou ao chegar foi recolher todos os brinquedos, ligar os ventiladores de teto, acalmar as crianças e colocá-las em seus lugares.

A seguir, a professora e as crianças oram em voz alta a oração do Anjo da Guarda “meu zeloso protetor, se a ti me confiou a providência divina...” e, com gestos de reforço, proclamam palavras de ordem: - **Sou inteligente! Sou capaz! Eu consigo!**

A professora trabalha no quadro de giz algumas representações, formas geométricas, noções de grande e pequeno, canta diversas músicas com objetivos pedagógicos: “a galinha do vizinho bota ovo amarelinho. Bota zero, um até dez” e também “um, dois, feijão com arroz, três, quatro, macarrão no prato...”.

Em seguida, convida as crianças a fazer mágica. “Vamos desenhar um boneco? Como é a cabeça do boneco?” “É um círculo”, respondem as crianças.

- Pra mim transformar esse círculo numa cabeça de boneco, o que falta?
- Os ooolhos, respondem unânimes.
- O que mais falta?
- O nariz, a boca, a orelha, o cabelo.

E assim, o quadrado vira uma janela com vidro e cortina, o retângulo vira uma porta com fechadura, o triângulo vira o telhado da casa que finalmente surge pela união das quatro figuras.

- Que casa é essa? Em qual rua ela fica?

E a professora incentiva as crianças a continuarem cantando. Desta vez é a música do Vinícius. “Era uma casa, muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada...”

- Será que dá pra morar nesta casa?
- Nããã! Tem que colocar parede, teto, chão.

Hora da merenda. A fila desta vez é feita por ordem de tamanho; os menores primeiro.

Depois da merenda, o momento esperado por todos. É hora de brincar na sala do Chapeuzinho Vermelho. Quanto ao tamanho e formato, é igual às demais, mas é cheia de brinquedos, bonecas de todos os tipos, carrinhos, muitos fantoches representando as principais personagens das histórias infantis, casinhas de madeira, velocípedes, almofadas, tapetes de borracha com letras e números, cadeirinhas de balanço, cartazes coloridos nas paredes, prateleiras pintadas com cores vivas, cortinas de florzinhas nas janelas etc.

As crianças se espalham, cada uma com a atenção fixa no brinquedo desejado. São tantos que não há disputa por eles; tem para todos e todas.

Depois de algum tempo, a professora pede a atenção das crianças e apresenta uma nova amiguinha, uma novata na escola que está em seu primeiro dia de aula. Em

seguida, diz que vai contar uma história e pede a minha ajuda. Assim, de repente me vejo transformada, ao mesmo tempo, em Chapeuzinho e Lobo Mau e a professora em Vovó e Caçador. A atenção e o interesse podem ser percebidos nos olhinhos arregalados e fixos nos bonecos, pelo silêncio e, nos momentos de tensão, pelo prender de respiração. Finalmente, consegui convencer o Caçador a não matar o Lobo Mau.

A seguir, a professora brinca com o fantoche de um palhaço atrapalhado que erra tudo que tenta fazer. A criançada é um riso só.

Quando percebemos, a tarde já ia alta e era hora de ir para casa. Depois de muitos beijos molhados, despedi-me das crianças, de todas as “tias”, agradei a diretora e encerrei meu trabalho.

Durante as duas semanas em que fiz minhas observações, não houve ida à biblioteca, à sala de vídeo e os trabalhos presos na parede da sala de aula não foram trocados. A diretora, em resposta ao meu agradecimento, garantiu-me que a escola está de portas abertas se eu quiser voltar. Disse que, apesar de ter sido transferida depois de 22 anos, a equipe é qualificada e produz, sem dúvida, um trabalho de qualidade.

Texto Interpretativo sobre o primeiro trabalho de campo

A título de primeira parte de uma proposta de trabalho de campo realizei observações acerca do cotidiano de uma turma de 3º período de uma escola municipal situada em um bairro de periferia de Juiz de Fora. Durante duas semanas, às tardes, acompanhei todas as atividades de cerca de 30 crianças, meninos e meninas entre 6 e 7 anos, todas oriundas da comunidade onde a escola está instalada.

As crianças são assistidas por uma professora fixa, uma eventual, também chamada professora de artes e uma professora de Educação Física que as visita uma vez por semana.

O que meu texto escrito **fixou** das experiências vividas naquela escola, do meu olhar sobre o fenômeno desvelado e a compreensão/interpretação que delas pude elaborar foi a percepção de que, além dos conteúdos trabalhados, ali se exercem várias normas de conduta, umas tantas explícitas mas outras implícitas que determinam que uma vez dentro da escola, cabe ao professor uma postura diferente, uma postura padrão considerada apropriada ao exercício da profissão e, em contrapartida, espera-se dos alunos posturas padronizadas, adequadas ao ambiente escolar.

O problema, a meu ver, não está no exercício desta ou daquela postura, mas no fato de que algumas delas, explícitas e implícitas, contribuem para a permanência de significados estratificados e em quase nada se reconhece a comunidade na qual a escola se insere. Aliás, a escola parece assumir o compromisso de suprir o que a comunidade não tem. Então, se ela se liga a algo, é ao nada da comunidade.

Se assim posso dizer, o percebido foi a prática de dois “mundos” distintos, o de dentro da escola e o de fora dela. Fora da escola as ruas estreitas, sujas de terra, ladeadas por casas de portas e janelas abertas onde quase sempre as paredes mostram tijolos sem reboco convivem harmonicamente com as crianças descalças, com roupas rotas (às vezes limpas), vistas com frequência correndo soltas em pequenos grupos e com adultos, homens e mulheres conversando às suas portas numa languidez de quem já cumpriu as tarefas do dia.

Do outro lado dos muros altos e dos portões de ferro, dentro da escola, minhas percepções mostraram a efetivação de posturas e valores com nítido caráter normativo. Crianças executam atividades programadas, normalmente separadas por sexo e idade, em locais pré-determinados em um ambiente onde o discurso afirma que todas são iguais, com as mesmas possibilidades e expectativas, mas o que é **dito** revela

mecanismos estruturais e metodológicos. Frases do tipo “aqui não é a sua casa” ouvidas de forma repetitiva reforçam a dicotomia entre a vida lá fora, concreta, palpável, pai, mãe, irmãos e vida cá dentro, uma utopia, um lugar de fazer de conta nem sempre restrito ao momento de se contar histórias. As crianças, como as percebo, vão à escola para antes mesmo de ler e escrever, aprender hábitos de higiene e de convívio, uma exigência considerada essencial à sua formação aos moldes sócio-culturais e que é reforçada desde a arquitetura do prédio passando pelas diferenças de postura, vestuário, vocabulário, alimentação, professores, funcionários e chegando aos procedimentos didáticos dentro e fora da sala de aula.

Dentro dela, a sala, a relação percebida entre crianças e professora é, ao meu ver, marcada por uma tonalidade afetiva que fala de indiferença, distanciamento, resignação, acomodação, impotência. Das crianças se espera uma atitude de agradecimento pela chance de ali estar e tal atitude se coloca como juízo de valor que deve marcar todo o comportamento delas. Só delas depende o adequado amadurecimento, garantia de uma vida digna, como se não o fossem as suas vividas lá fora, mesmo nas casas simples, na rua de terra e nos pés descalços.

Há, notadamente, um distanciamento entre esses dois momentos vivenciais; as crianças lidam com tal afetação que vou chamar de mal estar diariamente e nos mostram, pelas atitudes ou até na falta delas que percebem que há algo de falso, de irreal nas relações ali estabelecidas.

Desse meu trabalho posso destacar algumas idéias significativas que pedem um olhar mais atento e me permitem uma aproximação aos meus objetivos, tais como a que diz respeito à noção de espaço – **à medida que vão entrando, dirigem-se ao pátio onde formam o trenzinho.** Já ao chegar as crianças percebem que ali dentro não podem ocupar o espaço livremente; cada coisa deve acontecer em um lugar específico, ação e localização em uma relação de causa e efeito. O pátio é o lugar do trenzinho; a sala de aula, do aprendizado; a cantina, da merenda etc. Cada um desses lugares pede uma postura adequada dada previamente e que elas devem, sozinhas, decodificar para, então, praticar.

Com relação à questão temporal – **na entrada, cantam musiquinhas cujas letras trazem caro sentido pedagógico.** Toda e qualquer ação das crianças é acompanhada de comandos musicados. Na hora da merenda, do recreio, da aula de artes, cada momento é organizadamente conduzido pelas professoras. Tais dinâmicas se

repetem dia após dia com o intuito, creio eu, de formar uma rotina necessária ao bom funcionamento da escola. Assim passam-se os dias, todos previsivelmente iguais.

No que tange às dinâmicas pedagógicas – **agora vou fazer a tarefinha, não vou mais conversar com o coleguinha...** Percebe-se a dicotomia entre hora de brincar e hora de aprender como se ambas não se dessem simultaneamente, não fossem contemporâneas. **Prestem atenção que a tia vai explicar o que é para fazer. Vamos levar o Bolinha até o cestinho?** Esses procedimentos parecem não propiciar nenhuma abertura interpretativa, nenhuma outra possibilidade na elaboração de sentido. Assim, para aprender os numerais, todas as crianças precisam necessariamente seguir o mesmo cachorrinho (ursinho, gatinho, palhacinho) sempre para o mesmo cestinho. - **...hoje é quarta-feira... vamos estudar...** pelo que pude observar, a rotina é considerada uma necessidade ao aprendizado (ordem e progresso) e estabelece uma repetição de atividades que reduz dias, semanas e meses a acontecimentos previsíveis. A percepção dessa rotina pelas crianças pode ser observada no comportamento que anteceda tais atividades, ou seja, antes mesmo da professora distribuir o material, as crianças já separam o necessário para a sua confecção.

E por último, as noções sócio-econômicas praticadas e transmitidas, se assim posso dizer, de forma indireta. Na hora da merenda, as professoras compartilham o espaço físico com as crianças, mas não o mesmo cardápio. Enquanto estas se servem da refeição oferecida pela escola, no mínimo considerada pouco nutritiva, aquelas se alimentam de frutas, biscoitos e chocolates. Também entre as crianças que trazem merenda de casa, não percebi nenhuma tentativa de compartilhar seus alimentos com os demais. - **...me contou que além do magistério, é formada em História e que trabalha também à noite, dessa vez com educação de jovens e adultos.** O fator econômico interfere na disponibilidade da professora no que diz respeito à preparação das dinâmicas didáticas e no tempo gasto na correção de trabalhos. Assim, é durante as aulas que tais atividades são feitas. Se às crianças cabe a tarefa de colorir, ligar os pontos, copiar letras e números, à professora cabe, também, a confecção de tarefas consideradas fundamentais para a realização do seu trabalho.

Tais vivências efetivaram em mim um sentido para aquela turma, daquela escola, naquele período vivenciado e tal sentido vem ao encontro de meus pressupostos. A partir delas creio poder afirmar que sim, há uma necessidade urgente de uma reflexão filosófica que perpassasse os cursos de formação de professores chamando atenção para o fazer pedagógico entendido como um procedimento inédito a cada aula, a cada dia, que

provavelmente vai permitir uma gama infinita de novos significados naqueles que dele participarem. Não pretendo limitar minhas reflexões a uma compreensão/interpretação negativa do vivido; apenas destaco nessa proposta a possibilidade de enxergarmos a Educação como um encontro onde ambas as partes tragam em si o ineditismo que contamine a outra parte e que dele se deslumbre.

Segundo Trabalho de Campo – Escola 2

1º dia – Conhecendo a escola – primeiros contatos

A escola escolhida é de administração privada, está localizada em um bairro central de Juiz de Fora, habita um prédio adaptado para este fim e trabalha com educação pré-escolar e ensino fundamental. O público alvo, portanto, são crianças e adolescentes.

Numa primeira aproximação, a escola nos recebe por um pátio arborizado, com calçamento de pedras e uma vista de parte do centro da cidade. Durante o período dessa observação (o tempo de estacionar o carro, percorrer o pátio, me dirigir até a recepção, me identificar e ser recebida), os alunos que foram chegando, todos vinham de carro; alguns particulares, outros em vãs de aluguel.

Em seu exterior, a construção de um pavimento nos deixa ver uma varanda com uma porta e uma janela (onde fica a recepção), uma parede envidraçada que se prolonga até um portão lateral por onde se tem acesso ao interior da escola.

Para além desse portão, tem-se à direita um prédio anexo que abriga a biblioteca devidamente identificada por uma placa no alto da porta de entrada e à esquerda, um corredor que leva às demais dependências. Tal corredor se abre para um espaço/ante-sala que serve de ligação entre muitas portas. Por trás delas, diferentes ambientes: salas de aula, banheiros, refeitório, salas administrativas, além de uma porta de correr que ocupa uma parede inteira e dá acesso a um outro pátio com muitas árvores, canteiros floridos bem cuidados, grama aparada, alguns bancos de jardim, o piso bem varrido, algumas gangorras e um caminho delimitado por grades de ferro que nos conduz ao reduto dos pequenos (pré-escola).

Foi nessa ante-sala que presenciei o fervilhar característico de um ambiente predominantemente infantil. Paredes pintadas em tons claros, algumas com quadros cobertos por cartazes e papéis com temas variados (avisos, convites, recortes de jornais e revistas). Portas, a maioria fechada, trazem placas de identificação em português e inglês (a escola oferece educação bilíngüe). Pequenos e seus brinquedos circulam acompanhados de perto por um adulto. Meninas sempre em grupos, sintonizadas ao entorno (manifestam a estranheza de minha presença), ariscas e delicadas em seus movimentos trocam sussurros e sorrisos. Meninos que transitam sozinhos chamam minha atenção pela agitação e pelos ruídos que provocam em sua passagem (passadas

firmes, esbarrões). Todos demonstram pressa ao se deslocarem de um lugar para outro, determinados em suas tarefas. A imagem que me vem à cabeça é a de uma colméia repleta de vida, movimento e som, onde cada personagem desempenha um papel específico e fundamental. Todos trazem os cabelos penteados, os pés calçados e as roupas limpas e em bom estado de conservação.

Após uma espera de aproximadamente 5 minutos, quem me recebe é a coordenadora pedagógica, uma jovem aparentando vinte e poucos anos, cabelos lisos e claros, rosto sem maquiagem, trajando calça jeans e camiseta de malha com estampas. Como já havia sido feito um contato telefônico, ela me aguardava para, juntamente com a diretora, conversarmos a respeito da intencionalidade desse trabalho de campo. Nos encaminhamos para sua sala de trabalho e ali tecemos as primeiras considerações.

De imediato, o visual de uma mulher que chega prendeu minha atenção. O corte dos cabelos, as botas de cano alto, o pulôver de tricô branco, o rosto maquiado, o perfume, os adereços; antes que as palavras pudessem dizer de nós, sua aparência me fez perceber que eu estava diante da diretora da escola.

Conversamos, as três, por aproximadamente 30 minutos. De minha parte, falei da formação filosófica, do projeto de mestrado e dos objetivos que pretendo alcançar. Da parte delas, ouvi um pouco sobre o funcionamento da escola, similitudes e diferenças na prática pedagógica, além do interesse por novos desafios manifesto na abertura às minhas idéias e às propostas desse trabalho.

Como resultado dessa conversa, por minha sugestão, acertamos a possibilidade de duas observações: uma na turma de terceira série e outra na de quarta série, ambas tendo o foco principal no modo como novos textos são introduzidos/apresentados aos alunos. Como já estamos quase ao final do primeiro semestre, estabelecemos a data para o início do próximo período, logo após o recesso de julho e assim que as turmas definissem o tema de estudo escolhido pelos alunos sob a orientação das professoras. De acordo com elas, todo o trabalho se estrutura a partir de um único tema que deve perpassar todas as disciplinas.

Antes de terminar a visita, a coordenadora me apresentou às duas professoras responsáveis pelas turmas-alvo e estive presente durante essa nossa primeira conversa. A professora da terceira série me pareceu uma pessoa de personalidade alegre e espontânea manifesta no tom de voz claro, no sorriso aberto, no olho no olho. Logo toma a iniciativa da conversa e desdobra-se em perguntas sobre o curso de filosofia, o mestrado, qual o tipo de aula que seria de meu interesse. Nesse dia trajava uma calça de

tecido azul claro, blusa de pequenas estampas florais e sapatos de salto alto. Nos lábios um batom rosado, brincos, alguns anéis e um relógio de pulso.

A professora da quarta série, bem mais reservada, mais ouviu do que falou. É uma mulher de pele bem morena, cabelos escuros, modos e sorrisos comedidos, trajava calça e blazer de cor escura, sapatos de salto baixo, sem maquiagem. O relógio de pulso, pela descrição do modelo, pareceu-me um instrumento de trabalho e não um enfeite. Sua forma de participar da conversa é observando atentamente sua colega e eu. Então, pergunto a ela diretamente acerca da viabilidade de minha proposta. Ela pensa um pouco antes de responder, questiona se o trabalho em andamento se presta às minhas expectativas, mas se coloca à disposição para ajudar no que estiver ao seu alcance.

Assim sendo, relato o combinado com a coordenadora e a diretora, agradeço a atenção e confirmo a visita para o início do segundo semestre.

2º dia – A Tuma da 3ª série

Começo essa nota pelo relato das impressões da sala de aula. Como estamos em um prédio adaptado, as salas me lembram espaços que se permitem a várias funções, ou seja, não têm uma cara, um perfil exclusivamente pedagógico (tamanho, o tipo de piso, o mobiliário etc). São construções com pé direito mais alto que o convencional (aproximadamente 3,20 m), paredes pintadas em tons claros, uma delas tomada por três amplas janelas de madeira do tipo veneziana guarnecidas por grades de ferro, uma outra com um quadro branco desses onde se escreve com um tipo de pincel atômico, além de cartazes de tamanhos e formas variadas pendurados nas duas restantes. No piso, também de madeira, apóiam-se carteiras e cadeiras revestidas de fórmica para uso dos alunos, um armário de madeira tipo buffet onde estão guardados livros e materiais diversos, mesa e cadeira também de madeira, mas de modelo diferente para a professora (maior, mais alta). Assim são as duas salas onde realizei as observações.

A sala da terceira série neste dia tem um total de 13 alunos; 5 meninas e 8 meninos. Pelo que pude observar, eles ocupam o espaço por livre escolha, sendo que quase todos formam pequenos grupos unindo suas carteiras. Meninos com meninos, meninas idem. A única exceção é uma menina, aparentemente com idade cronológica maior que os demais e com necessidades especiais.

A professora, trajando calça comprida e blusa de algodão de mangas curtas enfeitada com delicados bordados, me recebe com dois beijinhos no rosto e me convida

a entrar. Sobre sua mesa pude perceber uma bolsa de couro (ou similar), alguns cadernos, pincéis para o quadro e o diário de classe.

Meu olhar é atraído para a turma propriamente dita. Todos os alunos usam blusa de malha com a logomarca da escola. Tal fato me traz uma sensação de uniformidade que se confirma com a observação do restante do vestuário. Apesar de não representar o uniforme clássico de uma instituição, pode-se perceber que existe uma grande semelhança nas preferências do grupo. A maioria usa calça jeans com pequenas diferenças na cor e nos detalhes da peça. A das meninas, cheia de bolsos, bordados, com cintos coloridos, recortes variados e a dos meninos, mais lisa, sem enfeites, de cor escura e linhas retas. Nos pés, é quase unanimidade: botas de couro nas meninas (variam na cor e no modelo) e tênis nos meninos. Além disso, elas trazem nos cabelos, nas orelhas, nos dedos, nos pulsos e no pescoço adereços bastante semelhantes na cor (rosa) e no tipo dos materiais (contas de vidro, fitas de cetim, pérolas, etc). Algumas trazem no rosto algum tipo de maquiagem (batom, sombra nos olhos, lápis de contorno etc)

Pode-se perceber, tanto nos meninos quanto nas meninas, a mesma similitude também nos objetos pessoais (cadernos com estampas de desenhos ou artistas da TV, porta-lápis que se parecem com naves espaciais ou estojos de maquiagem, borrachas em forma de sorvete, de carrinhos, canetas com bolinhas, com plumas, etc) além de uma quantidade infinita dos mesmos objetos. De qualquer modo, eles se repetem para qualquer que seja a carteira que se olhe. As mochilas que invariavelmente descansam no chão ao lado das carteiras também trazem modelo, cor e materiais semelhantes.

A professora, então, pede que todos se assentem para poder iniciar as atividades do dia. Após uma certa relutância, as crianças atendem à solicitação e se postam sentadas de frente para a professora que, nesse momento assume uma postura específica: em pé ao lado do quadro, em voz alta e clara, olhando para todos e para ninguém ao mesmo tempo, comunica aos alunos qual o plano de trabalho. Sua fala demonstra a existência de um objetivo pré-estabelecido que se pretende alcançar por meio de tais atividades. Assim, juntamente com as crianças fico sabendo que hoje, na primeira etapa da aula, teremos a correção do para-casa, matemática e a apresentação de textos e cartazes produzidos por elas.

Ao comando da professora, as crianças imediatamente colocam sobre a carteira o material necessário para o desenvolvimento da primeira atividade: o caderno de matemática, lápis, borracha e similares. A aula começa, então, pela correção do dito

dever de casa, um conjunto de exercícios de aritmética oriundos de um instrumento didático. Pelo que pude observar, é do tipo instrução programada que possibilita um único caminho para a sua execução e esta, por sua vez, deve acontecer por etapas que conduzirão ao resultado final. O exercício propõe, pelo uso da operação de multiplicação, descobrir o nome de uma personalidade da nossa História. Pude perceber, pela fala de alguns alunos, que esse objetivo foi alcançado sem a necessidade de realizar a tarefa. “Que coisa mais fácil, eu fiz ontem depois que meu pai chegou”; “...e eu, fiz hoje enquanto estava almoçando”. Todos têm o material didático onde se encontra tal tarefa no seu todo programado. Todos apresentaram a tarefa concluída, inclusive a menina mais velha e todos seguem a correção da professora no quadro, continha por continha. Tal e qual a menina mais velha, alguns conferem atentamente, outros dão apenas uma rápida olhada suficiente para confirmar os resultados obtidos.

Pude perceber uma agitação sob a forma de conversas paralelas durante toda a correção, por quase todos os alunos. Alguns, após a conferência dos primeiros resultados, guardam os cadernos e se distraem com algum tipo de brincadeira. A professora, na tentativa de incentivar a turma e controlar esse tipo de conversa, avisa que vai conferir todos os cadernos na hora do recreio, pede aos alunos que venham ao quadro resolver as continhas e, a todo momento, solicita a participação da turma pedindo que eles repitam em voz alta o resultado dos fatos. “Sete vezes oito, quantos são mesmo?” Diante de algumas poucas respostas, ela se manifesta em tom de aviso: “Gente, tem menino aí que ainda não sabe quanto são nove vezes sete” “Quem sabe a resposta dessa conta?” Em um determinado momento, diante da falta de respostas a mais uma pergunta, ela pára, dá dois passos em direção às crianças, apóia as mãos na carteira mais próxima e, usando um tom de voz mais baixo e mais grave destaca a importância de dominar tal conteúdo para o bom rendimento da turma. “Olha, o objetivo principal da terceira série, na matemática, é a fixação dos fatos”.

De sua parte, as crianças reagem a esse tipo de frase sempre da mesma forma: enquanto ela faz as contas, pergunta/dá os resultados, avisa que vai apagar o quadro, movimenta-se pela sala, observa um caderno aqui, outro ali, a conversa se generaliza. Quando ela, pelo tom de voz e pela postura interrompe a normalidade (a rotina) da aula, eles param o que estão fazendo e lhe dedicam total atenção que dura o tempo exato das frases de efeito. Logo retomam a postura inicial. É como se seguissem um ritual, uma liturgia própria da aula e que se coloca como um acordo tácito entre as crianças e a professora. E assim se sucedem as continhas. Após se repetir por várias vezes essas

cenar, a professora fala comigo, em voz alta: “Eles estão agitados assim por conta da próxima atividade, que está sendo ansiosamente aguardada”. Essa fala me traz a percepção de que tal agitação não é encarada por ela como uma atitude adequada e em mim ficou a dúvida se tal comportamento não se dá normalmente ou se está sendo excepcionalmente tolerado.

Terminada a correção, os alunos apressadamente guardam o material e a professora dá início à segunda parte da aula. Trata-se da apresentação em grupo de textos elaborados na aula do dia anterior a partir de leituras escolhidas “livremente” (ela própria reconhece que há sempre uma orientação prévia) pelos próprios alunos acerca do tema que eles selecionaram como alvo para os trabalhos neste semestre. De acordo com informações da professora, esse tipo de trabalho é feito na biblioteca onde os alunos têm à sua disposição uma variedade de livros e revistas para apreciação e leitura.

A atividade é coordenada pela professora e a ordem de apresentação segue os pedidos das próprias crianças. Elas se deslocam para frente da turma e mostram cartazes contendo os textos confeccionados com recortes e frases de efeito. Trata-se de uma montagem, portanto. O tema é Minas Gerais. Vale destacar que os cartazes ficaram afixados nas paredes, do dia anterior até o momento da apresentação. Assim, percebe-se na conversação informal da turma que há uma apropriação geral dos textos; todos conhecem o trabalho de todos. A cada membro corresponde a leitura de um trecho dos textos que compõem o trabalho. A postura dos que apresentam lembra-nos a da professora em aula: em pé de frente para a turma, postura correta sem apoiar o pé na parede, a mão na cintura, tom de voz mais alto, semblante tranquilo sem risos nem gracejos, ritmo de fala bem marcado, boa dicção, a maior parte falando o texto sem a necessidade de apoio escrito, cada um por vez e um de cada vez colocando-se ao final disponível para as perguntas dos colegas, o que nesse dia não aconteceu.

Já a postura dos que assistem se divide entre os que já apresentaram e os que ainda vão apresentar. Quem já apresentou age como aqueles que já tiveram realizadas suas obrigações e, portanto, sente-se desobrigado de prestar atenção aos colegas o que pode ser observado pela troca de figurinhas, pelos jogos de preencher pontinhos, pelos cabelos sendo penteados, pela atenção dedicada a algum item do material escolar e por esporádicos comentários sobre o comportamento dos colegas durante a apresentação. Quem ainda vai apresentar revela na troca de bilhetes e no burburinho constante uma preocupação e uma necessidade de atenção aos últimos retoques, lembretes, acordos visando não “pagar mico” na frente dos colegas (entendendo essa gíria como a

possibilidade de gaguejar, esquecer o texto, rir fora de hora e que diz respeito exclusivamente ao comportamento esperado).

A professora assiste às apresentações interferindo algumas vezes com esclarecimentos que ela julga necessários. Tais informações me parecem exercer mais uma função de não permitir que a turma se disperse em atividades paralelas, pois quando ela interrompe quem está apresentando, interrompe o transcorrer normal da atividade e percebe-se nas crianças o mesmo comportamento já descrito anteriormente. As poucas perguntas que surgem dizem respeito ao significado de alguns termos e são dirigidas a ela e não ao grupo que está se apresentando. A atitude dela é a de não responder prontamente, mas anotar a dúvida em seu caderno para possíveis descobertas em aulas vindouras.

Um pouco antes do final da aula, uma funcionária pede licença e anota os pedidos dos que querem comprar merenda na cantina. Aproximadamente um quinto da turma demonstra interesse. Não sei quais são as possibilidades colocadas à disposição, mas noto que os pedidos recaem sobre os salgados (cigarrete, pastel) e os sucos.

Aproveito a interrupção para pedir licença e me retirar. Logo se ouve o sinal anunciando o término da aula.

3º dia – A turma da 4ª série

A sala de aula da quarta série, no que diz respeito à construção e ocupação espacial é semelhante à observada na terceira série. De diferente apenas os temas retratados nos cartazes afixados nas paredes que nos mostram estarmos diante de uma turma mais adiantada do ponto de vista curricular. Eram 12 os alunos nesse dia; 07 meninos e 05 meninas.

A professora, trajando calça comprida de malha e blusa de lã, ambas de cor escura, me recebe na porta com um aperto de mão, me dá as boas vindas e pede que eu me acomode. Eu procuro uma carteira no fundo da sala e preparo-me para acompanhar a aula.

Nessa turma a distribuição dos alunos corresponde ao modelo convencional, ou seja, cada um sentado separadamente em uma carteira, colocados em fila e as filas umas ao lado das outras. Não se percebe a proximidade por grupos ou por gênero.

Outra diferença que chama a atenção é a redução do número de objetos e materiais sobre as carteiras. Os livros chamam a atenção pela quantidade na estante na

lateral da sala. As mochilas, contudo, continuam cheias, coloridas, cobertas com adesivos, muito semelhantes no formato e material e porque não dizer também nas marcas evidenciadas pelas etiquetas.

Quanto ao vestuário, novamente encontramos a blusa com o nome da escola que aqui já não é totalidade (uma menina e um menino estão usando camisas de malha com estampas coloridas). As calças jeans se sucedem e agora os tênis são maioria entre os meninos e as meninas.

Como na outra turma, aqui também a professora pede que todos se assentem e se coloquem em silêncio para que ela possa dar início à aula. As crianças atendem à solicitação prontamente e ela, antes de iniciar os trabalhos, relata aos alunos as atividades propostas para este dia. O tema escolhido para o semestre é o Brasil e a atividade de hoje é elaborar um texto a partir de leituras prévias selecionadas em alguns livros e revistas, além de um texto de autoria de um aluno que escreveu uma retrospectiva da história do país desde o seu descobrimento baseado em um livro só de ilustrações.

Para tanto, depois de explicar a primeira tarefa, a professora convida a todos para se dirigirem ao pátio interno e lá, acomodados entre as árvores, dividindo o espaço e os ouvidos com os passarinhos, organizados em pequenos grupos, poderem folhear os livros e as revistas, selecionar os textos e artigos, lê-los com atenção buscando destacar fatos importantes que possam servir de inspiração para a confecção dos textos próprios.

Desde o primeiro momento em sala de aula, chamou-me atenção a atitude da professora em relação às crianças. Sua postura, o gestual, o tom de voz, o modo como se aproxima delas e lhes fala, ora para uma apenas, ora para toda a turma revelam uma relação norteada pelo afeto, pela autenticidade nos sentimentos. Assim, o que ela diz desperta e prende a atenção das crianças e o tempo da aula corre com uma espontaneidade incomum, como se todos se sentissem em casa. Mesmo quando sua fala traz o tom de advertência ou de comando, simultaneamente seus gestos, o olhar firme transmitem coerência, segurança e interesse pelo aluno com quem ela está falando naquele momento.

A proposta de aula em um ambiente diferente é bem aceita visto que as crianças saem sem delongas e se dirigem ao pátio sem causar nenhum tipo de transtorno (conversas paralelas, desvios de caminho). A divisão dos grupos acontece primeiro pela semelhança de gênero (meninos e meninas) e depois por afinidades pessoais (alguns pais são amigos em comum, outros moram próximos, outros frequentam o mesmo

clube, a mesma academia de natação, de dança etc). A escolha dos locais seguiu um padrão de conduta. Se um grupo sentou-se ao chão, os demais, após um momento de indecisão (uns queriam um lugar, outros um diferente), também acabaram sentados em círculo, todos com os pés para dentro, no chão, apesar de não estar um dia de clima quente (estávamos, todos, usando agasalhos). A professora trouxe da sala uma cadeira e nela sentou-se. Uma menina que também se sentou ao chão preferiu não se unir a nenhum grupo e fazer o trabalho sozinha (pela concordância das outras quatro, demonstrada por expressões como “...graças a Deus”, “ainda bem que ela não quer”, “deixa ela lá”, tal atitude parece não ser novidade) talvez motivada por uma atitude de rebeldia ou talvez prevendo tal rejeição. Por um motivo ou por outro, o fato é que ela não demonstrou interesse pela produção, o que se pôde perceber quando do não cumprimento da tarefa, apesar das constantes solicitações da professora do tipo: “... hoje eu estou muito triste com você”; “mas porque você não escolhe um livro ou revista e vê se alguma coisa te agrada?” Tal isolamento parece, entretanto, não ser uma atitude definitiva, pois quando surge uma oportunidade (no caso uma questão colocada pelas demais), ela demonstra interesse em participar do grupo, desde que numa posição de destaque, no caso sendo a única portadora de uma informação segura e exclusiva sobre o tamanho da Ponte Rio-Niterói e as dificuldades para cruzá-la.

Durante o tempo estipulado pela professora para o contato com os livros e as revistas, ela freqüentou todos os grupos acompanhando os trabalhos e demonstrando interesse pelos assuntos selecionados. Frases do tipo “porque vocês escolheram esse fato?”, “porque isso é importante?” provocavam nas crianças a necessidade de elaborar uma resposta, um refletir sobre o que foi lido. Todos fizeram, em voz alta, um relato dos motivos para tal ou tal escolha. Findo este, o próximo passo, também com duração determinada, foi a elaboração do texto propriamente dito. Recolheram-se os livros e revistas e aí cada grupo decidiu como produzi-lo. Diferentemente da terceira série, agora os alunos realmente constroem um texto organizando idéias e elegendo os pontos principais.

Ao final do período, todos lêem o que foi produzido em voz alta, para toda turma. A professora intervém somente e quando solicitada, seja para esclarecer questões históricas, seja para aclarar o significado de nomes e termos pertinentes e o faz sugerindo situações paralelas em que se torne clara a dúvida manifestada por eles. Os textos apresentados, apesar de variarem os assuntos, mostraram a mesma formatação, ou seja, uma descrição dos fatos lidos. É como se recontassem a notícia usando o mesmo

vocabulário e os mesmos enfoques. Consegui interagir com a turma durante a leitura dos livros e revistas. Alguns acharam que valia a pena dividir comigo suas escolhas.

O irmão mais novo de uma aluna estava comemorando seu aniversário nesse dia e havia uma festa na escola que, de acordo com ela, estava ótima, com direito a salgadinhos, mesa de doces, convidados, bolos e pacote de lembrancinhas. Ao pedido de liberação feito pela aluna, a resposta da professora foi negativa baseando-se em normas estabelecidas pela direção. “Está escrito na agenda que vocês levaram para casa”. Entretanto, alguns minutos depois, a própria coordenadora foi buscá-la já que os pais a esperavam para cantar o parabéns.

Chamou a minha atenção o fato de que, ao sinal do término da aula, não houve pressa para ir embora. As crianças se movimentam sem correria, conversando e trocando impressões sobre os temas discutidos e a professora vai com elas no mesmo ritmo e na mesma descontração, mãos nos ombros, passos demorados, os últimos recados e as promessas para o dia seguinte.

Antes de ir embora agradeço a todos, crianças, professora, coordenadora e diretora prometendo dar um retorno dessas experiências tão logo seja possível.

Texto Interpretativo sobre o segundo trabalho de campo

As experiências vividas na escola, dentro e fora da sala de aula, acompanhando por algumas horas as atividades dos alunos de terceira e quarta séries me possibilitaram uma reflexão interpretativa e a construção de um sentido do vivido. Tal reflexão parte de uma postura metodológica de cunho fenomenológico-hermenêutico que se reconhece enquanto uma possibilidade interpretativa das experiências compartilhadas com esses atores, nesse cenário escolar específico, constricta às condições de sua concretude.

Assim, os momentos vividos em tal ambiente me permitiram perceber a escola como parte integrante de uma comunidade que se percebe e assume a tarefa de ensinar uma variedade de conteúdos programáticos, mas e principalmente, reproduzir valores, hábitos e regras de convívio social referendadas e praticadas por essa mesma comunidade. O mundo da escola como um todo se envolve nesse processo. Portanto, todos os aspectos são profícuos em significados.

Em relação às instalações arquitetônicas, pode-se perceber a atenção e o cuidado demonstrados pela administração. Tem-se a sensação que a escolha do local foi determinada não só pelo tamanho e localização, mas também pela qualidade estética e pelas possibilidades de aproveitamento do espaço. O cenário como um todo agrada aos olhos e transmite zelo, aconchego, conforto que possibilitam uma intimidade demonstrada em atitudes de cumplicidade.

Essas regras, como eu as percebo, se manifestam em lados distintos de um mesmo todo. Há aquelas que chamarei de explícitas e que dizem de uma comunidade que se organiza também em esferas de comando hierarquicamente estabelecidas (os pais, a direção e os alunos, nessa ordem). Elas estabelecem horários, locais e maneiras ideais (não só pedagógicas, mas sociais, psicológicas, morais, espaciais, temporais) para a efetivação do aprendizado. A partir delas, a escola tenta estabelecer com os alunos um convívio direto, simples, sem burocracia, mas permanecem delimitados os papéis de cada um dentro do grupo; há os que perguntam se pode e os que aceitam ou rejeitam tais pedidos; os que propõem e os que executam.

Tais regras provavelmente são as mesmas praticadas no ambiente familiar. Um valorizam o respeito mútuo (ouvir, deixar falar, pedir, permitir, obedecer etc) e são discutidas com os alunos buscando um consentimento pela observação de sua eficácia. Outras se justificam pela necessidade de cuidar da saúde e do bem estar físico (tomar banho, usar roupas limpas, calçados nos pés, alimentos adequados). Outras, ainda, têm

como objetivo preservar o planeta, a casa em que vivemos e se expressam em ações práticas como separar o lixo, não usar quadro de giz convencional, reaproveitar os materiais escolares, aproveitar ao máximo a claridade natural.

A regra que diz da necessidade de aprimorar o conhecimento se manifesta na oferta de materiais didáticos e tecnológicos variados, resultado do trabalho de seleção e escolha da administração a partir das expectativas do público alvo (além das curriculares, as crianças têm aulas de computador, de artes, de esportes etc).

Se fora de sala a autoridade está a cargo da administração (coordenadora, diretora), no transcorrer das aulas propriamente ditas, dentro de sala é nítido o comando do professor já que é ele quem determina as atividades do dia, mesmo que “negociadas” com as crianças além do local e horário de cada uma. De acordo com informações, reuniões entre direção e professores têm por objetivo traçar dinâmicas e determinar os conteúdos a serem trabalhados (elaboração de um currículo). Parece-me que tais decisões visam o período de um bimestre por vez.

O que se espera das crianças a título de resultado de tais dinâmicas pode ser descrito como duas atitudes distintas. A primeira seria a execução de exercícios e tarefas pré-determinadas que trazem explícitos os fins aos quais ela se destina (o exercício de matemática visa a fixação dos fatos). Nesse caso, à ação de executá-los corresponderia a assimilação do conteúdo proposto. A outra seria a participação em atividades específicas como a elaboração de textos, apresentação oral de trabalhos, confecção de cartazes, dentro de limites estipulados e considerados adequados e relevantes ao aprendizado e que proporcionariam um estímulo ao desenvolvimento da personalidade. A mim me parece que tais atividades “dizem” que o aprendizado só se dá na presença de certas circunstâncias (ambiente específico, organização temporal, estímulo, desafio, ordem crescente de dificuldades, etc). Em ambas, as dúvidas manifestas, para que possam alcançar um desempenho satisfatório, devem aguardar a hora e o lugar certos para serem sanadas.

Com relação aos textos das crianças, pelo contato com os livros, jornais e revistas e abertura discursiva da professora, pude perceber que, apesar da proposta semelhante, seu desenrolar acompanha as particularidades de cada turma. Uma turma elege a seleção de idéias e outra a construção de paráfrases. Numa delas, a reflexão provocada pela professora que acontece durante a atividade não alcança o texto escrito. Minha permanência na escola não foi suficiente para afirmar se isso acontece todas as vezes, se é por falta de exercitar mais esses elementos ou se por adequação ao que deles

é cobrado, já que as professoras se mostraram satisfeitas com os resultados obtidos. Ambas parabenizaram a turma e elogiaram o esforço com frases do tipo: “Que interessante seu texto, ficou muito bom”, ou ainda “Vocês estão cada dia melhor”!

Para além das regras claramente estabelecidas, há aquelas que não são ditas, discutidas, nem mesmo despertam considerações e que aqui chamarei de implícitas que “ensinam” na mesma proporção que as demais porque andam juntas, compõem o todo vivencial não estruturado, não categorizável, não compartimentado do humano.

Todo o ambiente “fala” aos nossos sentidos. É o espaço arborizado, a construção bem cuidada, o cheiro da horta verdinha, a textura das roupas, dos materiais escolares, o burburinho constante de vozes infantis que nos “dizem” que ali funciona uma escola. Somos assim constituídos; sensações percebidas, vivenciadas que se manifestam nas expressões as mais variadas, inseparáveis, sendo o discurso oral uma delas, nem a primeira, nem a mais importante visto que não se tratar de um objeto que possa ser valorado.

A regra que explicitamente afirma a necessidade do vestuário também **diz** que jeans de marca e tênis de couro são as peças mais adequadas para compor a figura que julgamos correta para ir à escola. A necessidade da boa aparência ligada à preservação da saúde física é exacerbada e não se justifica a variedade de roupas, sapatos e adereços. Implicitamente “querem dizer” das posses econômicas de quem os portam e, numa distorção de sentido (caráter de deformação da ideologia¹³), trazem a possibilidade de serem vistos como delimitadores sociais (classes). A meu ver, a questão não está na desconsideração da diversidade, mas na atitude dos que estão na contra-mão desse discurso e as poucas oportunidades que a maioria tem em vivenciá-la.

A necessidade da utilização de materiais específicos para desenvolver certas habilidades não implica na posse de uma gama de diferentes tipos de cadernos, canetas, lápis, borrachas, como se a presença ou a ausência desses pudesse interferir, para mais ou para menos, nos resultados desejados. Implicitamente tal comportamento pode carregar, por um lado o tom de estímulo, como se a escola fosse um remédio ruim e indispensável e por outro, o de instrumento com a função de promover a socialização entre os iguais.

Bater à porta antes de entrar significa explicitamente um sinal de respeito, mas **diz** também da perpetuação de uma hierarquia de poder característica da nossa

¹³ RICOEUR, Paul. 1988. p. 73 e 74

organização social que a pedagogia que aprendi a praticar insiste em combater. Do mesmo modo e na mesma medida, temos as diferenças entre a figura da professora e a dos alunos evidenciadas pelo lugar reservado a cada um dentro da sala, nas diferenças do mobiliário, na postura em sala (ela de pé e eles sentados), no **direito** quase sempre não questionado de dar ordens, de permitir ou não alguma coisa, no **dever** muitas vezes questionado de cumprir as determinações de outrem.

No que tange às respostas das crianças ao trabalho executado, percebe-se que a escola, junto com as regras explícitas de bom comportamento social também acaba por aperfeiçoar nelas a capacidade de seguir normas, obedecer a horários, aceitar sem grandes questionamentos os métodos e as dinâmicas adotadas e delegar a outros a responsabilidade sobre a própria existência.

No comportamento das duas professoras que tive a chance de acompanhar, pude perceber nas entrelinhas a manutenção de regras de obediência (lugares em sala adequados para atores diferenciados), a dicotomia entre aquele que sabe e o que tem que aprender (o professor como o único que tem algo a transmitir), na postura, vestimenta, no vocabulário e na aura de autoridade com que se revestem elementos considerados adequados ao papel daquele que se diz **ensinador** de algo que é praticado tendo como objetivo um determinado resultado. Entretanto, pela resposta observada nas duas turmas, tudo isso se coloca em função do interesse demonstrado e que pode ser percebido pelos alunos de dois modos: pelo simples objetivo de cumprir um conteúdo proposto por esta ou aquela metodologia ou pela função de educar tendo no conteúdo um caminho, uma oportunidade para tal. Daí a conclusão de que afeta mais (no sentido de tocar, sensibilizar) a abertura constituída esteticamente para este trabalho específico do que o quê ou de que maneira se trabalha em sala de aula.

Toda essa estrutura de comportamento que é praticada sem que uma possibilidade reflexiva aconteça, na verdade parte de pressupostos que não são determinados, escolhidos pelos envolvidos, mas absorvidos pela escola como se ela fosse apenas um espelho dos hábitos e costumes socialmente referendados e que **dizem** dos valores econômicos, éticos, estéticos e religiosos das comunidades nas quais se insere.

Os questionamentos levantados nesse texto, já em seu início assumido como uma interpretação, não têm a pretensão de dar a palavra final sobre o assunto e menos ainda reduzi-lo a um método técnico do como fazer. É uma possibilidade interpretativa, situada ao contexto e ao autor da experiência vivida. O índice de humanidade aqui

presente e merecedor de atenção e destaque é a capacidade crítica inerente e constitutiva de todo ser humano e que, portanto, tem a ver com os espaços onde ele habita e escreve a sua história. É a dimensão do propiciar e aprimorar as possibilidades de uma reflexão crítica a partir do seu próprio viver que deveria ser uma preocupação permanente naqueles que se dispõem a experienciar suas vivências em um ambiente predominantemente infantil onde o objetivo explícito costuma ser o de “ensinar coisas”.

Meu trabalho vê especialmente isso. Fossem outros os programas e conteúdos disciplinares, afirmo que as práticas pedagógicas seriam ou poderiam ser as mesmas que presenciei. Essa afirmação não que ser peremptória; ela que dizer que a escola se mantém – como comunidade escolar – já em seu modo implícito de ser, em todos os pontos ligados ao seu “modus operandi” que aponteí acima.

Correlata a essa visão, afirmo – pois vivenciei e percebi – que a melhor performance do professor está ligada à maneira pessoal – seu quinhão de humanidade – com a qual ele se mostra ao seu aluno mostrando, como material quase bruto, os conteúdos disciplinares segundo os valores que neles deposita.

6- DE VOLTA À ESCOLA - UM RECOMEÇO

Chego à parte mais difícil da pesquisa; o momento de interrompê-la. Foi um longo caminho; a graduação em Letras, um período dedicado ao exercício da profissão, a graduação em Filosofia e, agora, a conclusão dessa pós-graduação. A esperança persiste, agora o mais é retornar à prática profissional com vivências e entendimentos mais consistentes acerca do fenômeno que me propus a pesquisar, o educacional.

Em uma proposta fenomenológica, é importante destacar que não se tem a pretensão de esgotar este ou aquele tema, visto que tal procedimento se colocaria como um paradoxo frente às idéias por ela defendidas. Assim, não posso falar em conclusão; o viável é falar apenas de uma parada, um instante necessário para assimilar e refletir sobre o vivido. Em outras palavras, através da circularidade hermenêutica, ter a chance de elaborar um sentido novo, singular, das experiências colocadas em destaque por esse projeto.

Assim, todos os questionamentos relatados até aqui, agora influenciados pelas reflexões propiciadas pelas vivências nos trabalhos de campo, permitiram, é o que eu acredito, um outro olhar para as minhas práticas pedagógicas, o surgimento de um sentido inédito que possa dizer de mim, do outro e do mundo. É o que se segue.

Minhas observações reforçaram algumas suspeitas e apontaram para outras tantas surgidas no ato mesmo do experienciar meus objetivos. Reforçou em mim a convicção de que, ao exercer minhas humanidades, ao declarar-me enquanto um corpo manifesto pelo e no mundo, estou embebida de toda uma historicidade que me constitui e, conseqüentemente, que não existo apenas em um único projetar, não me é possível colocar em suspenso minhas vivências enquanto ente circunstancial. Mas apesar disso, a minha trajetória desvela-se a cada momento, sempre e diferente a cada dia. Presente, passado e futuro podem ser, então, percebidos como um emaranhado referencial de tal forma que se colocam significativamente em um imbricamento que não torna possível falar de um sem evocar o outro.

Tal reflexão comporta uma outra; a de que a pretensão proposta pela maioria dos cursos de formação, da prática de posturas puramente profissionais tem como pressuposto a idéia de humanos que crêem ser possível atestar neles próprios tal

secessão e, em contrapartida, esperar comportamento semelhante de seus alunos, ambos despidos de suas manifestações e afetabilidades.

O professor que acredita na possibilidade de enxergar-se e ao seu aluno em uma relação com características dicotômicas, onde quase sempre impera a visão do sujeito sobre o objeto, este profissional provavelmente vai enveredar por métodos e dinâmicas mambembes para tentar convencer seu ouvinte de quão maravilhoso e indispensável é o conteúdo que lhe está sendo ensinado. E, como na maioria das vezes tais procedimentos se mostram insatisfatórios, opta-se por trocar esses recursos sempre que uma nova proposta se apresenta. Sob a minha percepção, é como se o conhecimento fosse algo que se colocasse à mercê de novas tendências, onde a de hoje impossibilita a coexistência com a de ontem e a de amanhã.

No que tange à percepção espaço-temporal das crianças, pude observar um estranhamento que se mostra em atitudes de não conformismo com as regras determinadas pela escola, por exemplo, na postura apática no trezinho e na cantina, em oposição à alegria ingênua demonstrada durante a aula de artes. Falo de atividades carregadas de significações espaço-temporais diferentes. Nas duas primeiras, há uma ordenação prévia: tal coisa em tal horário exige tal comportamento. Na terceira, percebi as crianças em situações mais espontâneas, mais à vontade, procurando, elas próprias, estabelecer uma relação mais íntima com a sala, os objetos e os outros colegas. De tal vivência pude intuir que o modo como espaço e tempo são percebidos e assimilados pelas crianças certamente influencia nas suas relações com o todo do ambiente escolar. Vêm-me à memória minhas aulas cuidadosamente planejadas em termos de conteúdo que, entretanto, não levavam em conta o espaço onde elas se efetivavam nem a possível necessidade de diferentes tratamentos cronológicos.

Em relação à dita transmissão do conhecimento propriamente dito, às dinâmicas e aos planejamentos que normalmente são a base do trabalho do professor, vejo como um problema as formas normalmente consideradas válidas para sua avaliação. Minhas vivências diziam da insatisfação que tais condicionamentos proporcionavam à prática pedagógica. E, em ambas as escolas alvo da pesquisa, pude observar a ocorrência desse problema. A cada atividade proposta, vi repetir-se o mesmo fato: a unanimidade pretendida não acontecia de acordo com os objetivos visados. Se a maioria conseguia responder adequadamente, uma minoria manifestava um tipo de comportamento a que dão o nome de dificuldade. A questão que se coloca é: mesmo em face dos que aparentemente apresentaram resultados semelhantes pode o professor ter a certeza de

aprendizados iguais? Agora, se consigo perceber meu aluno como unicidade vivencial, devo crer que as referências éticas, estéticas, sociais, culturais, religiosas que os constituem se dão de maneira não generalizada e, portanto, torna-se extremamente difícil estabelecer padrões quantitativos que possam servir de garantia quanto à capacidade cognitiva de cada um. Em outras palavras, cada aluno tem seu tempo, sua motivação e seu envolvimento com este ou aquele assunto. A intuição que brota de tais reflexões lembra-me aquela música, Epitáfio: **devia ter preparado menos as aulas e me preparado mais para as aulas.**

Outra suspeita que se mostrou significativa foi a de que a limitação sócio-econômica não é a única determinante no que tange ao grau de comprometimento com a prática educacional. Situações díspares foram observadas nos dois tipos de escola que fazem parte desse trabalho. A diferença é que na escola pública, tal comportamento tornou-se assim como que justificável e plenamente aceitável perante a sociedade em geral. Também por essa motivação, os pais em melhor situação financeira dão preferência às escolas de administração privada.

Mas, volto a insistir, às vezes essa preferência, ancorada na quantidade da dedicação do professor à escola pode não atender aos objetivos esperados. É certo que o fator tempo influencia no desempenho do professor; aliás, da maioria dos profissionais liberais. Entretanto, empenho, dedicação, prazer ao trabalho podem estar ou não presentes em qualquer escola, qualquer que seja a comunidade em foco.

Tanto na escola pública quanto na particular, pude perceber exemplos distintos. No primeiro caso, cito a professora que ocupa o cargo de direção e reside no bairro há pelo menos vinte anos. Tem, a seu favor, um contato mais alargado com os responsáveis por seus alunos. Traz em sua compreensão/interpretação de mundo vivido fortes analogias com a comunidade onde atua. Percebi que ser uma educadora, para ela, é um modo de constituir-se enquanto pessoa, de reconhecer-se parte integrante e significativa para aquele grupo determinado que compartilha posturas comuns, sejam elas éticas, estéticas, religiosas, políticas, etc. Em situação oposta temos a professora X, que não pertence à comunidade e demonstra pelas atitudes e inter-relações na escola o pouco engajamento com o trabalho ali concretizado.

Do mesmo modo, na segunda escola, percebi comportamentos distintos nas duas professoras foco da pesquisa. Enquanto a da quarta série se coloca aberta à constituição de um vínculo mais significativo com seus alunos, a outra tenta ser estritamente uma profissional da Educação ancorada nos objetivos amplamente descritos pela literatura

específica. A descrição do momento aula nos diz qual delas afeta mais positivamente seus alunos.

Da maneira como vejo tais questões, preocupa mais uma professora com disponibilidade de tempo e de material didático, mas isenta de uma íntima relação com os alunos do que uma outra, sem os precedentes da anterior, mas que, ao dar-se no todo das experiências ali compartilhadas, consegue afetar positivamente as crianças.

Gostaria de lembrar que não faz parte deste projeto a análise pedagógica das metodologias ou recursos didáticos bem como a utilização ou não de aparatos tecnológicos nas duas escolas. Meu foco foi especificamente o modo como, a partir das minhas vivências, vejo os profissionais da Educação lidar com o seu fazer escolar. Meu olhar se concentrou, tanto quanto possível, na maneira com que eles constituem o estar junto a seus alunos.

Além disso, sou levada a reforçar o que já foi dito no corpo de cada trabalho de campo. Há, implícita a toda uma atitude que se diz profissional já descrita anteriormente, a prática de uma gama de valores e regras de convivência que diz antecipadamente qual o papel de cada um dentro da escola. Colocada *a priori*, não questionada, tal proposição como que inviabiliza qualquer tentativa de uma reflexão mais alargada sobre o fazer escolar. Inviabiliza novas aberturas significativas, a ampliação de horizontes, a possibilidade de perceber nossas diferenças, de compartilhar vivências, de reconhecer a necessidade do respeito mútuo. Não quero dizer com isso que a repetição de hábitos e valores é uma coisa permissiva; mas o que se destaca como agravante é o fato de que, na maioria das vezes, tal acontecimento não provoca nenhum tipo de abertura discursiva, reflexiva, uma atitude que demonstrasse atento e zelo com algo de vital importância para o ser humano.

Nos cursos regulares de formação de professores, nos de formação continuada e até mesmo nas especializações, todos reconhecem as dificuldades por que passa a Educação – evasão, reprovações, baixo rendimento - e quase sempre alguma solução prática e de efeito imediato é proposta. Infelizmente, o proposto quase sempre tem a ver com o aprimoramento das habilidades técnicas de alguns profissionais privilegiados que devem, para mudar tal quadro, ser capazes de executar corretamente os métodos e as dinâmicas criadas pelos burocratas da Educação e que acreditam poder dar conta do seu todo. Na maioria das vezes, o discurso é bastante convincente para os mais crédulos. Aqui falo da minha própria experiência, já que também creditei apenas a esse tipo de formação a solução para todas as minhas inquietações.

Certamente, a suspeita mais significativa foi a de que a intencionalidade deste trabalho não passa pela defesa ou recusa a essa ou aquela proposta metodológica, esse ou aquele aparato estético/ético. Não tem ele nenhum caráter de sentido valorativo. O que pretendo é discutir a necessidade de nos reconhecermos como seres humanos portadores de uma historicidade na qual fazem sentido coisas como juízos de valor, solidariedade, conflitos e, principalmente, a convicção de que só podemos exercer nossas humanidades, dizer de nós e do nosso semelhante porque somos no mundo, nele lançados junto a outros seres, limitados já que trazemos intrínsecas à nossa condição humana as capacidades de nascer e morrer.

Hoje e só por hoje, me reconheço enquanto resultante de todas essas experiências e possibilidades efetivadas no vivencial, mas trago como horizonte de mundo uma disposição afetiva que possibilita uma abertura significativa assim assumida. Pretendo buscar meios, projetos de vida que me permitam refletir sobre esta história humana que aí está, que não nos foi imposta por nenhuma entidade, mas, sim, por nós construída, moldada à nossa imagem e semelhança.

Se, como eu, tivermos a crença de que é principalmente pela Educação que essa proposta tem uma grande chance de acontecer, nada mais significativo e, diria eu, de fundamental importância que os cursos de formação, as licenciaturas se abrissem também para essas questões de forma a ampliar o horizonte de possibilidades daquele ser humano que para si coloca como tarefa mais própria a de cuidar de si e do outro.

Da minha parte, a esperança reside no desejo de que o trajeto feito até aqui, as experiências compartilhadas, as vivências tenham ampliado sensivelmente o modo como percebo meus alunos, a escola, a comunidade onde me insiro e a mim mesma, o que reforça a proposta inicial desse trabalho, qual seja, a de promover, pelo contato com as reflexões propiciadas pelas discussões filosóficas, uma maior abrangência nas habilidades consideradas de cunho humanístico nos cursos de formação de professores. Por isso, espero que esse seja realmente um momento de recomeço, de permitir a mim e ao outro trilhar caminhos mais consistentes e porque não dizer também mais prazerosos.

Percebi, em todas as escolas em que pratiquei minha pesquisa, todas efetivamente dando conta da real designação social que lhes é imposta: ser um centro de convivência e educação social. A almejada socialização de crianças é amplamente praticada, conforme nos trouxe os dados de pesquisa. E é nesse âmbito – com todas as impregnações de sua cultura espaço temporal – que se mostra uma estética.

Pela sua própria concepção esboçada neste trabalho, a estética é o que de verdadeiro se dá entre pessoas que co-habitam lugares e tempos. A estética do professor se mostra, entre outros momentos, quando ele trabalha conteúdos; menos em sua atitude em aceitar padrões sobre práticas pedagógicas e mais nos seus desvãos, quando, por exemplo, afirma para os alunos algum valor pessoal sobre esse ou aquele conteúdo específico. Fenomenologicamente, diríamos que uma criança não aprende adição na escola: ela aprende a adição que aquele professor pôs como tarefa, naquela escola. A experiência do conhecer não é uma idealidade que abstrai a riqueza fenomênica do ambiente.

Espero que o significado que certamente brotará da leitura do meu texto seja rico em possibilidades fomentadoras de uma nova concepção do fenômeno educacional como um todo, onde o modo de se fazer Educação se sobreponha ao para quê e ao a que custo.

Creio na eficiência da reflexão, pois creio que a grandeza do homem está na dialética do trabalho e da palavra; o dizer e o fazer, o significar e o agir estão por demais misturados para que se possa estabelecer oposição profunda e duradoura entre *theoria* e *práxis*. A palavra é meu reino e disso não me envergonho; ou, melhor, envergonho-me na medida em que minha palavra participa da culpabilidade de uma sociedade injusta, que explora o trabalho; não me envergonho originariamente e, sim, tendo em vista o seu destino. (RICOEUR, 1968, p. 9)

7 - REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABRÃO, Bernadete. **História da Filosofia**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.
- ASSIS, Machado. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. **Estética - a Lógica da Arte e do Poema**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993.
- BEZ, José Rojas. **Estética, Educacion y Audiovisualidade: lo uno y lo diverso**. Juiz de Fora: Revista Comunicações Filosóficas, Departamento de Filosofia da Universidade Federal, 1991.
- DETONI, Adlai Ralph. **Investigações acerca do espaço como modo da existência e da geometria que ocorre no pré-reflexivo**. Rio Claro: Unesp, 2000 (Tese de doutorado em Educação Matemática).
- DUFRENNE, Mikel. **A Estética e as Ciências da Arte**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1982.
- ECO, Umberto. **A Definição da Arte**. São Paulo: Martins Fontes.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALEFFI, Romano. **Novos Ensaios de Estética**. Bahia: Centro Editorial e Didático da Universidade Federal da Bahia, 1979.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. **A Origem da Obra de Arte**. Lisboa: Edições 70, 1990.
- _____. **Ensaios e Conferências**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- _____. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- HUSSERL, Edmund. **A Idéia da Fenomenologia**. São Paulo: Edições 70, 1986
- _____. **A Origem da Geometria**. Trad. de M^a Aparecida Viggiani Bicudo. Rio Claro: Unesp, 1980.
- LANGER, Susanne K **Filosofia em Nova Chave**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- LEFORT, Claude. **As Formas da História**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- LOUBET, Maria do Carmo. **Educação pela Arte e Educação sobre a Arte**. Revista Ciências Humanas, v. III, 10, 1979.

MARTINS, Joel. **Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MASSAUD, Moisés. **A Literatura Portuguesa através dos Textos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1987.

MEIRELLES, Laura B. **Heidegger e a superação do Nihilismo**. In: 1ª Mostra de Trabalhos de Graduação e Pós-Graduação da UFJF. 2004. Juiz de Fora. XI Seminário de Iniciação Científica da UFJF. 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Estrutura do Comportamento**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

_____ **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____ **Textos Escolhidos**. Traduções e notas de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

RICOEUR, Paul. **A Crítica e a Convicção**. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____ **Do Texto à Ação**. Porto: 1989.

_____ **O Si-Mesmo como um Outro**. Campinas: Papirus, 1991.

_____ **História e Verdade**. Rio de Janeiro: Cia. Editora Forense, 1968.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Antropologia Filosófica**. São Paulo: Ed. Loyola, 1991