

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MANOEL MESSIAS DE OLIVEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DE MARTIN BUBER, GABRIEL MARCEL E EMMANUEL
MOUNIER NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCACIONAL
NO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE UBERLÂNDIA**

Uberlândia, MG

2019

MANOEL MESSIAS DE OLIVEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DE MARTIN BUBER, GABRIEL MARCEL E EMMANUEL
MOUNIER NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCACIONAL
NO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE UBERLÂNDIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da
Educação.

Orientador: Dr. Armino Quillici Neto

Uberlândia, MG

2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

O48 2019	<p>Oliveira, Manoel Messias de, 1963- Contribuições de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier no processo de humanização do ambiente educacional no ensino médio da cidade de Uberlândia [recurso eletrônico] / Manoel Messias de Oliveira. - 2019.</p> <p>Orientador: Armindo Quillici Neto. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2606 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Quillici Neto, Armindo ,1962-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDU: 37</p>
-------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 48/2019/238, PPGED				
Data:	Dezesseis de dezembro de dois mil e dezenove	Hora de início:	8:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	11613EDU028				
Nome do Discente:	MANOEL MESSIAS DE OLIVEIRA				
Título do Trabalho:	"CONTRIBUIÇÕES DE MARTIN BUBER, GABRIEL MARCEL E EMMANUEL MOUNIER NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE UBERLÂNDIA"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO SUPERIOR NAS PRÁTICAS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Constança Terezinha Marcondes César - UFS; Carlos Roberto da Silveira - USF; Márcio Danelon - UFU; José Benedito de Almeida Júnior - UFU e Armindo Quillici Neto - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Armindo Quillici Neto, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por Armindo Quillici Neto, Professor(a) do Magistério Superior, em 16/12/2019, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior, em 16/12/2019, às 12:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Carlos Roberto da Silveira, Usuário Externo, em 16/12/2019, às 12:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por José Benedito de Almeida Junior, Professor(a) do Magistério Superior, em 16/12/2019, às 12:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Constança Terezinha Marcondes Cesar, Usuário Externo, em 16/12/2019, às 12:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1759576 e o código CRC 70A1D85C.

Dedico este trabalho a todas as pessoas com quem tive o privilégio de me encontrar ao longo do caminho, na jornada da vida. Em especial, às pessoas com as quais compartilhei alegrias, dores, sonhos, anseios e esperanças, enfim, vivenciei o amor incondicional e a autêntica fidelidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus: o totalmente e absolutamente Outro, por me conceder a graça de experienciar o amor, a esperança e a fidelidade, compartilhando a existência com pessoas amigas e companheiras.

À Universidade Federal de Uberlândia, especialmente aos docentes, técnicos e demais pessoas do Programa de Pós-graduação em Educação, por contribuírem direta ou indiretamente com a minha formação pessoal e profissional.

À minha família, meus amigos e benfeitores, por fazerem parte de minha vida: a meus pais por me propiciarem o dom da existência; a minhas irmãs e filhas pela presença terna e amorosa: incentivando e apoiando a jornada da vida; a minha esposa pelo amor, compreensão, apoio e companheirismo incondicional; aos amigos por serem parte de minha família que tive o privilégio de escolher; aos benfeitores por contribuírem com o êxito deste trabalho.

A meu orientador, prof. Dr. Armino Quillici Neto, por sua presença amorosa e fiel, pelo estímulo, apoio e confiança. Agradeço as suas orientações, indubitavelmente, testemunhou a possibilidade de vivenciar a intersubjetividade em ambientes educacionais humanizados e humanizantes.

Aos membros da Banca Examinadora, pela disponibilidade em aceitar o convite e, especialmente, por contribuírem para o meu desenvolvimento humano mediante o diálogo, o confronto, enfim, considerações para aperfeiçoar este trabalho.

Paz e Bem a todas as pessoas.

“A única coisa que pode vir a ser fatal ao homem, é crer na fatalidade, pois esta crença impede o movimento da conversão.” (BUBER, 2006)

“Encontrar alguém não é simplesmente cruzar com ele é estar pelo menos um instante junto, com ele: é o que direi em uma palavra que deverei usar mais de uma vez uma copresença.” (MARCEL, 1999)

“[A pessoa] não existe senão para os outros, não se conhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros.” (MOUNIER, 1964)

RESUMO

O trabalho apresenta o resultado da investigação quanto às contribuições de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier no processo de humanização do ambiente educacional no Ensino Médio, na cidade de Uberlândia. O Objetivo da investigação foi verificar se as teorias desenvolvidas por Marcel, Buber e Mounier, nos últimos anos do século XIX, até meados da década de setenta, do século XX, são conhecidas e utilizadas pelos professores, pela equipe administrativa e pela coordenação pedagógica; se as referidas teorias contribuem; e, em caso afirmativo, como contribuem na prática escolar das instituições de Ensino Médio na cidade de Uberlândia, neste início do século XXI. Presume-se que a Filosofia da Educação, proveniente dos princípios do humanismo judaico-cristão, pode contribuir para a edificação de ambientes educacionais caracterizados pelo respeito e trabalho coletivo, e ainda favorecer a inclusão e o engajamento de todos no processo de ensino-aprendizagem. A proposta metodológica pautou-se na pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo. Na primeira, fez-se uso de textos de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier. Dentre as obras basilares destacamos: *‘Eu e Tu’* e *‘Do diálogo e do dialógico’* de Buber; *‘O Personalismo’* e *‘Introdução aos existencialismos’* de Mounier e *‘Os homens contra o homem’*; *‘Être et avoir’* e *‘Homo viator’* de Marcel. Também se utilizou da contribuição de Sócrates, Santo Agostinho e Michael de Montaigne e de comentadores dos citados. A pesquisa de campo, de caráter qualitativo, fundamentou-se nas obras de Bogdan e Biklen, Bauer e Gaskell, Martinelli, Gil, Chizzotti e Alves, em especial, para delinear a coleta e a análise dos dados. Na coleta dos dados, foram empregados dois instrumentais: o questionário e a entrevista. A coleta de dados foi realizada em quatro instituições coparticipantes, selecionadas aleatoriamente dentre as escolas de Ensino Médio da rede pública da cidade de Uberlândia-MG, conforme projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia. Ao longo do trabalho, apresentamos as contribuições de Sócrates, Agostinho e Montaigne: precursores do existencialismo; explicitamos as categorias basilares do existencialismo judaico-cristão na perspectiva de Buber, Marcel e Mounier, exibimos os dados coletados, por fim, analisamos os dados à luz das categorias buberiana, marceliana e mounierista. Dentre os resultados averiguados, destacam-se: a veracidade das pressuposições iniciais e a comunhão dos anseios e perspectivas de educadores, educandos, equipe administrativa com as categorias supracitadas. Por fim, concluímos que as teorias de Buber, Marcel e Mounier podem auxiliar na prática escolar do Ensino Médio dos dias atuais, especialmente por favorecerem a vivência de relações dialogais; fomentarem o combate à discriminação, ao preconceito e a outras formas de aviltamento; incentivarem o respeito mútuo, e a edificação de autênticas comunidades escolares, enfim, contribuir para a edificação de ambientes educacionais humanizados e humanizantes.

Palavras-chave: Alteridade. Ipseidade. Educação. Comunidade escolar. Humanização. Ensino-médio.

RÉSUMÉ

Cet ouvrage présente le résultat de recherche sur les contributions de Martin Buber, Gabriel Marcel et Emmanuel Mounier au processus d'humanisation de l'environnement éducatif au lycée d'Uberlândia. Le but de cette enquête a été, vérifier si les théories développées par Marcel, Buber et Mounier, dans les dernières années du XIX^e siècles jusqu'au milieu des années 70 du XX^e siècle, sont connus et utilisées par les enseignants, l'équipe administrative et la coordination pédagogique; si les théories contribuent; et dans l'affirmative, comme elles contribuent à la pratique scolaire des lycées de la ville d'Uberlândia début du XX^e siècle. Il est supposé que la philosophie de l'éducation dérivées des principes de l'humanisme juif chrétien, peut contribuer à la construction d'environnements éducatifs caractérisés par le respect et le travail collectif, en favorisant l'inclusion et l'engagement de tous dans le processus enseignement-apprentissage. L'approche méthodologique a été basée sur la recherche bibliographique et sur le terrain. Au début, a été utilisé des textes de Martin Buber, Gabriel Marcel et Emmanuel Mounier. Parmi les travaux de base, nous soulignons: « Eu e Tu » et « Do diálogo e do dialógico » de Buber ; « O personalismo » et « Introdução aos existencialismos » de Mounier; “Os homens contra o homem”, “Être et avoir” et “Homo Viator” de Marcel. Il a été également utilisé la contribution de Sócrates, Santo Agostinho et Michael de Montaigne et des commentateurs. La recherche qualitative sur terrain a été appuyée sur les travaux de Bogdan et Birklen, Bauer et Gaskell, Martinelli, Gil, Chizzotti et Alves, notamment pour délimiter la collecte et l'analyse de données. Lors de la collecte des données deux instruments ont été utilisés le questionnaire et l'entretien. Ces données ont été recueillies dans quatre institutions co-participantes, sélectionnées au hasard dans les lycées publics de la ville d'Uberlândia-MG; selon projet approuvé par le Comité d'éthique de l'Université fédérale de Uberlândia. Tout au long du travail nous avons présenté des contributions de Sócrates, Agostinho et Montaigne: précurseurs de l'existentialisme; les catégories de base de l'existentialisme judéo-chrétien ont été définies dans la perspective de Buber, Marcel et Mounier; les données collectées ont été présentées; alors, les données ont été analysées à la lumière des catégories bubérienne, marcelienne et mounieriste. Parmi les résultats vérifiés on note: la véracité des hypothèses initiales et la communion des aspirations et des attentes des enseignants, des élèves et de l'équipe administrative avec les catégories mentionnées ci-dessus. Enfin, nous concluons que les théories de Buber, Marcel e Mounier peuvent aider les actuelles pratiques scolaires, spécialement pour: favoriser l'expérience des relations dialogiques; encourager la lutte contre la discrimination, les préjugés et les autres formes de dégradations; encourager le respect mutuel, et la construction des communautés scolaires authentiques; et contribuer à construire des environnements éducatifs humanisés et humanisants.

Mots-clés: Altérité. Ipseity. Education. Communauté scolaire. Humanisation. Lycée.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Professores - Questão 1	161
Gráfico 2 - Professores - Questão 2	164
Gráfico 3 - Professores - Questão 3a	164
Gráfico 4 - Professores - Questão 3b	165
Gráfico 5 - Professores - Questão 4	166
Gráfico 6 - Professores - Questão 5	168
Gráfico 7 - Professores - Questão 7	171
Gráfico 8 - Alunos - Questão 1	172
Gráfico 9 - Alunos - Questão 2a	174
Gráfico 10 - Alunos - Questão 2b	174
Gráfico 11 - Alunos - Questão 2c	175
Gráfico 12 - Alunos - Questão 3	177
Gráfico 13 - Alunos - Questão 4	177
Gráfico 14 - Alunos - Questão 6	181
Gráfico 15 - Alunos - Questão 7	182
Gráfico 16 - Alunos - Questão 8	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Professores - Questão 4 (Complemento).....	166
Tabela 2 - Professores - Questão 6	169
Tabela 3 - Alunos - Questão 1 (Complemento).....	172
Tabela 4 - Alunos - Questão 5.....	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1-A40	Aluno um - Aluno quarenta
A.C.J.F	Ação Católica da Juventude Francesa
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Auxiliar Técnico de Educação Básica
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
C1-C8	Coordenação Pedagógica um - Coordenação Pedagógica oito
CEP-UFU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia
CONIC	Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil
D1-D8	Diretor ou vice-diretor um-Diretor ou vice-diretor oito
E1- E4	Escola um - Escola quatro
EA	Equipe Administrativa
EA1-EA8	Equipe Administrativa um - Equipe Administrativa oito
EEFEP	Escola Estadual Frei Egídio Parisi
EEJR	Escola Estadual João Rezende
EEPIC	Escola Estadual Professor Inácio Castilho
EEPSG	Escola Estadual Parque São Jorge
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ICAR	Igreja Católica Apostólica Romana
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P1-P24	Professor um - Professor vinte e quatro
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Z1-Z2	Zona um - Zona dois

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 AS RAÍZES DO EXISTENCIALISMO CONTEMPORÂNEO PRESENTES NO PENSAMENTO DE SÓCRATES, AGOSTINHO DE HIPONA E MICHAEL DE MONTAIGNE	23
2.1 Existencialismo: considerações iniciais	25
2.2 Sócrates: o primeiro precursor do existencialismo	27
2.3 Santo Agostinho: a concepção de homem como imagem de Deus	41
2.3.1 O pensamento de Santo Agostinho em relação à educação: considerações.....	47
2.4 Michael de Montaigne e o humanismo renascentista	57
2.4.1 Contexto histórico: primeiros séculos da Idade Moderna.....	57
2.4.2 Os princípios do existencialismo no pensamento de Michael de Montaigne	61
3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DO EXISTENCIALISMO JUDAÍCO-CRISTÃO: possíveis contribuições para a Educação	68
3.1 Contexto histórico no qual surgiram e se desenvolveram as teorias existencialistas	68
3.2 Da fenomenologia husserliana às doutrinas existencialistas: origem e princípios	72
3.3 Martin Buber: categorias fundamentais da filosofia buberiana e a educação	77
3.3.1 Vida e Obra de Martin Buber	77
3.3.2 Relações inter-humanas: o ser como resposta à palavra proferida	79
3.3.3 Filosofia do diálogo e educação: considerações.....	94
3.4 Gabriel Marcel: liberdade e aviltamento – possibilidades de ser e educar	96
3.4.1 Gabriel Marcel: vida e obra.....	97
3.4.2 Princípios basilares do pensamento filosófico de Gabriel Marcel	101
3.4.3 Educação, liberdade e aviltamento: memória histórica, desafios e perspectivas	115
3.5 Emmanuel Mounier: indivíduo, pessoa-comunidade.....	125
3.5.1 Vida e obra	126
3.5.2 Categorias essenciais do personalismo mounierista	133
3.5.3 Educação na perspectiva de Mounier: considerações.....	144
4 ESCOLAS COPARTICIPANTES: na percepção de discentes, docentes e membros das equipes administrativas	154
4.1 Breve relato da experiência vivenciada nas instituições coparticipantes	155
4.2 Considerações a respeito das instituições coparticipantes	157

4.2.1 Escola Estadual Professor Inácio Castilho	157
4.2.2 Escola Estadual Parque São Jorge	158
4.2.3 Escola Estadual Frei Egídio Parisi.....	159
4.2.4 Escola Estadual João Rezende.....	160
4.3 Apresentação dos dados coletados.....	160
4.3.1 Dados coletados junto aos docentes.....	161
4.3.2 Dados coletados junto aos discentes	171
4.3.3 Dados coletados junto à equipe administrativa: direção, vice direção e coordenação pedagógica.....	184
5 O AMBIENTE ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: inquietações e perspectivas.....	202
5.1 A presença dos fundamentos do existencialismo nas escolas coparticipantes	203
5.1.1 Inquietações e perspectivas: reflexões a respeito do que vimos e ouvimos.....	206
5.1.2 Buber, Marcel e Mounier: contribuições possíveis	212
5.2 As hipóteses iniciais foram confirmadas?	241
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	248
REFERÊNCIAS	253
APÊNDICE A – Modelo do instrumento para coleta de dados – docentes	261
APÊNDICE B – Modelo do instrumento para coleta de dados – discentes.....	263
APÊNDICE C – Modelo do instrumento para coleta de dados – Equipe Administrativa.....	265

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa, cujo resultado ora apresentamos, teve origem na crença de que as categorias desenvolvidas por Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier, entre 1878 e 1973, podem contribuir na prática escolar das instituições de Ensino Médio na cidade de Uberlândia, neste início do século XXI. Partimos do princípio, segundo o qual, os relacionamentos interpessoais e o ambiente escolar das instituições de Ensino Médio são caracterizados por antagonismos: ambientes nos quais é possível encontrar relacionamentos interpessoais autênticos e inautênticos. Ora, pressupomos que ambientes escolares marcados por autênticas relações intersubjetivas favorecem o prazer de as pessoas neles permanecerem e viabilizam o trabalho coletivo, o que, a nosso ver, pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, ambientes caracterizados pelo aviltamento, falsos relacionamentos interpessoais, dificultam este processo. Diante do exposto, atestamos a crença, segundo a qual a tríade de pensadores existencialistas pode auxiliar no combate ao aviltamento, revelar as pseudo relações e propiciar verdadeiros encontros, ou seja, relações interpessoais verdadeiras.

A priori, confiamos que a Filosofia da Educação, oriunda dos princípios do Existencialismo, judaico-cristão, pode fomentar o respeito mútuo; a aceitação das diferenças; o combate ao preconceito e à discriminação; a vivência da liberdade e o desenvolvimento de autênticas comunidades educativas que viabilizem o processo cognitivo. Se assim for, nossa hipótese inicial será confirmada.

O interesse pelo tema em questão tem seu fundamento em diferentes experiências vivenciadas em distintas instituições de ensino. Ao trabalhar, com o Ensino Médio, entre 1994 e 2014, foi possível ouvir de docentes, discentes, diretores, coordenadores e demais pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, com a comunidade escolar, relatos de conflitos que, em maior ou menor grau, motivaram agressões, abandono de função por parte dos docentes, técnicos administrativos e demais profissionais da área da educação, além do afastamento das instituições de ensino ou evasão escolar por parte dos discentes. Por sua vez, outras pessoas, dos mesmos seguimentos ou categorias mencionadas, também envolvidas com a educação de crianças, jovens e adultos, testemunham ambientes escolares marcados por parcerias, trabalho de equipe, respeito e engajamento. Este conjunto de fatores faz as pessoas desejarem participar dele e viabiliza a melhora da convivência, e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizado.

A realidade inferida, a partir da experiência vivenciada ao longo de duas décadas, é corroborada por diversas notícias veiculadas nos meios de comunicação de massa. Telejornais, rádios, jornais impressos, internet, [...] divulgam eventos, ocorridos em instituições de ensino,

nos quais se observa a existência de discriminação, preconceito, intolerância, indiferença, violência física e/ou verbal¹, exclusão e rejeição de pessoas e/ou grupos minoritários. Esses meios de comunicação também divulgam acontecimentos ocorridos em ambientes educacionais, nos quais se verificam relações interpessoais humanizadas, caracterizadas por respeito, solidariedade², tolerância e liberdade. Ora, estas distintas realidades comportam elementos que podem ser debatidos à luz da filosofia proposta por Buber, Marcel e Mounier.

Na presente investigação, pressupõe-se que, nos ambientes escolares, nos quais predominam a liberdade, a autonomia, o respeito a diferença, a inclusão, enfim, autênticos relacionamentos intersubjetivos, as pessoas ficam motivadas a neles permanecer, o que facilita o desenvolvimento de ações coletivas e viabiliza a inclusão e a emancipação. Conjectura-se, ainda, que os fundamentos da filosofia existencialista na concepção de Buber, Marcel e Mounier fomentam o respeito à pessoa, o combate ao preconceito e à discriminação, e, por fim, favorecem o desenvolvimento de verdadeiras comunidades educativas, e assim, beneficiam o processo cognitivo.

Os fenômenos apresentados, diferentes formas de viver e se relacionar nas distintas instituições de ensino, perpassam todos os níveis de ensino: do fundamental à pós-graduação. Entretanto, a pesquisa limitou-se a investigar as instituições de Ensino Médio. A escolha justifica-se por duas razões: a primeira, a experiência de duas décadas trabalhando neste nível de ensino; a segunda, em geral, as pesquisas voltam-se para o Ensino Fundamental, especialmente para os primeiros anos ou séries iniciais, ou, ainda, para Ensino Superior. Conforme levantamento preliminar, o Ensino Médio carece de maior atenção dos pesquisadores.

Nas instituições de Ensino Médio, como já mencionado, é possível encontrar ambientes educacionais humanizados e humanizantes e ambientes desumanizados e desumanizantes. Os distintos ambientes escolares nem sempre são espaços de verdadeiras convivências. Diante deste cenário, afirmamos a intenção de conhecer a realidade das instituições coparticipantes, em especial as inquietações e perspectivas conexas às relações interpessoais e as atividades

¹ Em reportagem veiculada no G1-Educação, em 22 de outubro de 2017, temos um exemplo da violência contra professores. A reportagem ao abordar o caso da agressão sofrida por uma professora, em Santa Catarina, revela dados oriundos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – segundo os quais o Brasil é o primeiro país do ranking de violência contra professores. (TENENTE; FAJARDO 2017).

² A título de exemplificar o que foi dito, mencionamos a reportagem veiculada no G1-Rio de Janeiro, na qual Barreira (2014), apresenta a história de uma professora que descobriu que estava com câncer, e, em razão desta descoberta, passava por tratamento quimioterápico; ela recebeu a solidariedade de seus alunos e alunas do Ensino Médio. Eles raspam a cabeça, elas cortaram os cabelos para doá-los às instituições que cuidam de pacientes que fazem tratamento contra a referida doença.

coletivas vinculadas ao processo cognitivo do Ensino Médio regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) nível médio.

A priori, estabelecemos alguns objetivos para nortear a nossa investigação, assim, definimos o nosso objetivo geral: verificar se as teorias desenvolvidas por Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier são conhecidas e utilizadas pelos professores, pela equipe administrativa e pela coordenação pedagógica; se contribuem; e, em caso afirmativo, como contribuem na prática escolar das instituições de Ensino Médio na cidade de Uberlândia, neste início do século XXI. Nossos objetivos secundários são averiguar a existência ou inexistência de práticas pedagógicas de caráter interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar; a existência ou inexistência de ações aviltantes; verificar se, em se constatando ações de menosprezo, estas podem influenciar discentes ou docentes em opções, como afastamento, transferência, evasão; perscrutar, junto aos discentes, a importância do respeito e do diálogo, quando eles definem um bom professor; sondar, junto aos docentes, as principais características para definir um bom aluno; averiguar a opinião dos participantes da pesquisa quanto à viabilidade e à relevância de atividades de caráter interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar ou outras ações que promovam a interação entre disciplinas ou entre as pessoas; aferir se os responsáveis pelos discentes participam das reuniões para as quais são convocados.

Enfim, investigamos a existência de relações interpessoais autênticas ou relacionamentos inautênticos. Para atingir nosso objetivo, coletamos os dados junto aos partícipes dos seguimentos: docente, discente e membros da equipe administrativa. Explicitamos os resultados da pesquisa, após analisar os dados coletados à luz das categorias a nós legadas por Buber, Marcel e Mounier, para verificar se, e como, estas podem auxiliar os educandos e os educadores das instituições de Ensino Médio do nosso século no processo de ensino e aprendizagem e, também, contribuir para a convivência harmoniosa: viver a unidade, não obstante as diferenças.

A investigação, inédita, processou-se em duas frentes: pesquisa bibliográfica, primeira etapa, e pesquisa de campo, segunda etapa.

A primeira etapa fundamentou-se nos textos de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier, em especial nas categorias específicas que motivam a reflexão sobre a dignidade humana, o valor da comunidade, a importância da alteridade, dentre outras. As categorias foram extraídas das obras dos mencionados pensadores, dentre as quais merecem menção especial: *Eu e Tu* e *Do diálogo e do dialógico* [Buber]; *O Personalismo*; e *Introdução aos existencialismos* [Mounier]; *Os homens contra o homem*; *Être et avoir* e *Homo viator* [Macel]. Nesta etapa, também foram utilizados fragmentos peculiares do pensamento de

Sócrates, de Santo Agostinho e de Michael de Montaigne, e, ainda, textos de comentadores considerados clássicos, quando a nosso ver, contribuíram para esclarecer alguns princípios considerados importantes para a análise dos dados coletados na investigação.

Na segunda etapa, foi realizada a coleta de dados em quatro Escolas Estaduais da cidade de Uberlândia, que trabalham com Ensino Médio regular e/ou EJA. Vale ressaltar que as instituições de ensino foram convidadas a participar da pesquisa, o convite foi oficializado junto à pessoa responsável pela direção. Ao responder afirmativamente, o (a) diretor (a) assinou uma declaração, na qual afirmou estar ciente do projeto de pesquisa, autorizou a realização da etapa de coleta de dados junto aos discentes, aos docentes, a direção, a coordenação e a supervisão que desejassem participar da pesquisa, livre e conscientemente, conforme determina a legislação vigente, e, a partir deste momento, a instituição de ensino por ele (a) representada passou a ser denominada instituição coparticipante.

Em cada uma das instituições coparticipantes da pesquisa, foram convidados e selecionados partícipes dos seguimentos: docente, discente e equipe administrativa. Em tudo observando o que foi aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Uberlândia (CEP-UFU), conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), número 87116818.2.0000.5152. Para a coleta de dados, junto aos docentes e aos discentes, fez-se uso de questionários específicos para cada segmento. Por sua vez, a entrevista foi o instrumento utilizado para coletar os dados junto aos diretores e a coordenação pedagógica: equipe administrativa.

Na ocasião da coleta de dados, as instituições coparticipantes possuíam um total de 1.562 possíveis participantes: 33 da equipe administrativa, 239 docentes, 1.290 discentes. Dentre estes, foram selecionados 24 docentes, 40 discentes e 8 membros da equipe administrativa, portanto, 72 participantes. Para participar da pesquisa, as pessoas deveriam atender aos seguintes critérios de inclusão: os docentes que estivessem ministrando aulas no Ensino Médio, regular e/ou EJA nível médio em uma das escolas coparticipantes; os discentes que estivessem matriculados e frequentando o terceiro ano do Ensino Médio regular, a segunda ou a terceira etapa da EJA nível médio, em uma das escolas coparticipantes e que tivessem, no mínimo, 18 anos completos; os diretores, os vice-diretores, os coordenadores que integrassem a equipe administrativa ou pedagógica de uma das escolas coparticipantes; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por sua vez, não puderam participar da pesquisa³,

³ Dentre os critérios de exclusão, registramos também a possibilidade de desistir de participar da pesquisa em qualquer de suas etapas. Entretanto, salientamos que nenhum dos partícipes solicitou a sua exclusão.

as pessoas que não se enquadraram nos critérios de inclusão; e ainda, as que convidadas, recusaram dela fazer parte ou não assinaram o TCLE.

A pesquisa de campo, fundamentada em investigação qualitativa, foi realizada com a coparticipação de quatro instituições estaduais de ensino da cidade de Uberlândia-MG: duas localizadas na Zona Sul e duas na Zona Leste. Da Zona Sul: a Escola Estadual Inácio Castilho e a Escola Estadual Parque São Jorge. Da Zona Leste: a Escola Estadual Frei Egídio Parisi e a Escola Estadual João Rezende.

As escolas e as regiões (zonas) foram selecionadas mediante dois princípios: o primeiro, aleatório, de caráter geográfico; o segundo, acessibilidade e conveniência, por se tratar de amostragem não probabilística. Ambos os princípios, fundamentam-se em Gil (2008). Por sua vez, ao delimitar o corpus da pesquisa, utilizamos os critérios estabelecidos por Bauer e Gaskell (2010). A coleta e análise de dados foram abalizadas nos princípios da investigação qualitativa, conforme é concebida por Bogdan e Biklen (1994), Bauer e Gaskell (2010), Martinelli (1999), Gil (2008), Chizzotti (2010) e Alves (1991).

O trabalho está organizado em seis seções. A primeira apresenta as informações preliminares: introdução, a segunda e a terceira contêm a fundamentação teórica, a quarta revela os dados coletados junto às instituições coparticipantes, a quinta registra a análise dos dados à luz da fundamentação teórica e a tese propriamente dita e a sexta a conclusão.

Na segunda seção, exibimos os fundamentos ou raízes do existencialismo contemporâneo presentes no pensamento de Sócrates, Santo Agostinho e Michael de Montaigne. Esta seção, *a priori*, não estava prevista, entretanto, ao iniciarmos a investigação, emergiu como consequência lógica da própria pesquisa. Nela, inicialmente, discorremos sobre as diferentes concepções a respeito do termo Existencialismo, destacamos as contribuições de Sartre e Mounier e enfatizamos a existência de dois eixos norteadores: a vertente teísta, representada por Buber, Marcel e Mounier, dentre outros, e pelos denominados ateus, dentre os quais mencionamos Sartre e Heidegger⁴.

⁴ A inclusão de Heidegger dentre os existencialistas ateus segue o dito de Sartre no livro “*O Existencialismo é um Humanismo*”. Entretanto, existem indícios de que não seja um parecer inquestionável, ao contrário, durante a entrevista concedida à revista alemã *Der Spiegel*, em setembro de 1966, publicada em 1976, Heidegger diz “Já só um deus nos pode ainda salvar. Como única possibilidade, resta-nos preparar pelo pensamento e pela poesia uma disposição para o aparecer do deus ou para a sua ausência do deus em declínio: preparar a possibilidade de que [em vez de que, dito brutalmente, ‘estiquemos o pernil’] pereçamos perante o deus ausente.” Na sequência da entrevista, em nome da revista *Der Spiegel* perguntou-se a Heidegger: “Há alguma conexão entre o seu pensamento e o advento (Heraufkunft) desse deus? Há aí, na sua maneira de ver, uma relação causal? Crê que nós podemos nos aproximar de deus pelo pensamento?” Diante da pergunta, Heidegger diz “Não o podemos atrair mediante o pensar. Podemos, quando muito, despertar a disposição a esperá-lo”. (HEIDEGGER, 2009, p. 30-31). Heidegger também faz menção à divindade em um pequeno texto “O Caminho do campo” (1949). Não temos elementos suficientes para dizer que Sartre cometeu um equívoco ao incluir Heidegger entre os ateus, mas

Na ocasião, esclarecemos a intenção de trabalhar com as categorias de Buber, Marcel e Mounier. Respectivamente, do primeiro perscrutar especialmente a palavra princípio Eu-Isso e a palavra princípio Eu-Tu, e ainda, explicitar os obstáculos que, na concepção de Buber, dificultam ou inviabilizam a relação dialógica: aparência, ineficiência da percepção e imposição. Do segundo, investigar especialmente os termos: liberdade, aviltamento, alteridade, ipseidade, homem itinerante, e, ainda, as virtudes ontológicas: amor, esperança e fidelidade. Por seu turno, das contribuições legadas pelo terceiro pensador supramencionado, explorar as categorias: indivíduo, pessoa e comunidade.

Ainda, na segunda seção, explicitamos alguns pontos cardeais do pensamento de Sócrates, Santo Agostinho e Michael de Montaigne. Do pensador grego, indicado por Mounier como a primeira raiz do existencialismo, realçamos, dentre outros motes, o método dialógico; a disponibilidade de dialogar: fazer o parto das ideias, com quem que fosse que aceitasse verdadeiramente o diálogo, sem distinção, sem preconceito, sem discriminação; a preocupação em motivar os interlocutores que se demonstrassem desanimados; e, ainda, o fato de não transmitir respostas prontas, não doutrinar, mas auxiliar o interlocutor, mediante perguntas habilmente colocadas no processo de parto do próprio saber. Do pensador medieval, em especial, destacamos a concepção da sacralidade da humanidade: toda pessoa humana, independente de quaisquer outros fatores, é considerada imagem de Deus. Também enfatizamos os pontos de intercessão entre o pensador medieval com o pensamento socrático. Por fim, do pensador renascentista destacamos, dentre outras contribuições, a necessidade de estimular o pensamento crítico desde a mais tenra idade, isto é, o educando deve aprender a pensar e a explicitar o pensamento a respeito de qualquer tema estudado. O educador deve solicitar e estimular o parecer pessoal do educando, em cada lição estudada, pois memorizar não é sinônimo de conhecimento.

Na terceira seção, discorreremos sobre os princípios e fundamentos do existencialismo judaico-cristão, averiguando as possíveis contribuições, oriundas desta matriz filosófica, para a Educação, para este fim, utilizamos o legado de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier. Nesta seção, antes de abordarmos a tríade de pensadores supracitados, apresentamos alguns aspectos da Fenomenologia husserliana, pois dela foram extraídos princípios e fundamentos utilizados nas filosofias existencialistas.

ao menos para alertar para esta possibilidade. No texto, nossa afirmação sustenta-se na afirmação de Sartre, mas fica o alerta para outras possibilidades a serem averiguadas em futuras investigações. É plausível acreditar que Heidegger seja teísta, se levarmos em conta suas próprias palavras nas obras supramencionadas.

Ao abordarmos as categorias legadas por Buber, Marcel e Mounier, achamos por bem discorrer sobre as suas respectivas vidas e obras, por crermos que podem contribuir com os educadores do nosso século. Enfatizamos o valor do diálogo, do respeito, da abertura a alteridade, do encontro intersubjetivo; discorremos sobre diversas categorias, dentre as quais: ipseidade, alteridade, encontro intersubjetivo, amor, esperança, fidelidade, relação dialogal, palavra princípio Eu-Tu, palavra princípio Eu-Isso, capacidade de percepção, indivíduo, pessoa, comunidade. Por fim, tecemos considerações sobre as possibilidades de uso pedagógico das filosofias existencialistas, em especial, das categorias já mencionadas e extraídas do legado da tríade de pensadores supracitados.

Na quarta seção, o foco principal são os dados coletados junto aos participantes selecionados dentre os docentes, os discentes e das equipes administrativas. Todavia, também apresentamos um breve relato da experiência vivenciada ao longo do processo da investigação empírica: contato inicial para fazer o convite para participarem da pesquisa, obter a assinatura nos respectivos TCLE, e, conforme o acordo estabelecido previamente, coletar os dados, mediante os mencionados instrumentos: questionários ou entrevistas.

Após o relato da experiência vivida, apresentamos as instituições coparticipantes, enfatizando dados históricos e os princípios norteadores das concernentes propostas pedagógicas, para tal fim, usamos informações extraídas dos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's). E, especialmente, explicitamos os dados coletados junto aos partícipes já referidos. Dentre as informações relevantes, destacamos o desejo comum entre os partícipes dos três segmentos citados em viver ambientes educacionais pautados no diálogo e no respeito e a importância das atividades que propiciem interação e integração entre as disciplinas e entre as pessoas. Não só registramos a existência de eventos aviltantes, mas também o desejo de se trabalhar, engajar, para que possam ser extintos ou diminuídos; o anseio dos educadores em trabalhar em favor da inclusão, da tolerância, da convivência com a alteridade. Enfim, a busca por ambientes educacionais que viabilizem verdadeiramente o processo cognitivo e as autênticas relações interpessoais.

Na quinta seção, realizamos a análise dos dados coletados à luz da fundamentação teórica dos existencialistas contemporâneos: Buber, Marcel e Mounier, e, quando julgamos pertinente, também utilizamos o legado de Sócrates, Santo Agostinho e Michael de Montaigne. Nesta seção, registramos a presença de vários princípios basilares do existencialismo no ideal pedagógico das instituições coparticipantes, revelados, pelos PPP's.

Recapitulamos inquietações, anseios e perspectivas dos participantes da pesquisa, averiguados na coleta de dados, e cuidadosamente refletimos sobre as possíveis contribuições

da tríade de pensadores supracitados para o cotidiano da vida escolar nas escolas de Ensino Médio de nossa cidade, neste início do século XXI. Por fim, explicitamos nossa conclusão: o existencialismo judaico-cristão, conforme a concepção de Buber, Marcel e Mounier, pode auxiliar os educadores e os educandos que desejarem viver em ambientes humanizados e humanizantes.

Nesta seção, em especial, apresentamos a confirmação das hipóteses iniciais, e defendemos a tese, segundo a qual, as categorias legadas por Buber, Marcel e Mounier, podem contribuir efetivamente para melhorar as relações interpessoais, favorecer o diálogo, o respeito mútuo, a mutual aceitação e reciprocidade de reconhecimento entre os dialogantes, fomentar espaços nos quais a diversidade de pensamentos: religiosos, políticos, econômicos e culturais, possam ser revelados e debatidos livremente. Enfim, colaborar para a edificação de autênticas comunidades escolares. Neste contexto, reafirmamos a convicção, segundo a qual a filosofia e a pedagogia de matriz existencialista podem favorecer o desenvolvimento de ambientes escolares humanizados e humanizantes, nos quais a tolerância seja realidade, a fraternidade torne-se fato concreto e não desejos idealizados, enfim, em que não haja espaço para exclusão, preconceito, discriminação e violência, seja ela física e/ou verbal.

Dentre as conclusões inferidas ao longo deste trabalho, registramos a crença, consoante a qual é importante divulgar a vida e as obras de Buber, Marcel e Mounier, pois, a nosso ver, podem colaborar com todos os envolvidos na missão de ensinar e aprender. Assim, esperamos cooperar para despertar o interesse em conhecer e/ou aprofundar o conhecimento a respeito destes e de outros autores que acreditem no valor de toda e qualquer pessoa. Nesta ocasião, reiteramos o convite para dialogar conosco mediante o trabalho que ora apresentamos, na esperança de mesmo à distância, vivenciarmos um verdadeiro encontro, pautado na intersubjetividade e no mútuo reconhecimento.

2 AS RAÍZES DO EXISTENCIALISMO CONTEMPORÂNEO PRESENTES NO PENSAMENTO DE SÓCRATES, AGOSTINHO DE HIPONA E MICHAEL DE MONTAIGNE

O existencialismo é uma vertente da Filosofia Ocidental que surgiu e se desenvolveu no início do século XX, portanto, uma teoria contemporânea. Porém, segundo Mounier (1963), suas raízes remontam à Grécia Clássica, mais especificamente ao período socrático. O termo existencialismo é complexo e diverso, pois, ao longo da história, foi objeto de pensadores com perspectivas semelhantes ou díspares. Porém, afinal, o que se compreende com o termo existencialismo? A pergunta perpassa as diferentes vertentes do pensamento existencialista, ateus e teístas, e devido a sua extensão, não é fácil encontrar um conceito que abranja todas as respostas. Diante da indagação: o que é existencialismo? Eis algumas respostas.

Sartre, na obra *O Existencialismo é um Humanismo*⁵ diz que o existencialismo é uma doutrina que provoca medo e, quiçá, por isso, é incompreendido. Em 1946, ano no qual a obra foi escrita, o termo adquiriu tantos sentidos que, de acordo com o autor, por vezes, perdeu o seu significado, em suas palavras “[...] essa palavra [existencialismo] assumiu atualmente uma amplitude tal e uma tal extensão que já não significa rigorosamente nada.” (SARTRE, 1987, p. 4). Sartre alega que banalizaram o termo e, assim, muitas pessoas diziam-se existencialistas sem nem saberem o que isso constituía.

Segundo Sartre (1987), existem dois “tipos de existencialistas”, os “cristãos” e os ateus”⁶. Entre os primeiros, cita Jaspers e Gabriel Marcel, entre os últimos, além dele mesmo, menciona Heidegger⁷ e os existencialistas franceses. Mas o que há, na perspectiva sartreana, de comum entre os existencialistas é: “[...] o fato de todos considerarem que a existência precede a essência” (SARTRE, 1987, p. 5). Em outras palavras, primeiro o homem surge no mundo, existe sem uma natureza definida, *a priori* não traz de *per si* um conceito, é um nada e só será o que fizer de si mesmo ao longo da existência. Nas palavras de Sartre, “O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo” (SARTRE, 1987, p. 6).

⁵ A obra *O Existencialismo é um Humanismo* foi escrita por Jean-Paul Sartre, em 1946. Nela, o autor procura explicitar o que pensa a respeito do existencialismo e, ao mesmo tempo, defender a sua teoria de ataques de Cristãos e Marxistas.

⁶ Aqui merece destacar que não é possível dividir os pensadores existencialistas apenas nos dois grupos citados por Sartre, pois, por exemplo, como classificar Martin Buber? Ele não é ateu, mas também não é cristão, ele é judeu. O que poderia ser feito seria dividir em dois grandes grupos, os teístas e os ateus. Ou se preferir, adotar a divisão sugerida por Mounier (1963): Ateus, judeus e cristãos.

⁷ Ver nota de rodapé número 4.

Emmanuel Mounier, por sua vez, amplia o leque existencialista, afirma: “Em rigor, não há filosofia que não seja existencialista.” (MOUNIER, 1963, p. 11). Ao refletir sobre o tema existencialismo, menciona três grupos básicos: o cristão cujo expoente citado é Gabriel Marcel, o judeu representado por Buber e o ateu cujos expoentes referidos são Heidegger e Sartre.

Enquanto Sartre alega ser mais coerente o existencialismo ateu, Mounier declara ser a tradição [existencialista] cristã mais antiga e não menos importante que a perspectiva ateia. Mounier parte do princípio, segundo o qual, ambas as vertentes existencialistas possuem origem comum, tal fato deve favorecer o diálogo entre os seus representantes.

Ao abordar a temática do existencialismo, Mounier escreve um livro cujo título é significativo, *Introdução aos existencialismos*. A escolha do título é no mínimo interessante, pois deixa claro que não existe uma vertente, mas diversas vertentes ou ramificações. Em comum, ele destaca a maneira de abordar os problemas, os temas escolhidos, a necessidade de conhecer o homem, enquanto existente, a relevância do diálogo. Enfim, a crença na precedência da existência em relação à essência. A necessidade de desenvolver uma filosofia verdadeiramente encarnada, pois não é possível pensar abstratamente, sem vínculo com a existência concreta.

Dentre os temas comuns⁸, destacam-se a liberdade: não existe fatalismo; o compromisso com os problemas concretos do cotidiano no qual o existente estiver inserido; o engajamento: a filosofia é concreta, por isso exige vínculo indissociável entre pensar e agir; a alteridade: o outro é indispensável para uma ontologia que deita raízes no solo da existência; a responsabilidade em edificar a si e ao mundo; o perigo da indiferença, letal para a convivência e relações interpessoais autênticas; questões, como a solidão, a angústia, o desespero e a fragilidade humana. Neste cenário, alguns tópicos ganham destaque: a necessidade do diálogo, a importância do relacionamento humano, o valor e a responsabilidade da liberdade, o respeito às diferenças, a luta contra o totalitarismo, a alienação, enfim, contra tudo o que nega a liberdade e a vida.

Não obstante os temas e os princípios norteadores da filosofia existencialista serem comuns, não significa que os diferentes grupos tenham as mesmas concepções, como exemplo, a questão da alteridade em Sartre e em Marcel. Enquanto este vê a necessidade do encontro entre dois sujeitos, aquele acredita que, no processo de ver e ser visto, o encontro entre sujeitos é impossível, já que um existente vai objetivar o outro, na medida em que lhe direciona o olhar.

⁸ Por hora, elencar-se-ão tópicos de interesse da filosofia existencialista, ao longo do texto, eles serão retomados, em especial os que estiverem relacionados com Buber, Marcel e Mounier.

A investigação, cujo resultado ora é apresentado, não teve a pretensão de perscrutar todas as facetas do existencialismo, o que seria impossível em um único trabalho de pesquisa. O foco da investigação, enquanto fundamentação teórica, foram as obras dos pensadores existencialistas Martin Buber (1878–1965); Gabriel Marcel (1889–1973); Emmanuel Mounier (1905–1950). Neste cenário, vale lembrar que nenhum dos três teve simpatia em ser chamado de existencialista. Não serão expostas as teorias e as obras completas dos pensadores supracitados, mas especialmente as categorias que utilizam para apresentar o homem concreto, ou seja, para perscrutar o modo de ser no mundo.

De Martin Buber, far-se-á uso especialmente da palavra princípio Eu-Tu e da palavra princípio Eu-Isso, e ainda, refletir-se-á sobre três obstáculos que inviabilizam ou dificultam o relacionamento inter-humano: a aparência, a ineficiência da percepção e a imposição. Em relação a Gabriel Marcel, utilizar-se-á as categorias: liberdade, aviltamento, alteridade, Ipseidade⁹ e homem itinerante. Por sua vez, das obras de Mounier, valer-se-á dos termos: indivíduo, pessoa e comunidade. Porém, antes de apresentar o resultado da investigação em relação à tríade de pensadores ligados ao existencialismo judaico-cristão, em especial as categorias elencadas, far-se-á um breve histórico a respeito da origem e desenvolvimento do existencialismo.

2.1 Existencialismo: considerações iniciais

O Existencialismo, como já foi dito, encerra uma variedade de correntes filosóficas que se consolidaram na primeira metade do século XX. Nasceu em um conturbado momento da história da humanidade, em especial do continente europeu. Contudo, as raízes, os fundamentos das filosofias da existência, na compreensão de Mounier (1983), fundamentam-se na contribuição de diversos pensadores ao longo da história; sua origem remonta à Grécia Antiga, especialmente a Sócrates¹⁰.

As doutrinas existencialistas possuem um denominador comum: a existência. O objeto da reflexão das múltiplas filosofias da existência é o modo de ser do homem no mundo, conforme já foi revelado. Elas não se interessam em discutir de onde veio ou para onde irá o homem. O que interessa é responder a uma pergunta tão antiga como a história da filosofia

⁹ Este termo não foi utilizado por Gabriel Marcel, mas foi empregado para designar o sujeito que deseja conhecer a si, o que, segundo Marcel, só é possível mediante o olhar do outro.

¹⁰ Emmanuel Mounier, na obra *‘Introduction aux existentialismes’*, apresenta o desenho estilizado de uma árvore: *L’arbre Existentialiste*. Esta árvore possui cinco raízes: a primeira raiz: Sócrates; a segunda: em branco, a terceira: etoïcien; a quarta raiz: St. Augustin e a quinta raiz: St. Bernard (MOUNIER, 2010, p. 17).

ocidental: quem é o homem? Não buscam respostas abstratas e desencarnadas, no entanto, escavam¹¹ o existente e a existência real, desejam compreender o sujeito ao longo de sua jornada, sem, contudo, encarcerá-lo em conceitos, dogmas ou rótulos.

Os pensadores existencialistas propõem-se a analisar o homem em sua existência concreta, desejam saber quem ele é, perscrutar o seu modo de ser no mundo, conforme já foi mencionado. Entre os tantos expoentes que contribuíram com esta tarefa, a princípio, foram selecionados três para fundamentar a investigação cujos resultados são expostos neste texto: Buber, Marcel e Mounier.

No transcorrer das leituras, pesquisa teórica, foram encontrados elementos, avaliados como relevantes, que motivaram um acréscimo no trabalho a ser desenvolvido. A princípio, seria realizado um recorte histórico na segunda metade do século XIX até os anos 70 do século XX, com o fim de exibir a origem do pensamento existencialista e sua fonte imediata a fenomenologia. Neste sentido, no início do trabalho, a intenção era investigar a contribuição de Edmund Husserl (1859-1938), considerado fundador da fenomenologia e o legado de Martin Heidegger (1889-1976), com o fim de indagar a respeito da transição para o existencialismo. Neste ponto, a intenção era desenvolver uma visão panorâmica sobre os troncos, ramos ou tipos de existencialismo, suas peculiaridades, e, especialmente abordar os pontos em comum ente eles. Daí, finalmente, seria realizada a coleta de dados, que, após serem analisados à luz das categorias de Buber, Marcel e Mounier. Contudo, ao fazer leituras de exploração, deparamo-nos com Sócrates, pessoa particularmente citada nas obras da tríade supracitada. O que nos motivou a rever a proposta e a ampliar o universo da pesquisa teórica.

A pesquisa revelou que Marcel e Buber não desejavam ser denominados existencialistas. Este, segundo Von Zuben (2006), não se filiou a nenhuma corrente filosófica, tampouco desejou ou aceitou representar, ser o porta voz de algum sistema filosófico, portanto, não poderia ser denominado existencialista, personalista, ou outro movimento ou sistema. Contudo, Von Zuben (2006, p. 16), compara-o a Sócrates: “Como Sócrates, ele ajudava, com sua presença, o ‘parto dos espíritos’ nos homens.” Marcel, por sua vez, recusa ser incluído entre os pensadores existencialistas, na verdade, não quer ser rotulado, pois, segundo Zilles (1995), acredita que o existente não pode ser definido; entretanto, afirma que, se tiver que “aceitar” um rótulo, que seja neo-socrático ou socrático-cristão. Por sua vez, Mounier, entre tantas referências feitas a Sócrates, ao longo de seus textos, coloca-o como a primeira raiz do

¹¹ Termo utilizado por Gabriel Marcel, segundo Mounier.

pensamento existencial. Diante do que foi observado, constatou-se a necessidade de adaptações na proposta inicial.

Na inviabilidade de perpassar todos os denominados precursores do existencialismo, mencionados por Mounier (2010), quando apresenta uma espécie de árvore com a genealogia do existencialismo, optamos por selecionar três pensadores, um de cada período histórico, Sócrates: Idade Antiga, Santo Agostinho: Idade Média e Michael de Montaigne: Idade Moderna, especificamente do Renascimento. A escolha justifica-se por motivos diversos: Sócrates, por ser mencionado por Mounier como a primeira raiz do existencialismo; pela curiosidade de descobrir os motivos de ser exaltado pelos pensadores existencialistas supracitados, e, por desejar averiguar possíveis contribuições legadas pelo pensador grego adotadas pelos existencialistas contemporâneos. Santo Agostinho, por ser a quarta raiz basilar do existencialismo, conforme Mounier (2010); pelo interesse em compreender as razões desta afirmação; por contemplar um expoente medieval, enfim, por crer na relevância de compreender alguns termos utilizados por Agostinho que podem auxiliar na compreensão de categorias aceitas e divulgadas por Mounier. Michael de Montaigne, por apreciar um representante do humanismo renascentista; por compreender que ele retoma alguns princípios da filosofia concebida por Sócrates; por acreditar na existência de intercessões entre o pensamento de Montaigne e o de Mounier, notadamente categorias relacionadas à educação e por constatar a influência do estoicismo¹² nas obras do renascentista.

Diante do exposto, antes de abordarmos a vida, a obra e as categorias legadas por Buber, Marcel e Mounier apresentaremos o resultado da investigação a respeito de princípios fundamentais do pensamento de Sócrates, Agostinho e Montaigne.

2.2 Sócrates: o primeiro precursor do existencialismo

O estudo das diferentes teorias filosóficas é intrigante, pois o mesmo acontecimento pode ser visto por diversos olhares, como já dizia René Descartes (2004, p.41): “[...] ainda não se encontra uma única coisa a respeito da qual não haja discursado, [...]”, porém sem consenso, o mesmo fato, mas olhares, perspectivas e conclusões diferentes, no dizer do aludido autor, que *a priori*, chega a considerar a impossibilidade de se chegar ao conhecimento da verdade, ao

¹² Neste cenário, vale lembrar que, quando apresenta a Arvore Existencialista, Mounier (2010) menciona os Estoicos como a terceira raiz do existencialismo contemporâneo. Portanto, das quatro raízes basilares descritas por Mounier, investigamos duas: Sócrates e Agostinho. A escolha de Montaigne, além de contemplar um pensador da Idade Moderna, deve-se a opção pessoal, por já ter investigado alguns de seus Ensaios, especialmente *Da Educação das crianças*.

“considerar quantas opiniões distintas, defendidas por homens eruditos, podem existir acerca de um mesmo assunto, sem que possa haver mais de uma que seja verdadeira, achava quase como falso tudo quanto era apenas provável.” (DESCARTES, 2004, p. 41). A dúvida elevada em graus ascendentes, levará o pensador francês a elaborar um método para se chegar à verdade.

Não é interesse, ou foco, desta pesquisa analisar o pensamento cartesiano, o que chamou a atenção do pesquisador foi o fato dos paradoxos e da dúvida suscitada por eles, pois aquilo que a princípio era sinal de fragilidade para Descartes¹³ tornou-se a sua força. O paradoxo e a dúvida, não cética, também fundamentam as teorias existencialistas. A filosofia centrada no existencial, existencialismo e personalismo, não escapa dos conflitos e dos paradoxos, por exemplo, a figura de Sócrates, na perspectiva nietzschiana, é negativa, pois teria alijado o homem ao matar Dionísio e hipertrofiar Apolo, ao tentar curar o homem, enfraqueceu-o e tornou-o doente. Por sua vez, na perspectiva de Mounier, Sócrates seria o primeiro a desenvolver princípios basilares do pensamento existencialista.

Quem afinal foi Sócrates? Esta pergunta comporta diversas e, por vezes, diferentes respostas. Discípulos colocam-no como “o filósofo”, comentadores oscilam entre divinização e demonização, opositores condenam-no. Não se tem a intenção de entrar nas nuances a respeito da veracidade ou não de tudo o que lhe é atribuído, ou mesmo de sua existência real. O que se pretende, após vislumbrar aspectos relevantes de sua história, admitindo que sejam verdadeiros, é fazer uso das obras de Platão, em especial os diálogos contidos nos textos: *Mênon*, *Teeteto*, *Fédon*, *Apologia* e *O Banquete*, e ainda a contribuição de Xenofonte, com o fim de averiguar os possíveis vestígios do existencialismo contemporâneo desenvolvidos por seu mestre.

Segundo Navarro (1999), Sócrates nasceu em Atenas, na segunda metade do século V a.C. (em 470 ou 469), filho de uma parteira: Fenareta e de um escultor: Sofronisco. Casou-se com Xantipa, aos cinquenta e seis anos. Desta união, nasceram Lâmprocles, Sofronisco e Menexeno. Ao longo de sua vida, lutou por Atenas. Conheceu o apogeu e a queda de Atenas, cidade à qual devotou sua vida. Em 399 a.C., foi acusado de corromper a juventude e trair os deuses protetores da cidade, por isso foi julgado e condenado à morte por auto ingestão de cicuta.

Navarro testemunha uma crença comum entre alguns pensadores gregos. Em suas palavras, “Para alguns, como Cícero, ‘Sócrates teria feito a filosofia descer do céu à terra’, ao

¹³ René Descartes, ao falar a respeito das ciências derivadas da filosofia atesta: “A respeito das outras ciências, por tomarem seus princípios da filosofia, acreditava que nada de sólido se podia construir sobre alicerces tão pouco firmes.” (DESCARTES, 2004, p. 41), porém, como se sabe, a dúvida elevada ao máximo foi fundamento do seu método para chegar à verdade.

fazer gravitar sua especulação em torno do homem e de seus eternos problemas: a verdade, a justiça, o bem, a virtude, o dever.” (NAVARRO, 1999, p. 13). Na mencionada afirmação, verifica-se um princípio importante para as filosofias existencialistas, a noção de filosofia encarnada, pois não é possível admitir uma filosofia desencarnada, ela só tem sentido no cotidiano da vida concreta. A justificativa para a afirmação é ainda mais relevante, para os existencialistas do século XX, Sócrates coloca o homem como o centro de suas inquietações e reflexões, em especial, mostra a necessidade do autoconhecimento, como se infere da expressão, haurida do frontispício do templo de Apolo, localizado em Delfos: “Conhece-te a ti mesmo”. Há dois aspectos relevantes: o primeiro, o homem ser o centro da reflexão, quiçá, seja a semente para se pensar a pessoa, o existente, o homem concreto como alvo da filosofia existencial. O segundo é o autoconhecimento, este é uma exigência para a liberdade e para os pensadores das filosofias existencialistas, incluindo uma consequência imperativa: a importância do outro. Sem a alteridade¹⁴, não é possível a ipseidade.

O engajamento, termo amplamente utilizado por filósofos existencialistas, entre os quais Sartre, Buber, Marcel e Mounier, aparece velado em vários episódios nos quais Sócrates é apresentado como protagonista. O engajamento supõe ter um projeto, uma maneira de conceber o mundo e viver conforme este projeto, ter coerência, é, pois, inegável que o pensador ateniense assim viveu, já que foi fiel a sua consciência até a morte.

Sócrates fala de um deus interior, *daimon*, que lhe confia uma missão: ensinar a pensar com autonomia. Ensinar a todos, jovens e velhos, escravos e livres, e, quiçá, até mesmo às mulheres¹⁵, que buscam a verdade, concebida como algo a ser “atingido” e não algo “dado”: para obtê-la é necessário parir, portanto, participar ativamente do processo. A missão de auxiliar a fazer o parto, sem distinção de pessoa, é um elo entre o ateniense e os existencialistas cujas categorias fundamentam esta investigação. O pensador grego acredita que deus lhe confiou esta missão, a qual foi executada com total dedicação e engajamento, até a sua morte, em suas palavras: “Quando, pois, o deus me ordenava, como penso e estou convencido, que eu devia viver filosofando e examinando a mim mesmo e aos outros, então eu, se temendo a morte

¹⁴ Estes temas, assim como os demais, serão retomados ao apresentar o pensamento e as categorias de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier.

¹⁵ No texto Banquete, Platão (1999, p. 140-157), encontramos o registro de um interessante diálogo entre Sócrates e uma personagem feminina. O texto em si deixa claro ser Sócrates o mais importante pensador a discursar sobre o amor. E, quando assume a palavra, Sócrates diz “[...] prefiro reproduzir-vos um discurso sobre Eros que ouvi outrora dos lábios de Diotima, mulher natural de Mantinea” (PLATÃO, 1999, p. 140). A edição, de que foi extraída a citação, traz uma nota de rodapé na qual se alega não se tratar de uma personagem histórica, mas uma fantasia elaborada por Sócrates. Assim sendo, o discurso seria mesmo socrático. O fato em si é importante, pois, se Sócrates, o “mais sábio dos homens”, conforme o Oráculo de Delfos, ao menos o convidado mais ilustre presente no banquete, sugere que é possível aprender com uma mulher, permite inferir que as mulheres também podem aprender, o que para a cultura da época seria, no mínimo, uma provocação.

ou qualquer outra coisa, tivesse abandonado o meu posto, isso seria deveras intolerável.” (PLATÃO, 1999, p. 57). No mesmo sentido, quando, na iminência de ser condenado à morte, Sócrates, segundo Platão (1999), dirigiu-se aos cidadãos atenienses e lhes disse preferir a morte a abandonar a filosofia.

Sócrates justifica sua posição, alegando que ama e respeita os cidadãos atenienses, contudo não poderia desobedecer aos deuses¹⁶. Portanto, fiel à missão que acredita ter recebido da divindade, continuaria a filosofar enquanto tivesse forças e vida. Em relação à possibilidade de morrer, testemunha: “[...] não farei outra coisa, nem que tenha que morrer muitas vezes.” (PLATÃO, 1999, p. 59). Diante do exposto, é possível inferir que Sócrates testemunhou com sua vida o que mais tarde Marcel chamaria de fidelidade e engajamento.

O valor das pessoas, outro fundamento do existencialismo moderno, infere-se das obras de Platão, especialmente quando relata o modo de ser no mundo, de seu mestre Sócrates. Este, valoriza a todos, independentemente da idade ou situação financeira: propõe-se a partear a todos, que assim o desejassem. Sempre que foi procurado, nunca se recusou a dialogar com quem fosse: “[...] igualmente me presto a interrogar os ricos e os pobres, quando alguém, respondendo, quer ouvir o que digo.” (PLATÃO, 1999, p. 63). Este fato é comprovado em diferentes relatos, dentre os quais destacamos dois: o diálogo, mesmo que hipotético, com Diotima¹⁷, figura feminina que teria ensinado o próprio Sócrates, e o diálogo com o escravo de Mênon. Ora, se é possível ensinar homens e mulheres, se é exequível existirem mulheres sábias em coisas divinas, se elas, tal como os homens dizem palavras verdadeiras, é admissível inferir que elas podem aprender.

No texto intitulado *Mênon*, Sócrates principia a dialogar com Mênon. No decorrer do diálogo, este se dirige a Sócrates e, dentre outras coisas, pergunta: “Podes dizer-me Sócrates: a virtude é coisa que se ensina?” (PLATÃO, 2001b, p. 70a). Ao longo da confabulação, com a intenção de auxiliar seu interlocutor na busca de respostas, o pensador grego pede a Mênon para chamar um de seus escravos, escolhido aleatoriamente, para dialogar com ele. O referido diálogo permite inferir que o que denominamos aprendizado é rememoração¹⁸, ou se preferir,

¹⁶ A crença na existência da divindade, na missão que confia aos homens, faz-se presente também em Agostinho, Buber, Marcel e Mounier: é preciso ouvir a voz interior.

¹⁷ Ver nota de rodapé número 15.

¹⁸ Existe uma discussão entre os investigadores das obras de Platão no que diz respeito à teoria da reminiscência: seria ela criação de Platão ou de seu mestre Sócrates? Não se adentrará nesta questão. Estudos relacionados às obras de Platão dividem os diálogos em três grupos, o primeiro comporta os diálogos chamados socráticos, escritos na juventude de Platão e, provavelmente, apresentam, com mais propriedade, o pensamento de Sócrates. O terceiro encerra os diálogos escritos na maturidade e contém o pensamento específico do discípulo de Sócrates, e um segundo grupo, intermediário, que mescla elementos do pensamento do mestre com os de seu discípulo. Ao que parece, este tema é mais de Platão do que de Sócrates, mas não é o objeto desta pesquisa embrenhar-se por esta senda.

que o conhecimento é inato, está no interior do homem, basta dar à luz. Sócrates auxilia no parto das ideias; ora, não é possível a pessoa parir sem estar grávida. Ao se utilizar o seu conhecido método, centrado no diálogo, composto de duas partes, a primeira: ironia e a segunda: maiêutica, Sócrates vai demonstrar que o escravo também dá à luz as ideias e é capaz de parir, portanto, de chegar ao conhecimento verdadeiro. O parteiro, ao perceber o escravo em trabalho de parto, chama a atenção de Mênon: “Vês, Mênon, que eu não estou ensinando isso absolutamente, e sim estou perguntando tudo? Neste momento, ele pensa que sabe [...]” (PLATÃO, 2001b, p. 82e). Este é um detalhe na fala de Sócrates: ele pensa que sabe. Achar que sabe não é saber. Sócrates conduz o escravo à aporia¹⁹, faz com que, mediante o diálogo, o parturiente rememore, progressivamente, para tal fim, é necessário admitir que não sabe o que até então julgava saber.

Novamente, Sócrates chama a atenção de Mênon,

Estás te dando conta mais uma vez, Mênon, do ponto de rememoração em que já está este menino, fazendo sua caminhada? [Estás te dando conta] de que no início não sabia qual era a linha da superfície de oito pés, como tampouco agora ainda sabe. Mas o fato é que então acreditava, pelo menos, que sabia, e respondia de maneira confiante, como quem sabe, e não julgava estar em aporia. Agora porém já julga estar em aporia, e, assim como não sabe, tampouco acredita que sabe. (PLATÃO, 2001b, p. 84b).

Aqui, o diálogo adentra na segunda etapa, sem ensinar, apenas fazendo perguntas, Sócrates auxilia o escravo a finalmente concluir o trabalho de parto e chegar ao conceito: atingir o conhecimento da verdade²⁰. O parteiro acredita que, ao tomar ciência da própria ignorância, aquele que de fato deseja aprender, lance-se em busca do saber, pois, somente assim, terá como chegar ao conhecimento. Quem acha que já sabe, não buscará o que acredita já possuir.

Os textos abordados em relação à figura feminina e ao escravo merecem destaque, quiçá investigação posterior, pois, ao se analisar a estrutura da sociedade grega da época socrática, verificar-se-á que a base da mão de obra era escrava. Vale lembrar que alguns autores, dentre os quais Aristóteles²¹ (2004), justificavam a escravidão como natural e diziam haver dois tipos de homens, os dignos deste nome, com capacidade de deliberar, refletir e governar e os indignos

¹⁹ No método Socrático, é imperativo admitir que não se tem resposta, somente assim a pessoa estará apta para buscar a verdade, parir o conhecimento verdadeiro. Quem desejar adquirir, chegar à *episteme*, deve admitir a sua ignorância.

²⁰ Caso queira ver o diálogo, entre Sócrates e o desconhecido escravo de Mênon, em sua integralidade, ver Platão (2001b, 82a até 85b). O texto demonstra passo a passo o método socrático.

²¹ Não obstante Aristóteles ter nascido aproximadamente 15 anos após a morte de Sócrates, não se comete anacronismo a nível de valores básicos ou da estrutura social da Grécia. A sociedade era machista e estratificada, assim como a justificativa para permitir a escravização válida. O próprio legado de Platão contém elementos que revelam a estratificação da sociedade grega, e ainda, a crença na superioridade dos gregos em relação aos outros povos, este é o conhecido ideal homérico que estava entranhado na sociedade ateniense. É relevante registrar que estes princípios não são abonados pelos existencialistas contemporâneos.

de assim serem denominados, pois eram desprovidos do poder deliberativo, por isto, deveriam ser comandados pelos componentes do primeiro grupo.

Ora, se a justificativa para escravizar alguém era não possuir capacidade deliberativa, não seria difícil inferir que sua alma não era habilitada para atingir o conhecimento verdadeiro, pois, se o indivíduo acessar a verdade, poderá tomar as decisões corretas. Lembramos que, segundo as teorias de Sócrates e de seu discípulo Platão, o erro advém da ignorância. Se o escravo, seja ele qual for, puder aprender, como, no exemplo do diálogo *Mênon*, seria então um homem digno de ser chamado homem, daí não seria justificada a sua escravidão, ao menos se considerarmos o exposto na obra de Aristóteles. O fato de admitir a possibilidade do aprendizado do escravo, questiona a estrutura de mão de obra adotada. Aqui, é possível admitir outro princípio adotado pelos existencialistas do século XX: a filosofia, ao refletir sobre os desafios de sua época, desafios concretos, filosofia encarnada, questiona a estrutura vigente, o sistema estabelecido, abre, portanto, a possibilidade de transformações. O fato de questionar a estrutura social, mesmo que indiretamente, vai ao encontro do pensamento de Mounier (1983), quando diz que o existencialismo afronta o sistema.

A mulher não tinha a mesma dignidade de seu senhor e marido. Ela não participava, por exemplo, dos debates filosóficos, acreditava-se, conforme Aristóteles (2004), que ela deliberava mais do que o escravo, mas jamais igual ao homem livre e digno deste nome. Contudo, Sócrates questiona este princípio estabelecido, e, conseqüentemente, incomoda o sistema em vigor em sua época. No diálogo *O Banquete*, como já foi dito, ao principiar o seu discurso sobre o amor, atesta que falará o que aprendeu com Diotima. Ora, conforme já mencionado, esta figura seria uma ficção criada por Sócrates, mas o que importa é que o “grande sábio”, o mais sábio dos homens, segundo o oráculo de Delfos, alega ter aprendido com uma mulher. Além disso, no discurso *Mênon*, Sócrates, segundo relatos de Platão, disse “[...] ouvi homens e também mulheres sábios em coisas divinas”, e ao ser indagado por Mênon, seu interlocutor, sobre que palavras diziam, o parteiro dos homens de Atenas respondeu “Palavras verdadeiras – a mim pelo menos parecem belas”, e, finalmente, quando Mênon pergunta: “E quem são os que falam?” Obtém por resposta “Os que falam são todos aqueles entre os sacerdotes e sacerdotisas a quem foi importante poder dar conta das coisas a que se consagraram. [...]” (PLATÃO, 2001b, p. 81a-b). Ora, mesmo que o diálogo, diretamente não versar sobre questões envolvendo gênero, nem sobre o papel da mulher na sociedade grega, é significativo Sócrates mencionar a possibilidade de aprender com as mulheres, daí se infere que elas também podem instruir-se, pois, seria ilógico falarem com sabedoria sobre “coisas” divinas sem acessarem o conhecimento verdadeiro.

Vale recordar, Sócrates, em sua missão de auxiliar as pessoas a darem à luz ao conhecimento que traziam em seu interior, não fazia distinção entre elas. Ele atendia jovens, velhos, escravos, ricos, pobres, homens e mulheres, por isso, a seu modo, deixa entrever a dignidade de todos. A aludida dignidade, como já foi mencionado, não era reconhecida na estrutura social da Grécia Antiga, visto que a estratificação social era uma realidade da referida sociedade. O que nos interessa, neste contexto, é a iniciativa socrática de dialogar sem fazer acepção de pessoas, o que, a nosso ver, é uma ação que a seu modo afrontava a sociedade ateniense. Nesta perspectiva, esclarecemos que esta atitude inovadora será retomada pelos existencialistas contemporâneos.

Dentre os aludidos princípios desenvolvidos por Sócrates e retomados pelos pensadores existencialistas do século XX, destacam-se o diálogo e o reconhecimento do outro, e, conseqüentemente, a importância da alteridade e do engajamento para que o diálogo possa fluir e permitir ao parturiente dar à luz a verdade.

Mênon, Banquete, Fédon, Teeteto e os demais escritos de Platão, nos quais Sócrates é o protagonista, permitem inferir que o diálogo é caminho para se chegar ao conhecimento verdadeiro. O diálogo é vereda necessária para se despir dos falsos saberes, e assim, desejar e procurar a verdade, se de fato pretender encontrá-la. Ora, o diálogo, o se colocar face a face diante do outro, revelar-lhe o “seu ser” e receber “o ser” que lhe é revelado, é o caminho para o autoconhecimento, para a maioria, se não para todas as vertentes do existencialismo contemporâneo.

Nos diálogos, direta ou indiretamente, revela-se a importância da liberdade e do empenho pessoal, Sócrates faz um convite, mas este precisa ser aceito. Porém, não basta aceitar participar, é necessário empenhar-se, comprometer-se, engajar-se, para que este possa produzir os frutos almejados. Furtar-se ao diálogo, não ser sincero nas respostas, não seguir até o fim do processo, implica em abdicar da possibilidade de conhecer.

Evidencia-se que os pontos de tangência entre Sócrates e os pensadores existencialistas ligados à matriz judaico-cristã não residem nas conclusões do pensamento socrático, pois é evidente que não se pode, com propriedade, afirmar que concebem o mundo do mesmo modo. A similaridade reside em pontos ou princípios específicos, como, por exemplo, o diálogo, o não pensar pelo outro, a relevância: da alteridade, da liberdade, do engajamento, enfim, o homem e suas inquietações como centro da reflexão filosófica.

O pensamento socrático expressa um racionalismo mais acentuado, por exemplo, quando ele alega “[...] se desejarmos saber realmente alguma coisa, é preciso que abandonemos o corpo e que apenas a alma analise os objetos que deseja conhecer.” (PLATÃO, 2004, p. 128).

Segundo Sócrates, nas palavras de Platão, somente a alma pode propiciar o conhecimento verdadeiro: *episteme*. O corpo corrompe a alma e se torna obstáculo ou empecilho para se obter a verdade, este princípio não pode ser corroborado pelos existencialistas.

Sócrates, na perspectiva de Platão, busca o conhecimento, posteriormente denominado metafísico, ou seja, procura conceitos eternos e imutáveis. O bem não pode ser mal, daí a procura dos conceitos fundamentais e perenes, já existentes no interior dos homens, por exemplo, a justiça, a verdade, a virtude, [...]. Como dizer se uma atitude é justa, se não há ciência do que seja a justiça. Por seu turno, os existencialistas não acreditam em verdades inatas ou imutáveis, por exemplo, segundo Mounier (1983), não é possível admitir, como fazem os adeptos do racionalismo, que o conhecimento seja adquirido por mero esforço da razão. E ainda, o existencialismo realça a paixão, os sentimentos, a razão, enfim, o humano, assim, não vê com “bons olhos” a certeza ou a segurança objetiva, não obstante acreditar na verdade, na história: no existente.

Diante do exposto, é pertinente corroborar a crença de Mounier (2010), segundo a qual, Sócrates é a raiz primária do pensamento existencialista?

A questão é complexa, os três pensadores, dos quais foram utilizadas as categorias para abalizar este trabalho, fazem referência a Sócrates. Gabriel Marcel, como já foi dito, foi incluído entre os filósofos existencialistas e recusou esta denominação, dizendo que se fosse inevitável lhe atribuírem um rótulo, aceitaria a alcunha neo-socrático ou socrático-cristão. Marin Buber, conforme Von Zuben (2006), não tinha a intenção de fazer parte de nenhum grupo, tendência ou escola filosófica, contudo, foi comparado a Sócrates, pois, assim como o pensador grego, com a sua presença, ajudava as pessoas no parto das ideias. Emmanuel Mounier, por diversas vezes, fez menção a Sócrates, e, mediante a chamada Árvore Existencialista, já citada, apresenta o pensador grego como raiz primária do existencialismo. Entretanto, registra-se que nem todos os pensadores existencialistas comungam desta crença, Nietzsche, por exemplo, tem uma concepção negativa em relação ao pensamento socrático, fato corroborado por Jaeger (1986).

Diante da questão: Sócrates é a raiz primária do pensamento existencialista? Ao se considerar as informações obtidas durante o processo investigativo, é admissível dizer que sim, ao se analisar, os informes a respeito de Sócrates, contidas nas obras de Platão, em especial, *Apologia*, *Teeteto* e *Mênon*, e, ainda, na obra de Xenofonte: *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*, é plausível inferir a validade da afirmação.

Dentre os princípios de interlocução entre Sócrates e os existencialismos do século XX, merece destaque o método de ensino: diálogo, não dar resposta pronta, motivar o interlocutor na busca da verdade; o filosofar a partir da vida e o engajamento. Em relação ao método, ou se

preferir à pedagogia socrática: auxiliar as pessoas, sejam elas quais forem, independente de riqueza, pobreza, idade, ou outro fator, a acessar o conhecimento.

Além do que já foi exposto a respeito deste tema, observam-se diversas passagens em *Teeteto* que fornecem elementos passíveis de comparação com as propostas de Buber, Marcel e Mounier. Dirigindo-se a Teeteto, Sócrates diz: “O que faço é ajudar-te no trabalho do parto; daí, recorrer a encantamentos e oferecer ao teu paladar as opiniões dos sábios, até que, com o meu auxílio, venha à luz tua própria opinião.” (PLATÃO, 2001a, p. 157d). Sócrates faz esta afirmação logo após lembrar que era uma parteira estéril. Também é válido realçar que Teeteto, um jovem, diante de longo diálogo, parece começar a arrefecer, o que poderia levá-lo a desistir da confabulação com o parteiro. Atento aos sinais de desânimo de seu interlocutor, Sócrates diz-lhe: “Anima-te, pois; não desistas e declara com independência e decisão o que pensas a respeito do que te perguntei”. (PLATÃO, 2001a, p. 157d). Nos dias atuais, também é possível que docentes e discentes possam pensar em desistir, se isso ocorrer, quiçá possam encontrar apoio e incentivo das pessoas com quem compartilham a missão de ensinar e aprender.

Se for realizado um paralelo entre a figura de Sócrates e a de um educador, o pensador grego, a nosso ver, seria um modelo mesmo nos dias atuais. Ele diz que não ensina, mas que convida ao diálogo, e, no desenrolar desta conversação, faz perguntas para depurar os falsos saberes do aprendiz, assim, ele destrói os preconceitos e leva o interlocutor à aporia e, desta forma, propicia o processo de parto. Nos dias atuais, diferentes propostas pedagógicas defendem o princípio, segundo o qual, não é o professor quem ensina²², mas é o aluno quem aprende. Neste cenário, o papel do professor é mostrar o caminho e auxiliar na produção do conhecimento. Ao ensinar, ao repassar o saber que possui, o professor, se adotar os princípios socráticos, irá indicar horizontes, motivar o educando e, na medida do possível, propiciar o desenvolvimento do senso crítico. Há de se ressaltar que estes preceitos são defendidos em maior ou menor grau pelos filósofos existencialistas, em especial Buber e Mounier.

A metodologia socrática torna-se o grande elo entre o pensador grego e os existencialistas da primeira metade do século XX. Como já foi dito, se levarmos em consideração o princípio, segundo o qual, Sócrates buscava o conceito, a verdade inquebrantável, teríamos que atestar categoricamente um abismo entre ele e os existencialistas

²² Ensinar é um termo que possui diferentes significados, dentre os quais: lecionar, repassar conhecimentos, instruir alguém sobre algo ou alguma coisa, transmitir o que sabe a alguém. Ao afirmar que não é o professor quem ensina, há de se ter em mente que ele não pode aprender por seu aluno. No sentido de repassar, o saber, o conhecimento que possui, o professor ensina, mais isso não significa que o aluno aprenda *ipso facto*. A tarefa de transcender a mera memorização e de fato conhecer é tarefa do aluno.

Buber, Marcel e Mounier, pois nenhum dos três vê com simpatia as verdades dogmatizadas. Entretanto, mesmo recusando serem incluídos entre os pensadores existencialistas, os três admitem vínculos com Sócrates. O que permite, com propriedade, estabelecer elos entre Sócrates, Grécia Antiga, e Buber, Marcel e Mounier, Europa contemporânea?

Ao investigar o legado socrático, é possível indicar diferentes conexões entre o pensador grego e os existencialistas supracitados, por exemplo, a metodologia da relação dialogal; o reconhecimento do valor do outro e, conseqüentemente, a relevância da interação entre as pessoas; a necessidade de autoconhecimento; a missão de auxiliar as pessoas no parto do conhecimento; a fidelidade e a perseverança na missão que lhe foi confiada; a busca da verdade e da lucidez; o ensinar a partir da vida concreta. Os diálogos são desenvolvidos a partir do que já se conhece; enfim, o valor da pessoa: o respeito a sua individualidade, em especial a sua liberdade²³.

A atenção dispensada ao interlocutor diante do aparente desânimo de Teeteto, conforme Platão (2001a), também é um princípio adotado por Santo Agostinho, Buber, Marcel e Mounier, o que nos permite inferir o respeito e a dignidade das pessoas, e ainda que sozinho não se chega a bom termo no processo cognitivo, uma vez que o trabalho comunitário é o caminho que conduz ao êxito.

O diálogo supõe encontro de pessoas, princípio apreciado por Buber, Marcel e Mounier, dentre outros pensadores existencialistas. Este supõe interação entre pessoas, a busca do amor, da esperança e da fidelidade, na concepção de Marcel; condição de toda pessoa que busca ser e deixar ser, no pensamento de Mounier; favorece as relações humanas, na perspectiva de Buber. Estes fatores já se fazem presentes na dinâmica socrática, por exemplo, quando diz a Teodoro, “Espero, Teodoro, que o meu amor às discussões não me torne importuno, pelo desejo de estabelecer entre nós um diálogo capaz de deixar-nos íntimos e apertar mais os laços de amizade” (PLATÃO, 2001a, p. 146a). E, ainda, sobre o amor e a mútua estima, Xenofonte relata “Sócrates [...] abrigava a certeza de ganhar, naqueles que lhe seguiam os princípios, bons amigos que o amariam e se estariam reciprocamente para o resto da vida.” (XENOFONTE, 2004, p. 86). Amizade, amor, criar laços e dialogar, todos estes termos serão objetos da filosofia existencialista a ser desenvolvida na primeira metade do século XX.

A tarefa de aprender é comparada a um parto, exige esforço dedicação, engajamento, compromisso e parceria entre o parteiro e o parturiente. Diante da questão proposta por

²³ À medida que explicitarmos as categorias fundamentais de Buber, Marcel e Mounier, assim como na apresentação das considerações finais, retomaremos os pontos aqui mencionados, sempre que for oportuno ou necessário.

Sócrates, no início do diálogo, é válido perguntar o que é conhecimento? Teeteto diz que já fez várias tentativas, todavia ainda não chegou a um conceito satisfatório. Não teve resposta, mas não consegue deixar de buscar, neste contexto, o parteiro²⁴ diz: “São dores de parto, meu caro Teeteto. Não estás vazio; algo em tua alma deseja vir à luz.” (PLATÃO, 2001a, p.148e). Parir o próprio saber implica em desenvolver o próprio conhecimento. Esta ainda é uma tarefa árdua em nossos dias.

Sócrates faz uma afirmação interessante, que permite inferir que a missão do educador não é dar respostas, mas fazer perguntas, não é apenas instruir, porém educar. Além de transmitir o conhecimento já adquirido, deve propiciar a autonomia de pensamento, ou seja, levar o educando a pensar a vida, a partir da vida. Em suas palavras, segundo Platão:

A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro. Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. E a razão é a seguinte: a divindade me incita a partejar os outros, porém me impede de conceber. Por isso mesmo não sou sábio, não havendo um só pensamento que eu possa apresentar como tendo sido invenção de minha alma e por ela dado à luz. (PLATÃO, 2001a, p. 150c-d).

Sócrates afirma que seus “discípulos” nunca aprenderam nada com ele, mas se chegaram a um conceito, eles deram à luz com o seu auxílio. Novamente, contempla, mesmo que indiretamente, o princípio de não doutrinar, ou seja, não inculcar nos educandos os valores concebidos pelos mestres. Estes devem ter suas convicções, estarem engajados em missões e causas que julgarem nobres, contudo, não devem repassar o conhecimento alienando ou aviltando os interlocutores. O diálogo é o caminho para a concepção e o parto. Se em algum momento, o parturiente desfalecer, enfraquecer, o parteiro deverá dar-lhe força e incentivá-lo para que conclua a sua tarefa. Este fator também pode ser identificado com um educador, conforme a concepção existencialista.

Os filósofos existencialistas defendem uma filosofia concreta, centrada no modo de ser do homem, situado no tempo e no espaço. Segundo Le Goff; Pett (2010), o existencialismo

²⁴ Neste diálogo, Sócrates explica o seu ofício de parteiro. Ele diz que é filho de uma parteira e que exerce a mesma arte de sua mãe: auxiliar no parto (PLATÃO, 2001a, p. 149a); chama a atenção para o fato de ser estéril: as boas parteiras são as incapazes de procriar (PLATÃO, 2001a, p.149b), não as jovens estéreis, mas as que já passaram da idade de procriar (PLATÃO, 2001a, p.149c); as parteiras sabem perceber uma verdadeira gravidez, distinguir a real da falsa gravidez. Convida Teeteto para continuar o debate: “Entrega-te, pois, a mim, como a filho de uma parteira que também é parteiro, e quando eu te formular alguma questão, procura responder a ela do melhor modo possível”. (PLATÃO, 2001a, p. 151c).

possui uma intenção filosófica: agarrar o homem em sua existência concreta. Necessariamente, este jeito de filosofar explora a existência e os existentes, e, assim, é uma filosofia cujo eixo central é o homem. Nas palavras de Mounier, “Todo o existencialismo é uma filosofia do homem antes de ser uma filosofia da natureza.” (MOUNIER, 1963, p. 49). Além disso, também é uma filosofia caracterizada pela dialética. Neste sentido, é relevante o dizer de Mounier, ao comentar o pensamento de Heidegger:

O ser humano não é o que o decreto eterno e inamovível de uma essência lhe impôs que fosse, é o que resolveu ser, é auto - determinação. Nunca poderá ser provido de uma definição abstracta, de uma natureza anterior à sua existência, e a sua existência, é aquilo em que se torna. Os seus modos não são propriedades permanentes que possua, mas maneiras de existir concretamente que, a cada momento, inteiramente o comprometem e arrastam para diante na aventura de si próprio. (MOUNIER, 1963, p. 61).

Esta preocupação já estava presente em Sócrates, embora não se possa falar que com os mesmos objetivos, em especial na obra de Xenofonte *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*, na qual o discípulo descreve temas do cotidiano de seu Mestre e de seus contemporâneos. Xenofonte discorre sobre as leis, a virtude, a amizade, a vaidade, as relações familiares, como exemplo temos o diálogo de Sócrates com seu filho mais velho, Lâmprocles, a respeito do tratamento dispensado a Xantipa, respectivamente esposa e mãe dos interlocutores. E, ainda, o parteiro de Atenas encontra-se com Querécates, um jovem que não se dava bem com seu irmão mais velho: Querefonte. Nessa obra, Sócrates principia a dialogar com o Querécates a respeito da convivência fraterna.

No diálogo com seu filho Lâmprocles²⁵, conforme Xenofonte, Sócrates procura melhorar o relacionamento entre sua esposa e seu filho, além de lembrar ao filho os benefícios e a atenção dispensada a ele por sua mãe. ‘Ela lhe deu a vida, cuidou dele na saúde e na doença, o educou nos valores fundamentais, [...]’. O filho reconhece o que a mãe fez e faz por ele, mas lembra que ela tem um mau humor insuportável²⁶. Em sua sapiência paterna, Sócrates, como de costume, parte do que o interlocutor conhece, ou de temas ou situações do cotidiano para fazer com que Lâmprocles, também observasse o amor materno, os cuidados dispensados a ele, a importância de estar bem com as pessoas, a atenção e a paciência que Lâmprocles dispensa, corretamente, a vizinhos e estrangeiros. Enfim, utiliza-se do diálogo para tentar melhorar o

²⁵ Ver integral do diálogo, no segundo capítulo do livro II, “Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates, escrito por Xenofonte (2004, p. 129 a 131).

²⁶ Navarro confirma que Xantipa não era de fácil convivência: “Conta-nos Xenofonte que Xantipa era mulher insuportável, que infligia a seu marido humilhações constantes e sistemáticos maus tratos” (NAVARRO, 1999, p. 18).

relacionamento entre mãe e filho. Ele busca levar o interlocutor a ver o que provavelmente não estava enxergando, pois, somente assim, se mudar o olhar, poderá modificar o jeito de agir.

Na sequência do livro, verifica-se procedimento semelhante, no diálogo relatado por Xenofonte (2004). Os irmãos Querécates e Querefonte não se valorizam como deveriam. Sócrates, principia um diálogo com Querécates, e, ao longo do diálogo, procura fazer o interlocutor ver que se desejar conquistar alguém, é importante dar mostras de amizade, em especial, se este alguém tem alma nobre “As almas tacanhas compram-se com presentes. As almas generosas conquistam-se com mostras de amizade.” (XENOFONTE, 2004, p. 136). Se Querécates deseja o respeito e a atenção de seu irmão, deve conquistá-lo, ou seja, não precisa esperar o irmão vir a seu encontro, pode e deve ir ao encontro dele. O amor entre os irmãos independe, pois, da distância.

Sócrates, o sábio que alegava nada saber, demonstra pelos textos analisados grande conhecimento a respeito de geometria, história, geografia, matemática e tantos outros temas presentes no cotidiano. Para quem nada sabe, evidencia conhecer a realidade na qual está inserido e engajado. Tal legado é importante para os educadores, pois pedagogos contemporâneos, como, por exemplo, Paulo Freire, comungam do princípio de ensinar a partir da vida.

É impressionante o valor que o pensador grego confere à educação, a saber várias são as passagens, nos diferentes diálogos, que, direta ou indiretamente, falam do valor da boa educação. Eis alguns exemplos:

Quando do aludido diálogo com Lêmprocles, falando do amor e cuidados maternos, Sócrates diz

E não é só o alimento: logo que os julgam em idade de aprender alguma coisa, comunicam-lhes os pais todos os conhecimentos úteis que possam ou os confiam aos cuidados de alguém que julguem mais capacitados de ensiná-los, não poupando despesas nem cuidados para que seus filhos se tornem os melhores possíveis. (XENOFONTE, 2004, p. 130).

Outro exemplo também relatado por Xenofonte deixa claro ser tolice negar a importância da educação. Sócrates, ao se dirigir aos ricos que desprezam a instrução, dizia:

Quanto aos que, orgulhosos de suas riquezas, nenhuma necessidade pensavam ter de instrução, e imaginavam bastar-lhes serem ricos para realizar todos os seus desígnios e fazer-se honrar dos homens, chamava-os a razão dizendo-lhes ser estupidez acreditar que sem estudo se possa discernir o útil do nocivo. (XENOFONTE, 2004, p. 224).

É estupidez não só não saber distinguir o que é prejudicial, como também achar que o dinheiro pode comprar tudo, além de não saber ver o que de fato é necessário para ser feliz. Enfim, nada saber e mesmo assim se apresentar e/ou desejar ser reconhecido sábio.

Vale lembrar que, segundo o pensar de Sócrates, e, posteriormente, de seu discípulo Platão, o erro advém da ignorância, pois quem de fato enxerga o bem é incapaz de praticar o mal. Este fato, somado ao que foi dito no parágrafo anterior, fez Sócrates alertar que os homens moderados e firmes de ânimo, os mais dotados, caso recebam educação adequada e aprendam, além de serem instruídos, serão capazes de realizar grandes coisas, serão úteis e se tornarão excelentes. Contudo, “[...] se não recebem educação nem instrução, tornam-se péssimos e perigosíssimos. Incapazes de discernir o que devem fazer, muitas vezes experimentam empresas criminosas e fazem-se soberbos e violentos, recalcitrantes e bravios, causando assim os maiores males.” (XENOFONTE, 2004, p. 224).

Por fim, segundo Xenofonte (2004), quando proibido de instruir os jovens na prática da filosofia, Sócrates preferiu seguir o seu *daímon* interior e continuar a missão de ensinar a pensar, toda e qualquer pessoa que buscasse a verdade. Este fato é confirmado por Platão, quando relata que durante o seu julgamento, Sócrates alegou esperar ser condenado à morte, mas, se por ventura, fosse absolvido pelos atenienses, com a condição de parar de filosofar e ensinar os jovens a filosofar, não aceitaria, disse ele:

Mesmo se dissésseis: ‘Sócrates, [...], te absolveremos, contanto que não te ocupes mais dessas tais pesquisas e de filosofar, porque, se fores apanhado ainda em fazer isso, morrerás’; se, pois, me absolvésseis sob tal condição, eu vos diria: ‘cidadãos atenienses, eu vos respeito e vos amo, mas obedecerei aos deuses em vez de obedecer a vós e, enquanto eu respirar e estiver na posse de minhas faculdades não deixarei de filosofar e de vos exortar ou de instruir cada um, quem quer que seja que vier à minha presença, [...]’ (PLATÃO, 1999, p. 58).

O fato descrito por Platão mostra o engajamento de Sócrates no processo de ensinar a pensar, auxiliar as pessoas a parirem o conhecimento verdadeiro. Nesse viés, a missão para ser executada, exige amor, esperança, fidelidade, renúncia e dedicação, enfim, supõe a capacidade de afrontar, utilizando a linguagem dos existencialistas contemporâneos.

Lembramos que, em seus diálogos, a liberdade do interlocutor é preservada. Pode-se até discutir o poder de persuasão de Sócrates e questionar se induz ou não o parturiente a determinada conclusão, no entanto, fica evidente que não força o interlocutor a agir ou refletir se este não estiver a fim. Nos diálogos com Lâmprocles e Querécates²⁷, fica evidente que Sócrates pode argumentar, tentar persuadir, mas o que fica melhor é tentar fazer com que o outro enxergue o que deseja mostrar. Ele não força a tomada de decisão, quer motivar o pensamento autônomo e não doutrinar.

²⁷ Respectivamente o segundo e o terceiro capítulo do livro II, Xenofonte (2004, p. 129 – 137).

Estes princípios serão retomados quando abordarmos as categorias de Buber, Marcel e Mounier e refletirmos sobre a relevância para a educação dos jovens do século XXI da cidade de Uberlândia-MG, mais especificamente os que estudam nas escolas que estabeleceram parcerias com a pesquisa de campo.

2.3 Santo Agostinho: a concepção de homem como imagem de Deus

A pesquisa foi interessante, ao ser desenvolvida pareceu ganhar vida própria, com tamanha força que acabou persuadindo o investigador a refazer o projeto inicial. Como já mencionamos, *a priori*, pensávamos em trabalhar diretamente os pensadores contemporâneos Buber, Marcel e Mounier. Contudo, ao examinar as suas obras, optamos por retornar à Grécia Antiga e refletir sobre Sócrates, fonte na qual os três filósofos extraíram alguns de seus conceitos basilares. Neste percurso, em especial ao estudarmos o legado de Emmanuel Mounier, decidimos apresentar alguns princípios de Santo Agostinho, por razões já mencionadas, mas, especialmente, por ser ele um dos primeiros cristãos a proclamar ao mundo a noção de pessoa, segundo a perspectiva de Mounier: homem e mulher são imagem de Deus.

Resta perguntar o motivo do salto de aproximadamente oito séculos entre a existência de Sócrates e a vida de Agostinho. A resposta à questão é simples e prática, entretanto não é nossa intenção fazer um percurso completo pela história da Filosofia Ocidental. Sabemos da existência de diversos pensadores que deixaram suas respectivas contribuições para a história do pensamento e pedagogia ocidental e oriental, contudo, não existe a possibilidade de abordar ou percorrer todos os caminhos disponíveis. A investigação revelou-nos a necessidade de um recorte preciso, em decorrência da relevância dos filósofos escolhidos, por precederem o existencialismo contemporâneo e deixarem subsídios que, direta ou indiretamente, contribuíram para abalizar as reflexões de Buber, Marcel e Mounier e, quiçá, por isto, podem auxiliar na compreensão dos termos por eles utilizados.

A princípio, ao analisar a árvore existencialista, apresentada por Emmanuel Mounier, em 1947, observou-se, com inegável surpresa, a presença de Santo Agostinho como uma das cinco raízes do existencialismo²⁸. A partir da inquietação suscitada pela contemplação da mencionada árvore na qual Mounier apresenta a genealogia do existencialismo, passamos a investigar o legado de Agostinho, em especial, a analisar as obras *O livre-arbítrio*; *Confissões*; *A vida feliz*; *De Magistro*; *Comentários aos Salmos 1-50*) e *Comentário ao Gênesis* e compará-

²⁸ A surpresa decorre do fato de, por vários anos, ver o pensamento de Santo Agostinho ser vinculado à filosofia idealista e suas variáveis. *A priori*, jamais cogitamos incluí-lo entre os pilares do personalismo mounierista.

las com o legado de Mounier, em busca de pontos de convergência entre o pensador medieval, nascido na segunda metade do século IV da era cristã e o referido existencialista francês, que justificasse a inclusão de Agostinho entre os pensadores elencados como raízes do existencialismo.

A investigação, conforme será revelado ao longo do texto, permitiu encontrar pontos de interseção entre Agostinho e Sócrates, também entre o pensador medieval e os existencialistas, mas, especialmente, entre ele e Mounier. Um exemplo dessa intersecção é a concepção da sacralidade do ser humano, concebido como imagem de Deus: a noção da existência humana, enquanto pessoa livre e responsável, dentre outros. Há de se registrar também o fato de existirem percepções díspares e até mesmo contrárias, como, por exemplo, a crença agostiniana na existência de verdades inquebrantáveis, todavia tal entendimento não é corroborado pelos existencialistas. Diante do que foi exposto, vale lembrar que não faz parte de escopo desta investigação explorar os pontos antagônicos ou díspares, outrossim, identificar e analisar as questões confluentes.

Aurelius Augustinus, conhecido como Agostinho de Hipona, e, ainda, Santo Agostinho, nasceu em 13 de novembro de 354, na província romana de Tagaste, no continente africano. Ele era Filho de Mônica, cristã fervorosa e Patricius Aurelius, teve uma vida marcada por conflitos internos e grandes transformações. Santo Agostinho faleceu em Hipona, em 28 de agosto de 430.

A infância e a adolescência de Agostinho (2004), segundo seus próprios argumentos, ou confissões, não podem ser consideradas modelo, uma vez que não era muito dedicado aos estudos, conforme ele mesmo revela ao dizer: “Fui mandado à escola para aprender as primeiras letras, cuja utilidade eu, infeliz, ignorava. Todavia batiam-me, se no estudo me deixava levar pela preguiça.” E ainda, “[...] pecava por negligência, escrevendo, lendo e aprendendo as lições com menos cuidado do que de nós exigiam.” (AGOSTINHO, 2004, p. 47-48). Agostinho deixa claro que não lhe faltava memória e tampouco inteligência, contudo faltava-lhe boa vontade, pois não enxergava a importância dos estudos; mentia a seus pais, aos pedagogos e mestres. Ele gostava de jogos, nos quais, por vezes, ganhava trapaceando, frequentava arenas de lutas, enfim, vivia sem ter os princípios cristãos por referência, para desespero de sua mãe.

É interessante olhar a trajetória de Agostinho, em especial o estilo de vida dos 16 aos 32 anos, período que vai da busca de prazeres (jogos, sexo, amantes, fama) a sua conversão ao cristianismo. Ao falar de sua juventude, ele usa expressões como “torpezas passadas”, “depravações carnavais”, “caminhos viciosos”. Enfim, diz “Quantas vezes na adolescência, ardi em desejos de me satisfazer em prazeres infernais, ousando até entregar-me a vários e

tenebrosos amores! [...]” (AGOSTINHO, 2004, p. 63). Este relata o sentimento de alegria em praticar o mal: pequenos roubos, como o de peras, este ocorrido quando tinha 16 anos. Por volta dos dezoito anos, tornou-se pai: nasceu Adeodato, seu filho com uma amante que manteve por vários anos. No ano em que nasceu seu filho, Agostinho se dedicava aos estudos de retórica, não para buscar a verdade, mas, sim, a eloquência. Neste curso, teve contato com a obra de Cícero, *Hortêncio*, mediante a qual se encantou com a Filosofia e, a partir daí, principiou a procurar a verdade.

Na busca pela verdade, entrou para a seita dos maniqueístas, na qual permaneceu por aproximadamente nove anos. Conviveu também com os chamados acadêmicos, com os quais conheceu os princípios do ceticismo. Posteriormente, teve contato com o pensamento de Platão, mediante as obras de Plotino e, assim, percorreu diversos caminhos, como um andarilho errante em busca da verdade, ora entusiasmado, pensando ter encontrado o que ansiosamente buscava, ora desiludido, por ver a efemeridade do que lhe era apresentado. Por fim, junto aos cristãos, encontrou a verdade eterna.

Em Tagaste, e posteriormente em Roma, lecionou Retórica. Em 384, enviado a Milão, conheceu Ambrósio, e, conforme testemunha, dele se aproximou, não por crer nas verdades que dizia, no entanto, por ser cativado pelo seu jeito de ser: acolhedor e bondoso. Gradativamente, as palavras ditas por Ambrósio fizeram-lhe despertar o desejo de conhecer as verdades eternas. Novamente, passou por uma grande e decisiva crise. Em suas palavras, luta das vontades²⁹. Se abraçasse a fé cristã, teria que deixar de lecionar literatura e oratória, abandonar a luxúria, que lhe era habitual, a vontade que até então o dominava era atender às necessidades da carne. Esta velha vontade, enraizada em três décadas de existência, entrava em conflito com a nova vontade que a cada dia ganhava força em sua consciência. Em suas palavras, “[...] assim, duas vontades, uma concupiscente, outra dominada, uma carnal e outra espiritual, batalhavam mutuamente em mim. Discordando, dilaceravam-me a alma.” (AGOSTINHO, 2004, p. 209).

Neste conflito de vontades, a crise leva-o às lágrimas, ele alega que, por experiência, compreendia o que Paulo escreveu na epístola aos *Gálatas* (Gl 5,7): “a carne tem desejos contra o espírito, e o espírito tem-nos contra a carne” (AGOSTINHO, 2004, p. 209). Nesta batalha, vivia ora uma vontade, ora outra. O que lhe aumentava a crise existencial, no auge dela fez uma experiência mística, decisiva para a sua conversão. Agostinho estava no jardim de sua casa, com seu amigo Alípio, quando ouviu uma voz de criança dizer: “toma e lê; toma e lê”. Agostinho, conforme seu próprio testemunho, abre a carta de Paulo aos *Romanos* (Rm 13,13)

²⁹ É importante mencionar esta luta, pois, como será demonstrado, a liberdade consiste em fazer escolhas, utilizando-se do livre-arbítrio, ou seja, agindo de boa ou de má vontade.

e lê: “Não caminheis em glotonarias e embriaguez, nem em desonestidades e dissoluções, nem em contendas e rixas; mas revesti-vos do Senhor Jesus Cristo e não procureis a satisfação da carne com seus apetites.” (AGOSTINHO, 2004, p. 223).

A partir dessa experiência, Agostinho toma uma decisão importante: assumir as consequências de deixar-se conduzir pela Boa Vontade. Adotaria um novo jeito de viver, abraçaria o cristianismo com todas as suas forças e capacidades. Em decorrência de sua decisão, foi batizado e deu início a uma ordem religiosa que existe até os nossos dias: os padres agostinianos. Serviu à Igreja Romana, como bispo na cidade de Hipona. Sem se descuidar de outras atividades, deixou uma vasta produção de caráter filosófico, pedagógico e teológico³⁰.

O destaque para esta fase da vida de Agostinho justifica-se, pois mostra que o homem é livre para fazer suas escolhas, que estas nem sempre são fáceis ou tranquilas, uma vez que exigem mudanças, compromissos, entrega e renúncia e, por vezes, são precedidas de angústias: choro, dor e luta entre o que se quer e o que consegue fazer³¹.

Agostinho fala da luta entre duas vontades: uma advinda do desejo da alma, fundamentada no homem interior, que anseia o bem, portanto, intimamente ligado a Deus, fonte e origem do bem, portanto da virtude. Outra oriunda dos desejos do corpo, na concupiscência, no orgulho e interesses privados. Esta afasta-se do bem, produz o mal: os vícios. Cabe ao homem escolher o caminho a seguir, da vida feliz ou da existência infeliz, da vida plena ou da morte. Aqui, apresentamos outro princípio existencialista: o da responsabilidade inerente à liberdade, pois a pessoa é livre, e, portanto, responsável por suas escolhas. Toda escolha gera consequências, o homem não pode transferir aos outros as consequências de seus atos, suas opções, pois só ele, em última análise, pode escolher qual das vontades colocar em prática.

A liberdade, possibilidade de escolher ou decidir por sua própria vontade, deliberação, sem aviltamento ou determinismo, ocupa um papel importante na obra *O livre-arbítrio*. O livro é um diálogo entre Agostinho e seu amigo Evódio. A conversação tem início com uma questão motivadora, saber, qual a origem do mal, em linhas gerais, um tema em voga até os nossos dias: se Deus criou todas as coisas, se tudo o que criou é bom, como é possível existir o mal?

O mal não pode ter sua origem em Deus, pois Ele é bom, Dele só é possível emanar o bem. O mal não pode ser ensinado, visto que uma alma “virtuosa” não pode ser corrompida por

³⁰ Não se tem a intenção de narrar com maiores detalhes a vida e as obras de *Aurelius Augustinus Hipponensis*, mais conhecido como Santo Agostinho. O que foi dito é importante para compreender algumas de suas afirmações, o que permitirá entender os possíveis motivos de Mounier incluí-lo, como uma das cinco raízes da “L’arbre existencialiste” (MOUNIER, 2010, p. 17).

³¹ A liberdade, a angústia que dela se origina, ao ter que fazer opções que exigem excluir palavras e atos em prol do êxito das opções feitas, consequências das escolhas são temas que deverão ser retomados em Buber, Marcel e Mounier.

alma “viciada”. O mal, sem desculpa, é escolha pessoal e voluntária, portanto as consequências da escolha infeliz, são de responsabilidade de quem o pratica. A liberdade de escolha é assegurada em diversas passagens do texto, *o livre-arbítrio*, como, por exemplo, no capítulo 10, livro I, “nada força a razão a submeter-se às paixões³²”. Nas palavras de Agostinho: “[...] nenhuma alma viciada pode dominar outra munida de virtudes.” (AGOSTINHO, 2008, p. 50); e, ainda, quando se fala sobre a impossibilidade de o Ser supremo cometer injustiça, alega: “[...] ainda que tivesse esse poder, ele não forçaria a mente a submeter-se às Paixões”. Donde se conclui que “[...] não há nenhuma outra realidade que torne a mente cúmplice da paixão a não ser a própria vontade e o livre-arbítrio³³.” (AGOSTINHO, 2008, p. 51-52). Na perspectiva de Agostinho, nenhuma força pode desvirtuar uma alma virtuosa, a não ser a ela mesma, devido a possuir o poder de decidir livremente. Só por vontade própria a alma permite ser governada pelas paixões. Portanto, infere-se a responsabilidade da pessoa ao escolher e ao agir, pois é livre e responsável por suas ações e omissões.

O caráter do indivíduo, ou pessoa, é evidenciado quando Agostinho, referindo-se à autoria do mal, afirma: “com efeito, não existe um só autor, pois cada pessoa ao cometê-lo é o autor de sua má ação.” E no que tange à consciência e à responsabilidade, o mesmo autor, diz: “Se duvidas, reflete no que já dissemos acima: as más ações são punidas pela justiça de Deus. Ora, elas não seriam punidas com justiça, se não tivessem sido praticadas de modo voluntário.” (AGOSTINHO, 2008, p. 26). Aqui estão presentes, ao menos, duas categorias caras aos pensadores existencialistas: a responsabilidade das escolhas pessoais e a liberdade individual.

A liberdade é um tema recorrente, na referida obra de Agostinho, a ponto de o autor falar de duas liberdades: uma antes do Pecado Original, a outra após a “queda de Adão e Eva”. Antes do pecado original, o homem possuía a liberdade plena, tinha a graça divina e o esforço pessoal, portanto, compreendia claramente a vontade divina, e, na liberdade, tinha força para adequar sua vontade à vontade de Deus e agir conforme o criador o inspirava. Contudo, com todas as condições favoráveis para não pecar, não praticar o mal, por orgulho, soberba e ganância, escolheu afastar-se do projeto divino e voltar-se para seus interesses pessoais. O

³² Lembramos que as paixões ligadas aos desejos desordenados do corpo, se dominarem e conduzirem a alma, levarão os homens a pecar, a afastarem-se de Deus, consequentemente, a praticarem o mal e, como caminharem para o reino da infelicidade. Por sua vez, se a razão, iluminada por Deus, conseguir enxergar a verdade, permanecerá unida ao Bem Supremo: sabedoria divina.

³³ Aqui se encontram elementos para um bom debate entre Sartre e Agostinho. Este acredita que o ser humano é livre, mesmo para recusar o chamado divino e atingir a felicidade. Por sua vez, Sartre, como se sabe, diz que a liberdade é garantida com a certeza da não existência divina. A existência do criador poderia colocar condicionamentos na criatura, fato que limitaria ou privaria a criatura da liberdade.

homem desobedeceu a Deus e foi castigado³⁴. Em consequência do Pecado Original, os existentes foram afetados na visão e na força, ou seja, a pessoa não vê “o caminho” e se o vê não tem força para seguir por ele. Então, é possível inferir que perdeu a liberdade de escolha? Não.

Na perspectiva de Santo Agostinho (2008), Deus, no infinito amor e misericórdia, deixou aberta a possibilidade de voltar à graça: ao caminho da felicidade e da vida. Basta o homem decidir procurá-Lo: buscar a verdade e a sabedoria, querer agir bem, em suma, esforçar-se para buscar o amor. Daí, se no uso de sua liberdade, mesmo não enxergando o caminho, ignorar o que deve ser feito, procurar sinceramente agir bem, Deus dar-lhe-á sua graça. Se na fragilidade, dificuldade de viver o projeto divino, suplicar a ajuda daquele que o criou, Deus conceder-lhe-á a força. No pensamento de Agostinho, Deus serve-se das criaturas e de meios diversos para chamar a si o ser humano que se desvia do caminho. Ele deseja instruí-lo, e, ainda “[...] consolá-lo, caso espere; encorajá-lo, caso ame; ajudá-lo, caso faça esforço; e escutá-lo, caso implore.” (AGOSTINHO, 2008, p. 211). Desta forma, a liberdade ainda é preservada, e a criatura escolhe se volta ou não ao bom caminho. Se negligenciar buscar saber o que ignora, consciente que ignora, será punido, não pela ignorância, mas, por não buscar a sabedoria, portanto, não é correto a pessoa atribuir a Deus a responsabilidade das consequências das escolhas realizadas por ela.

Outro aspecto relevante para os existencialistas do século XX é a questão da educação, tema abordado por Agostinho no livro *De magistro* (do mestre). Os protagonistas do diálogo retratado na referida obra são Agostinho e seu filho Adeodato. A questão inicial versa sobre o desejo de ensinar e a necessidade de aprender, desejo e necessidade latentes ou explícitos em qualquer conversação ou diálogo. Por meio do diálogo, quem faz uma pergunta deseja aprender, porém o que responde também aprende ou recorda o que já sabe. Para responder, a pessoa precisa rememorar o que sabe, daí dirige a sua mente ao conhecimento que já possui. Nas palavras de Agostinho: “Não se discutem inutilmente [...]. Assim, para responder àquele que interroga, devemos dirigir a mente, depois de percebermos os sinais, às coisas que estes significam.” (AGOSTINHO, 1980, p. 378). Assim, o diálogo é útil a todos que dele participam.

³⁴ Na visão agostiniana, o justo castigo, imposto pelo criador à criatura consiste que esta perca “[...] aquilo que não foi bem usado, quando seria possível tê-lo feito, sem dificuldade alguma, caso quisesse. Em outras palavras, é muito justo que quem, sabendo, mas não querendo agir bem, seja privado de perceber o que é bom. E quem não querendo agir bem, quando o podia, perca o poder de praticá-lo quando o quer de novo” (AGOSTINHO, 2008, p. 210).

2.3.1 O pensamento de Santo Agostinho em relação à educação: considerações

A metodologia do diálogo, como já foi dito, é instrumento para ensinar, aprender e rememorar, pois, por meio dele, os interlocutores participam ativamente. Daí é inapropriado atestar que, na perspectiva agostiniana, o estudante é passivo, pois quem deseja aprender tem que ter interesse e participar, não pode simplesmente assimilar passivamente ou concordar sem compreender. É imperativo o educando dizer o que pensa, é necessário que ele questione, e, ainda, que tenha ciência do que se lhe é indagado e responda com consciência.

Eis, um exemplo interessante do que foi exposto no parágrafo anterior: Agostinho, dirigiu a seu interlocutor e filho, Adeodato, uma pergunta, este, por sua vez, não compreendeu o sentido do que seu pai lhe disse, então, recusou-se a responder antes de compreender o que lhe fora indagado, por isso, diz a Agostinho: “Não vou dizer-te o que estou pensando, antes de ouvir de ti qual a tua intenção ao perguntar-me ‘se homem é homem’³⁵; [...]” (AGOSTINHO, 1980, p. 380). Diante de sua resposta, Agostinho lhe falou, “Antes, responde-me tu em que sentido tomaste a minha pergunta: pois, se é ambígua, era teu dever precaver-te e não responder antes de ter certeza sobre o sentido de minha pergunta.” (AGOSTINHO, 1980, p. 380). O diálogo é ativo, supõe dualidade e mútua presença, não se dá no simples ouvir e se conformar, é preciso entender, e, para isso, os dialogantes devem participar efetivamente.

Ora, Adeodato está na condição do que hoje se denomina educando, e seu pai, Agostinho, na de educador. Para o processo de atingir o conhecimento verdadeiro concretizar-se, ambos precisam fazer a sua parte: as dúvidas devem ser bem-vindas, os dois devem ter direito de falar e de receber respostas, o professor fornecerá as pistas e motivará o aluno, este percorrerá o caminho na busca de acessar a verdade.

Aqui é interessante lembrar que, para Agostinho, só existe um Mestre, o próprio Deus, que, não obstante ser exterior ao homem, habita e se comunica com este em seu interior, pois revela-se ao homem interior. Em *De magistro*, fica claro que não é o educador quem ensina, nem o educando, por si só, quem aprende, é preciso que este seja iluminado por Deus, para que com seu esforço possa vislumbrar ou contemplar a verdade. Contudo, não é uma postura passiva, não obstante depender da luz divina, o aprendiz deve procurar a verdade, desejar verdadeiramente aprender e voltar-se para o seu interior, lá o homem interior entrará em contato com seu Mestre e Dele aprenderá.

³⁵ Agostinho pergunta “se homem é homem”. A palavra, ou nome, portanto significante é o significado homem em si (coisa a ser conhecida).

Neste sentido, perguntar-se-á “qual é o papel do educador”? Este, atuando como mestre exterior, deve admoestar e motivar o aluno, ou seja, despertar o seu interesse em aprender. O educador expõe o seu conhecimento, isto é, os princípios fundamentais do que deseja “ensinar”. Os educandos ouvem o que ele diz, escutam seus argumentos, mas não podem simplesmente aceitá-los imediatamente, devem consultar o Mestre interior, e, assim, contemplando a verdade, precisam julgar o que ouviram do mestre exterior, averiguar se o que lhes foi comunicado é conhecimento verdadeiro ou falso, somente após este processo poderão aprender. Em outras palavras, o mestre exterior mostra o caminho, executa missão similar à de Sócrates: motiva o parto das ideias de seus discípulos, o que, segundo o pensador medieval, só pode ser feito com a luz do Mestre interior, fonte da sabedoria eterna. Nas palavras de Agostinho:

Mas quando [o mestre/instrutor] tivera explicado com as palavras todas as disciplinas que dizem professar, inclusive as que concernem à própria virtude e à sabedoria, então é que os discípulos vão considerar consigo mesmos se as coisas ditas são verdadeiras, contemplando segundo as suas forças a verdade interior. Então é que, finalmente, aprendem; [...]. (AGOSTINHO, 1980, p. 401).

No que foi dito por Agostinho, é possível inferir a participação do discípulo e a necessidade da luz interior, mas também a importância do mestre exterior na motivação do educando. O que pode ser observado em outros textos do mesmo autor, como, por exemplo, no diálogo entre Evódio e Agostinho, em *O livre-arbítrio*, quando este percebe que aquele não se empenha no debate lhe diz: “[...] nada mais me pergunte de agora em diante.” Ao que Evódio questiona a razão de assim lhe dirigir a palavra e tem por resposta: “Porque não devo responder às suas perguntas, a não ser que queira conhecer as respostas.” (AGOSTINHO, 2008, p. 55). O que leva a concluir que, se a pessoa não desejar chegar à sabedoria, obter o conhecimento da verdade, o diálogo é, portanto, estéril.

É interessante relembrar a importância do diálogo, pois este é o caminho a ser percorrido por todos os que desejam “ensinar, rememorar e aprender.” Quem desejar trilhar este caminho precisa, como já foi dito, ter interesse e comprometer-se, isto é, engajar-se. Não basta querer, pois vai larga diferença entre querer ser e se tornar. Deus, mesmo almejando que a pessoa aprenda e viva conforme a sabedoria, não força, do contrário tiraria a liberdade. Ele ajuda, capacita e se faz presença naqueles que desejam a verdade e a sabedoria.

O homem, criado por Deus, é lançado no mundo, ainda inacabado. Nele, deverá continuar o processo de se tornar o que inicialmente foi chamado a ser. Nas palavras de Agostinho “estamos lançados neste mundo, como em mar tempestuoso, e por assim dizer, ao acaso à aventura – seja por Deus, seja pela natureza, seja pelo destino (necessitas), seja ainda por nossa própria vontade.” (AGOSTINHO, 1998, p. 117), lançado ao mar, tempestuoso e ter

que encontrar, ou, se preferir, retornar ao porto seguro, ou seja, aprender o caminho, eis um desafio.

Em relação ao homem, é imperativo destacar a dignidade humana: homem e mulher, independentemente de etnia, religião, crença, gênero, ou qualquer outro fator, que em nossos dias pode gerar preconceitos, discriminações ou qualquer outra forma de aviltamento. Mesmo que Agostinho não tenha explicitamente abordado os temas supracitados, ao se analisar suas obras, em especial o princípio da sacralidade do homem enquanto *imago Dei*, é possível atestar que, se aceito, poderá contribuir para a inclusão, e, conseqüentemente, para o combate ao aviltamento.

A reflexão a respeito da sacralidade do ser humano é explicitada no livro *Comentário ao Gênesis*, especialmente quando Agostinho cita e comenta Gn 1,25-31, a passagem bíblica na qual se registra:

Deus disse: ‘Façamos o homem a nossa imagem e semelhança, e que ele domine sobre os peixes do mar e as aves do céu e sobre todos os animais domésticos e toda a terra e sobre todos os reptéis que rastejam sobre a terra’ E Deus fez o homem, à imagem de Deus o fez, homem e mulher os fez [...]. E assim se fez. Deus viu tudo o que tinha feito: e era muito bom [...].” (Apud AGOSTINHO, 2017, p 73).

Segundo a crença cristã, fundamentada especialmente nesta afirmação bíblica, o homem e a mulher são imagem e semelhança de Deus. Em se acolhendo esta crença, por consequência admite-se a dignidade do ser humano, seja ele qual for, de qual nação, época ou localidade. A questão da dignidade e do valor do ser humano é destaque nas obras dos pensadores existencialistas contemporâneos.

Ao comentar a mencionada passagem bíblica, Agostinho (2017) realça o termo *façamos*, e, assim, enfatiza o valor da pessoa humana. Quando se lê toda a história da criação, explicitada no primeiro capítulo do livro Gênesis, constata-se que ao criar os animais, os vegetais e os demais elementos da natureza, com exceção do ser humano, Deus diz “faça-se”, porém, ao criar o homem e a mulher, Deus diz “façamos”. Qual é a importância deste fato? A crença na Trindade, una e múltipla, revela a fé em um só Deus em três pessoas: Pai, Filho e Espírito Santo. Ela transparece aos cristãos a perfeita comunidade. Portanto, ao apresentar a Trindade, a mais perfeita comunidade, e, ao atestar que o homem e a mulher são *imago Dei*, há de se reconhecer a importância da comunidade.

O ser humano, na ótica cristã, foi criado para viver em comunidade. Se Deus é uma perfeita comunidade, se o ser humano é verdadeiramente imagem de Deus, é correto atestar que a humanidade é vocacionada à vida comunitária. Portanto, destas reflexões, inferimos duas ideias comuns a Agostinho adotadas, vivenciadas e difundidas por Mounier: o valor da pessoa

e da comunidade. A Trindade, no pensamento de Agostinho, e na teologia da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), é a mais perfeita comunidade. No pensamento de Mounier, a pessoa é indissociável da comunidade e somente nela, os que a compõem podem fazer frutificar os seus projetos.

Em Agostinho, a expressão *façamos*, ao lembrar a Trindade, deseja frisar a unidade da deidade, e ainda alertar que o homem não é imagem apenas do Pai, ou somente do Filho, ou tão-somente do Espírito Santo, mas é imagem e semelhança da indivisa comunidade: Deus que é Pai, Filho e Espírito Santo. O homem não é criado para viver isolado, marginalizado, enclausurado no egoísmo, mas é chamado a ser na e para a comunidade, a imagem da Trindade.

O homem é chamado a participar da criação, possui racionalidade³⁶ (razão, mente e inteligência) o que o faz semelhante a seu criador. Ele [Deus] é onisciente, ele [ser humano] pode aprender ou adquirir o conhecimento. O criador é fonte da bondade e da sabedoria, a criatura, se desejar fazer o bem e buscar a vida feliz, deverá permanecer, preservar a imagem e a semelhança do que recebeu na criação, daí, em caso de se afastar do criador, poderá se renovar, no conhecimento. Nas palavras de Agostinho,

Renovai-vos no espírito de vossa mente, e revesti-vos do homem novo que se renova no conhecimento de Deus, segundo à imagem daquele que o criou mostrando sobejamente que o homem foi criado à imagem de Deus, porque não foi nas linhas corporais, mas em certa forma inteligível da mente iluminada (AGOSTINHO, 2017, p. 74).

Agostinho (2017) compreende que o homem recebeu uma capacidade que lhe confere responsabilidade: a liberdade; por sua vez, para vivenciá-la, ele precisa conhecer, saber distinguir as consequências do que faz e escolher o mundo no qual deseja habitar. O homem recebe a luz intelectual, pode, assim, participar da sabedoria divina, eterna e incomensurável, ou, optar por permanecer na ignorância e longe da verdade, porém somente será feliz se escolher a primeira opção, pois a felicidade só é possível em Deus e na verdade. O homem não nasceu determinado, formatado, mas foi criado inacabado, para poder se formar (formatar) conforme achar que deve, consoante as escolhas que fizer. Caso faça a segunda opção, não poderá transferir para Deus a causa de sua infelicidade.

³⁶ É importante realçar que Agostinho viveu em uma época na qual a Igreja ainda não havia definido a sua doutrina, por exemplo, o Credo atual, denominado Niceno-constantinopolitano. Agostinho, recém convertido, ainda não dominava o Grego, língua que até a ser adotado o Latim, era utilizada pelas igrejas cristãs. Por exemplo, a Bíblia só foi traduzida para o latim no final do século IV e início do V. Por vezes, Agostinho diz não ter convicção, ou alega que o tema ainda não foi definido pelo magistério. O que pode ser verificado em Agostinho (1998), quando fala da origem das almas. Ele apresenta três possibilidades, entre as quais, a preexistência da alma, pois alega que o magistério ainda não tinha definição sobre a questão.

A educação é importante, uma vez que o conhecimento é o caminho para a renovação constante do homem³⁷ que deseja estar em Deus e viver conforme a verdade que, sem cessar. O homem foi criado no conhecimento, “[...] ele é [...] a verdadeira e própria criatura racional e é perfeita pelo conhecimento”, contudo, ao pecar, envelheceu e ficou desfigurado, deixou de fazer o bem, foi capaz de fazer o mal. Deus, em sua sapiência, deixou um meio do homem se restaurar, concedeu-lhe a racionalidade, e, assim, caso deseje, poderá se renovar “[...] no conhecimento de Deus, segundo a imagem daquele que o criou, [...]”. (AGOSTINHO, 2017, p. 75). Portanto, para Agostinho, a educação e o conhecimento são de extrema relevância para a pessoa humana, assim sendo, não devem ser privilégio de grupos seletos.

Para Agostinho, no livro *Da vida Feliz*, o conhecimento é colocado como o alimento da alma. Na obra, além de enfatizar o valor da cultura e da instrução, ele chama a atenção para um fato ainda peculiar em nossos dias: não é possível ensinar quem não quer aprender. Em suas palavras:

[...] devo oferecer não somente alimento para os corpos, mas também para as almas, uma refeição um tanto mais abundante. Qual será este festim, explicá-lo-ei, só se sentirdes apetite para ele, pois seria inútil e perda de tempo querer vos nutrir se houvesse resistência e má vontade! (AGOSTINHO, 1998, p. 127).

Tal perspectiva pode ser vislumbrada no fato relatado a seguir, Agostinho está reunido com sua mãe, Mônica, seu irmão Návio, seu filho Adeodato e seus amigos Licêncio³⁸ e Trigesio, no outono de 386, por ocasião de seu aniversário, e justamente por celebrar o seu natalício, o aniversariante diz que fornecerá alimentação especial para o corpo e para a alma. Todavia, sem delongas, o que interessa chamar a atenção é para o fato de quem desejar ensinar, deverá despertar o interesse do pretense educando, e, ainda, estimulá-lo e incentivá-lo nos momentos de desânimo: deve ajudá-lo a alimentar a sua alma, para que ele possa percorrer, com a graça divina, a jornada do acesso à verdade.

Em relação ao alimento da alma, citando a fala de sua mãe, Agostinho escreve: “A meu ver, não existe outro alimento para a alma a não ser o conhecimento das coisas e a ciência.” (AGOSTINHO, 1998, p. 126). Ora, descuidar de instruir as pessoas é condená-las ou consentir que fiquem desnutridas e famintas, o que certamente inviabilizará, na perspectiva agostiniana,

³⁷ Ao utilizar o termo homem, ao registrar a contribuição de Santo Agostinho, tem-se em mente a humanidade inteira, independente de gênero, etnia, religião, ou quaisquer outros fatores passíveis de segregação ou exclusão de pessoas ou grupos.

³⁸ O autor da introdução ao livro, cujo nome é desconhecido, menciona entre os presentes, além dos supracitados, um amigo de Agostinho: Alípio, entretanto, ao ler o livro fica evidente que Alípio não estava presente, não obstante ser mencionado. As informações das pessoas presentes foram extraídas da referida obra, ao longo dos debates que se desenvolveram durante os três dias marcados por alimentos da alma e do corpo, confraternização e mútua instrução.

que estas pratiquem o bem. Lembramos que quem pode evitar o mal e não o faz, contribui para que ele seja praticado, desta forma, deixar as pessoas desprovidas de cultura é grave, pois “[...] os espíritos desprovidos de cultura e instrução estão como que em jejum e famintos [...]” (AGOSTINHO, 1998, p. 126), e, se permanecerem na ignorância, os vícios serão quase que inevitáveis. Elas não poderão ver o caminho, e, se, por ventura, vislumbrá-lo, não serão capazes de caminhar por ele.

Nos diferentes colóquios registrados no livro, *Da vida feliz*, é possível extrair lições de pedagogia válidas para o ensino e aprendizagem de nosso século, por exemplo, buscar ensinar de diferentes modos as pessoas que não conseguem compreender do jeito que o tema é exposto na primeira vez. A título ilustrativo, vejamos o seguinte: Agostinho, sua mãe e amigos, reunidos para celebrarem o seu natalício, alimentaram o corpo e a alma por três dias consecutivos, em um dado momento, estavam discutindo sobre a felicidade e questionaram: o que é ser feliz? Após algumas considerações, Mônica teria dito: “[...] será feliz quem possui a Deus como amigo,” (AGOSTINHO, 1998, p.140), Agostinho toma a palavra e faz uma reflexão a respeito do que a mãe havia respondido, no entanto, ao que parece, nem todos acompanharam o seu raciocínio. Ao perceber a situação, ele disse: “Como alguns do grupo se mostravam um tanto lentos a compreender tal raciocínio, expliquei-lhe como pude e de diferentes modos, com palavras adequadas, conforme a capacidade de cada um.” (AGOSTINHO, 1998, p. 145).

Diante do que foi apresentado, no parágrafo anterior, duas coisas merecem destaque: as pessoas não são iguais, elas aprendem de diferentes maneiras, isso é o que se constata, na prática pedagógica, em nossos dias. Se as pessoas são diferentes e aprendem de modos diversos, é necessário, portanto, variar a metodologia e os recursos utilizados. No caso de Agostinho, por vezes, o que modificava eram os exemplos, pois ensinava a partir do que as pessoas já conheciam.

O fato de ensinar a partir da vida, fica evidente no diálogo com Adeodato, em *De magistro*. Agostinho (1980) parte do que o interlocutor já sabe, aproveita o conhecimento que este já tem, e, a partir dele, leva-o a pensar além do que já sabe, e, assim, estimula-o a ampliar o horizonte ou depurar o que acha que sabe. Neste sentido, parece-se com o método adotado por Sócrates e Platão, já que é uma aula de como utilizar o diálogo para ensinar: falando, ouvindo, levando à reflexão. Quando necessário retomava o tema, com novos exemplos extraídos da vida, ou seja, exemplos familiares ao interlocutor, e, assim, continuava a conversação, o diálogo.

A postura de Agostinho, enquanto mestre exterior, na condução do diálogo, é interessante e válida para os educadores do século XXI, ele procurava despertar o interesse pelo

tema, a seguir, mostrava o caminho a ser percorrido. Se o discípulo não via sentido ou pensava em desistir, Agostinho exortava-o, estimulava-o e motivava-o. Ao analisar detalhadamente este processo, achamos por bem destacar alguns aspectos avaliados relevantes.

No debate com o seu filho, Agostinho tem uma postura importante, a conversação já se arrastava por um considerado período, o diálogo era longo, o que poderia levar à dispersão, à perda “do fio da meada”, no jargão popular. O que fazer? A resposta é prática: paradas para rememorar o que já fora acertado, resgate ou revisão do que de importante já fora assimilado. Para este fim, o pai solicitou ao filho para sintetizar o que já tinham conversado, a partir daí, recapitulavam o que já sabia³⁹, reavivavam a memória, davam sequência ao diálogo.

No decorrer da querela, ao perceber que o discípulo (educando) cometia algum deslize de raciocínio, procurava fazê-lo ver o erro, chamava a atenção, contudo motivava o interlocutor para que este não desanimasse ou desistisse. Como se vê, quando diz: “Sem dúvida estás enganado; mas, apesar disso, demonstras certa agudeza; [...]”. (AGOSTINHO, 1980, p. 368). Agostinho tinha consciência da importância de envolver o aprendiz no processo cognitivo e, ainda, do dever de, enquanto mestre exterior, motivar, estimular e despertar o interesse daquele a quem desejava educar; ao agir assim, ele exercia sua função com maestria, a ponto de Adeodato dizer: “Eis-me aqui com toda a minha alma, pois esta comparação despertou-me profundo interesse.” (AGOSTINHO, 1980, p. 368). Se para aprender é preciso engajamento, o primeiro desafio a ser enfrentado pelo educador é despertar o interesse do educando.

Quando Agostinho detectava algum erro do discípulo, conforme já foi explicitado, ele não o apontava diretamente, fornecia elementos para que o aprendiz enxergasse por si mesmo o equívoco cometido. Nas palavras de Agostinho, “Melhor será que te apresente novamente as mesmas perguntas, para que tu encontres por ti mesmo onde erraste.” (AGOSTINHO, 1980, p. 381). Este procedimento vai de encontro à pedagogia contemporânea: o professor deve motivar e facilitar o acesso ao conhecimento, mas é o aluno quem edifica o próprio saber.

Por sua vez, Adeodato faz menção ao esforço do discípulo, não se aprende mecânica e automaticamente, o processo exige engajamento e dedicação. Em suas palavras, “[...] pois concordo contigo não ser possível conversar se a mente, depois de ouvir as palavras, não se voltar para as coisas de que aquela são sinais.” (AGOSTINHO, 1980, p. 381).

O conhecimento não pode ser colocado na mente da pessoa de fora para dentro. Quem pretende ensinar deve estimular, admoestar quem vai aprender, despertar seu interesse, e, assim,

³⁹ Em nossos dias, existem teorias, segundo as quais, o aprendizado processa-se com mais fluidez e eficiência quando os educandos são capazes de estabelecer vínculos, uma vez que aproveitam o que sabem e daí ampliam o saber.

incentivar a pessoa a buscar a verdade. O aprendiz deve voltar-se para o seu cerne, e, deste modo, sua alma se unirá ao Mestre interior que lhe ensinará. Quem quiser encontrar a verdade deverá encontrar-se com Deus, e isto só é possível no íntimo da pessoa.

Um dado importante, que poderia passar despercebido, diante da proposta de investigação, é a importância que Sócrates, Agostinho e os existencialistas dão ao conhecimento em geral, da realidade e da cultura na qual a pessoa está inserida. Não se trata de ciência memorizada, mas o saber de coisas, por vezes insignificantes, mas que poderão levar a pessoa a acessar saberes complexos e relevantes.

Sócrates e Agostinho, no diálogo, utilizam-se do conhecimento já adquirido por seus interlocutores, e/ou publicizados na sociedade de suas respectivas épocas, para auxiliá-los na aquisição de novos saberes, e/ou aprofundar o conhecimento já obtido. Estes e outros fatos já mencionados revelam a importância do saber, ou seja, conhecer as coisas, ter ciência do sentido que possuem, estabelecer vínculos entre o significado e o significante. Ambos os mestres dizem não ensinar⁴⁰, contudo, ajudam no parto das ideias e conduzem o discípulo para o encontro com o mestre interior. Neste sentido, no transcorrer da conversação utilizavam-se da realidade conhecida, quiçá, por intuírem que “uma coisa puxa outra”, como nos lembra a canção de Tião Carreiro⁴¹.

Por fim, retomemos a questão da liberdade, Agostinho, quiçá, por influência do maniqueísmo, faz uso de dualidades, e no processo de escolhas não é diferente. A vontade, compreendida como a capacidade de escolher, na concepção do autor é dupla: boa ou má.

A pessoa, no uso de sua liberdade, faz escolhas, e, como já foi referido, deve arcar com as consequências de seus atos e omissões. Quem deseja viver com retidão e honestidade, e, ainda, almeja o auge da sabedoria, conforme Agostinho (2008), deve agir de boa vontade. Por sua vez, quem prefere cuidar do ter, e não do ser, colocando em primeiro lugar as paixões e as coisas perecíveis, age de má vontade, e afasta-se do projeto de Deus.

⁴⁰ A expressão não ensinar, conforme já foi esclarecido anteriormente, não é utilizada com o sentido habitual como já mencionado. Sócrates e Agostinho fazem uso do saber já publicizado para auxiliar a compreensão de seus respectivos interlocutores. Ensinar está no sentido de transmitir os dados necessários para que os educandos pudessem adquirir o conhecimento, e eles o faziam. O que querem dizer ao atestar não ensinar é que não poderiam aprender por seus discípulos, tampouco, queriam doutriná-los ou adestrá-los, desejavam contribuir para que os interlocutores transcendessem a memorização e aprendessem a pensar e a expressar o conhecimento adquirido, enfim, aprendessem a produzir o próprio saber.

⁴¹ Embora a música aborde assuntos do cotidiano, sem relacionamento direto com esta investigação, achamos por bem mencioná-la. Nela se estabelecem vínculos entre coisas distintas, porém interdependentes, ou interligadas, mostrando que sem uma, não existiria a outra, por exemplo: “Uma coisa puxa a outra, vai aqui minha opinião, que seria da cidade sem ajuda do sertão”, e ainda, “[...] sem disputa e sem torneio não existe campeão [...]”. Música *Uma Coisa Puxa Outra*, com Tião Carreiro, compõe o Álbum *Rancho do Vale*. Lançado em 1977, nas vozes de Tião Carreiro e Pardinho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d4yDFe3GIoQ>. Acesso em 12 de junho de 2018.

Quem tem boa vontade, não só delibera teoricamente, mas também suas escolhas se traduzem em ações, pois não basta querer ser e não se tornar o que se almeja, querer agir e nada fazer, não resolve. Não basta a pessoa alegar que deseja a felicidade, se a quer, deverá proceder como quem aspira a ela verdadeiramente, ou seja, exercitar a boa vontade, pautar suas ações na verdade e na sabedoria, isto é, viver com retidão e honestamente, praticar a justiça no cotidiano de suas ações.

Diante do possível questionamento: se a liberdade, identificada em conhecer e cumprir a missão que o criador estabeleceu para a criatura é de fato liberdade. A resposta de Agostinho seria inequívoca: sim, é liberdade total. Para o pensador medieval, é o existente quem escolhe em qual mundo quer viver: o da felicidade ou o da infelicidade. Este é fácil, basta a pessoa se afastar de Deus, ou estando longe Dele não tentar se aproximar. Aquele é mais complexo, exige encontro, compromisso com o cuidado de si, da natureza e do outro; enfim, demanda engajamento em projeto de vida no qual toda a criação seja contemplada, e, especialmente, visa edificar uma sociedade sem preconceitos e sem discriminações.

A sociedade, na concepção agostiniana, deveria ser uma verdadeira comunidade. Nela, todas as pessoas deveriam ser consideradas, valorizadas e confirmadas como verdadeiramente imagem de Deus. Ora, se de fato é assim, não deveria existir acepção de pessoas, tratamento despersonalizado, preconceitos, discriminações, indiferença ou qualquer outro fator que possa aviltar alguma pessoa.

É importante compreender como os princípios abordados por Santo Agostinho⁴², o diálogo compreendido como proposta metodológica; a boa e a má vontade; a liberdade de escolha com suas consequências, dentre as quais a responsabilidade; a criatura humana concebida como imagem de Deus, influenciaram os existencialistas contemporâneos, cujas categorias foram alvos de investigação neste trabalho.

Antes de mais nada, faz-se necessário lembrar o que foi dito por Mounier: o cristianismo tornou-se “[...] o arauto duma noção decisiva de pessoa.” (MOUNIER, 1964, p. 23). Inferimos que Mounier refere-se especialmente ao período medieval, pois desta época cita dois expoentes e os apresenta como raízes do existencialismo: Santo Agostinho e São Bernardo. Ora, diante da relevância da aludida época, por que apresentar apenas o pensamento de Agostinho? Diríamos que é basicamente por dois motivos: viabilidade e interesse específico.

⁴² Vale lembrar: assim como foi dito em relação a Sócrates, apenas pontos específicos e quiçá fundamentais em relação à motivação, ao valor da pessoa e métodos de ensino, diálogo, possuem interlocução com os pensadores existencialistas, as diferenças em relação a aspectos como verdades eternas são evidentes. Enquanto os existencialistas rejeitam concepções de caráter absoluto e sistemas fechados, por sua vez, Agostinho (2008) acredita em leis e verdades imutáveis, comuns a todos os seres inteligentes. As verdades eternas estão em Deus.

É inegável a contribuição de Santo Anselmo (1033 – 1109), São Bernardo (1090 – 1153), Roger Bacon (1220 – 1292), Guilherme de Ockham (1285-1347), São Tomás de Aquino (1225-1274), dentre outros pensadores cristãos, que, a seu tempo e modo, resgataram a importância da razão, demonstrando que ela poderia ser parceira da fé, ou mesmo defenderam a independência da razão em relação à fé e repensaram a condição humana, defendendo a sua liberdade e dignidade.

A memória histórica revela que gradativamente se desenvolveram as condições para as profundas transformações averiguadas no início da Idade Moderna, em especial as vivenciadas no Renascimento. A revalorização da razão, isto é, os cristãos não deveriam temer utilizarem-se das ciências humanas, filosofia, para melhor compreenderem a sua fé. A razão era um caminho a ser percorrido para acessar informações e produzir conhecimentos sem a necessidade de recorrer à revelação.

O período histórico em questão também testemunhou a luta para a revalorização do homem em sua integridade: corpo e alma, portanto, das experiências sensoriais e da possibilidade de exercitar a liberdade: o livre-arbítrio. E, ainda, a emancipação da razão em relação à fé, à medida em que se fortalecia o princípio de separação entre atividades específicas da fé das peculiaridades da razão. A este respeito vale citar as contribuições de Guilherme de Ockham.

O processo e a contribuição de pessoas cristãs, que não se acomodaram em apenas saber como as “coisas” eram, ou melhor, como diziam ser, que tiveram coragem de afrontar as convicções da época, ao indagarem sobre as novas possibilidades de ser e apresentaram suas respectivas respostas diante dos desafios da existência, continuou nos últimos anos da Idade Média e nos primeiros da Era Moderna: Renascimento. Esta afirmação é corroborada, ao vislumbrar a trajetória de Nicolau Copérnico (1473-1543), padre polonês que contribuiu com a ciência e com a fé, e Giordano Bruno (1548-1600), que afrontou o sistema estabelecido e dogmatizado, reforçando a separação entre a ciência e a fé. Por outro lado, é inegável que tantas pessoas que se diziam cristãs, trabalharam em sentido contrário, visando manter a ordem e o sistema vigente, a ponto de perseguirem e matarem quem os desafiava, como testemunha a própria memória histórica de Giordano Bruno⁴³.

O contexto histórico, político, religioso, econômico, cultural e filosófico-teológico, desenvolveu-se de tal modo que era inevitável uma grande revolução. Nesse viés, utilizando os termos pertinentes ao pensamento existencialista, as inquietações eram muitas, os

⁴³ Apenas para refletir: será que a dualidade de posturas, em se tratando de pessoas e instituições religiosas do século XXI, é diferente, em sua essência, do que foi vivido no passado?

questionamentos diversos, a necessidade de respostas eminentes, e, conseqüentemente, pessoas, na concretude da época, procuraram a seu modo respostas, daí as transformações que marcaram o início da Era Moderna que historicamente se denominou Renascimento.

2.4 Michael de Montaigne e o humanismo renascentista

Antes de expor os princípios do pensamento existencialista presentes nos ensaios de Michael de Montaigne, em especial o Ensaio XXVI, livro I, *Da educação das crianças*, e o Ensaio XX, livro I, *De como filosofar é Aprender a Morrer*, faz-se necessário um breve relato do contexto histórico que marca o fim da Idade Média e o nascimento da Idade Moderna. Acreditamos ser importante apresentar, mesmo que sucintamente, alguns aspectos do período, pois como já foi mencionado, aquilo que se vive concretamente é a base da reflexão filosófica. É importante registrar que não é intenção desta pesquisa perpassar todas as fases do Estado Moderno, o que desejamos é apresentar uma panorâmica do período no qual se consolidou o surgimento das primeiras nações europeias: Portugal, Espanha, França e Inglaterra.

2.4.1 Contexto histórico: primeiros séculos da Idade Moderna

No continente europeu, a partir do XI século da era cristã, teve início o que se chama Baixa Idade Média, cujo término se concretizou no século XV, com o fim de um sistema que predominou por cerca de dez séculos.

Alguns fatores impulsionaram a transição da Idade Média para a Idade Moderna, entre eles destacam-se: o reaquecimento das atividades econômicas; o desenvolvimento agrícola; o renascimento do comércio, das atividades artesanais e das cidades; o contato com novas culturas: povos e civilizações. As atividades comerciais também favoreceram o aparecimento e a consolidação dos burgos, trazendo transformações sociais e econômicas. O sistema feudal, gradativamente, era “colocado em cheque”. Nas cidades, em geral, crescia o desejo de liberdade. Este período de desenvolvimento foi do século XI até o século XIII. Porém, os dois séculos que se seguiram foram marcados por graves crises na economia, na política e na religião⁴⁴.

⁴⁴ Os dados que ora apresentamos foram extraídos de anotações pessoais realizadas durante os anos nos quais ministramos aulas de História para turmas de Ensino Médio, em escolas de Minas Gerais. Neste período, além das anotações realizadas durante a graduação, foram utilizados diferentes manuais e fontes primárias. E, ainda, estudos relacionados aos fatos históricos, filosóficos, teológicos e eclesiástico, realizados ao longo dos últimos anos.

Na economia, ocorreram diversos fatores que fomentaram a crise econômica: guerras, variações climáticas e inadequado manejo da terra. O conjunto de fatores oriundos da diminuição da produção e o aumento da população provocou fome⁴⁵ e mortes.

O sistema político que vigorou no período feudal deteriorou-se. Os senhores feudais, suseranos e vassalos, não mais conseguiram manter o sistema, como consequência especial de guerras e mortes dos membros da nobreza⁴⁶, encarregados de proteger a população sob seus cuidados.

A crise religiosa, quiçá uma das mais graves da história, em se tratando da ICAR. Aqui, não é correto falar em crise, mais em crises, internas e externas, estas, por sua vez, obrigaram a Igreja Romana a reagir e a se reorganizar. Uma destas crises ficou conhecida como Cisma Ocidental⁴⁷. O Cisma, concretamente, teve início em 1388, e terminou em 1414, em seu ápice (1409-1414). Ele provocou uma situação inusitada, a Igreja Católica Romana, cuja crença supõe a unidade representada pela fé e pela autoridade papal, aquela estava dividida em três sedes: Roma, Avinhão e Pisa, e, em cada uma destas, havia um diferente “legítimo” sucessor de Pedro.

O início da crise, segundo Matos (1987), remonta ao ano de 1309, quando, por diversos motivos, nem sempre fundamentados em verdadeira convicção religiosa, o papa Clemente V, decidiu transferir a sede da ICAR para Avinhão. Neste local, a princípio, o governo da Igreja Católica permaneceu por aproximadamente 70 anos, o que poderia ser considerado uma decisão comum, no caso da Igreja Romana era um problema sério. Esta denominação religiosa, como já foi dito, pauta-se pela catolicidade: caráter universal da fé e da unidade.

Ora, a cidade de Avinhão ficava muito próxima da corte francesa, e, gradativamente, o monarca francês foi aumentando a influência na Igreja “universal”. Dessa forma, a catolicidade foi ‘colocada em cheque’. Nações, como Alemanha, Inglaterra e “Itália⁴⁸”, perderam o respeito e não se sentiam na obrigação de obedecer a um papa subordinado à igreja e ao governo francês.

Em 1377, o Papa Gregório XI retornou à sede da ICAR para a cidade de Roma, isso contrariou a Igreja e a Corte francesa. Em 1388, quando da escolha do sucessor do Papa Gregório XI, sob forte pressão dos “italianos”, foi eleito o arcebispo de Bari. Este assumiu o pontificado sob o nome de Urbano VI, contudo, ele foi considerado ilegítimo e, quatro meses

⁴⁵ Vale lembrar que, durante o século XIV, uma em cada três pessoas do continente europeu morreu vítima da Peste Negra. A população que floresceu durante os séculos anteriores XI – XIII diminuiu consideravelmente.

⁴⁶ O sistema feudal era estamental, nele, cada estamento tinha uma função específica: uns eram encarregados da oração, outros, das guerras e outros, do trabalho. O Clero rezava, os nobres organizavam a defesa e as guerras e os servos trabalhavam.

⁴⁷ As informações foram extraídas do livro *Introdução à história da Igreja* (MATOS, 1987) e de apontamentos pessoais, e ainda, do trabalho docente quando ministramos aulas e cursos de História do Cristianismo.

⁴⁸ A Itália não era um Estado unificado. A expressão “Itália” refere-se às cidades italianas fiéis a ICAR, pois, como se sabe, a unificação da Itália só se concretizou em 1870,

depois, os franceses realizaram uma nova eleição para a sede de Avinhão e elegeram Clemente VII. Eis o Cisma Ocidental concretizando-se. A tradição de uma Igreja Universal, com uma sede e um Pastor, um Papa, deixou de ser realidade. Na ocasião, surgiu novo cenário: “uma Igreja”, dois papas e duas sedes. Cada uma delas autoproclamava-se legítima, e, conseqüentemente, negava a legalidade da outra. Cada uma, quando necessário, realiza nova eleição e escolhia os novos pontífices: o sucessor de Pedro⁴⁹. A situação era insustentável, mas como resolvê-la? Uma tentativa frustrada agravou a crise.

Em 1409, em Pisa, Itália, segundo Matos (1987), realizou-se um concílio cuja validade foi questionada por romanos e avinhonenses, todavia, apesar dos protestos, foi eleito para o pontificado, o então arcebispo de Milão, que, após a eleição, adotou o nome de Alexandre V. A ideia era simples: Ele seria “o papa” e os outros dois deixariam “o poder”. Isso foi um triste engano, pois, como foi dito, Roma e Avinhão não consideraram a escolha legítima, e o resultado foi “uma fé”, “uma Igreja”, três sedes: Roma, Avinhão e Pisa e “três sucessores de Pedro”: Gregório XII, Bento VIII e Alexandre V, respectivamente.

A crise teve fim apenas em 1414, quando da realização do Concílio de Constança. Neste ano, em Avinhão estava “o papa” Bento VIII, em Roma “o papa” Gregório XII e, em Pisa, “o papa” João XXII, sucessor de Alexandre V. Em 1414, o Imperador Sigismundo de Luxemburgo conseguiu propiciar o fim do Cisma Ocidental. A missão de restaurar a unidade teve início em 1410, era necessário deixar a sede vacante para se realizar um conclave válido e sem o risco de aumentar o número de pontífices. Assim, Gregório, voluntariamente, abdicou do poder, João XXII renunciou, após uma “leve pressão” e, finalmente, Bento VIII foi forçado a abandonar, após perder o apoio de fiéis e membros do clero. Como já mencionado, em 1414, durante o Concílio de Constança foi realizado um novo conclave no qual foi eleito Martinho V, finalmente a unidade da ICAR foi restaurada. Desta forma, chegou ao fim o Cisma Ocidental, após 26 anos. Entretanto, as crises pelas quais a ICAR passava, e, ainda, as que viriam, estavam longe de terminar, em razão disto, deveria “se reinventar” e, para isto, teria que enfrentar muitos desafios.

As crises da Igreja observadas no transcorrer da baixa Idade Média, gradativamente, fragilizaram o sistema feudal, o que possibilitou o desenvolvimento das condições para o nascimento e fortalecimento do chamado Estado Moderno, fundamentado na unificação

⁴⁹ Esta situação é praticamente impossível de ser explicada, em especial, por ser inimaginável que, ao mesmo tempo, admitia-se a existência de dois sucessores de Pedro. Segundo a tradição da ICAR, a pessoa escolhida para suceder o Bispo de Roma, a cátedra de Pedro, torna-se o primeiro entre iguais e recebe a missão de conduzir a Igreja de Cristo, visto que ele é sinal da unidade e deve preservar os princípios fundamentais da fé. Como vivenciar esta tradição em uma Igreja dividida em duas.

territorial e concentração de poder nas mãos do rei, conhecido como Estado Nacional Absolutista. Entre os novos Estados unificados, pode-se citar Portugal, Espanha, França e Inglaterra. Este fenômeno provocou transformações em várias partes do mundo, incluindo a conquista de novos territórios, até então desconhecidos.

Em 1473, com a queda do Império Romano no Oriente, oficialmente, teve fim a chamada Idade Média e ocorreu o início da Idade Moderna, que perdurou até a Revolução Francesa, em 1778. Contudo, nos primeiros anos desta nova era, ocorreram eventos de tanta relevância que os historiadores dedicam a esta atenção especial, uma vez que ela adquiriu tanta notoriedade que muita gente a consideram como uma espécie de quinto⁵⁰ período da História: o Renascimento. Este foi um movimento cultural e intelectual que marcou o fim da Idade Média e o início da Era Moderna. Em linhas gerais, pode-se afirmar que esse movimento desejava retomar os valores norteadores da cultura greco-romana, entre as principais características do Renascimento, encontra-se o humanismo e o racionalismo, consequentemente o antropocentrismo em contraposição ao teocentrismo, característico do período medieval.

Os primeiros dois séculos da Era Moderna foram marcados por grandes mudanças: descobertas, aperfeiçoamento da imprensa, grandes navegações, reforma religiosa, a nível externo e interno e pela busca da independência das ciências da tutela da religião. Enfim, propostas de renovação na educação.

Segundo Gadotti (2003) ocorreu um renascimento pedagógico, dentre as diversas e diferentes propostas pedagógicas da época, encontra-se a de Vittorino de Feltre, humanista cristão, falecido em 1446. Ele defendia “uma educação individualizada, o autogoverno dos alunos, a emulação. Essa proposta teria sido a primeira ‘Escola Nova’, [...]” (GADOTTI, 2013, p. 62). Houve ainda a contribuição de Erasmo de Roterdã (1467-1536), as sugestões de Martinho Lutero (1483-1546) e a proposta dos padres Jesuítas, em especial, a denominada *Ratio Studiorum*, uma espécie de manual com plano de estudo, orientações e métodos de procedimentos em relação à educação.

Entre este vasto celeiro, encontra-se um francês, Michael de Montaigne, cujos textos contêm, indubitavelmente, elementos com características do humanismo renascentista, mas também princípios adotados e defendidos, conscientemente ou não, por existencialistas e personalistas contemporâneos.

⁵⁰ Tradicionalmente, a História é dividida em quatro períodos: Idade Antiga (termina em 476), Idade Média (476-1453), Idade Moderna (1453-1789), Idade Contemporânea (1789 - ...). Historicamente, o Renascimento está incluso na Idade Moderna, contudo, possui destaque especial, como se fosse um período à parte.

2.4.2 Os princípios do existencialismo no pensamento de Michael de Montaigne

Michael Eyquem, Seigneur de Montaigne, nasceu em 28 de fevereiro de 1533, no castelo de sua família, nos arredores de Bordeaux, França, faleceu aos 59 anos, em 13 de setembro de 1592. Ele, indubitavelmente, foi um dos maiores expoentes do humanismo renascentista.

Ramon Eyquen, bisavô de Michael, era de origem burguesa, no entanto, desejava adentrar para a nobreza, para atingir tal fim, adquiriu uma propriedade que concedia ao dono a nobreza nobiliárquica. Ao comprar as terras e o título a elas correspondente, passou a ser conhecido como Seigneur de Montaigne e conquistou, gradativa e rapidamente, ascensão na sociedade de Bordeaux. A ascensão social, econômica e política cresceu com o seu filho Grimon e, posteriormente, com o seu neto Pierre, respectivamente, o avô e o pai de Michael.

Pierre casou-se com Antoinette de Louppes de Villeneuve, em 1528, também oriunda da burguesia renascentista. Desta união, nasceu Michael de Montaigne, criado, antes de mais nada, para ser um nobre. Seus pais, segundo sua análise, não souberam educá-lo para a vida⁵¹, o que julga ser essencial, portanto, não poderia ser negligenciada. Ainda na gestação, foi cingido de mimos e excentricidades, fatores que se agravaram após seu nascimento, por exemplo, ser acordado com música específica, ser educado para o que a sociedade esperava ser um homem da nobreza. Uma educação desencarnada, pois era privado de experienciar a dor e o sofrimento, como se na vida não tivesse que lidar com estes sentimentos e eventos.

No ano de 1565, o bisneto do senhor Ramon, contraiu núpcias com Françoise de la Chassaigne, com quem viveu a contragosto, já que não era feliz no casamento. Desta união, nasceram filhos que, infelizmente, faleceram prematuramente, e uma filha, Leonor, que, não obstante a frágil saúde, sobreviveu.

Michael de Montaigne viveu em um conturbado momento da história francesa, marcado pela guerra religiosa entre católicos e protestantes. Ainda assim, exerceu funções importantes na sociedade local, por duas vezes foi eleito o prefeito de Bourdeaux, função que exerceu por quatro anos. Montaigne era formado em Direito e foi conselheiro do parlamento da referida cidade.

Em 1568, com a morte de seu pai, Michael tornou-se o novo Seigneur de Montaigne, e, três anos depois, visando encontrar-se consigo mesmo, refugiou-se no castelo de sua propriedade. Lá, após diversas e diferentes leituras, em que analisou sua existência e história,

⁵¹ No Ensaio *Da Educação das Crianças*, Montaigne reclama do jeito que foi criado. Ele diz não ter sido educado para a vida. Ensaio XXVI, in: Montaigne (2004, p. 147 a 174).

escreveu os chamados Ensaaios. A primeira versão desta coletânea de pequenos textos, marcados pela informalidade, foi lançada em 1580.

A liberdade de escrever, sem observar regras e convenções, teve influência do estoicismo, em especial de Plutarco, conforme informa Chauí, ao dizer: “Admirador incondicional dos *Opúsculos de Plutarco*, [Montaigne] é encorajado por esse [...] estóico a exprimir opiniões sem preocupar-se com o assunto e composição. Nele tinha encontrado um autor pelo qual sentia simpatia fraterna e, portanto, nunca mais o abandonou.” (CHAUÍ, 2004, p. 8). Não desejava escrever para o público em geral, e, segundo ele, nem sabe se o livro poderia interessar a mais alguém, a não ser a ele mesmo, protagonista central de todos os Ensaaios.

A escolha de Montaigne, para representar o humanismo renascentista, justifica-se por vários motivos, conforme já foi mencionado, dentre eles destacam-se a influência do estoicismo e o testemunho de sua vida revelado em suas obras. Em suas palavras: “Assim, leitor, sou eu mesmo a matéria deste livro, [...]”. Este livro foi dedicado à sua família e amigos, no dizer do autor: “Votei-o em particular a meus parentes e amigos e isso a fim de que, quando eu não for mais desde mundo, [...], possam encontrar traços de meu caráter e de minhas idéias, [...].” (MONTAIGNE, 2004, p. 31). Neste cenário, vale lembrar que o estoicismo se encontra entre as raízes da árvore existencialista, a vida e a obra de Montaigne revelam alguns aspectos de intercessão com princípios adotados pelos existencialistas contemporâneos.

Nos ensaios, verifica-se similaridade entre alguns princípios do humanismo renascentista e alguns fundamentos do existencialismo contemporâneo. Algumas dessas similitudes são a crença, segundo a qual todo ser humano, desde seu nascimento, caminha para a morte: fato concreto e, até os dias atuais, verdade insofismável; a certeza da morte como fator de valorização da vida; a questão da liberdade; a necessidade de educar para a vida; o estímulo para se questionar os sistemas absolutizados: verdades perenes e indubitáveis; a necessidade do autoconhecimento e a relevância de se olhar para o presente.

Montaigne, ao explicitar a crença na importância de viver a vida presente, como já foi mencionado, revela um dos pontos retomados por muitos, se não todos os existencialistas contemporâneos: o presente é o único tempo, no qual o existente pode fazer escolhas, pois, o passado já não volta e o futuro é incerto. Neste sentido, o renascentista alega que quem deixa de encarar a vida, quem tenta fugir de si mesmo, revela insensatez e recusa a felicidade.

O autor supramencionado, para ilustrar a importância do tempo presente, cita uma frase de Sêneca: “Todo espírito preocupado com o futuro é infeliz” (apud MONTAIGNE, 2004, p.

39), convite para viver o presente, e não deixar a vida te levar⁵², mas levar a vida. Nesta perspectiva, escreve sobre “nossos ódios e afeições”, e rememora uma expressão utilizada por Platão: “Faze aquilo para que és feito e conhece-te a ti mesmo” (apud MONTAIGNE, 2004, p. 39)⁵³. É preciso viver e não apenas passar pela vida, é necessário dar sentido à existência, aprender a ser e a conviver.

A busca da verdade e da boa convivência é recorrente em seus escritos, como se vê no *Ensaio sobre a mentira*, quando atesta que esta deve ser odiada. E ainda, no *Ensaio Da Educação das Crianças*, quando, por diversas vezes, mostra a importância de pensar por si, de emitir a própria opinião, sem, contudo, humilhar ou menosprezar as pessoas. A vida deve ser edificada, portanto, não é recomendado viver na ociosidade, pois, segundo Montaigne, “Nas terras ociosas, embora ricas e férteis, pululam as ervas selvagens e daninhas, e para aproveitá-las cumpre trabalhá-las e semeá-las a fim de que sejam úteis.” (MONTAIGNE, 2004, 53), nesta reflexão Montaigne refere-se a terras não trabalhadas. Por analogia, pode-se pensar nas pessoas que possuem talentos, habilidades, enfim capacidades que poderiam ser desenvolvidas caso fossem cultivadas, e que, por vezes, por essas pessoas permanecerem no ócio, sem receberem a educação necessária para aprender a edificar o ser que podem vir a ser, passam pela vida sem viver. Também é possível pensar naquelas que desejam realizar algum projeto, entretanto, não agem para que este se torne real, uma vez que vivem na ociosidade. Na perspectiva de Montaigne, é preciso a pessoa superar o ócio, trabalhar a terra, para viabilizar a vida.

A incerteza da vida, sua instabilidade, a dúvida que perpassa as escolhas e os valores, o medo que aflige e perturba a razão, a certeza da morte, embora sem saber quando esta se concretizará, são elementos que devemos admitir e não dissimular, assim é a vida, logo, é necessário aprender a viver.

Se a morte é inevitável, é preciso cultivar a tranquilidade, a imperturbabilidade, sem fugir da existência. “A meta de nossa existência é a morte; é este o nosso objetivo fatal. Se nos apavora, como poderemos dar um passo à frente sem tremer?” (MONTAIGNE, 2004, p. 94). Aceitar e aprender a enxergar esta realidade, com naturalidade, possibilitará uma existência mais salutar e, assim, poder-se-á atenuar a dramaticidade da vida. A não aceitação e o medo diante da morte desencadeiam temor constante e inviabilizam a existência feliz, pois, segundo Montaigne, na referida obra, quem ensina a morrer, certamente ensinará a viver.

⁵² Trocadilho baseado na música de Zeca Pagodinho *Deixe a Vida me Levar*.

⁵³ Neste caso, preservamos as frases de Sêneca e Platão, citadas por Montaigne, pois ele faz uso delas para ilustrar o pensamento próprio que está desenvolvendo. Portanto, apenas as mencionamos para preservar o exemplo dado pelo pensador renascentista ao externar suas convicções.

A contribuição do humanista renascentista é ampla, ele escreveu sobre quase todos os aspectos fundamentais da existência humana, mas, neste trabalho destaca-se: para ele “[...] a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece residir no que concerne à instrução e à educação da criança.” (MONTAIGNE, 2004, p. 150). A reflexão a respeito da educação, objeto do Ensaio XXVI, é digna de ser analisada por todo e qualquer educador do mundo, independente de lugar ou época, crença ou instrução. Embora, em sua origem, este ensaio tivesse apenas a intenção de orientar uma mãe a respeito da educação de seu filho, cremos, porém, que vale para todos os que assumem a missão de educar.

A esposa de um amigo, Conde de Foix, esperava o primeiro filho, o herdeiro. A ela, Sr.^a Diana de Foix, condessa de Gurson, Montaigne dedica o Ensaio XXVI, no qual descreve alguns conselhos para que a futura mãe, se assim o desejasse, utilizasse-os na educação de seu filho. Contudo, os conselhos são válidos para todos os que aceitam a missão de auxiliar na educação das pessoas, a despeito da idade que possam ter⁵⁴.

No século XVI, contexto no qual o Ensaio foi escrito, os professores tinham o direito de bater nos alunos, e, ainda, como será oficializado no final do referido século na *Ratio Studiorum*, muitos educadores privilegiavam a arte de memorizar. Também vale lembrar que a exemplo do próprio Montaigne, por vezes, os pais educavam os filhos para viverem os valores aceitos pela sociedade, por almejavam que estes obtivessem projeção, poder e destaque. Os pais escolhiam a profissão, o estado civil, enfim, os filhos eram objetos destinados à realização de seus progenitores e não senhores de seu próprio destino, deveriam viver sem necessariamente ser.

Os pais, professores, educadores, quem quer que seja que assuma a tarefa de educar, não devem impor a sua autoridade, tampouco doutrinar, entretanto, ensinar a pensar com autonomia. Assim sendo, o educador deve expor o conteúdo ao educando, abordar o assunto por todos os ângulos possíveis, e, concomitantemente, motivá-lo a apresentar sua opinião a respeito do assunto. Nas palavras de Montaigne,

Tudo se submeterá ao exame da criança e nada se lhe enfiará na mente, por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio de Aristóteles, dos estóicos ou dos epicuristas, seja seu princípio. Apresente-se lhe todos em sua diversidade e que ela escolha se puder. E se não o puder fique na dúvida, pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião. (MONTAIGNE, 2004, p. 152).

⁵⁴ Registramos que, em 1917, publicamos um artigo sobre Michael de Montaigne nos anais do IX Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais: *Conselho de Montaigne para educadores*. No referido artigo, apresentamos alguns dados históricos e alguns conselhos passíveis de serem utilizados pelos educadores de nosso século. Salientamos que alguns pontos abordados neste texto foram objeto de nossa atenção no texto publicado.

Como já foi mencionado, a dúvida é aprazível a Montaigne, ela é própria da existência humana, uma vez que lembra o princípio existencialista do homem como ser inacabado, chamado a se edificar ao longo de sua jornada, sendo assim, não permite ser sistematizado. A dúvida leva ao questionamento, à busca de novas respostas e viabiliza a liberdade.

No século XVI, Montaigne denominou as escolas tradicionais de latinistas, em sua concepção, estas ministravam doutrinas dogmatizantes e supervalorizavam a memorização, práticas não endossadas por ele. Em seu entendimento, a diversidade de opinião é salutar e o fato de simplesmente armazenar na memória o conhecimento repassado por terceiros não indica que a pessoa alcançou o conhecimento, posto que decorar não é sinônimo de saber.

Quem recebe a missão de ensinar, deve estar ciente da diversidade de espíritos que lhes são confiados. As pessoas não possuem a mesma dinâmica, nem têm o mesmo tipo de inteligência ou de temperamento, daí se infere que não se pode ensinar com proveito, utilizando o mesmo método para todas as turmas e indivíduos. De onde se deduz que os educadores devem, sempre que possível, utilizarem-se de metodologias de ensino diversificadas, com o intuito de contemplar os espíritos diferentes, para viabilizar ou facilitar o processo cognitivo de todos. Aqui, registra-se que os pensadores existencialistas contemporâneos comungam desta mesma concepção, o que revela a atualidade desta perspectiva já discutida no século XVI.

Quem trabalha com a arte de educar, se adotar os conselhos de Montaigne, deve lembrar-se de que não se educam os filhos, ou alunos, para atender aos projetos, desejos e sonhos dos preceptores ou dos pais, educa-se, pois, para a vida. A criança deve aprender a enfrentar os desafios da existência, saber lidar com o medo, a angústia, a incerteza, as intempéries, assim como com os momentos mais favoráveis, aquela deve aprender a viver e conviver, portanto, a atenção e o respeito ao outro também deverão nortear a educação das crianças. Salienta-se que este princípio também está em sintonia com as propostas de Buber, Marcel e Mounier.

Neste viés, as pessoas não devem ter receio de mudar de opinião, em especial quando encontrarem razões para tal, quer por própria reflexão, quer diante de argumentos e fatos que a façam ver as coisas de modo diverso do que até então as concebiam. Portanto, quem instrui deve ensinar “[...] a ceder e sustar a discussão ante a verdade, logo que a enxerque, surja ela dos argumentos do adversário ou de sua própria reflexão, [...]” (MONTAIGNE, 2004, p. 155). Neste sentido, vale lembrar que apenas o louco, na expressão usada pelo referido autor, tem plena ou absoluta certeza, por ser incapaz de mudar de opinião. A pessoa, se bem-educada, deverá ser capaz de enxergar os próprios erros, sem receio de buscar corrigi-los e, assim, aperfeiçoar o seu discernimento. Eis outro fundamento comum entre o pensador renascentista e os existencialistas supracitados.

A questão da Filosofia é outro tema importante. Ela deve ser praticada e ensinada em todas as etapas da vida; em todos os lugares e épocas, quem educa deve motivar o educando a pensar de maneira livre e consciente, assim sendo, ensinará o estudante a filosofar. A Filosofia, na concepção ocidental, nasceu nos espaços públicos, em praças nas quais se discutia a vida, portanto, não deve ser convertida em coisa chata e à margem da vida: “O homem sabe não ser possível escapar de si mesmo e não pode fugir da vida.” (CHAUÍ, 2004, p. 15). O existente não pode, ou melhor, não deve ignorar a si mesmo, tampouco o que está a sua volta, pois, na vida, tudo o que existe deve ser objeto de reflexão.

Em seus conselhos, Montaigne alerta para a necessidade de corrigir os próprios erros. Diz ele: “Que se contente com corrigir-se a si próprio e não pareça censurar aos outros o que deixa de fazer; [...]. Que evite essas atitudes indelicadas de dono do mundo, a ambição pueril de querer parecer ser mais fino por ser diferente, [...].” (MONTAIGNE, 2004, p. 154-155). Em seus conselhos, ele ensina que é possível ser sábio, sem se tornar arrogante, e revela este pensamento ao citar Sêneca, por quem também nutre simpatia. Enfim, não é necessário rebaixar as pessoas que pensam diferente, nem humilhar os semelhantes para aparentar superioridade.

A humanização deve nortear o processo de ensino aprendizagem, assim, na percepção de Montaigne, é preciso auxiliar as pessoas a serem melhores e mais conscientes, antes de se lhes ensinar as disciplinas convencionalmente ministradas. Em suas palavras: “Depois que lhe tiverem dito o que convém para o tornar mais avisado e melhor, falar-lhe-ão da Lógica, da Física, da Geometria, da Retórica, e como já terá a inteligência formada, logo aprenderá a ciência que escolher.” (MONTAIGNE, 2004, p. 159). Neste cenário, vale lembrar que o preceptor deverá, como já foi declarado, utilizar diferentes metodologias e diversos materiais didáticos para atender às particularidades dos educandos.

A quem se destina a prática e o ensino da filosofia? Ela se direciona a toda e qualquer pessoa que deseje aprender, quer seja jovem, quer seja idosa, nenhuma pessoa tem o direito de esquivar-se de sua prática, pois o ser humano é ser que caminha para a morte, aprender a morrer implica em aprender a viver. Que se faça, portanto, o que solicita Epicuro, segundo registro de Montaigne (2004): que ninguém se canse de filosofar, não se canse da vida.

No Brasil, neste final da segunda década do século XXI, retoma-se a discussão sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia para os estudantes do Ensino Médio, também ocorrem debates para verificar se ela deve ou não ser ministrada a crianças. Montaigne, no século XVI, já dizia que ela deve ser ensinada para as crianças, pois estas são terreno apropriado para se lançar e desenvolver as sementes da Filosofia. Em suas palavras: “Visto que a filosofia é a ciência que nos ensina a viver e que a infância como as outras idades dela pode tirar

ensinamentos, por que motivo não lha comunicaremos?” (MONTAIGNE, 2004, p. 162), mas também os jovens e os velhos devem buscá-la, pois poderá ajudá-los a renovar suas forças e traçar objetivos para a sua existência.

Michael de Montaigne faleceu na última década do século XVI, precisamente em 1592, porém, a maioria das reflexões que deixou a respeito de como educar as crianças não prosperaram. Nos anos subsequentes, diversas teorias foram gestadas, com o objetivo de buscar analisar ou propor novas formas de organizar a sociedade, a educação, em especial, em como educar ou instruir as novas gerações.

O desafio de educar ou de instruir as novas gerações perpassa todas as etapas da história humana, da antiguidade aos dias atuais. Questões relevantes para os educadores do século XXI, como, por exemplo, o valor da pessoa humana, a importância do diálogo e do respeito, [...], já estavam presentes na Grécia Clássica, ao menos na concepção socrática, pois, conforme já explicitamos, Sócrates valorizava o diálogo e o reconhecimento do outro, sem fazer acepção de pessoas. O pensador grego legou às gerações futuras o valor da alteridade e do engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

O diálogo, compreendido como meio de acessar a verdade, também foi adotado por Santo Agostinho. O princípio da dignidade da pessoa foi acolhido e reafirmado pelo pensador medieval, a nosso ver de forma radical, já que este lhe conferiu um caráter sacro: o ser humano, independente do gênero é *Imago Dei*. Além da sacralidade, Agostinho realça o valor da liberdade humana, e, ainda, enfatiza a importância da comunidade, nela, todos devem assumir a responsabilidade de edificar uma sociedade na qual valha a pena viver.

Sócrates, Agostinho e Montaigne comungam do princípio, segundo o qual o conhecimento não deve ser inculcado, mas acessado pelo próprio aprendiz. Em outras palavras, o educador não deve transmitir um saber pronto e dogmatizado, mas apontar os caminhos para que o educando possa trilhá-los, e, assim, por si mesmo, conhecer. Nesse sentido, quem tem a tarefa de educar, recusa a função de meramente instruir, uma vez que assume o compromisso de auxiliar o caminhar do aprendiz, que por sua vez, precisa aprender a dizer o que pensa, instruir-se na arte de ser: viver e conviver.

Neste cenário, é importante lembrar que estes e outros princípios vivenciados por Sócrates, Agostinho e Montaigne não ficaram esquecidos ou restritos a um passado distante, todavia chegaram à contemporaneidade, pois, como será demonstrado ao longo deste trabalho, muitos dos eixos vivenciados pela tríade de pensadores supracitados foram retomados por expoentes da Fenomenologia e do Existencialismo contemporâneos.

3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DO EXISTENCIALISMO JUDAÍCO-CRISTÃO: possíveis contribuições para a Educação

O existencialismo, como já foi dito, surgiu no século XX, contudo, suas raízes perpassam a história da filosofia ocidental. Falar deste termo não é tarefa fácil, pois, como já mencionado, possui diversos modos de ser e de ser compreendido, a ponto de Mounier (1963) preferir utilizar a expressão existencialismos. Entretanto, alguns princípios são comuns a todas as vertentes desta matriz filosófica, por exemplo, o homem em sua existência concreta. Neste sentido, segundo Mounier (1963), não há filosofia que não seja existencialista. Ora, se a filosofia existencialista se propõe a refletir a partir da realidade concreta, não admitindo abstrações desencarnadas, é interessante vislumbrar o solo do qual ela germinou na primeira metade do século passado.

3.1 Contexto histórico no qual surgiram e se desenvolveram as teorias existencialistas

O cenário europeu, no final do século XIX⁵⁵, conheceu a unificação de dois importantes países: a Itália, em 1870, e a Alemanha, em 1871. Este processo tardio, em relação aos demais países do continente, desencadeou uma série de eventos que levaram à Primeira Guerra Mundial (1914-1918). No referido século, as potências econômicas da Europa promoveram o que ficou conhecido como neocolonialismo, neste processo, especialmente, partilharam a África e a Ásia. Neste contexto, o advento da unificação da Itália e da Alemanha acirraram as disputas entre os países que desejavam promover a nova colonização, uma vez que pleiteavam espaços a serem explorados.

No início do século XX, a concorrência econômica, a disputa colonial e o nacionalismo exaltaram as tensões e a rivalidade entre os países do continente europeu, em especial entre Alemanha e França. Os interesses econômicos, o neocolonialismo, os interesses por poder e por influência acirraram os ânimos, e assim, o espírito bélico se fortalecia. A crença no princípio de que quem quer a paz deve se preparar para a guerra, motivou a corrida armamentista e propiciou a busca de parcerias entre os países europeus, visto que indicava a possibilidade de guerra.

⁵⁵ Os dados históricos apresentados no item 3.1 foram extraídos de anotações pessoais realizadas ao longo dos anos nos quais ministramos aulas de História para estudantes de Ensino Fundamental e Médio. Eles foram obtidos em diferentes fontes: manuais, anotações de aula, pesquisa pessoal em diversas fontes primárias.

Houve ainda alianças, acordos, disputas por território, conflito de interesses, ganância, difusão de ideologias e de espírito bélico, na Alemanha propagaram sentimentos de ódio contra os franceses, na França, deu-se o mesmo procedimento em relação aos alemães. Vale lembrar que a animosidade advinha especialmente do processo e desdobramentos das lutas pela unificação alemã. A França perdeu ricos territórios, em especial a Alsácia Lorena, o que somado a outros fatores motivou o desejo de vingança, isto é, o revanchismo francês. O espírito beligerante venceu, a falta de diálogo, o desejo de se impor e conquistar e a ambição pelo lucro a qualquer preço fizeram eclodir a Primeira Guerra Mundial, em 1914.

Ao término da Primeira Grande Guerra, em 1918, constatou-se um cenário desolador: mais de dez milhões de pessoas morreram no conflito, milhares ficaram feridas, além dos danos causados a elas, há de se acrescentar ainda os prejuízos relacionados à esfera econômica: destruição, endividamento e miséria. O desejo do ter, sem limites, fez com que milhões de pessoas perdessem suas vidas, deixassem a jornada da existência ainda na juventude. Contudo, ao que parece, nem todos os líderes políticos aprenderam a lição. Acordos unilaterais, por parte do grupo de países vencedores, se é possível assim afirmar, prepararam o terreno e lançaram as sementes para o desabrochar da Segunda e mais sangrenta guerra.

Ao término da Primeira Grande Guerra, as nações que, teoricamente, venceram o conflito impuseram à Alemanha sanções humilhantes e exageradas, dentre as quais destacamos: perda de território, redução do exército e pagamento de vultosa quantia em dinheiro: indenização pelos danos causados na guerra. Em especial, a quantia exorbitante, para indenizar os países Aliados, inviabilizou a recuperação da economia alemã, desta forma, as pessoas mergulharam em condições de vida desumanizantes: hiperinflação, fome, miséria, desemprego, assim, a população alemã pagava a conta dos espólios da Primeira Guerra. A situação de desespero agravava-se, e, neste cenário, surgiu um homem que, gradativa e rapidamente, tornou-se a esperança de salvação da Alemanha: Adolf Hitler.

Ademais, em 1917, surgiu novo conflito, na Rússia: a Revolução socialista, esta foi motivada por fatores econômicos, sociais e políticos. Nos primeiros anos do século XX, o povo russo vivia grave crise, em péssimas condições de trabalho, longas jornadas de serviço e alto índice de desemprego: mais de 80% da população vivia em condições aviltantes. O Regime Czarista visava garantir os privilégios de uma minoria, que vivia em situação oposta à dos trabalhadores. Estes experienciavam a miséria, a fome, o frio, a elite, por sua vez, vivenciava o luxo, as festas e a ostentação.

Em 1905, um episódio aguçou ainda mais o desejo de mudanças, era o dia 9 de janeiro, um domingo. Os trabalhadores fizeram uma passeata pacífica na cidade de São Petersburgo,

em direção ao Palácio do governo. O imperador Nicolau II não estava no paço, e os seus soldados, inexplicavelmente, abriram fogo contra a multidão, matando mais de 1.000 pessoas. O Czar que fora aclamado por muitos como paizinho, ora, angariou a antipatia, e as lutas por transformações foram intensificadas. O resultado final foi a Revolução de 1917, a queda do governo Czarista e a implantação do regime socialista.

Em 1929, ocorreu nova crise de proporções mundiais, a quebra da bolsa de Nova Iorque, conhecida também como “A Grande Depressão”. Quiçá a mais longa e grave recessão econômica do século passado, ela teve início em 1929 e se arrastou até o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945. O período pré-guerra gerou desemprego, falência de empresas e, ainda, acirrou os conflitos entre as classes sociais. Neste cenário, as ideias socialistas e a organização dos trabalhadores suscitaram o medo de revoluções nos países capitalistas, isso fez com que o fascismo ganhasse força e se instalasse na Itália, Espanha e na Alemanha, dentre outros.

O fascismo adota o princípio da existência de uma raça superior: biológica e intelectualmente, assim sendo, esta raça crê ter o direito e o dever de dominar e subjugar as demais raças do mundo. Esta visão acredita que, naturalmente, existem pessoas superiores e inferiores, entre estas: as mulheres, os negros e os homossexuais. Este regime foi implantado na Itália, daí a origem do nome, ele ganhou uma versão espanhola e outra alemã. Na Alemanha, ficou conhecido como nazismo.

O nazifacismo tem várias características, dentre as quais destacamos: é um sistema antidemocrático, por crer que a democracia enfraquece o governo, defende o totalitarismo, ou seja, a total submissão dos desejos individuais aos interesses do Estado. Além disto, promove o culto ao líder, basta ver o que ocorre quando se pronuncia a palavra nazismo, em geral, vem à mente o nome do líder Adolf Hitler, e não do país: Alemanha, dessa forma, o governo torna-se mais expressivo do que o Estado.

O totalitarismo do Estado não foi privilégio dos países capitalistas, como a Itália de Benito Mussolini, a Espanha do General Francisco Franco, Portugal de Salazar e Alemanha de Adolf Hitler. Ele foi adotado também na URSS, socialismo real, de Josef Stalin.

Por fim, o mais sangrento marco da primeira metade do século XX, a Segunda Guerra Mundial. Esta foi longa e cruenta, durou de setembro de 1939 a setembro de 1945. Este conflito revela até onde é possível chegar a maldade e brutalidade do homem, quando não consegue transcender seus interesses e desejo de ter, ele faz uso da violência, tortura, barbárie, tais fatos são verificados tanto nos adeptos do Nazifascismo quanto nos membros dos países Aliados. Ademais, houve crimes de guerra, experiência com seres humanos, extermínio de judeus nos

campos nazistas de concentração. Por sua vez, “os defensores da liberdade” utilizaram-se do conhecimento que deveria propiciar o bem, para desenvolver armas nucleares e utilizá-las, em duas cidades japonesas, Hiroshima e Nagasaki.

Um recurso utilizado pelas partes beligerantes, para justificar os seus atos ou encobri-los, e, ainda, defender e divulgar suas respectivas concepções políticas, econômicas e sociais foi a tática de fomentar e difundir notícias falsas (*Fake News*). Este fato pode ser visto no trabalho de Joseph Goebbels, titular do Ministério da Educação do Povo e da Propaganda, que, ao visar controlar a população, exerceu rigoroso controle das instituições de ensino e dos meios de propaganda. Ele acreditava que uma mentira, se reafirmada com vezes, seria aceita como verdade. Ora, esta técnica de aviltamento e alienação manipula a visão de mundo das pessoas, portanto, se executada com êxito irá privar as suas vítimas de exercerem a liberdade, característica peculiar aos seres humanos. A liberdade supõe consciência, livre acesso às informações, conhecimento e condições de deliberar para escolher sem coações. Assim sendo, como uma pessoa verdadeiramente vivenciará a liberdade se estiver alienada?

Infelizmente, a Segunda Grande Guerra explicitou o ódio, o preconceito, a discriminação e a irracionalidade das pessoas que se julgam “donas do mundo”, alheias ao conselho de Montaigne, legado do século XVI. Aquela se propagou ou se fundamentou no despautério da ideologia da superioridade da raça, no etnocentrismo europeu, enfim, na desumanidade de acreditar no direito de explorar outras pessoas, vistas como inferiores por questões étnicas, ou por qualquer outra característica.

O resultado da Segunda Guerra foi apavorante: estima-se que 6 milhões de judeus foram mortos, no processo. Se observar o total de vítimas, de ambos os lados em conflito, obtém-se o alarmante número de aproximadamente 55 milhões de mortos, 190 milhões de refugiados, 35 milhões de feridos e 20 milhões de órfãos.

Os horrores dos campos de concentração podem ser comprovados no texto de G. Marcel, intitulado *Os homens contra o homem*. Nele, Marcel descreve as técnicas de aviltamento implementadas pelos nazistas: técnicas que, com os devidos ajustes, persistem até os dias atuais.

3.2 Da fenomenologia husserliana às doutrinas existencialistas: origem e princípios

A Fenomenologia, cujo principal expoente é Edmund Husserl⁵⁶, surgiu como um novo marco na história da Filosofia. Segundo Silva⁵⁷ (2011), ela não é apenas “mais uma” doutrina filosófica, pois extrapola os limites da filosofia, renova o pensamento, atende aos anseios de seu tempo e “funda verdadeiramente a Filosofia Moderna”.

Segundo Silva (2011), Husserl propôs uma nova forma de analisar e compreender a relação entre o sujeito e o objeto, por entender que a resposta dada por adeptos do Idealismo, assim como, os partidários do Realismo, não era satisfatória. O processo de construção do conhecimento não pode ser polarizado, ou seja, nem o sujeito, nem o objeto em si podem ser os agentes do processo cognitivo.

A Fenomenologia é, de certo modo, uma reação a todas as concepções de mundo fundamentadas em ideias absolutas, dogmáticas e desencarnadas. Ela não admite a postura dos partidários do positivismo, por acreditarem ser a ciência capaz de encontrar respostas neutras e irrefutáveis para os problemas ou questões do mundo moderno/contemporâneo. Ela defende o princípio, segundo o qual a dogmatização das verdades científicas não deve ser aceita. Neste sentido, Reale e Antiseri alegam que a fenomenologia se apresenta como uma crítica às ciências positivas, assim como as demais ciências histórico-sociais, e, ainda, que “[...] a fenomenologia se apresenta também como pensamento desconfiado em relação a todo apriorismo idealista.” (REALE; ANTISERI, 1991, p.553).

O sujeito, na perspectiva de Husserl, é uma consciência que apreende o fenômeno, portanto, o conhecimento é edificado na interação sujeito-objeto. O objeto se revela à consciência sem mediações, daí a necessidade de voltar às coisas mesmas, conforme alega Dichtchekenian⁵⁸ (2013), ao abordar a filosofia husserliana. Ele afirma que na compreensão de Husserl, a consciência, diante do objeto, busca apreender o seu sentido, conferir-lhe um significado. Assim, a consciência é provocada, estimulada pela coisa e, intencionalmente, nomeia-a, apreendendo a sua essência, isto é, o seu significado.

Husserl, segundo Dichtchekenian (2013), alega que o homem é um peregrino, pois está no mundo em uma incansável busca de possibilidades, ademais é um ser marcado pela

⁵⁶ Edmund Husserl nasceu em 1859 e faleceu em 1938.

⁵⁷ SILVA, Franklin Leopoldo e, é professor titular da Universidade de São Paulo, possui graduação, mestrado e doutorado em Filosofia. Os dados foram extraídos de vídeo aula, postado em 07 de outubro de 2011. Daí não haver número de páginas nas citações, apenas o ano no qual foi publicado.

⁵⁸ DICTHCHEKENIAN, Nichan é professor de Fenomenologia e Psicologia Fenomenológica na PUC, Psicoterapeuta e fundador do Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo. Vídeo aula.

ingenuidade, ou seja, está aberto para apreender o sentido do que lhe aparece, sem a obsessão de encontrar uma definição absoluta, una e eterna. Diante das coisas, a cada novo olhar, o sentido das mesmas, que é revelado imediatamente à consciência do sujeito, pode ser transformado, complementado ou atualizado. O homem vive uma inesgotável possibilidade de ser, o fenômeno revela-se e a consciência confere-lhe sentido, passível de ser renovado a cada instante.

A essência, a maneira de ser específica da coisa, é compreendida como dinâmica, e não como perene e metafísica. Ela é alcançada com o esforço e o cuidado de uma consciência capaz de transcender seus limites e receber em si algo que está fora dela. Não se procura ver a primazia do sujeito ou do objeto, mas supor uma correlação consciência-mundo.

Ora, correlação consciência-mundo, um existente que está no mundo, que não pode conhecer abstratamente, que não tem a pretensão de obter verdades eternas, unas e perenes, perpassa os pensadores dos mais diferentes matizes dos existencialismos. O estar diante da coisa, o voltar às coisas mesmas, supõe a encarnação do existente, princípio fundamental do pensamento existencialista, faz, novamente, o pensamento descer a terra. Não permite ver nada como natural, dado a priori a consciência não admite valores imutáveis, mas uma eterna possibilidade de ser e de significar, sem, contudo, cair no relativismo exacerbado.

Reale e Antiseri (1991) atestam a existência de pontos de intersecção ou de entrelaçamentos entre as concepções da Fenomenologia e do Existencialismo, ao menos nas concepções de Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty, e, ainda, apresentam Heidegger, como elo entre a Fenomenologia e o Existencialismo.

Vale ressaltar a impossibilidade de abordar, em sua totalidade, os pensadores simpatizantes do pensamento fenomenológico, o mesmo se verifica em relação as suas contribuições na esfera da filosofia ou da psicologia. O que se deseja é apenas estabelecer um elo entre estes e os fundadores e adeptos do existencialismo contemporâneo.

No ano de 1916, Husserl foi convidado para assumir a cátedra de Filosofia em Friburgo, Alemanha. Porém, segundo Bakewell (2017), não foi sozinho, fez-se acompanhar de discípulos e amigos, entre os quais Heidegger. O grupo ficou conhecido como fenomenólogos. O trabalho desenvolvido nesta cidade atravessou fronteiras e certamente influenciou o desenvolvimento de diferentes teorias existencialistas.

Em 1928, Husserl aposentou-se, no ano seguinte, Heidegger assumiu a cátedra de metafísica, sucedendo o seu mestre. No mesmo ano, 1929, um jovem judeu, Emmanuel Levinas, que estudava em Estrasburgo, tomou conhecimento das teorias de Husserl. Segundo

relato de Bakewell (2017), este jovem judeu, assim que tomou conhecimento das obras de Husserl, transferiu-se para Friburgo a fim de estudar diretamente com ele.

Levinas, encantado com a obra husserliana, publicou o livro *A teoria da intuição na fenomenologia de Husserl*, tal obra influenciará o desejo de Sartre em aprofundar o conhecimento da fenomenologia.

É interessante ver o processo de difusão do pensamento de Husserl, a fenomenologia, via Lavinas-Heidegger e seus desdobramentos: existencialismo na versão sartreana e demais ateístas e Levinas e outros ligados ao cristianismo.

Em um dia qualquer, entre 1932 ou 1933, Simone de Beauvoir e Sartre, então namorados, encontram-se com Aron, um amigo, em um bar. Lá, principiam uma conversa sobre filosofia, e Aron lhes fala sobre a novidade husserliana: a fenomenologia. Tempos depois, desejando aprofundar-se sobre a questão, Sartre adquire a obra de Levinas, encanta-se e aconselhado por Aron, vai para Berlim, estudar no Instituto Francês. Daí inicia a sua caminhada difundindo o existencialismo e torna-se um de seus maiores expoentes, quiçá o maior, em se tratando da vertente ateia.

Um olhar atento perceberá o momento histórico: período entre guerras, crise de 1929, desenvolvimento das condições econômicas, sociais, políticas, ideológicas e corrida armamentista que desencadeará a Segunda Guerra Mundial.

Mounier (1963) identifica três ramos de filosofias existencialistas, um relacionado ao judaísmo: Buber; um outro ligado ao cristianismo: Marcel; e o outro ao ateísmo: Heidegger e Sartre. Segundo ele, não se pode afirmar a existência do existencialismo, mas, sim, de existencialismos, como já aludido.

Mounier (1963) acredita na possibilidade de diálogo e interação entre as diversas matrizes desta nova filosofia, pois, não obstante as diferenças, percebe problemas e temas comuns entre elas, o que as aproxima, já que estimulam a conversação e incentivam a busca por respostas aos desafios da existência. Ele apresenta oito temas, que mostram aproximações e “afastamentos” entre as diferentes filosofias existencialistas, em especial entre os dois troncos, reconhecidos também por Sartre: o cristão e o ateu.

O desejo do diálogo é uma marca de Mounier, o que é testemunhado por Le Goff e Petit (2010), ao assegurarem ser ele um apaixonado pelo diálogo. Os historiadores citados dizem que Mounier dialogava com as obras de Sartre, assim como com as de Heidegger, visto que não via os filósofos ateus como inimigos.

A investigação revelou a existência de ramificações diversificadas a partir dos ramos principais, de tal modo que dois existencialistas cristãos, nem sempre utilizam as mesmas

categorias, ou, se o fazem, nem sempre lhes conferem o mesmo sentido. O mesmo se verifica nos pensadores de matriz ateísta. Um exemplo concreto desta divergência pode ser verificado ao analisar as obras de Heidegger e as de Sartre no que se refere à morte: este a concebe como nadificação, e aquele, como plenificação⁵⁹. Não obstante a divergência, ambos compreendem que a certeza da morte leva o existente a pensar melhor a vida.

Apesar da variedade de ramos e ramificações, existem temas que perpassam as obras de todos os existencialistas. Alguns dos temas em comum já foram abordados no primeiro capítulo deste texto. Consoante, o que já foi aludido, na concepção de Sartre, o que existe em comum é o primado da existência em relação à essência. Nesta perspectiva, o homem existe, na existência deve edificar o seu ser, ao fazê-lo, constrói o mundo. Outro aspecto, já referido, versa sobre a importância da alteridade. Este tema, embora comum, é motivo de conflito entre o pensamento de Sartre e o dos pensadores teístas, ao menos da tríade: Buber, Marcel e Mounier.

O tema da alteridade é muito caro a Mounier. Em suas palavras: “Uma das grandes conquistas da filosofia existencial é, sem dúvida, o problema do outro, que a filosofia clássica tão estranhamente abandonara”. A filosofia clássica discutia temas diversos, dentre os quais, “[...] o conhecimento, o mundo exterior, o eu, a alma e o corpo, a matéria, o espírito, Deus, a vida futura, mas nunca entre eles figura a relação com outrem, pelo menos no mesmo plano dos [temas] restantes.” (MOUNIER, 1963, p. 137). Ora, diante do que foi exposto no capítulo anterior, esta afirmação é polêmica, pois o próprio Mounier remonta às raízes do existencialismo, à Grécia Antiga. No entanto, se compreendida enquanto reflexão explícita em relação ao outro, especialmente em um contexto mundial, no início do século XX, marcado por fenômenos despersonalizantes e despersonalizados, é possível aceitá-la. Enquanto termo específico: o outro, a alteridade, é indubitavelmente uma inovação do existencialismo. Diante do exposto, é possível inferir que os existencialistas são pioneiros na reflexão sobre as relações humanas, relações interpessoais, o face-a-face entre existentes que se revelam sem perderem as respectivas identidades.

Na perspectiva do existencialismo, a insegurança, a dúvida, a incerteza, a possibilidade não devem ser fatores de instabilidade, por isso não deveriam provocar pavor, pois fazem parte da vida. O ser humano é contingente, já que tem como fundamento a incerteza do que pode ou não acontecer, deve aprender a lidar com a contingência, pois ela faz parte de sua condição de

⁵⁹ Sobre o tema, publicamos o artigo *A Morte: Plenificação ou Nadificação*. Revista Poros, Faculdade Católica de Uberlândia, em 2009. Não sabemos se o mencionado artigo ainda pode ser acessado, pois a Faculdade responsável pela manutenção da revista supracitada não mais existe.

ser em construção no reino no qual os demais existentes também são livres para escolher, daí não se pode ter certeza de suas escolhas e ações. Tudo isto leva o existencialista “[...] a desvalorizar a certeza ou a segurança objetiva.” (MOUNIER, 1963, p. 29). Verdades absolutizadas, dogmas insofismáveis não têm aceitação nesta nova maneira de ver o mundo e a vida.

Em contraponto com as teorias da objetividade e da neutralidade científica, difundidas pelos racionalistas e positivistas, verifica-se um pensamento comum entre os existencialistas: nenhuma filosofia é neutra. Mounier, referindo-se a este tema atesta, “Ao ideal racionalista da objetividade, da imparcialidade, opõem os filósofos existenciais uma concepção militante da inteligência.” E, ainda, no mesmo sentido, diz: “A inteligência não é neutra.” (MOUNIER, 1963, p. 43), uma vez que o existente faz opções, autênticas ou inautênticas, mas sempre faz escolhas.

Ao redigir a apresentação da reedição do livro *Introduction aux existentialismes*, os historiadores Le Goff e Petit (2010) observam que as diferentes correntes da filosofia existencialista possuem em comum uma intenção filosófica fundamental: agarrar o homem em sua existência concreta. Tal intenção faz-se presente nas obras de Sócrates, Santo Agostinho, São Bernardo, Pascal, Maine de Biran e Kierkegaard. [...]. “Para estes pensadores, o homem não é somente um objeto de conhecimento, mas um sujeito que age na espessura do mundo”. (LE GOFF; PETIT In: MOUNIER, 2010, p.7-8), o existente não é espectador, ou público, mas autor, ator e agente. Consequentemente, filosofar é buscar soluções concretas, para problemas reais, dessa forma, não há como pensar abstratamente, nem sentido pensar pautado em ficção, assim sendo, uma filosofia à margem da vida, desencarnada, é uma pseudofilosofia.

Após apresentar o contexto histórico, as origens e resgatar os fundamentos das filosofias existencialistas, é hora de recordarmos o objetivo norteador desta investigação, verificar se as teorias desenvolvidas por Gabriel Marcel, Martin Buber e Emmanuel Mounier são conhecidas e utilizadas pelos professores, pela equipe administrativa e pela coordenação pedagógica, e ainda, se contribuem, e, em caso afirmativo, como contribuem na prática escolar das Instituições de Ensino Médio na cidade de Uberlândia, neste início do século XXI.

O que foi exposto, em relação aos resultados da pesquisa até aqui, certamente, foi necessário e será importante para melhor compreender o pensamento de Buber, Marcel e Mounier. Seguramente, a exposição poderá auxiliar na reflexão que se faz da vida e do processo de ensino-aprendizagem, porém, precisamos retomar o caminho original e explicitar as categorias basilares do pensamento de cada um dos referidos pensadores. Ao estudarmos atentamente e analisarmos as principais obras dos respectivos pensadores supracitados,

concentramo-nos nas categorias mencionadas no projeto encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética Pesquisa, a saber, liberdade, aviltamento, alteridade, “ipseidade”, palavra-princípio Eu-Tu, palavra-princípio Eu-Isso, indivíduo, pessoa e comunidade.

Na sequência do texto, iremos apresentar, pela ordem, as contribuições de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier.

3.3 Martin Buber: categorias fundamentais da filosofia buberiana e a educação

Intenciona-se apresentar o fruto de reflexões a respeito do pensamento buberiano, em especial, as categorias que fundamentam o texto *Eu e Tu*, e *Do diálogo e do dialógico*. Entretanto, antes de se adentrar na seara do pensamento de Buber, é prudente compreender sua vida e obra.

3.3.1 Vida e Obra de Martin Buber

Martin Buber nasceu em 8 de fevereiro de 1878, na cidade austríaca de Viena, seus pais Elise e Karl Buber eram adeptos do judaísmo, Buber faleceu em 13 de junho de 1965, na cidade de Jerusalém. No terceiro ano de seu nascimento, sua mãe abandonou o lar e deixou Martin com Karl. Este, por sua vez, entregou o filho aos cuidados dos avós: Adele e Salomão Buber. Seu avô era um escritor, judeu respeitado pela comunidade local e uma importante autoridade da Haskalah⁶⁰. Certamente, este movimento judaico, sem descuidar dos valores tradicionais e históricos do judaísmo, procurava interagir com a sociedade dos países nos quais se encontrava, influenciou Buber a valorizar o diálogo e o respeito.

Aos 14 anos, Martin Buber foi morar com o seu pai, em sua propriedade rural, nos arredores de Lemberg. Na companhia de seu pai, aprendeu a zelar e a respeitar a natureza, as pessoas e os animais. No dizer de Valente, Buber testemunha o jeito de ser de seu pai, que revelava ser “[...] um homem imerso nas relações diretas, para quem o que verdadeiramente importava era o conhecimento das relações pessoais” (VALENTE, 2015, p. 10). Esta relação

⁶⁰ HASKALAH, ou Haskalá, é um movimento que surgiu no interior do judaísmo, no século XVIII, influenciado pelos princípios Iluministas. Seus adeptos desejavam sair do gueto encontrar e melhorar a aceitação dos judeus pelos gentios, para este fim, era necessário encontrar caminhos de integração com a sociedade dos não judeus. Um exemplo concreto deste anseio era incentivar a aprender a língua dos países nos quais se encontravam e melhorar a comunicação e o diálogo. De influência Iluminista, o Haskalá incentivava o estudo, buscando uma harmonia entre o espírito liberal (Iluminista) e a tradição judaica.

personalizada, segundo Valente, era dispensada mesmo aos animais, cumprimentados por Buber individualmente e amigavelmente.

Von Zuben (2006) relata a importância da filosofia na vida do adolescente Buber. Quando ele tinha por volta dos dezesseis⁶¹ anos, teve o seu primeiro contato com a filosofia kantiana e nietzschiana, mais precisamente *prolegômenos*, de Kant e *Assim Falou Zaratustra*, de Nietzsche. Von Zuben registra a angústia de Buber, ainda adolescente, ao tentar refletir sobre o espaço e o tempo, questões, como os limites do espaço e a eternidade, provocavam-lhe uma inexplicável aflição. O socorro, o amparo adveio das obras citadas: as reflexões kantianas sobre o espaço e o tempo e o parecer de Nietzsche sobre o tempo acalentaram a alma inquieta de um adolescente que se interessava por questões filosóficas profundas. Neste sentido, registramos que, trabalhando com adolescentes durante mais de duas décadas, nunca constatamos uma aflição neste nível, ao menos motivada por questões filosóficas.

Em relação aos estudos, Martin Buber frequentou o ginásio polonês de Lemberg, quando foi morar com seu pai. Em 1896, iniciou os estudos universitários na Universidade de Viena, posteriormente, percorreu as Universidades de Leipzig, Zurique e Berlim, na qual recebeu o título de doutor em Filosofia. Nesta peregrinação acadêmica, estudou Filosofia, História da Arte, Psiquiatria, Sociologia, Psicologia e Literatura. Enfim, percorreu vários caminhos da via humanista.

Buber trabalhou como editor de jornal, entre 1916 e 1924, foi professor de História das Religiões e Ética Judaica, em Frankfurt, Alemanha. Quando ocorreu a ascensão do nazismo, foi destituído do cargo, em 1933. Em 1938, assumiu a disciplina de Sociologia, na Universidade Hebraica de Jerusalém. A sua produção intelectual, traduzida em livros, acentuou-se após atingir os sessenta anos. Além de filosofia, escreveu sobre teologia, religião, política e temas de sociologia. Em todas as obras, o humanismo é evidenciado, assim como a importância do diálogo.

Segundo Von Zuben (2006), Buber era uma pessoa que vivia o que falava, ou escrevia: sua vida concreta foi a fonte de suas reflexões e de seu trabalho. Ele era uma pessoa que não passava despercebida, era respeitado por filósofos, como Sartre e Marcel: ateus e cristãos. Ademais, tinha uma presença autêntica, não fingia afeição, não era indiferente aos desafios de sua época e de seu povo, tampouco tratava as pessoas com indiferença. Sabia acolher e propor

⁶¹ Von Zuben (2006) diz que esse fato ocorreu quando Buber tinha entre 15 e 17 anos.

diálogos, possuía abertura e tinha disponibilidade para se relacionar dialogicamente com todos os que dele se aproximassem⁶² e desejassem conversar.

3.3.2 Relações inter-humanas: o ser como resposta à palavra proferida

A pesquisa não teve a intenção de abordar todos os aspectos filosóficos, históricos e pedagógicos das obras analisadas, mas apenas as categorias já mencionadas, em especial a palavra-princípio Eu-Tu e a palavra-princípio Eu-Isso. Chamamos a atenção para a relevância do mútuo reconhecimento entre as pessoas que se dispõem a vivenciar autênticas relações dialógicas. Dentre outras reflexões, indicamos alguns aspectos que, segundo Buber, facilitam o diálogo, a relação intersubjetiva, e outros que dificultam a verdadeira interação entre as pessoas.

A obra *Eu e Tu* apresenta a principal face do pensamento buberiano: a relação e o diálogo, o que é confirmado no prefácio de *Do diálogo e do dialógico*, quando o tradutor atesta:

O cerne do pensamento de *Eu e Tu* (publicado em 1923) é a tão citada frase “Toda vida verdadeira é encontro”. Eu existo na medida em que digo Tu ao outro, aceitando-o irrestritamente em sua alteridade, com a totalidade do meu ser, e por ele sou assim aceito. O Eu sem o Tu é apenas uma abstração (VON ZUBEN, 2009, p. 7).

Segundo Martin Buber, é impossível existir um Eu autêntico; Eu, que possa ser considerado pessoa, sem a presença de um Tu, pois a alteridade é condição imprescindível para que o homem possa perceber-se em sua subjetividade. Neste sentido, observa-se uma semelhança significativa entre o pensamento buberiano e a proposta marceliana, similaridade corroborada por Zilles:

G. Marcel precisa as relações entre o eu e o tu, orientando toda a atenção para a existência do outro. Aproxima-se muito de M. Buber. Afirma que, se trato um outro como tu e não como um ele, esta diferença determina a mim mesmo, minha atitude para com o outro. [...]. (ZILLES, 1995, p. 71).

O pensamento de Buber sobre a alteridade, como foi dito, é similar ao de Marcel para quem o homem é um sujeito concreto que está no mundo e, nesse mundo, relaciona-se com outros homens, sujeitos reais e concretos e, na experiência da convivência da alteridade, no mútuo reconhecimento, constroem e compreendem a vida, viabilizando o pensamento verdadeiro, que é impossível fora das experiências existenciais reais.

⁶² É importante esclarecer que pessoas com as características mencionadas não são desprovidas de personalidade ou identidade própria, ao contrário, a abertura, a aceitação do diálogo com aqueles que pensam de maneira similar ou mesmo díspar, faz parte da coerência com o jeito de viver que elas acreditam e praticam. O que pode se verificar na história do próprio Buber é que tinha personalidade e firmeza em defender o que julgava correto.

Nas primeiras páginas do texto *Eu e Tu*, Buber (2006) apresenta a sua concepção de mundo e de homem. O mundo, em sua concepção, é duplo, assim como é dupla a atitude, o modo de agir e de ser do homem. Esta dualidade funda-se no que o autor denomina palavra-princípio Eu-Tu e palavra-princípio Eu-Isso, não são palavras que necessariamente se excluem, não é uma dualidade bem e mal. A existência supõe ambos os modos de ser do homem, pois é impossível e inviável viver apenas proferindo a palavra-princípio Eu-Tu, o mesmo se dá em relação à palavra-princípio Eu-Isso.

O pensamento de Buber é simples e complexo, ele faz uso de linguagem oriunda do cotidiano, entretanto confere-lhe significados específicos e profundos. O autor se preocupa constantemente se aquilo que diz é o que o leitor, interlocutor, compreende. Este fato revela-se no relato de Von Zuben (2006), quando Buber, referindo-se ao livro *Eu e Tu*, revela uma preocupação que o acompanha há mais de quatro décadas, desde o momento em que elaborou o esboço do livro, que é completar e esclarecer o que foi registrado na versão final do texto. Diante de indagações a ele dirigidas, procura escrever pequenos textos, a fim de elucidar os conceitos registrados. Nas suas explicações, faz uso de exemplos extraídos do cotidiano, como já mencionamos. Perante o exposto, reafirmamos o desafio de esclarecer o real sentido das categorias que fundamentam nosso trabalho.

O homem, em sua existência não está só, é um ser que vive relações ou se relaciona. No cotidiano da vida, deve proferir, a cada instante, um par de vocábulos, nas relações dialógicas, pronuncia a palavra-princípio⁶³ Eu-Tu, por sua vez, nos relacionamentos profere a palavra-princípio Eu-Isso. Na verdade, conforme as situações da vida, pronuncia ora um par de vocábulo, ora profere o outro, deve, pois, transitar entre o mundo do Tu e o mundo do Isso.

Cada par de vocábulo revela o ser que a profere, pois, no dizer de Buber, “Aquele que profere uma palavra-princípio penetra nela e aí permanece.” (BUBER, 2006, p. 54). Neste sentido, ele explicita a crença, segundo a qual ser e proferir a palavra-princípio é a mesma coisa. Na perspectiva do autor, não existe o Eu em si, a ontologia não é abstração, mas, na relação efetivamente vivida, o ser revela-se na palavra-ação, no princípio que fundamenta o seu agir, o seu jeito de olhar os entes com os quais se defronta, vive e convive. Ao pronunciar um dos pares de palavras, o ente revela a intencionalidade que o move e o ser do qual faz parte.

⁶³ Palavra-princípio: termo utilizado por Martin Buber. Não possui um sentido específico em Português. No dizer de Buber (2006), não são vocábulos isolados, mas pares de vocábulos. Estes não exprimem algo que exista fora delas, mas “uma vez proferidas”, elas fundamentam uma existência, revelam o ser que as profere, manifestam um modo de ser, daí um “tipo de mundo”.

Para exemplificar o que foi dito, imaginemos a seguinte situação: um professor⁶⁴, ao adentrar a sala de aula, deseja transmitir um conteúdo específico, de tal modo que os alunos assimilem passivamente o que ele lhes comunica. Na sala, um ou mais alunos possuem necessidades especiais, porém, estas são ignoradas pelo professor, já os discentes que tentam emitir opinião, ou se posicionar em relação ao conteúdo transmitido são punidos. Em tal perspectiva, as respostas, em trabalhos e provas, devem conter apenas questões objetivas, sem margens para subjetividade. Neste contexto, o modo de ser adotado pelo professor configura a palavra-princípio que pronuncia: Eu-Isso.

Por sua vez, um docente, colega do referido professor, classifica-o como “conservador”, ou membro da direita e adepto do positivismo⁶⁵. Aquele não escuta o que ele fala nas reuniões do colegiado e sempre que pode ajuda os alunos, colegas do magistério e comunidade em geral a verem o aludido colega com olhar negativo. Cabe, então, indagar: Qual palavra-princípio fundamenta o seu modo de ser? A resposta é Eu-Isso.

Qual o sentido da expressão palavra-princípio Eu-Isso? Por que ela é necessária e em si não configura um mal, porém, dependendo de como é proferida torna-se um mal? Vamos tentar esclarecer e, ao fazê-lo, retornaremos aos exemplos fictícios, mencionados. No entanto, para responder às questões e esclarecer o sentido da expressão mencionada, faz-se necessário abordar também a significação da palavra-princípio Eu-Tu.

A palavra-princípio Eu-Tu implica em uma pessoa presente e na presença de outra pessoa, o que Buber denomina face-a-face. Neste contexto, Eu-Tu supõe a presença de pessoas em diálogo, relação dialógica, na qual os dialogantes se revelam mutualmente, retiram as possíveis máscaras e se mostram tal como de fato são, aceitam-se, respeitando as diferenças que certamente afloram. Cabe lembrar que a revelação se dá na contemplação, sem mediação de conceitos e preconceitos. O Eu vê e é visto pelo Outro, na mútua presença, no encontro. Neste processo de entrega incondicional, nenhum dos dialogantes é objetivado. Não há tentativa de jogo de palavras, para ver quem vence o debate, há troca, há partilha direta entre os modos

⁶⁴ Registramos que o exemplo é hipotético, também esclarecemos que o que é dito refere-se à postura de um professor específico, portanto, não é salutar generalizar as suas ações. Chamamos a atenção que as mencionadas atitudes podem se vivenciadas por professores (as) independente da didática utilizada, da disciplina ministrada. Lembramos que, no exemplo citado, o professor não só ignora os alunos com necessidades especiais, mas também não permite que os demais explicitem opiniões pessoais a respeito dos temas estudados, ou seja, não dá margem a manifestações subjetivas.

⁶⁵ Registra-se que o exemplo pode ser utilizado em situação invertida: marginalizar o docente por ser classificado como ‘esquerdista’. Professores podem ser rotulados conforme a sua opção política, econômica, religiosa, ou por quaisquer outros fatores. Atitudes similares não são bem vistas por pensadores existencialistas, eles defendem o diálogo, o respeito ao outro, o que não exclui o direito e o dever de lutar para concretizar o mundo que acreditam ser edificado. É preciso saber afrontar, mas não ignorar, marginalizar ou se tornar indiferente, é preciso, pois, viver sem eliminar o outro que pensa ou vive de modo diferente.

de ser de cada pessoa: uma relação interpessoal. O outro não é inimigo, oponente, é parceiro de caminhada.

A palavra-princípio Eu-Isso, em si mesma, não é boa ou má, é um modo de ser necessário e inevitável. Sem ela, não seria possível a comunicação mediante linguagem, conceitos, narrativas, descrição de fatos do passado, e, ainda, não se poderia falar a respeito de nenhuma pessoa ausente do encontro dialógico. Quando qualquer educador recorre a fontes históricas, aborda fatos já ocorridos, como, por exemplo, a Inconfidência Mineira, e transmite o conhecimento já estabelecido aos educandos, evoca a palavra-princípio Eu-Isso. Esse par de vocábulo será evocado sempre que se recordar o que já foi dito ou vivido. É uma evocação necessária, como já mencionamos, assim sendo, não passível de condenação *a priori*. O mundo da palavra-princípio Eu-Isso torna-se mal quando nele se molda o jeito de viver como único, portanto, impedindo a pessoa de vislumbrar diferentes possibilidades.

A importância do mundo do Isso é inegável, ele permite às pessoas tomarem conhecimento das conquistas da ciência e do domínio das técnicas, acompanhar a sua evolução através da História. Além disto, perceber as diferenças de cultura, entre as diversas etnias, povos e nações, viabiliza ao cientista e demais pessoas compreenderem como um objeto é ou funciona. A relevância do par de vocábulo Eu-Isso é de tal monta que o próprio Buber diz não ser possível viver sem esse par. Em suas palavras: “O homem não pode viver sem o Isso, não se pode esquecer que aquele que vive só com o Isso não é homem” (BUBER, 2006, p. 74). Saber como é, aceitar que assim é, em se tratando de conhecimento, não é o problema, este aparece quando o Eu se fecha à possibilidade de retomar o mundo da palavra-princípio Eu-Tu: quando recusa atualizar o conhecimento, abdica de buscar novas perspectivas e recusa o encontro.

Outra questão importante, por evocar apenas a palavra-princípio Eu-Isso, o ente fecha-se em seu próprio casulo, não vivencia a relação dialógica, torna-se egocêntrico, recusa o diálogo e adota o monólogo, por não enxergar o outro ente como pessoa, torna-se indisponível para o encontro com o outro, com o mundo e com Deus: o Tu eterno. Ao agir assim, não poderá manter relação inter-humana, pois não consegue admitir a humanidade presente nos demais entes. Por estar preso em si mesmo, fechado em seu egoísmo, isola-se e, por vezes, anula-se, por mais que pareça um paradoxo ser egoísta e, ao mesmo tempo, anular-se. Isto é possível, pois quem se nega a vivenciar o face-a-face, peculiar à humanidade, não tem clareza do ser que é, ainda mais porque costuma colocar o ter como guia do ser.

Aquele ente que pronuncia a palavra-princípio Eu-Tu não se furta à relação dialógica, revela-se ao Tu e acolhe o ser que lhe é revelado na contemplação: sem mediação. Recusa-se a objetivar o que o convida ao encontro: ao diálogo interpessoal. Quem evoca a palavra-princípio

Eu-Isso, excluindo o Eu-Tu, perde o sentido do engajamento responsável para com a verdade do inter-humano. Nega-se, ou não crê na possibilidade de viver em liberdade, aceita o determinismo, o fatalismo, deixa de ser pessoa e torna-se objeto, ou é objetivado. Quem diz Tu, interage, recebe e exerce a ação, quem diz Isso só recebe, não age⁶⁶: sofre o processo.

Segundo Buber (2006), o homem é um ser de relações. Estas podem ser verificadas em três esferas: a da vida com a natureza, a da vida com os outros homens e a da vida com os seres espirituais. Nas relações, um ser encontra-se diante de outro ser, são presença, doam-se, edificam-se mutuamente, pois é próprio do ser humano viver relações dialogais. Em sua liberdade, o existente edifica o seu ser, e, no jeito de se relacionar, revela quem ele é: para si mesmo e para o mundo.

O existente, na jornada da vida, poderá assumir o encontro como relação, neste caso, fará opção por proferir a palavra-princípio Eu-Tu, com todas as consequências já aludidas, mas também poderá pronunciar a palavra-princípio Eu-Isso, com suas respectivas implicações, assim, não viverá uma relação, mas experimentará um relacionamento. Quando evoca o tu, vive sua essência, revela-se, mostra-se ao outro (Tu), que é pessoa; por sua vez, este Tu lhe apresenta o seu ser, diretamente, sem mediações, portanto, adota a mesma atitude de presença, acolhimento e doação, por ele assumida, quando aceitou o convite para o encontro. Dois seres, que se revelam na totalidade, que na fusão de almas vivem o amor, o respeito, a inenarrável sensação de ser compreendido e aceito tal como é. Neste processo, não se conceitua, não se dá rótulo, não se objetiva, mas vive-se e permite-se ao outro viver.

Não se vivencia o Eu-Tu, só quando se faz presente um ente humano, é possível vivenciar esta relação, interpessoal, também com a natureza. O próprio Buber (2009) relata um acontecimento importante, e diria interessante. No verão de 1888, na fazenda de seus avós, em contato com um cavalo, o qual costumava visitar secretamente, vivenciou um encontro com a alteridade. No estábulo, enquanto acariciava o pescoço de seu cavalo favorito, relata:

Não era para mim um divertimento casual, mas um acontecimento importante que, se bem que agradável, despertava em mim uma emoção profunda. Se tivesse que explicá-lo agora, a partir da recordação ainda viva em minha mão, teria que dizer: o que experienciei no animal foi o Outro, a enorme alteridade do Outro, mas uma alteridade que não permanecia estranha como a do boi ou do carneiro, mas que, pelo contrário, deixava que eu me aproximasse dela e a tocasse. Quando eu alisava a poderosa crina, [...], e sentia a vida palpitando sob a minha mão, era como se o elemento da própria

⁶⁶ A afirmação exige um esclarecimento. Ela tem validade no que tange ao conhecimento, os valores já estabelecidos pela sociedade na qual quem evoca a palavra-princípio Eu-Isso encontra-se inserido; também vale para quem se objetiva ou permite ser objetivado. Entretanto, quem faz a referida evocação, no sentido de objetivar o outro, a reflexão é outra, pois, neste caso, não estará anulando o seu ser, mas o ser de outrem. Mesmo negando a sua humanidade, mesmo sem ter consciência por estar alienado, estará promovendo uma sociedade desumanizada.

vitalidade resvasse à minha pele; algo que não era eu, absolutamente não era eu e nem um pouco íntimo ao meu eu; algo que era precisa e palpavelmente o Outro, não simplesmente um outro qualquer, mas realmente o Outro ele-mesmo, e que, contudo, deixava que eu me aproximasse, que se confiava a mim, que se colocava comigo, de uma forma elementar, na relação do “Tu e Tu.” (BUBER, 2009, p. 57-58, grifo nosso).

Buber, além do que foi transcrito, deixa claro que o fato de ir ao estábulo, furtivamente, era um costume. O fato de alimentar o cavalo, acariciar seu pescoço e sua crina era divertido e prazeroso. A respeito do fato mencionado, acrescenta “Antes mesmo de [...] começar a despejar aveia na manjedoura, o cavalo levantava com indulgência sua pesada cabeça, abanando fortemente as orelhas e depois roncava baixinho, como um conspirador que dá ao outro conspirador um sinal que só para este é perceptível; e eu estava confirmado.” (BUBER, 2009, p. 58).

É interessante observar alguns aspectos das citações e o que vem a seguir. Buber na mesma página do texto, discorre sobre o fato corriqueiro, de alimentar e acariciar o cavalo, entretanto, alega que, em certa ocasião, houve um fato novo: a descoberta da alteridade. O menino de 11 anos, ao realizar uma ação habitual: acariciar a crina do cavalo, vivenciou o encontro com um equino, isto é, intuitivamente, teve consciência da alteridade, um outro ente, distinto do seu Eu, fazia-se presente e parceiro na cumplicidade, tomando cuidado para não roncar alto e entregar o ato realizado secretamente. Buber experienciou o doar-se ao outro e receber a doação deste⁶⁷, o que parece não ter ocorrido das outras vezes. Quiçá, antes, o cavalo era apenas um animal, como o boi e o carneiro, até ser visto como um outro ente, capaz de interagir, ser parceiro e não um mero objeto.

Pronunciar a palavra-princípio Eu-Tu, ou proferir a palavra-princípio Eu-Isso, é opção, é escolha de entes que vivenciam a liberdade. Já escolher a via do diálogo, do encontro com o outro⁶⁸, implica em cuidar, transcender, comprometer-se com a pessoa que, em sua totalidade, doa-se ao Eu que a acolhe e na reciprocidade lhe responde. Viver a relação dialogal é uma atitude essencial para o homem, visto que ele não vive só esta relação, como já foi demonstrado, mas, se se recusar a adotar esta prática, recusará a sua condição de homem.

Como já foi dito, o homem, na perspectiva buberiana, para ser homem, tem de viver a dimensão do Eu-Tu, só assim compreenderá verdadeiramente o seu Eu e também verá

⁶⁷ Na sequência do texto, há algo digno de reflexão. Ao que parece, Buber (2009) diz que, ao tentar meditar no ocorrido, voltou-se para si mesmo e não mais experienciou a alteridade. Diz ainda que tomou consciência do prazer em realizar a atividade: alimentar o animal e acariciá-lo, e ainda, que tomou consciência de sua mão. Porém, não sabe explicar o que ocorreu com o cavalo, a partir do dia seguinte, não mais correspondeu ao carinho como de costume: erguendo a cabeça. O evento é relevante, pois Buber irá refletir sobre o fato de abandonar o encontro, a relação dialogal e dobrar-se-em-si-mesmo. Contudo, não teremos condições de adentrar nesta seara.

⁶⁸ O outro é aquele que não sou Eu, mas também não é Ele: não é um objeto com o qual faço experiência; é uma pessoa, com a qual vivencio o encontro dialogal.

diretamente quem é o ente que não só está na sua presença, mas faz-se presença. Porém, esta não é constante, o encontro realiza-se, mas não é perene, é, pois, intermitente, é vivenciado, desfaz-se, e, se desejar, novamente é vivenciado. Daí, após o término do evento da relação, inevitavelmente, o Tu converte-se ou é convertido em Isso, o que em si não é um mal, como já aludido. O que não se recomenda, sob pena de empobrecer a própria existência é se fixar no mundo do Isso, sem novamente se converter e retornar ao mundo do Tu.

A dinâmica da vida, o transitar entre os dois modos de ser é enriquecedor, pois, mesmo o conhecimento, transmitido no mundo do Isso, pode se tornar um Tu, e, neste caso, no encontro e na relação dialogal, ser atualizado, já que só na presença se atualiza o ser. Enquanto houver vida, existirá a possibilidade de reencontros, de novas relações dialógicas, portanto de vivenciar a mútua e imediata presença: o face-a-face.

Para compreender melhor o que foi dito, retomemos os exemplos citados anteriormente, o professor que repassa informações a serem memorizadas por seus alunos e não permite que estes manifestem suas respectivas opiniões, tampouco percebe as necessidades especiais de quem as possui, volta-se para uma tarefa, ignora as especificidades dos entes aos quais deveria estabelecer parceria. Neste cenário, revela viver no mundo do Isso, igualmente, o seu colega, quando lhe impingir rótulos pejorativos, ignorá-lo nas reuniões e estimular alunos, colegas e comunidade em geral a olharem negativamente para ele, vivenciará o mundo do Isso. Ora, na perspectiva buberiana, as duas situações podem ser transformadas, é possível, mesmo sem concordar com a forma de pensar de seu colega, que o professor estabeleça um diálogo autêntico, invocando o Tu, estabelecendo a relação verdadeiramente dialogal, que poderia contribuir para o crescimento de toda a comunidade escolar: cada vez que se mergulha no mundo do Isso e de lá emerge, amplia o conhecimento e modifica as atitudes.

O mesmo poderá ocorrer nas atitudes do professor e de seus alunos. É possível transcender, sair de si e aceitar o convite para dialogar, compartilhar a vida com quem se dispõe a viver a relação inter-humana. Nesta relação, professor e alunos agem e recebem a ação, formam parceria, comprometem-se e assumem responsabilidades com o projeto que lhes foi ofertado e do qual aceitaram participar. Diante do convite que lhes foi dirigido, responderam afirmativamente, e, assim, comprometeram-se, na perspectiva buberiana, pois responder a alguém é comprometer-se com ele (a).

Os escritos legados por Buber são perpassados, explicita ou implicitamente, por dois termos: o diálogo e o encontro. A relevância das referidas categorias é notória, a ponto de sua filosofia, segundo Valentin (2015), ser conhecida como filosofia do diálogo ou filosofia do encontro. A dualidade de princípios a serem pronunciados pelos entes humanos, as diferentes

possibilidades de escolhas e atitudes a serem adotadas por cada um deles, assim como a duplicidade de mundos a serem edificados, decorrem da pessoa aceitar ou recusar o diálogo e o encontro, viver a relação dialogal ou apenas se relacionar. Daí a necessidade de discorrermos sobre as duas categorias aludidas.

O diálogo é um paradoxo, pois é simples e complexo, como a maioria dos termos utilizados por Buber. É algo quase inexprimível, o diálogo ocorre “entre”, as pessoas que respondem ao chamado de outra (s) pessoa (s) para viverem a relação dialogal. Ele exige a mútua presença, reciprocidade, e ainda, supõe decisão, liberdade, subjetividade, responsabilidade, palavra proferida e resposta à palavra, pois é uma atitude, ou se preferir, um evento inter-humano.

No diálogo o “entre” é essencial, ao ser convidado a ser presença, o Tu deverá dar sua livre e consciente resposta. No diálogo, após cada fala, cada indagação, cada invocação faz-se presente o “entre” que aguarda uma resposta que pode ser resposta de amor⁶⁹. No âmago do “entre”, a pessoa em diálogo deve receber a palavra e responder a ela, pois “entre” exprime uma relação de reciprocidade. No diálogo, a resposta, se possível amorosa, acontece “entre” os dialogantes, ela não é experiência, não é posse, é encontro dialogal.

Vale lembrar que, na perspectiva buberiana, o diálogo implica coragem para desvelar-se diante do dialogante, não permite máscaras, nem dissimulações. Ele é um evento que se processa “entre” de modo imediato, e não necessariamente por palavras escritas ou faladas, o que pode ser comprovado no diálogo entre um menino de 11 anos, Buber, e um cavalo, conforme foi mencionado. Neste caso, o encontro dialogal, ocorreu sem palavras, ao menos no sentido humano do termo.

O diálogo exige que as pessoas se vejam, daí a necessidade de saber ouvir, ver, comunicar; ele é via necessária para o encontro e o conhecimento intuitivo que dele resulta. Ele é fundamental para o ente humano, pois a existência humana, segundo Von Zuben (2006), funda-se no diálogo. A conversação é de tal relevância que é possível dizer que, para haver um encontro autêntico, é preciso vivenciar o diálogo no qual se dá mútua revelação.

O diálogo, a conversação autêntica, exige de cada pessoa envolvida um voltar-se totalmente para o outro, de tal modo que fiquem face-a-face, sem véus, sem máscaras, enfim, demanda a mútua e recíproca presença. Segundo o pensamento de Buber (2006), na

⁶⁹ Na perspectiva de Buber, segundo Von Zuben (2009), o amor não é um sentimento, não é posse, é “algo que acontece” “entre” dois seres humanos. O mesmo acontece na resposta dada por uma pessoa, a outra pessoa lhe dirigiu a palavra. No diálogo, há resposta, e o amor ocorre na esfera do “entre”, pois está além do Eu e alguém do Tu.

conversação genuína, o voltar-se para o parceiro dá-se numa verdade total, ou seja, é um voltar-se do ser, em sua totalidade, para se fazer presença “diante” daquele que está presente. Nas palavras de Von Zuben (2006, p. 34): “Presença significa presentificar e ser presentificado.” Neste sentido, não basta estar na presença, é preciso o mútuo reconhecimento e a mútua confirmação.

Nesta perspectiva, não basta estar na presença, é preciso estar presente e ter a presença confirmada⁷⁰ pelo interlocutor, que, por sua vez, também deverá tornar-se presente e ser confirmado. Nas palavras do próprio Buber: “Aquele que fala, [...], não somente percebe a pessoa que lhe está assim presente, ele a aceita como seu parceiro, e isto significa: ele confirma este outro ser na medida em que lhe cabe confirmar. ” (BUBER, 2009, p. 154).

Se o Eu se fizer presente, porém não reconhecer o interlocutor como presente, não haverá diálogo, será apenas monólogo, ou um pseudo diálogo. Este fenômeno ocorre, quando a pessoa tem dificuldade de, ou recusa, voltar-se-para o outro, aceitar e confirmar o outro como ser presente. Assim, termina por voltar-se para si, alienando o ser de outrem e o seu próprio ser, desta forma, será incapaz de enxergar a realidade, aquilo que Buber (2009) denomina “dobrar-se-em-si-mesmo”. Não aceitar o parceiro no processo dialogal, inviabiliza o encontro e evoca a palavra-princípio Eu-Isso.

A conversação genuína exige transparência e autenticidade. Cada participante deverá revelar verdadeiramente o seu ser, cada participante “[...] deve estar pronto a dizer em cada ocasião aquilo que verdadeiramente tem em mente no que diz respeito ao objeto da conversação. ” (BUBER, 2009, p. 154). A fidelidade exige a veracidade da palavra proferida, do contrário, o diálogo⁷¹ torna-se falso, pois será fundado na aparência e não no ser. Ora, partindo do princípio, segundo o qual cada ente é parte de um todo, na perspectiva de Buber, dizer sim ao outro, a ele se doar e acolher o ser por “ele” revelado, enriquece os doadores e receptores, edifica a comunidade.

O autêntico diálogo, conversação genuína, concretiza-se apenas quando verdadeiramente um parceiro volta-se para o outro, sem rodeios, sem constrangimento, sem medo de se mostrar, sem se preocupar com o que o outro vai pensar. Enfim, quando diz realmente o que pensa sobre o tema em discussão, ocorre onde os dialogantes experienciam o encontro verdadeiro: vivenciam a relação dialogal. Isto posto, vale lembrar duas atitudes que,

⁷⁰ Vale esclarecer que, na perspectiva de Buber, confirmar a presença não significa concordar com tudo o que a outra pessoa pensa, sente, ou fala. Significa tão somente que aceita a pessoa como parceira na conversação.

⁷¹ Buber, ao falar em diálogo não pensa exclusivamente em duas pessoas, ou duas vozes, pois é possível haver diálogo com múltiplas vozes.

na perspectiva de Buber (2009), devem ser evitadas, pois do contrário podem prejudicar ou inviabilizar o diálogo, o encontro e consequentemente o evento da relação inter-humana: aparência e insuficiência da percepção. A aparência é uma atitude que impede o ser de revelar o seu verdadeiro Eu. Quem a adota prefere apresentar uma imagem, uma pseudo identidade, utilizar-se de máscaras para não ser visto.

Já a pessoa que tem insuficiência da percepção, aqui compreendida em duas dimensões, indisposição ou incapacidade de ver o outro tal como ele é, não vê verdadeiramente a alteridade que a ela se revela, prefere vê-la do jeito que gostaria que ela fosse.

O encontro, como foi dito, exige presença efetiva e atuante, daí só se concretiza quando o diálogo for verdadeiro. No dizer de Buber (2006, p. 59): “Toda vida atual é encontro.” Por sua vez, ao comentar o pensamento de Buber, Von Zuben faz um jogo de palavras interessante e esclarecedor, utilizando por referência os termos *Wirklichkeit* (atualidade), *Wirklich* (atual), *Wirken* (atuar), ele diz, entre outras coisas:

A autenticidade da vida enquanto atual é ser vida de encontro (Begegnung), assim como a autenticidade do encontro só é atingida numa vida de atualidade, de presença efetiva, atuante, visto que o autêntico encontro, implica uma ‘presentificação’ (Vergegenwaertigung) mútua do Eu e do Tu e uma ação mútua, uma atuação recíproca (VON ZUBEN, 2006, p. 144-145).

Atualidade significa atualizar uma possibilidade de ser e de viver, daí, ficar preso a conceitos previamente definidos, sem chance de modificá-los, ou atualizá-los é comparado a estar aprisionado.

Quem desejar vivenciar o encontro verdadeiro não poderá anular o possível parceiro, dobrando-se-em-si-mesmo, tampouco se auto alienar, pois o encontro, assim como o diálogo exige parceria e pressupõe a existência de dois polos: Eu – Tu. Se um dos polos for subtraído, ou ignorado, o encontro será inviabilizado.

Antes de prosseguir, é imperativo distinguir a diferença entre relação e relacionamento. Nas palavras de Von Zuben, (2006, p.33): “Chamamos relação para Eu-Tu e relacionamento para Eu-Isso. Tu e Isso são duas fontes em que a eficácia da palavra se desenvolve constituindo a existência humana. ” Na perspectiva buberiana, a principal diferença consiste no modo de viver. A relação implica em mão dupla, dar e receber, isto é, envolvimento total: doação e recepção. Relacionamento é uma “coisa”, uma via de mão única: o Eu dirige-se ao objeto e não à pessoa, mesmo que esteja diante de um ente humano, este será visto ou tratado como coisa. Um ele que recebe a ação, não é alguém com quem se fala, mas de quem se fala. Na perspectiva buberiana, segundo Von Zuben (2006), o encontro é algo atual, um evento que acontece: não um que aconteceu ou acontecerá. A relação engloba o encontro, porém transcende-o por supor

existir verdadeira reciprocidade entre as pessoas envolvidas e, como já foi mencionado, exige diálogo. Neste processo, o Tu atua sobre o Eu, e este sobre aquele. As pessoas envolvidas confirmam-se, doam-se, acolhem-se.

Buber vive o que fala e escreve, e escreve e fala o que vive. A sua atenção ao outro e o valor que dedica à relação dialógica pode ser vista em todos os seus textos, e, especialmente, no *post-scriptum*, em reedição da obra *Ich und Du (Eu e Tu)*, em 1957. Alega o autor ser a motivação inicial uma necessidade interior, uma visão, que o inquietava desde sua juventude, que incessantemente o impelia a escrever⁷². Após 27 anos da publicação da primeira edição e mais de 40 do primeiro esboço do livro, Buber preocupa-se em esclarecer os termos utilizados: o outro, que se faz presente e deseja sua presença, precisa, inequivocamente, saber o que ele pensa, sente e vive.

Entre os motivos que o levaram a escrever o *post-scriptum* e outros pequenos textos, como, por exemplo, *Diálogo* (1930), *A Questão do Indivíduo* (1936), *Sobre a Função Educadora* (1926), *O problema do Homem* (1943), alega:

Os leitores incessantemente dirigiam-se a mim para perguntar sobre o sentido de tal passagem ou de tal outra. Durante muito tempo eu respondi a cada um deles, mas logo notei que não poderia atender todas as exigências e ademais, não devo limitar as relações dialógicas àqueles leitores que se decidiram a falar. Talvez haja, justamente dentre os silenciosos, aqueles que merecem uma atenção especial. Assim, resolvi responder publicamente, [...]. (BUBER, 2006, p. 132).

A preocupação em responder é uma das exigências da pessoa que aceita o outro e se dispõe à conversação genuína, ouvir a palavra e responder a ela na verdade e com nitidez. Buber deseja ouvir, parece ouvir mesmo os que não dizem nada. Ele anseia responder, quer se comprometer com quem o convida e/ou aceita vivenciar o encontro, a relação dialógica. Ele antecede a pergunta, acolhe quem perguntou diretamente, tem coragem de se expor, de se colocar em atitude Eu-Tu, e, diante destes, traz à presença os que não tiveram oportunidade, ou, simplesmente, fizeram opção por silenciar.

Ver o outro, encontrar-se com a alteridade, ter ciência de sua existência e na liberdade converter-se à pessoa que se faz presente diante dele, mesmo à distância, são atitudes, palavras-ações, tão relevantes ao ser humano, a ponto de Buber dizer que é preferível o ódio à indiferença. Esta recusa o existente, rejeita-o, transforma-o em nada. A indiferença é tão cruel que não permite ao ente, que assume esta atitude, nem mesmo converter o Tu em Isso, uma vez

⁷² Interessante a motivação de Buber, lembra a voz interior, que chamava e impulsionava a missão socrática. A diferença é que Buber via a possibilidade de autênticos encontros e, portanto, diálogos a nível inter-humano, também através de livros e pequenos textos.

que é como se ele não existisse. Neste caso, a presença ou conversão ao Tu é inviabilizada e a alienação é totalizante.

A relação dialogal supõe o autêntico encontro, que, por sua vez, concretiza-se na conversação genuína, e, ainda, supõe a liberdade, já que somente na liberdade é possível verdadeiramente aceitar ou recusar o diálogo, o encontro e a relação inter-humana. Quem é livre pode escolher proferir a palavra-princípio Eu-Tu, ou pronunciar a palavra-princípio Eu-Isso. Ora, ao proferir a palavra, de maneira autêntica, a pessoa se revela, explicita o ser que assume e vive. Entretanto, é possível atestar que a verdadeira liberdade se processa na relação Eu-Tu: liberdade de todos os que se dispõem ao encontro.

O homem livre não deve ficar preso a dogmas, ou ser escravo de valores herdados e considerados inquestionáveis e invioláveis. Quem vivencia a dimensão do encontro dialogal, pessoa-pessoa, é livre e respeita a liberdade. Quem pronuncia o Eu-Isso, a princípio se julga livre, mas não permite a liberdade alheia: Eu-objeto (Eu-coisa). Quem vive a experiência do Isso, é coisificado, não perde a possibilidade ou a capacidade de exercitar a liberdade, poderá converter-se, assim, pronunciar a palavra-princípio Eu-Tu.

Quem se perpetua no mundo do Isso, não vivencia a liberdade, exceto se mudar a atitude, a palavra que fundamenta a sua existência, pois escravo que é, imagina não ser livre, renuncia ao direito e ao dever de edificar a si e ao mundo, porque se conforma com a realidade que lhe é apresentada e não acredita na possibilidade de transformá-la.

O pesquisador acredita que duas passagens do filme *Austrália* (2008) podem servir para ilustrar o pensamento de Buber. Em uma das cenas, a personagem Lady Sarah, vivida pela atriz Nicole Kidman, entra em um bar e pede uma bebida, contudo o proprietário diz-lhe que ali não serviam mulheres, se ela desejasse beber, deveria se dirigir a outro recinto, destinado às mulheres. Ela questiona o motivo, e o proprietário responde: porque é assim; ela, então replica, porque é assim, não significa que tem que ser assim.

Em uma segunda cena, quase no final do filme, um aborígene vai adentrar no mesmo bar, já semidestruído pelo bombardeio japonês, porém o dono do bar diz-lhe que ele não poderia entrar, por ser aborígene. Ao ser questionado do motivo de tal proibição, o proprietário do estabelecimento novamente responde: porque é assim. E um dos personagens retruca: “por que é assim não significa que tem que ser assim”. Os fatos narrados estão em sintonia com o pensamento buberiano: quem é livre, ao evocar o mundo do Isso, pode a qualquer instante evocar o mundo do Tu.

A postura do dono do bar, nas duas perspectivas, *a priori*, não é própria de uma pessoa vivenciando a liberdade da qual é portadora, vive conforme as convenções dogmatizadas e

dogmatizadoras, aprendeu um jeito de ser e repete: é assim. Em contrapartida, a protagonista e o outro personagem, ao responderem, porque é assim, não significa que tem que ser assim, abrem a possibilidade de acatar, adaptar, inovar, suscitam o espírito da liberdade que permite criar, conduzir o próprio destino, tentar ser o que se deseja ser, pois “[...] tornar-se livre significa libertar-se da crença na servidão. ” (BUBER, 2006, p. 89). Quem é livre, como já foi dito, não se contenta em saber como as coisas são, diante da realidade que lhe é desvelada, indaga como elas poderiam ser.

Segundo Buber a fatalidade em si não existe. Em suas palavras: “A única coisa que pode vir a ser fatal ao homem, é crer na fatalidade, pois esta crença impede o movimento de conversão. ” (BUBER, 2006, p. 89). A conversão, nesta perspectiva, não deve ser interpretada em sentido religioso, não é deixar de ser o que se deseja para se tornar o que lhe é solicitado pela divindade. Converter-se implica em mudar de atitude, abandonar o mundo do Isso e adentrar ao mundo do Tu, implica em escolha, exige viver a liberdade. Ao assumir a presença e se fazer presente, a fatalidade não terá espaço, pois, no encontro dialógico, não é possível prever a palavra proferida e a resposta dada, já que é o reino da possibilidade. Ora, se reina a possibilidade, não é possível prever o futuro: fazer profecias objetivas. No dizer de Buber: “A profecia baseada na objetividade tem valor apenas para quem ignora a presença. Aquele que é subjugado pelo mundo do Isso é obrigado a ver no decurso inalterável uma verdade que esclarece a confusão.” (BUBER, 2006, p. 89).

A pessoa livre não jaz em determinismos, não aceita o fatalismo, quando percebe as cadeias estabelecidas pelas instituições procura resistir e propor. Ela resiste aos padrões culturais, às determinações e às imposições e propõe novo jeito de ver, viver e, conseqüentemente, de ser. O mundo do Eu-Tu é o mundo do homem que assume a liberdade, o “[...] homem livre é aquele cujo querer é isento de arbitrário. ” (BUBER, 2006, p. 90). Na liberdade, caminha rumo ao destino⁷³ escolhido por “ele”, destino que não é inflexível, mas pura possibilidade. O ente humano não é determinado, uma vez que o seu destino depende de suas escolhas.

⁷³ Buber estabelece uma distinção entre fatalidade e destino. Este está vinculado à liberdade, e aquela ao arbitrário. “Assim como a liberdade e destino estão interligados, assim também o estão, o arbitrário e a fatalidade, fantasma da alma e pesadelo do mundo, toleram-se vivendo um ao lado do outro, mas esquivando-se, sem ligação e sem atrito, no absurdo, até que, em determinado momento, os olhares distanciados se reencontram e irrompe deles a confissão de mutua perdição” (BUBER, 2006, p. 90). O homem livre crê no destino, o homem, afundado “irreversivelmente” no mundo do Isso, “abandonado a si mesmo”, crê na fatalidade (determinismo). Não se trata do destino como predeterminação, como “as moiras” da mitologia grega, ou forças sobrenaturais, quer de astros, quer de divindades, destino é escolha, o homem usa a liberdade, edifica a si e ao mundo no qual está inserido.

Para exemplificar o que foi dito, imaginemos um jovem que deseja viajar nas férias, ele escolhe o local o qual deseja visitar. Conforme suas condições, escolhe o meio de transporte, o dia, a hora, onde ficar, os caminhos a serem percorridos. Tudo é escolha, as possibilidades são variadas. Em sua liberdade, poderá modificar detalhes, fazer ajustes, enfim, ele escolhe, porque é livre. No caso da existência humana, na perspectiva buberiana, o ente escolhe viver o diálogo ou o monólogo, evocar a palavra-princípio Eu-Tu e/ou Eu-Isso. Viver o encontro, relação dialogal ou apenas se relacionar, unilateralmente. Se assumir a liberdade, da qual é capacitado para viver, não poderá negar as escolhas, visto que terá consciência de sua responsabilidade.

A pessoa que evoca o Tu, não deve manipulá-lo, enganá-lo, pois, se assim proceder, negará o autêntico diálogo, inviabilizará a relação genuína do inter-humano, enquanto assim proceder. O Tu não é teleguiado, não se deixa predeterminar por sistemas ou instituições, ele “se oferece ao encontro”, cabe a quem o convite foi dirigido dar sua resposta livre e consciente. Se o convite for aceito e a relação dialogal instaurada, estará aberto o reino da possibilidade.

Buber estabelece um vínculo entre liberdade e responsabilidade: quem é livre é responsável por tudo o que diz e faz. A responsabilidade, na perspectiva de Buber (2009), precisa transcender ao “dever ser”, ela funda-se na verdade e na liberdade. No encontro dialógico, no face-a-face, pessoa-pessoa, Eu-Tu, o existente revela-se, como já mencionado anteriormente. A revelação não é, ao menos não deve ser, unilateral, ela se concretiza na mutualidade de doar e receber, mostrar-se e ser aceito (confirmado) pelos dialogantes. Ora, neste processo, a responsabilidade genuína é vivenciada quando estes comprometem-se com a palavra proferida.

O ente humano está situado em uma cultura, em uma época e em um espaço. O mundo a sua volta é a natureza⁷⁴, os seres humanos, os desafios da existência: situações econômicas, sociais, políticas, enfim o mundo tal como é. Ao longo de sua existência, o mundo fala ao homem, desvela desafios, problemas a serem resolvidos. O que fica evidente, por exemplo, na realidade do Brasil, neste início do século XXI, desmatamento, poluição do ar, animosidade crescentes nas redes sociais entre grupos políticos, religiosos e outros. O ter, constantemente sendo colocado acima do ser, até a educação, se olharmos com cuidado as propagandas, as propostas curriculares tendem a contemplar o que exige o mercado.

Quem está inserido no mundo e aberto ao diálogo, certamente, irá ouvir as vozes que, em maior ou menor tonalidade, dirigem-lhe questionamentos, apresentam problemas a serem

⁷⁴ Por natureza, estamos nos referindo a tudo o que existe, naturalmente, com exceção do ente humano. É certo admitir que pertença à natureza, mas, seguindo o esquema de relações propostos por Buber, faz-se a divisão relação com a natureza e a relação com os outros homens, além da relação com as forças espirituais.

solucionados, ao ouvir estes clamores, deve responder a cada um deles. Assim, quem escuta uma palavra proferida a ele (a) dirigida, deve responder a ela, proferindo uma palavra. As situações concretas, com as quais se depara no cotidiano da vida, falam ao existente, na fala deixam mensagem codificada, convidam o ente à relação dialógica, na qual, está diretamente envolvido e engajado, ele deverá decodificar e responder ao chamado que lhe foi dirigido.

Ao proferir a palavra, a pessoa aguarda uma resposta, ao dirigir a palavra a alguém, quem a profere faz um convite para o encontro dialógico e espera a retorno: resposta que deve ser livre de imposições arbitrárias. Quem se engaja, aceita o diálogo, responde, mesmo que com a voz embargada pela ansiedade. Buber fala na possibilidade de respostas, com voz baixa, como a balbuciar. Mas, mesmo assim, balbuciando, ou em alta voz, a resposta é proferida, e quem responde agindo, ou omitindo-se, compromete-se com o seu povo, com a natureza, conforme Buber, com o totalmente Outro, pois não há separação entre o Tu e o Tu eterno.

Vale esclarecer, proferir a palavra resposta, diante da palavra “provocativa”, não significa apenas falar, proferir vocábulos ao vento: é palavra-ação. Nas palavras de Buber: “Da mesma forma que a palavra dirigida, as palavras de nossa resposta são faladas na linguagem intraduzível da ação e da omissão – em que a ação pode comportar-se como uma omissão e a omissão como uma ação. ” (BUBER, 2009, p. 50). No concreto da vida, detecta-se a presença de palavras inquietantes, contudo estas esperam respostas concretas. Quem está inserido, verdadeiramente na sociedade, não deve se omitir, embora possa optar pela falsa impressão de que não tem nada a ver com a situação. É bom frisar que o não agir é uma forma de ação e quem faz opção por esta, não pode se furtar de sua responsabilidade.

Quem responde, ou pseudamente não responde, torna-se responsável não só por seus atos, ou seu próprio ser, mas também se torna responsável pelas consequências de sua decisão em relação a todos os entes que dela sofrerem os efeitos, positivos ou negativos. As respostas ocorrem em diferentes situações e de variadas maneiras. Como se infere das palavras de Buber (2009, p. 50): “Um cão olhou para ti, tu respondes pelo seu olhar; uma criança agarrou tua mão, tu respondes pelo seu toque; uma multidão de homens move-se em torno de ti, tu respondes pela sua miséria. ” (BUBER, 2009, p. 50). Sem desculpas, a cada ente que lhe dirige a palavra, será responsável pela resposta dada.

Martin Buber, em seus textos, registra a sua vida, não diz o que não fez, anota suas palavras e atos. Enquanto estudante, ouvindo as inquietações de seus pares, não se omitiu, mas engajou-se em movimentos estudantis. O mesmo se observa em relação ao povo judeu, ao qual pertencia, envolveu-se direta e ardorosamente, com palavras-ações em prol do movimento

Sionista, diante dos chamados de sua época, na concretude da vida, buscou responder a eles concretamente.

A exemplo de Buber, é imprescindível estarmos atentos aos desafios de nosso tempo. Neste sentido, na quarta seção, apresentaremos os anseios e as perspectivas captados junto aos participantes desta pesquisa. Assim, a partir da concretude dos dados e das categorias oriundas do pensamento buberiano, refletiremos sobre as possíveis respostas aos desafios identificados. Por hora, faz-se necessário exibirmos algumas considerações a respeito do pensamento de Buber em relação à Educação.

3.3.3 Filosofia do diálogo e educação: considerações

Buber, refletindo sobre a situação concreta de sua época, constatou a crise mundial, percebeu que pessoas e diferentes instituições proferiam palavras nas quais se explicitavam angústias, esperanças, expectativas, distintas, nas esferas econômicas, políticas, sociais e religiosas. Diante das palavras pronunciadas, era necessário dar respostas, pois os clamores ou sussurros esperam por retorno. Na busca de respostas viáveis e concretas, o autor propôs o diálogo: a força do diálogo, conseqüentemente, a esperança e a fé no poder advindo das relações dialogais. Nesta forma de viver e conviver, as pessoas assumem as responsabilidades por seus respectivos destinos, conseqüentemente, pelo destino da humanidade inteira.

Os educadores dos dias atuais podem, se assim desejarem, aprender com os princípios adotados por Buber, que, certamente lembram o método socrático: dialogar e apontar caminhos, não apenas transmitir um conteúdo a ser assimilado passivamente. Buber, segundo Von Zuben (2006), dizia não ter ensinamento a transmitir, sua vocação era pegar a mão das pessoas que o procuravam, levá-las à janela e mostrar-lhes o mundo. No mundo por elas contemplado, deveriam ouvir os apelos, responder aos questionamentos suscitados, vivenciar encontros intersubjetivos, enfim experienciar a relação dialógica.

O método de ensinar via diálogo revela a profunda esperança e fé no homem, na sua capacidade de se encontrar com seus semelhantes e, assim, buscarem respostas individuais e comunitárias para os desafios que afligiam a existência. A esse respeito, escreveu Von Zuben (2006, p. 46): “A profunda esperança e fé no homem presentes em sua obra e sua vida, incentivaram Buber a lançar, [...], um apelo que se concretizou como uma voz, [...], um legado a todos nós que estamos realmente preocupados com a sorte do homem.” E, ainda, segundo Von Zuben (2006), a ontologia da relação e a filosofia do diálogo foram aplicadas e geraram consequências diretas sobre a educação.

A liberdade faz parte da condição humana. Entretanto, cada pessoa precisa aprender a exercitar esta capacidade que lhe é inata, ela necessita ser educada para a efetiva vivência da liberdade. Neste sentido, a educação tem um papel de extrema relevância, as pessoas devem desenvolver a própria consciência se desejam ser verdadeiramente livres. É preciso que os educandos e educadores lembrem e/ou aprendam que o homem é situado no tempo e no espaço, mas, apesar de todo e qualquer condicionamento que possa enfrentar, ele é livre para acatar, reproduzir, modificar, ou propor caminhos novos. Não obstante possíveis e inevitáveis condicionamentos, sempre haverá espaço para escolher, deliberar, enfim, exercitar a arte de ser livre e assim, conduzir o próprio destino.

É importante rememorar e atualizar o conhecimento já adquirido, pois, de acordo com Buber (2006, p. 86-87), “No momento em que uma civilização não tem mais como ponto central um fenômeno de relação, incessantemente renovado, ela se enrijece, tornando-se um mundo de Isso, [...]” Sem viver o espírito suscitado no âmago do “entre”, que supõe a solidariedade e o mútuo cuidado, esta civilização corre o risco de renunciar à liberdade, acreditar no fatalismo e no arbitrário, “[...] tornando-se fatalidade opressora e esmagadora.” (BUBER, 2006, p. 87). Porém, o existente é livre e tem condições de responder às situações de opressão com gritos de liberdade. Quem desejar educar para a liberdade, deverá propiciar a vivência dos dois pares de palavras-princípios: Eu-Tu; Eu-Isso.

A relação educativa exige uma relação Eu-Tu, que mantenha a bipolaridade, educador-educando, parceria entre os dialogantes. Segundo Buber (2006), o educador deve compreender o educando como totalidade e “[...] afirmá-lo nesta sua totalidade”, para tal fim, deverá encontrar-se com ele “[...] como seu parceiro [...]”, por sua vez, se o educando se dispuser a viver a relação Eu-Tu, deverá reconhecer e confirmar o educador enquanto pessoa, de tal forma que ambos mantenham relações educativas, isto é, viver a relação interpessoal, sem simbiose. É preciso viver “[...] no face-a-face, sem conduto deixar-se absorver.” (BUBER, 2006, p. 137-138). O educando não é o educador e vice-versa, ambos devem aceitar o diálogo, o encontro, sem fusão de responsabilidades. Neste processo, cada um indagando, provocando e respondendo, por vezes, deverá submergir no mundo do Isso, contatar o conhecimento existente, trazê-lo ao mundo do Tu, atualizá-lo, convertê-lo novamente ao mundo do Isso, sem pretensão de lá permanecer, pois o processo de atualização exige constante conversão.

O professor não deve anular ou objetivar o seu aluno, este, por sua vez, não poderá ignorar ou objetivar o professor. Não poderá o educador dogmatizar, doutrinar o educando para que este seja a sua imagem e sua semelhança. Já o educando não deve aceitar, ou desejar ser mera cópia de seu professor. A dinâmica da aceitação, vivência dialogal no encontro, deverá

garantir a possibilidade de assimilação do conteúdo, mas não a sua mera memorização. Portanto, é necessário resguardar a liberdade, assumir a responsabilidade e esforçar-se para a atualização do ser e do conhecimento. A parceria dá-se entre seres que se disponham a dialogar, sem deixarem submergir no diálogo, a ponto de perderem as respectivas identidades.

Buber defende uma educação pautada na relação interpessoal, na qual os dialogantes possam transitar entre as palavras-princípio Eu-Tu e Eu-Isso, sem se fixarem em um dos polos, pois é necessário assimilar o conhecimento já produzido, e quando este é evocado, adentra-se no mundo do Isso: conceitos, história, informações, contudo, estes devem ser elevados ao mundo do Tu, assim a História deve novamente ser atualizada.

Apresentamos as categorias fundamentais do pensamento de Martin Buber e esperamos que possam abalizar a análise dos dados coletados junto às instituições coparticipantes, para atingirmos o objetivo de verificar a sua atualidade, entretanto, este fato corresponde a um terço da missão assumida, resta exibir as categorias de Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier.

3.4 Gabriel Marcel: liberdade e aviltamento – possibilidades de ser e educar

Gabriel Marcel⁷⁵ nasceu e faleceu em Paris, deixou um legado que perpassa a filosofia, o teatro e a psicologia. O filósofo e dramaturgo tem uma importância evidente na França e na Espanha⁷⁶, neste país, suas obras ganharam tradução e divulgação. Em seu país de origem, foi consolidada uma associação denominada “Associação Presença de Gabriel Marcel” para reunir pessoas que, direta ou indiretamente, recebem a influência de suas obras, tal associação deseja coletar, reunir e difundir o pensamento do referido autor.

No Brasil, o número de pesquisadores que se dispõem a investigar suas obras ainda é relativamente pequeno⁷⁷. Apresentaremos a seguir, alguns dados de sua biografia, destacando tópicos importantes em relação a seu pensamento filosófico. E, ainda, as categorias basilares de

⁷⁵ Gabriel Marcel foi o nosso foco de investigação no decorrer do mestrado em Filosofia, cuja defesa ocorreu em 2011. O título da dissertação *A experiência da alteridade no pensamento de Gabriel Marcel*. Esta dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia – mestrado – da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Diante desta realidade, será inevitável retomar conceitos e temas já abordados. Esporadicamente, poderá ocorrer o uso de uma ou outra citação já utilizada no trabalho anterior.

⁷⁶ É possível que a sua relevância transponha a fronteira destes dois países, porém, destacamos França e Espanha, baseados em dados coletados nesta investigação. Lembramos o que dizia o saudoso monsenhor Afonso, no primeiro semestre do curso de Filosofia, pelos idos de 1988, no seminário São João Paulo I, Diocese de Uberlândia, “quando se afirma um juízo, não se está necessariamente negando outro”. Portanto, falamos do que constatamos.

⁷⁷ Entre os pensadores que investigam as obras de Marcel, no Brasil, encontra-se Urbano Zilles.

sua concepção com ênfase nos termos liberdade e aviltamento, estabelecendo possíveis vínculos com o processo de ensino e aprendizagem.

3.4.1 Gabriel Marcel: vida e obra

Gabriel Marcel, filho único de Henry e Laura, nasceu em Paris no dia 7 de dezembro de 1889 e faleceu no dia 8 de outubro de 1973. Marcel, aos quatro anos experienciou um momento de dor, a morte de sua mãe. Este fato que, seguramente, marcou a sua existência e, conseqüentemente, a sua obra. Com a morte de Laura, Gabriel foi morar com a sua tia Marguerite⁷⁸, que se tornou sua madrastra, pois contraiu núpcias com o Henry Marcel.

O seu progenitor, católico, exerceu cargos públicos junto ao governo francês, foi diplomata e conselheiro de Estado. Por um ano e meio, em Estocolmo, foi ministro plenipotenciário da França, também desempenhou outros cargos, dentre os quais se destaca a direção de uma Academia de Belas Artes. O ambiente cultural no qual Marcel foi criado era, pois, de alto nível.

Marcel relata o costume e o gosto em viajar. Este hábito foi acentuado após 1947, fato que lhe permitiu manter contato com diferentes escritores e pensadores, em especial os de origem Anglo-saxônica e germânica. Em suas palavras: “O frequente contato com escritores estrangeiros, principalmente anglo-saxões, sem esquecer os de procedência germânica (por exemplo, Jakob Wassermann) contribuiu essencialmente para conformar a minha vida naquela época.” (MARCEL, 1967, p. 10-11). Aqui aparece veladamente um de seus princípios de vida e de escritor, quer a nível de Teatro, quer na esfera da Filosofia: o valor do encontro com o outro, a alteridade⁷⁹, é fundamental para que o existente possa conhecer a si e reconhecer o outro e, neste processo, desvelar o mistério do ser.

É interessante perceber alguns princípios comuns entre Gabriel Marcel e Martin Buber: ambos foram privados da convivência materna, este por ser abandonado e aquele por ficar órfão; nenhum dos dois admitia uma filosofia abstrata, já que para eles a verdadeira filosofia é concreta, é encarnada, nasce da concretude da existência, não de teorias vazias e despersonalizadas; os dois mencionam o amor à filosofia, dizem ter se apaixonado por ela ainda na juventude, como enunciaram foi amor à primeira vista. Buber, como já explicitamos, testemunhou o despertar de sua paixão pela filosofia quando teve contato com as obras de Kant

⁷⁸ Marguerite foi uma figura importante e enigmática: tia, mãe e madrinha de Gabriel Marcel. De origem judaica, ela se converteu ao protestantismo e educou o sobrinho, afilhado e filho, em um ambiente de rígida disciplina.

⁷⁹ Conforme nota 75, o tema da Alteridade foi o fundamento da investigação cujo resultado apresentamos na dissertação de mestrado. Nesta tese, certamente retomaremos o tema para o aprofundar e atualizar.

e Nietzsche; por sua vez, Marcel revela: “[...] quando, [...] pela primeira vez tive ideia do que podia ser a filosofia, compreendi que ela era quem me chamava.” (MARCEL, 1967, p. 7). A paixão do pensador francês pela filosofia não era única, ela também nutria fortes sentimentos pela música e pelo teatro.

Marcel, à semelhança de Agostinho de Hipona, a princípio não era cristão⁸⁰. A conversão ao cristianismo marcou e influenciou a forma de conceber a vida e o mundo⁸¹ dos dois pensadores. Um e outro relatam a sua própria conversão: Agostinho por volta dos 32 anos de vida, Marcel por volta dos 40 anos, este foi batizado em 23 de março de 1929. O medieval teve a influência direta de sua mãe: Mônica, e o contemporâneo dos amigos Mauriac e, especialmente, Charles Du Bos.

É importante rememorar alguns dados da História, por serem vitais para compreender melhor o pensamento de G. Marcel. Ele tinha 24 anos quando eclodiu a Primeira Grande Guerra: 1914-1918; o pós-guerra foi marcado por grave crise econômica⁸², cujo marco foi o crack da bolsa de Nova York, em 1929. Na ocasião, ele tinha 40 anos, quatro anos depois, testemunhou o início do maior e mais sangrento conflito da história moderna: a Segunda Grande Guerra: de 1933 a 1945. Os dados explicitados permitem inferir que a época na qual viveu o pensador francês foi marcada por conflitos e crises de grandes proporções que, direta ou indiretamente, influenciaram a sua percepção de mundo.

A memória histórica⁸³ de Gabriel Marcel foi marcada por sua experiência pessoal durante a Primeira Guerra Mundial. Nas palavras de Marcel,

[...] a primeira guerra mundial influenciou notadamente minha evolução interna, embora, devido a minha débil constituição, não fui convocado para o combate. Me incorporei ao serviço da Cruz Vermelha, e esta atividade me fez considerar a guerra, não tanto de uma perspectiva política, mais sim de uma perspectiva existencial, em

⁸⁰ A título de esclarecimento, na época na qual viveu Agostinho, bastava dizer “ele era cristão”, contudo, a religião cristã passou por algumas divisões históricas. Em 1054, houve a divisão entre católicos romanos e ortodoxos: Cisma Oriental. Porém, a partir de 1517, não existem mais apenas cristãos católicos. Com o advento da Reforma religiosa, a religião cristã subdividiu-se em diferentes denominações religiosas, e, em nossos dias, é possível verificar a criação de nossas igrejas. Sob o nome cristianismo encontram-se todas as igrejas que professam a fé na encarnação, morte e ressurreição de Jesus Cristo.

⁸¹ O cristianismo teve influência marcante na vida e na obra de G. Marcel, que, após a sua conversão, procurou estreitar os laços com filósofos e teólogos tomistas, em especial com Jacques Maritain. O próprio Marcel realça a amizade com certas personalidades concretas que formam o círculo de interno dos dominicanos, destacando o padre Maydiou e Gustave Thibon, que muito contribuíram para o esclarecimento de certos problemas humanos e, ainda, Max Picard, que, a partir de 1947, muito o impressionou.

⁸² A crise não teve início com a quebra da Bolsa, este fenômeno foi consequência de uma especulação financeira desenfreada, busca de lucro a qualquer preço, desorganização econômica, cujos resultados foram catastróficos: falência de bancos e empresas, desespero, desemprego, ou seja, pesadelo e miséria.

⁸³ Marcel, citando os textos de Clio, explicita a diferença entre história e memória “A história consiste essencialmente em passar ao lado do acontecimento” é, pois, uma maneira de perder contato com a realidade, ou esquecer o espírito vivenciado, os fenômenos são descritos abstratamente. Por sua vez, “A memória consiste essencialmente, por estar dentro do acontecimento, em não sair dele”. (MARCEL, 1951, p. 36). A memória, mantida na tradição, não permite esquecer, as pessoas reavivam o passado, já que dão testemunho.

seus efeitos sobre a imagem moral dos mesmos, como seres viventes. É quase certo que aqui está a origem remota de tudo o que muito mais tarde, uma vez passada a II guerra mundial, me impulsionou a escrever. (MARCEL, 1967, p. 8-9).

O testemunho de G. Marcel é explicitado por Zilles,

Quando começou a 1ª Guerra Mundial, em 1914, Gabriel Marcel passou a atuar na Cruz Vermelha na procura de soldados desaparecidos. Neste trabalho, entrava em contato com os familiares dos mortos. Despertou para a realidade de um mundo invisível, no qual a presença dos seres amados não desaparece. (ZILLES, 1995, p. 57).

Eis uma experiência vivida na intersubjetividade, Marcel em contato com os familiares dos soldados desaparecidos, experienciou a possibilidade da presença, mesmo na ausência. Os desaparecidos estavam presentes e na presença dos seres que os amavam: eram memória viva na alma dos familiares. Aos 24 anos, o jovem parisiense vivia uma experiência paradoxal: para os governantes e os militares envolvidos na Guerra, os soldados, por vezes, desconhecidos, despersonalizados, eram instrumentos utilizados em táticas e estratégias de guerra. Não levam o nome, mas uma plaqueta de identificação, se fossem mortos, capturados, desaparecidos, eram, na medida do possível, substituídos – enquanto o conflito continuasse. Por sua vez, para os familiares, que buscavam os seus entes amados, estes não eram plaquetas, tinham nomes, famílias, histórias, enfim memória.

Ao término da Primeira Guerra, além de iniciar uma vasta produção, nas áreas de filosofia e teatro, Marcel contraiu núpcias com Jacqueline Boegner. Ela era cristã, mas não católica. Após a conversão de Marcel, em 1929, permaneceu ligada ao protestantismo até 1943⁸⁴, quando, quatro anos antes de falecer, assumiu a profissão de fé da Igreja Católica Apostólica Romana.

As obras de G. Marcel possuem características especiais, nelas, o autor não escreve sistemas, produz pequenos textos, que, de quando em quando, são agrupados em livros, como, por exemplo, *Le Mystère de L'être*, publicado em 1951. O livro contém 20 conferências⁸⁵, proferidas na Universidade de Aberdeen, entre maio de 1949 e 1950. Elas integram um evento denominado *Gifford Lectures*: palestras notáveis.

⁸⁴ Em relação à data, na qual Jacqueline se converteu ao catolicismo, registra-se um desencontro de informações, segundo Arcolo, o fato ocorreu em 1943, porém, Zilles (1995) atesta que foi em 1944.

⁸⁵ Em Aberdeen, Edinburgh, Glasgow e St. Andrews, realizavam-se anualmente as chamadas palestras notáveis. Destaca-se que as palestras de Gifford constituíam a mais prestigiada honra da academia da Escócia. Eram apresentadas ao longo do ano letivo e, posteriormente, editadas e publicadas em forma de livro. Um exemplo é a obra marceliana *Le mystère de l'Être*. Ela é composta de 20 conferências, 10 proferidas em maio de 1949, 10 em maio de 1950, publicadas em dois volumes, em 1951. Contudo, a edição em espanhol traz as 20 colocações em volume único.

Os textos escritos por Marcel possuem duas peculiaridades: são curtos, como já foi dito, e redigidos em linguagem personificada, pois, segundo ele: “É propósito do autor manter o caráter que poderíamos chamar falando⁸⁶”. Ele justifica a escolha, afirmando que destaca melhor o caráter de busca que distingue a obra⁸⁷, e ainda, de modo mais específico, realça o fato de dirigir-se a seres individuais: pessoas concretas e não a inteligências abstratas e anônimas. G. Marcel deseja despertar “[...] uma via de profunda reflexão mediante uma verdadeira anamnese no sentido socrático da palavra”. (MARCEL, 1953, p. 9).

Os primeiros textos, produzidos por Marcel, foram redigidos ao término da Primeira Grande Guerra, entre 1919 e 1927. São deste período as peças teatrais, *Un homme de Dieu*; *La Chapelle Ardente*; *Le Coeur des autres*, e a obra *Journal Métaphysique*⁸⁸. Eis mais alguns exemplos do legado intelectual e humano do pensador francês, *Être et Avoir*, 1935; *Du Refus à Invocation*⁸⁹, 1940, *Homo Viator*⁹⁰, 1944, *Le Mystère de L'être*, 1951, *Les Hommes contre l'Humain*, 1951.

Alguns princípios fundamentais perpassam o pensamento marceliano, por exemplo, só admite como verdadeira filosofia a que for concreta, portanto, rejeita o puro uso da razão desencarnada, ele não aceita a abstração. E ainda, prefere utilizar a expressão “meu pensamento filosófico” em relação à expressão “minha doutrina” (MARCEL, 1951, p. 05). O fato é relevante, pois Marcel parte do princípio, consoante o qual, nenhuma pessoa é “dona da verdade”, ninguém tem a posse da verdade, portanto, não é possível verdadeiramente dizer “minha filosofia”. Na concepção marceliana, a expressão “minha filosofia” refere-se a algo sistematizado, fixo, diz respeito a verdades definitivas, enquanto o termo “meu pensamento” indica um constante movimento. Zilles (1995), ao abordar o tema, utiliza a expressão pensamento pensado, o que implica em reflexão constante na busca de respostas. O legado de Marcel é amplo e diversificado, em geral, as suas reflexões foram registradas em pequenos

⁸⁶ Tradução do pesquisador, no que diz respeito à citação literal e na paráfrase das ideias. Conforme o texto em espanhol: “Es propósito del autor mantener ese carácter que podríamos llamar “hablado”. Considera que de ese modo se destaca mejor no solamente el carácter de búsqueda que distingue a la obra, sino también y más especialmente el hecho de dirigirse, no a una inteligencia abstracta y anónima, sino a seres individuales en los que trata de despertar cierta vía profunda de reflexión por una verdadera anamnesis en el sentido socrático de la palabra” (MARCEL, 1953, p. 9). Prefácio escrito em 10 de janeiro de 1951.

⁸⁷ As informações constam no prefácio do livro *El misterio del Ser*, versão em espanhol da obra original de 1951. Ela reproduz as palavras do próprio Marcel, ao apresentar as conferências de Gifford. Contudo, ao analisar as suas obras, é possível inferir a validade do que foi dito a respeito desta obra, para as demais: isto é característica do autor.

⁸⁸ Os textos da obra publicada em 1927 trazem registros a partir de janeiro de 1914. Porém, Marcel, em 1951, menciona escritos inéditos escritos em 1911 e 1912.

⁸⁹ A obra *Du Refus à l'Invocation*, de 1940, foi relançada segundo Zilles, em 1967, com o título *Essai de Philosophie Concrète*.

⁹⁰ Esta obra é constituída de vários artigos, escritos, se não todos, na sua grande maioria, durante a ocupação nazista da França. A esperança de libertação perpassa o pensamento de Marcel.

textos, dentre os quais é possível averiguar as categorias apresentadas na sequência deste trabalho.

3.4.2 Princípios basilares do pensamento filosófico de Gabriel Marcel

O pensamento de Marcel é simples e, ao mesmo tempo, complexo. Ele é simples, pois utiliza-se da linguagem extraída do cotidiano, também faz uso de exemplos práticos e certamente conhecidos pela sociedade de sua época: profissões, atividades do cotidiano, fatos da vida concreta. E complexo, pois, ao utilizar uma categoria específica, em geral, não se refere a algo isolado: o seu pensamento é como uma rede de categorias intimamente conectadas e em movimento constante. Os termos dos quais faz uso estão de tal modo interligados que se convertem em um desafio abordá-los sem o risco de repetir a mesma ideia por diversas vezes, desafio a ser enfrentado neste trabalho.

Uma das características do pensamento filosófico de Marcel é a transversalidade, cujo tema central é o homem itinerante e encarnado em sua existência concreta. Em suas ponderações a respeito da questão ontológica, Marcel indaga: o que faz com que o Ser seja? A pergunta revela um novo prisma em relação à ontologia, pois, para Marcel, ela é concreta, já que o ser é um mistério que só pode ser desvelado na concretude da vida. Observa-se que a pergunta habitualmente suscitada na ontologia tradicional é: “quem é o ser?” E a pergunta marceliana é: “o que faz com que o Ser seja?” A diferença é significativa, a pergunta original pressupõe uma ontologia abstrata que acredita na existência do “Ser enquanto ser”, portanto admite-se a existência do ser em si, plausível de ser perscrutado pela razão. Na perspectiva da ontologia concreta, na ótica de Marcel, o ser humano, a princípio, não é, nasce com a possibilidade de ser, e, enquanto existir, terá a tarefa de se tornar: edificar o ser que deseja ser. Daí, não se inquirir o que ele é, mas o que faz com que ele seja, é este o fio condutor que perpassa as categorias marcelianas.

A reflexão a respeito do ser perpassa toda a história da filosofia ocidental, dos pré-socráticos aos dias atuais. As questões ontológicas, como já explicitado, também foram objeto do pensamento de Marcel, em diferentes textos, especialmente no livro *Le Mystère de L'Être*, no qual se destacam as conferências: *A presença como mistério*⁹¹, *O que é o ser?* e *“Existência*

⁹¹ O mistério do ser – questões ontológicas, assim denominamos o primeiro capítulo da dissertação, já mencionada na nota 75. Não temos a intenção de elaborar uma síntese do texto produzido durante o mestrado, mas não seria uma atitude justificável deixar de explorar as categorias importantes nele apresentadas. Em especial, o mistério do ser, a intersubjetividade, a alteridade, as virtudes do amor, da esperança e da fidelidade. Intenciona-se resgatar os temas dos quais não podemos deixar de lado, sob pena de comprometer os resultados da investigação atual.

e ser. Em sua concepção, como já foi aludido, o ser é mistério que não se desvela abstratamente: só se revela ao longo da vida, na experiência da alteridade, na convivência intersubjetiva.

A pergunta “o que é o Ser?” não encontrará resposta definitiva, na obra marceliana. Nela, Marcel mantém o caráter de busca, de fidelidade à crença, segundo a qual, o homem, o existente, é ser a caminho: itinerante. Assim, ele não é: torna-se, ou constrói-se ao longo da vida. O homem é compreendido como ser inacabado, em construção, o que leva Marcel a preferir a pergunta “O que faz com que um Ser seja?”. Ora, se o ser não é, porém faz-se ao longo de sua existência, não poderá ser encarcerado em conceitos abstratos⁹², tampouco em caráter definitivo. O ser é um mistério, que se desvela, parcialmente, na existência, neste processo, é imprescindível a intersubjetividade.

A intersubjetividade, se verdadeira, exige o Eu (primeira pessoa) na presença, no face-a-face com o outro (Tu-segunda pessoa), em doação e acolhimento da alteridade, sem máscaras. As pessoas, no encontro, devem não só estar na presença, é imperativo serem presença, devem interagir, revelar-se, de tal modo que possam constituir o nós, sem que nenhuma delas seja negada, excluída, objetivada. Devem se doar, reconhecer-se, mutuamente, no entanto, sem perderem suas respectivas identidades.

O encontro autêntico, além do que já foi dito, exige a vivência das virtudes ontológicas do amor, da esperança e da fidelidade, o que não será possível no isolamento e na indisponibilidade. Daí se infere a necessidade da disponibilidade, abertura, mútuo reconhecimento e transcendência. As pessoas que desejarem verdadeiramente conhecer a si mesmas, às demais pessoas e o mundo no qual se encontram inseridas, devem sair de si e irem ao encontro da alteridade, devem lembrar que o encontro pressupõe consciência, mútua transcendência e liberdade.

A reflexão a respeito do ser humano, como já foi mencionado, ocupa um lugar de destaque no pensamento marceliano. Marcel preocupa-se em demonstrar o valor do ser, enquanto encarnado, em um contexto no qual este é gradativa e rapidamente desvalorizado.

Suas ponderações foram externadas em meados do século XX, na França do pós-guerra. Sua terra natal, assim como os demais países da Europa, que se envolveram no grande conflito mundial, enfrentava graves crises, nas esferas, política, econômica e social. Ao refletir sobre as causas da crise generalizada, Marcel aponta o seu estopim: a despersonalização e a

Certamente, não iremos fazer uma cópia do texto, mas é inevitável que uma ou outra parte essencial seja novamente resgatada e aprofundada.

⁹² G. Marcel, na introdução do livro *Os homens contra o homem*, que, segundo o autor, deveria ter o título “*O universal contra as multidões*”, deixa claro a sua aversão à abstração: “[...] toda a minha obra filosófica é um combate obstinado e sem tréguas contra o espírito de abstração” (MARCEL, 1951, p. 5).

desvalorização do ser. Em suas palavras: “Nunca será demais acentuá-lo: a crise do homem ocidental é uma crise metafísica.” (MARCEL, 1951, p. 35). Literalmente, a crise do ser, pois como demonstra em suas obras, no referido período da História, as pessoas estavam priorizando o ter e a técnica em detrimento do ser.

As pessoas não eram vistas ou valorizadas enquanto existentes encarnados, personificados e reais, elas eram identificadas a ideologias ou a grupos aos quais estavam ligadas, ou ainda, a posses e poder de influência econômica e/ou política, dentre outros. Se pertencessem a alguma instituição, por exemplo, política, religiosa, [...], eram incitadas a se converterem na imagem e semelhança da instituição. Esta fixava normas de conduta, princípios éticos, enfim, preestabelecia um padrão a ser observado por seus membros. Neste cenário, o espaço para o existente edificar o seu ser, segundo a sua vocação pessoal, era diminuto ou inexistente. Diante deste fenômeno, Marcel conclama os franceses a revalorizar o homem, a resgatar o verdadeiro sentido da vida e a prioridade do ser em relação ao ter.

Diante da crise, por vezes, instituições, organizações sociais, políticas e religiosas procuravam dar respostas aos problemas identificados por elas, sem nem mesmo permitirem a participação efetiva das pessoas reais, que diziam representar. Ora, as pessoas, no cotidiano de suas vidas, são inquietadas por situações desafiadoras, quando este fenômeno ocorre, elas devem buscar respostas concretas, no âmago de seu ser e na coparticipação, não podem, nem devem delegar a terceiros as respostas a serem proferidas por elas. Não podem fugir do compromisso de edificar a si e ao mundo no qual estão inseridas, sob pena de perderem suas respectivas identidades.

Neste sentido, não são entidades despersonalizadas as mais indicadas para responderem no lugar das pessoas, pois, na perspectiva de Marcel, “Não há pior ilusão do que supor determinada organização social ou institucional bastante para desvanecer uma inquietação que emerge do mais profundo do ser” (MARCEL, 1951, p. 35). As inquietações são suscitadas no interior do homem, cabe a ele buscar respostas, porém, deve se lembrar que não conseguirá fazê-lo sozinho, isolado, mas, sim, na convivência, na coparticipação. Porém, como responder sem ter consciência de quem ele é? Na alienação, é impossível dar respostas reais e concretas.

Novamente se retorna à questão ontológica, a seu tempo, a seu modo, cada existente deverá perguntar: quem sou eu? E, se verdadeiramente desejar responder a esta inquietação, deverá experienciar o encontro intersubjetivo, como já foi dito. Nenhum existente poderá ter uma autêntica autoconsciência se se negar ao encontro, pois é o olhar do outro que faz o existente olhar para o seu interior, e aí, no mais íntimo de seu Eu, contemplar o mistério do seu

ser, uma vez que sem a alteridade, não é possível a ipseidade⁹³. Eis uma questão relevante: para uma pessoa se doar a outra no encontro interpessoal, deve ter identidade e autoconsciência. O mesmo vale para exercitar a liberdade de modo autêntico: como ela poderá se posicionar, dizer o que pensa, sem saber quem ela é?

A autoconsciência só é possível na relação intersubjetiva: no encontro verdadeiro. A título de exemplificação, o processo é o seguinte: o existente cria uma autoimagem, provisória, mas que crê válida, se lhe perguntarem quem ele é, descreverá a imagem que criou, e, por vezes, poderá confundir o ser com a sua profissão ou função que exerce. Na jornada da vida, ao permitir o encontro com outro existente, mediante o olhar do outro, no convívio intersubjetivo, na experiência da alteridade, irá perceber se a autoimagem, previamente criada, sustenta-se ou não. É o olhar do outro que faz com que o existente olhe para o seu interior e enxerque o seu verdadeiro ser, e, assim, ele poderá confirmar, refutar ou ajustar a autoconsciência⁹⁴.

Eis um enorme paradoxo: para saber quem é, o existente precisa ser disponível para o encontro, o que só pode fazer na liberdade, isso exige consciência, mas esta só é possível mediante a convivência intersubjetiva. A liberdade torna-se um elemento sem o qual não se faz a experiência do Eu-Outro, esta não se restringe à mera coexistência (estar no mesmo espaço), mas exige convivência interativa e comunhão.

A liberdade é outro tema intrigante e desafiador, segundo Marcel (1951). Ela, enquanto prática, não é inata, portanto não tem sentido falar em liberdade em si, pois é vivenciada, ou negada, na concretude da vida. Ela é um elemento constitutivo da condição humana, assim, enquanto possibilidade, é inata, os existentes nascem com a capacidade de fazerem escolhas, portanto de serem livres, mas apenas ao longo da existência assumirão esta condição ou “abrirão mão dela”.

A liberdade, no pensamento de Marcel, pressupõe a autoconsciência, e, o livre-arbítrio para escolher entre ser disponível ou optar pela indisponibilidade; em aceitar o convite, o chamado, a edificar o seu ser ou recusá-lo; em viver ou apenas existir; em eleger ser ou preferir ter; escolher ou se submeter a escolhas de terceiros. Neste cenário, a efetiva vivência da

⁹³ Nas pesquisas realizadas não encontramos este termo nas obras de Marcel, mas, como fala por si mesmo aos pesquisadores de nossos dias, resolvemos dele fazer uso. O sentido da expressão é o que nos interessa, não a sua origem.

⁹⁴ Somente quem se dispõe à experiência interpessoal poderá desvelar o seu ser: mediante o olhar do outro, e apenas se, e somente se, permitir a comunhão intersubjetiva e olhar para o mais profundo do seu ser encontrará o totalmente Outro: Deus. Nesta perspectiva, invertesse a lógica do cristianismo tradicional, cuja base é tratar bem o outro, por saber que ele é imagem e semelhança de Deus, portanto é preciso cuidar da criatura para agradar o criador. Deus só se revela a quem ama, a quem tem esperança e é fiel, ou seja, a quem na liberdade escolhe ser com os outros.

liberdade presume uma educação apropriada, pois as pessoas precisam aprender a vivê-la, caso contrário, poderão se alienar e “abrir mão” do direito e da capacidade de escolher.

No efetivo exercício da liberdade, achamos por bem retomar a reflexão a respeito dos conceitos e categorias que permeiam o pensamento marceliano. Como já foi mencionado, as categorias que perpassam a filosofia marceliana estão todas interligadas e giram em torno do homem. Recuperemos a questão apresentada por Marcel, ao refletir sobre a ontologia concreta, o homem, quem é? Ou melhor: o que faz com que o homem seja?

A resposta é um paradoxo: o homem, ao nascer, enquanto existente, ao iniciar a jornada da vida, ainda não é, mas é chamado a ser, como já foi acenado. A princípio é um mistério, indescritível, do qual nada se pode afirmar ou negar, entretanto, ao longo da jornada da vida, na medida em que fizer escolhas, usar a liberdade, edificará o seu ser: será o resultado de suas escolhas. Este ser edificado gradativamente, só se revela ao longo do caminho, mesmo que a revelação não seja plena. Contudo, o existente poderá optar por não edificar o seu ser, se assim for, não deixará de existir, mas não viverá o seu ser de maneira autêntica: será o que outros propuserem para ele ser.

Em outras palavras, o homem primeiro existe, na existência é chamado a ser; diante da convocação, poderá aceitar o convite para ser ou recusá-lo. Se optar em ser, edificará a si, e, conseqüentemente, assumirá a coparticipação na edificação do mundo no qual estiver inserido. Porém, não é condicionado e tampouco obrigado a dizer sim ao chamado que recebe, poderá rejeitá-lo. Neste caso, não vivenciará o ser, passará pela vida, existindo sem ser. Isto posto, alienar-se-á, ou será alienado, vivendo o projeto de terceiros. Em conformidade com o que diz Luckesi: “Quem não pensa é pensado por outros!” (LUCKESI, 1994, p. 25). Diante do exposto, vale realçar o valor da educação, conforme o viés que lhe conferirem, auxiliará ou dificultará o efetivo exercício da liberdade, propiciará o desenvolvimento do livre pensar ou contribuirá para alienar.

É importante ressaltar que a liberdade não poderá ser negada de fora, só o sujeito poderá abdicar do uso desta capacidade a qual fundamenta a sua condição humana. A liberdade não pode ser totalmente negada, por mais que forças externas tentem cerceá-la, utilizem mecanismos que dificultem a sua prática. Em última instância, não podem deletá-la ou aniquilá-la, sempre haverá possibilidade de escolha, enquanto perdurar a existência.

Retomando o percurso, o homem é mistério; é ser itinerante; é inacabado, chamado a edificar o seu ser ao longo da sua existência; é livre: tão livre que pode inclusive “abrir mão” de escolher ser, deixando de viver na condição humana para existir enquanto objeto, coisa, máquina ou instrumento. Quem optar por aceitar o chamado a ser, edificar a si, tornar-se o que

escolhe ser, deverá ter consciência de si e dos demais existentes: pessoas. Não deverá se refugiar na caverna do solipsismo, do egoísmo, do isolamento, precisará viver a transcendência: sair de si, ir ao encontro do outro, que, por sua vez, assumirá a mesma atitude. Ora, se assim for, vivenciarão o encontro intersubjetivo, irão experienciar o mistério da mútua revelação, que comporta vários outros mistérios: a fusão de seus respectivos seres, sem, contudo, perderem as suas identidades, o que implica em presença autêntica e recíproca, e, ainda, a vivência da amizade, do amor, da esperança, da fidelidade, enfim da comunhão de almas.

E a pessoa, no uso de sua liberdade, que se recusa a dizer sim à missão de edificar o seu próprio ser? Ela poderá hipertrofiar a autoimagem abstratamente criada, portanto, ilusória e, assim, ignorar os demais existentes, ou deixar-se moldar por instituições, atrofiando o seu ser. Neste caso, a pessoa escolherá não escolher, o que não anula o uso inicial da liberdade, contudo, se radicalizar esta escolha, estará delegando o direito e o dever de ser a terceiros: associações, instituições civis, religiosas ou políticas. O existente que faz essa opção costuma “abrir mão” de ser, adotando funções, desenvolvendo um pseudo ser: o indivíduo, no refúgio de seu ego hipertrofiado, não enxerga senão a ele mesmo e, portanto, torna-se egocêntrico. Ora, o egocêntrico fecha-se à experiência da relação intersubjetiva, não é capaz de uma autoconsciência autêntica, pois vive na alienação de seu próprio ser, portanto, não poderá ser com os outros.

A partir do pensamento marceliano, atestamos que, no mais das vezes, a pessoa que atrofia ou hipertrofia o seu ser, recusa-se a viver verdadeiramente, substitui o ser pelo ter. Ora, sob a regência do ter, não precisa olhar para o seu íntimo, ouvir o chamado interior, tampouco olhar para os demais existentes. Não precisa ser, basta parecer que é, executar funções, convertendo o ser em mercadoria a ser vendida ou alugada.

Um exemplo, fictício, todavia baseado em fatos reais, observados ao longo dos anos a serviço da educação, em instituições públicas e privadas. Juliana está terminando o Ensino Médio, deseja cursar Filosofia, contudo, seus professores, pais, e amigos lhe dizem: “Mas isto não dá dinheiro”; ou ainda, no caso da aluna conquistar uma nota que lhe possibilitasse cursar medicina, ou outra área concorrida e de prestígio social e/ou financeiro, ela poderia ouvir: “Uma nota dessas, cursar filosofia é um desperdício”. Vejamos, em nenhum dos dois “conselhos” a Juliana foi consultada sobre o que de fato desejava se tornar profissionalmente. Neste caso, se depender de seus professores e de seus pais, poderá ingressar em um curso que lhe dê dinheiro ou status, sem levar em conta o que de fato deseja e quer.

Imaginemos que Juliana, ingresse no curso de medicina, conclua com louvor a sua graduação, e, após cumprir todas as etapas de residência e demais exigências legais, assuma um

cargo em um hospital. Poderá ocorrer, se ela, no mais íntimo de seu ser, não se identificar com o exercício da medicina, não ser médica, mas apenas estar na função de médica. Poderá conquistar status, poder, fama, mas não será uma pessoa realizada. É bem provável que durante a sua vida enfrente crise existencial, uma vez que se recusou a exercer a missão de edificar o seu ser. Ela tornou-se o que o mercado, as instituições ou outras pessoas decidiram, recusou ser para viver o ter: viver o estar.

As pessoas que, não apenas originalmente, mas, ao longo da vida, dizem sim à liberdade, assumem a tarefa de se constituírem, como uma obra inacabada em permanente estado de construção, conscientes da importância da alteridade. Diante do chamado a ser, proferem o seu sim diariamente, cientes que não estão sós, valorizam os outros existentes e esforçam-se para ver e aceitar os seus semelhantes como estes se revelam: sem exigências, sem condições. Este jeito de viver e conviver, a nosso ver, favorece a inclusão e auxilia no combate ao preconceito.

Os existentes que se disponibilizam a viver o encontro, experienciar a alteridade, devem viver as virtudes ontológicas: amor, esperança e fidelidade, conforme já aludido. Estas são também compreendidas como exigências ontológicas, pois não podem ser vividas no isolamento, no egoísmo, na solidão, na indiferença: exigem mútua e incondicional doação e acolhida.

O amor, na perspectiva marceliana, segundo Zilles (1995), é condição de transcendência e comunhão, qualidades sem as quais o encontro intersubjetivo não se realiza: somente aquele que ama é capaz de se abrir incondicionalmente ao outro, ou seja, tornar-se disponível. Enfim, “O amor é um apelo, um convite à outra pessoa, nunca um objeto, [...]” é um convite para que ser presença; “No amor, o eu não se dirige à natureza do outro, mas para aquilo que se poderia chamar núcleo pessoa, para aquilo que não é objetivável, [...]” (ZILLES, 1995, p. 69). Ora, se o amor é um convite, um chamado dirigido a outra pessoa para que ela possa vir ao seu encontro, é uma exigência ontológica, espera uma resposta-convite, para que também possa ser presença diante da pessoa que lhe disser sim.

Novamente nos deparamos com a questão do olhar do outro como condição de autoconhecimento, porém, a novidade da virtude do amor como chave que permite um ser (Eu) revelar-se ao outro (Tu). Quem não ama torna-se indisponível, não transcende, vive o egocentrismo e nem se “dá conta” de estar alienado: não só da realidade, mas também do seu próprio Eu.

No pensamento marceliano, conforme Zilles (1995), é o amor que possibilita ao existente reconhecer a sua ipseidade: reconhecer-se Eu, na presença e no olhar do outro, em

relação de reciprocidade, é um apelo que liberta a pessoa do solipsismo e a leva à comunhão, é uma experiência de plenitude, uma força criadora.

O amor não é sentimento de posse: é gratuidade, é relação entre o amado e o amante⁹⁵. Ele é uma experiência de intimidade e reciprocidade: o amante doa-se ao amado que deve acolhê-lo em seu ser, e concomitantemente, a ele doar-se e ser acolhido, sem constrangimento, sem estabelecer ou impor condições. Esta virtude exige a presença⁹⁶, supera distâncias, não se limita ao tempo e ao espaço.

Quem ama verdadeiramente não priva o amado da liberdade, não o subjuga, não o converte em objeto. Objetivar o amado é impossível, pois, segundo Marcel, “o ser que eu amo não pode ser um terceiro para mim”; a vivência recíproca do amor promove a união e a comunhão, quebra barreiras, permite o conhecimento mútuo, o ser que eu amo “[...] me descobre a mim-mesmo; minhas defesas exteriores caem ao mesmo tempo em que as barreiras que me separam do outro⁹⁷” (MARCEL, 1999, p. 54). Marcel destaca a primeira pessoa, amante (Eu que amo), desvelada e acolhida pelo ser amado, segunda pessoa (Outro). No entanto, como já foi demonstrado, o amante convida o amado para o encontro intersubjetivo, porém, ao receber a resposta afirmativa também recebe o convite, convertendo-se em amado, que, reciprocamente, deverá responder ao convite do ser que o ama. Neste processo, não se separa mais amante e amado, na reciprocidade cada pessoa torna-se amante-amada. Esta dinâmica permite a mútua revelação, no dizer de Jolivet, ao comentar o pensamento marceliano: “O amor e a amizade revelam-me o ser de outrem, fazendo dele uma presença a mim, ao mesmo tempo que sou presença a ele, um Eu em frente de um Tu.” (JOLIVET, 1991, p. 369). Essa mútua presença e a reciprocidade da relação: Eu-Tu precisa ser preservada, de tal forma que nenhum dos polos seja convertido em ele.

O amado torna-se especial para o amante, é um outro que se destaca em relação aos outros existentes, “[...], ele está cada vez mais dentro do círculo em relação ao qual, externamente, existem terceiros que são “os outros” (MARCEL, 1999, p. 55)⁹⁸. Esta é a

⁹⁵ Marcel faz um trocadilho entre amado (Eu) diante de do outro (Tu), em relação de reciprocidade. Portanto, não diz respeito apenas a amantes no sentido vulgar do termo. Não se aplica somente a relações de casais ou pessoas apaixonadas. O amor, aqui descrito, é condição humana, integra o existente que diz sim à liberdade e ao ser.

⁹⁶ Segundo Marcel (1953), as pessoas amadas são constantemente presentes, mesmo na ausência, até após a morte. Nesta perspectiva, amar alguém equivale a torná-lo imortal.

⁹⁷ Tradução nossa, do original: “L’être que j’aime est aussi peu que possible un tiers pour moi; et en même temps il me découvre à moi-même; mes défenses extérieures tombent en même temps que les cloisons qui me séparent d’autrui. (MARCEL, 1999, p. 54).

⁹⁸ Tradução nossa, do original: “Il est de plus en plus dans le cercle par rapport auquel, extérieurement, il y a des tiers que sont ‘les autres’ » (MARCEL, 1999, p. 55).

dinâmica do amor que faz com que o ele se converta em tu: o ser desconhecido, ausente, na medida em que permite amar e ser amado, torna-se presença: o ele transforma-se em você.

Marcel, no texto *Les menaces de guerre*⁹⁹, fez um alerta sobre a necessidade de se desenvolver um espírito de paz, como condição de evitar um conflito generalizado entre as grandes potências mundiais. Segundo o autor, a Alemanha cultivava um espírito bélico e, se os cristãos não promovessem a paz, a guerra seria inevitável. Para promover a paz é importante viver e difundir o amor: ele é a condição para a existência da paz.

Ao abordar a necessidade de desenvolver um espírito de paz, só possível, na prática do amor, Marcel cita Thomas de Aquino: “A paz, disse ainda São Thomas, não é, em si mesma, uma virtude, mas o efeito da virtude do amor¹⁰⁰” (MARCEL, 1983, p. 49), virtude a ser cultivada. Quem desenvolve um espírito bélico tentará espalhar o germe do medo, do ressentimento, do ódio, da intolerância e, desta forma, buscará contaminar os amantes, degradar o amor e inviabilizar a paz.

O amor é indissociável da esperança e da fidelidade. Esta supõe parceria, companheirismo, engajamento em prol de uma causa, um projeto que se deseja tornar real. Aquela é uma força misteriosa, criadora, que leva o que a possui a agir e contar com a ajuda de outras pessoas ou do totalmente Outro.

Marcel (2005), ao refletir sobre a virtude da esperança, estabelece uma distinção entre a verdadeira e a falsa esperança. O que as distingue? A postura adotada pelas pessoas que esperam. Quem espera verdadeiramente, inclui-se no que Marcel denomina “esperar em”, ou seja, acredita ser possível concretizar aquilo que deseja. Para ilustrar tal reflexão, citamos um exemplo hipotético, Lucas, aluno do terceiro ano do Ensino Médio, da cidade de Uberlândia, manifesta o desejo de ingressar em um curso de graduação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Se ele esperar verdadeiramente, não irá “cruzar os braços”, por acreditar que pode aprender sem participar do processo, ao contrário, “fará de tudo” para que o seu sonho, o seu projeto, os seus desejos concretizem-se. Lucas irá às aulas, dedicar-se-á aos estudos, não apenas para passar de ano, ciente do conteúdo programático, estudará e contará com a ajuda de seus amigos, professores e demais pessoas que possam ajudá-lo; se tiver fé, poderá evocar a ajuda divina, porém não delegará a terceiros aquilo que ele pode e deve fazer¹⁰¹: não recusará auxílio, mas não deixará de fazer o que estiver a seu alcance para que a esperança se concretize.

⁹⁹ Texto inédito escrito em 1937 ou 1938.

¹⁰⁰ Tradução nossa: “La paix, dit encore saint Thomas, n’est pas par elle-même une vertu, mais l’effet d’une vertu, à savoir de la Charité. » (MARCEL, 1983, p. 49).

¹⁰¹ Este princípio faz-se presente na música “para não dizer que não falei de flores”, de Geraldo Vandré: “Vem, vamos embora/ Que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora / Não espera acontecer”. Quando Vandré diz

Quem possui uma pseudo esperança, o que Marcel denomina “esperar de”, possui uma convicção inquebrantável, segundo a qual, a esperança irá se concretizar: tem plena certeza da realização de seus sonhos e desejos, entretanto, quiçá pela convicção exacerbada, não faz nada do que está a seu alcance para que isto de fato ocorra. Ele delega a terceiros aquilo que lhe compete realizar, “cruza os braços”, transfere responsabilidades, não se compromete, nem mesmo ajuda quem se dispõe a ajudá-lo: não se engaja para tornar real o que diz esperar. Citaremos a seguir exemplo fictício, um aluno chamado Pedro, estudante do terceiro ano do Ensino Médio da cidade de Uberlândia, deseja ingressar em curso de graduação da UFU, se esperar de, confiará que seus pais, seus professores, e, se tiver fê, o próprio Deus façam com que ele consiga êxito no vestibular ou no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), e, assim, possa realizar o seu sonho. No entanto, nada fará para ajudar no processo, não se empenhará nos estudos, nem terá ciência do conteúdo programático, enfim não se engajará para contribuir efetivamente com este projeto. É como se confiasse o seu aprendizado, exclusivamente, à competência dos professores, à pedagogia adotada pela escola, ou, à graça divina.

Quem espera em participa do processo e tem convicção de não estar sozinho, dirige-se ao outro, solicita sua ajuda, mas sem a obsessão de obrigá-lo a ajudar. Convida um parceiro, para juntos atingirem o objetivo. Espera a resposta, e, se ela for positiva, ambos, na fidelidade recíproca, engajaram-se no projeto. Aqui se faz necessário relembrar dois aspectos importantes quando Marcel (2005) estabelece a diferença entre esperar em e esperar de, respectivamente a verdadeira e a falsa esperança. Na primeira, quem espera engaja-se, empenha-se na luta para conseguir o que deseja, neste processo conta com a presença e o auxílio do outro e do totalmente Outro: conta com a graça presente no amor e na fidelidade, mas tem ciência da não obrigatoriedade da ajuda. Na pseudo esperança, por sua vez, não há o engajamento da pessoa que julga almejar algo acontecer, ela exige do outro, ou do totalmente Outro, que faça se tornar real os seus anseios, a saber, transforma a graça em obrigação.

A graça é um presente doado no amor, destina-se à pessoa amada; a esperança supõe a comunhão amorosa, o encontro intersubjetivo, e, portanto, não se processa no isolamento. Quem acredita poder fazer sozinho ou não se envolve para ajudar as pessoas que lhe prestam auxílio não espera verdadeiramente, e, a tendência de se desesperar é eminente e evidente.

Se retomarmos o exemplo da Segunda Guerra Mundial, um ou dois anos antes do processo ser desencadeado, como já mencionamos, os sinais já eram perceptíveis, Marcel (1983) chama a atenção para a necessidade de se desenvolver um espírito de paz para contrapor

que esperar não é saber, está utilizando o esperar de, e o saber substitui o esperar em. Não temos a pretensão de sequer insinuar que ele o fez conscientemente, pretendemos apenas usar o refrão como exemplo.

ao espírito bélico desenvolvido na Alemanha, sob pena da guerra ser inevitável. Neste cenário, se fosse viável fazer uma pesquisa de opinião para verificar a preferência dos franceses, ingleses e alemães, em relação à paz ou à guerra, ela [pesquisa] talvez revelasse o desejo de paz. Ora, equivale a atestar que esperavam a vitória do espírito de paz, portanto a derrota do espírito belicoso, mas não foi isso o que ocorreu. Há de se perguntar se os países supramencionados, na prática, ou no cotidiano, contribuíram para a ocorrência da paz ou da guerra, pois a resposta revelará o que verdadeiramente esperavam.

Diante desta questão, como saber se as pessoas, supostamente amantes da paz, esperavam verdadeiramente (esperar em) ou alimentavam uma falsa esperança (esperar de)? Para responder a tal questionamento basta contemplar a memória histórica: o que as pessoas fizeram para efetivamente promover a paz? Se não se encontrarem concretamente ações visando impedir a guerra, atos que viabilizem o desenvolvimento do espírito de paz, enfim, vestígios de engajamento para fazer acontecer o que alegavam almejar, a esperança é falsa. Neste caso, as pessoas nada fazem, têm convicção da impossibilidade da guerra, deixam a luta e a promoção da paz para terceiros: pessoas, instituições e Estado. Por outro lado, quem contou com a ajuda de pessoas, instituições e Estado e atuou com todas as suas forças para colaborar com seus parceiros na promoção da paz, viveu a verdadeira esperança.

Em relação às escolas, os problemas relacionados à convivência, à estrutura e à metodologia, [...] são perceptíveis. É comum ouvir professores, alunos e gestores mencionarem uma série de ‘problemas’, que alegam esperar que sejam solucionados, mas o que de fato fazem para os resolver? Se as pessoas tiverem verdadeira esperança, irão convocar outras pessoas para pensarem e implementarem ações reais para modificarem o quadro que apontam, pois esperam em: são disponíveis, engajadas, vivem o encontro intersubjetivo, o amor-comunhão, o que implica em acolhida, coparticipação, transcendência, respeito, parceria, enfim, práxis.

No pensamento marceliano, a verdadeira esperança propicia a superação do egocentrismo, pois quem espera, busca o auxílio de outras pessoas. Neste sentido, contribui para a transcendência dos desejos particulares e promove a intersubjetividade e a comunidade. O existente, ao encontrar com outras pessoas, que comungam da mesma esperança, explicita o seu caráter comunitário. Este fundamento pode ser verificado também no ambiente escolar, quando as pessoas encontram um problema e se propõem a buscar soluções.

As inquietações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem não afetam apenas uma pessoa específica, tampouco uma “categoria”, afetam a todos os envolvidos no processo, portanto, a busca de respostas às inquietações suscitadas nos membros da comunidade escolar, também é de responsabilidade de todos. Neste contexto, nenhuma pessoa pode, legitimamente,

de fato esperar em, fingir que o fato não lhe diz respeito. Segundo Marcel (1964), as virtudes ontológicas são indissociáveis e constituem um estado de espírito que não pode ser vivenciado na solidão, logo são demandas do ser, por consequência, exigem a copresença e o engajamento comum.

A esperança implica em solidariedade, e, segundo Jolivet (1961), exige que a pessoa se engaje, esforce-se junto com as demais pessoas em prol do progresso da expectativa comum. Desta forma, a virtude em questão se converte em força a serviço do bem comum. Ela traz alento, incentivo, faz acontecer, não admite o desânimo, o abandono de projetos que podem se tornar reais. Diante desta virtude, abre-se o leque de possibilidades, diante dos desafios, não permite ou admite conformismos, nem fanatismo, tampouco o falso otimismo, outrossim exige a fidelidade.

A virtude da esperança é concreta, manifesta-se nos momentos de provação, em especial frente a fenômenos desesperadores, desumanizantes, desanimadores. Diante de situações, nas quais seria “natural” desesperar, é que se testemunha a verdadeira esperança (esperar em) e ela se manifesta concretamente nos locais nos quais não resta esperança: é preciso, pois, esperar contra toda esperança. Quem assume esta postura faz tudo como se dependesse de si, mas tem consciência de que precisa do outro e também do totalmente Outro.

Quem ama vive a experiência da alteridade, do encontro intersubjetivo, compartilha sonhos e projetos, revelando e desvelando o mistério do ser. Diante das inquietações: situações desafiadoras, as quais exigem respostas e soluções, solidariza-se e espera em, e, assim, com ajuda dos demais existentes busca superar os obstáculos encontrados no cotidiano da existência.

O existente, a princípio não é, mas é chamado a constituir-se ao longo do caminho. Neste processo, precisa abrir-se ao outro, fazer a experiência da alteridade, enfim, viver o encontro intersubjetivo, como já foi dito alhures. Quem diz sim ao chamado de edificar o seu ser, de forma livre e consciente, deverá vivenciar o amor, a esperança e a fidelidade; deve dar direção, estabelecer destinos, desenvolver projetos a serem concretizados no cotidiano da vida, em suma, dar sentido e significado à existência: ser e permitir aos outros serem.

O sentido da existência, os roteiros e trilhas a serem criados e percorridos não devem ser traçados ou impostos por terceiros, devem emanar do âmago do próprio existente. Consoante com esta concepção, Jolivet (1961) registra o pensamento de Marcel, segundo o qual a pessoa deve buscar o sentido da existência nas profundezas de seu ser. Assim, no seu íntimo, ela deve encontrar os princípios norteadores das suas escolhas e do seu ritmo da vida, o que lhe permitirá ser o mais plenamente possível. Para que isto ocorra, lembra-nos:

[...] tenho que me comprometer e de me colocar ao serviço desse compromisso, que é. Na clarividente interpretação de Kierkegaard, tensão e risco – uma fidelidade que se tornará, pelo seu próprio exercício, não somente a atestação perétua do meu ser e do seu valor, mas ainda fidelidade criadora quanto mais eminente é o que ela atesta. (JOLIVET, 1961, p. 371).

Eis a fidelidade, a mais nobre das três virtudes ontológicas, a virtude cardeal. Ela estabelece vínculos entre o amor e a esperança, constitui a atitude de se colocar a serviço na gratuidade, atuando em conjunto com os demais seres com os quais se comprometeu, em prol de uma causa, um objetivo, um projeto, e não pode fazê-lo sem acreditar ser possível sua concretização, daí a esperança, mas também não poderá viver plenamente esta missão sem amar e estabelecer vínculos de comunhão e fraternidade com os seus companheiros de viagem. Novamente se infere a impossibilidade de dissociação entre as três virtudes.

Em 1942, em artigo denominado *Obediência e fidelidade*, Marcel analisa a realidade da França e de outros países da Europa. Ao refletir sobre a questão, constata que os franceses e demais habitantes dos países circunvizinhos estavam gradativamente desvalorizando a mais importante das virtudes ontológicas: a fidelidade. Na concepção de Marcel, as pessoas estavam perdendo o dom de servir na gratuidade. A lógica do ser estava perdendo espaço para a lógica do ter, pois o homem não era contemplado e valorizado pelo seu ser no mundo, mas pelo que possuía: a nível financeiro ou poder de influência e prestígio. Diante desta realidade, conforme já mencionado, Marcel convida os seus contemporâneos a revalorizarem o homem.

O declínio da capacidade de se doar, a desvalorização do ser humano, em especial após a Primeira Grande Guerra agravou-se e desencadeou a crise e os dramas da França da primeira metade do século XX. O fenômeno do enfraquecimento ou aniquilamento da capacidade de ações pautadas no altruísmo, ágape, e, conseqüentemente, da disposição de se colocar a serviço na gratuidade, provocou o que Marcel denominou desastre ou câncer. Ao vislumbrar este quadro, Marcel (2005) convoca os franceses, que desejavam recuperar a saúde e superar a crise, a aprenderem a servir¹⁰². Vale lembrar que servir não é sinônimo de obedecer, pois o serviço gratuito é escolha livre e consciente, é um sim dado pelo sujeito que pode escolher, por sua vez, a obediência pode ser vivida sem liberdade e sem consciência.

A título de ilustração, vejamos um exemplo hipotético: um soldado, ao receber e executar as ordens de seu superior hierárquico, sem consciência dos resultados de seu ato, ou mesmo ciente das conseqüências do que faz, sem ter opção de não obedecer, mesmo sem

¹⁰² Se desejar ler na versão em espanhol, eis a citação ampliada: « El descenso general del tonus humano, sobre todo desde 1918, constituye verdaderamente el hecho más sobresaliente de nuestra historia reciente, el que mejor explica nuestro desastre. Hay que volver a aprender a servir, pero esto no quiere decir simplemente volver obedecer, pues obedecer no es más que una manera de servir; y hay otras” (MARCEL, 2005, p. 139).

concordar com o que foi ordenado, isto é, sem ter a liberdade de dizer não¹⁰³. Tal ilustração revela a possibilidade de obedecer a regras, comandos, ordens sem ter consciência e/ou sem liberdade. Entretanto, para a vivência da fidelidade, na perspectiva marceliana, esta possibilidade não existe, já que a vivência da fidelidade supõe doação, engajamento e adesão livre e consciente, pois é fruto de anuência e não de imposição. Quem vive a fidelidade compromete-se com um projeto, com quem compartilha da mesma esperança, comunga a hospitalidade e vive o amor incondicional.

Ser fiel não significa anular o seu eu, perder a identidade, ou fazer o que não admite ser correto. O ser não pode negar a si mesmo, uma vez que configuraria infidelidade e profanação de seu Eu. Eis o paradoxo: negar-se a si, se se alienar, se profanar o seu eu, não será um ser, mas um existente sem identidade, portanto despersonalizado. Ora, como poderá estabelecer relações intersubjetivas, com todas as exigências já aludidas, se não existir enquanto ser. A fidelidade não existe sem liberdade, quem não é livre no máximo poderá obedecer.

As pessoas que vivem o amor, a esperança e a fidelidade não desistem dos seus projetos, sonhos, ideais, frente aos sofrimentos, desafios e dificuldades, ao contrário, nessas circunstâncias é que poderão testemunhá-las verdadeiramente, como já foi citado. A fidelidade implica em doação e engajamento incondicional, entretanto não impede os partícipes de modificarem sua forma de pensar e agir, portanto de adequarem os projetos ao longo da existência. Ela é um princípio ético que deve nortear as escolhas, as palavras, os atos das pessoas. Com as devidas proporções, assemelha a voz interior, ao chamado evocado por Sócrates, Agostinho e Buber.

Ser fiel implica em não colocar os interesses pessoais à frente dos coletivos, contudo, estabelece um limite, pois não permitirá anular a própria consciência em nome do coletivo. Diríamos que a fidelidade é vivida em três esferas, não excludentes, fidelidade a si, ao outro e ao totalmente Outro.

No próximo capítulo, apresentaremos os dados da pesquisa empírica realizada em quatro instituições de Ensino Médio da cidade de Uberlândia-MG. Estes serão analisados, conforme as categorias apresentadas: alteridade, engajamento, ipseidade, amor, esperança, fidelidade, relacionamento intersubjetivo, e especialmente liberdade e aviltamento, no ambiente

¹⁰³ O exemplo é questionável, se for analisado em sua totalidade, pois, como já foi dito, a liberdade não pode ser negada de fora. O soldado poderia dizer não e assumir a punição por não obedecer. O que interessa é a noção de fidelidade, conforme a concepção marceliana, esta implica em adesão livre e consciente a um projeto comum, daí a fidelidade entre os que se engajam para torná-lo real. Não estamos dizendo que quem obedece a uma ordem ou executa uma ação sem ter consciência do que está fazendo é infiel, conforme a concepção comum do termo.

escolar. Entretanto, antes de adentrarmos nesta seara, faz-se necessário tecermos algumas considerações em relação ao pensamento filosófico de Marcel e suas implicações com o processo de ensino-aprendizagem.

3.4.3 Educação, liberdade e aviltamento: memória histórica, desafios e perspectivas

O homem, como já foi citado, nasce com a capacidade de fazer escolhas, o que permite eleger o seu ser, ele é chamado a ser e usa a aptidão que lhe é peculiar, a liberdade para tornar-se. A liberdade constitui a condição humana, não há como negar a possibilidade de as pessoas fazerem escolhas. À medida que exercitam este dom, edificam a si e ao mundo.

O existente é chamado, vocacionado a instituir o seu ser ao longo da existência, contudo sua liberdade é de tal magnitude que poderá escolher não escolher. Em outras palavras, diante do chamado que lhe é dirigido a pessoa poderá dizer sim e assumir a responsabilidade de delinear o seu destino e o seu ser no mundo, mas poderá renunciar ao exercício da liberdade, sem perder a possibilidade de retomar a destreza do livre-arbítrio.

Aqui, vislumbramos o primeiro e inevitável exercício da liberdade: escolher ser ou apenas existir. A escolha primordial não tem como ser recusada, porque a liberdade integra a condição humana; entretanto, a partir desta primeira escolha, o processo e as consequências serão distintos: quem optar pela liberdade continuará a exercitar o livre-arbítrio, agindo para se tornar o ser que escolhe ser. Por sua vez, quem, pseudamente, renuncia à liberdade, escolhe existir, sem verdadeiramente ser.

A liberdade é concebida por Marcel como nexos entre o ser e o existir, desta forma, quem faz opção por ser assumirá a autêntica liberdade, não renunciará à capacidade que lhe é peculiar e, ao longo da jornada da vida, responderá aos chamados que lhe são dirigidos, para edificar o seu ser. Por sua vez, quem não resiste à tentação de se objetivar, não perde a capacidade de viver a liberdade, todavia “abre mão” de dela fazer uso, mesmo que temporariamente, delega o direito de escolha a terceiros, entretanto, a qualquer momento, enquanto existir, poderá se converter e retomar a direção da própria existência.

Não só apresentamos a possibilidade de um ser livre “abrir mão” do direito de escolher edificar o seu ser, como também refletimos a respeito do que é um homem livre. Contudo, faz-se necessário conjecturarmos a respeito das liberdades perdidas ou inviabilizadas por fatores externos: outros existentes denominados por Marcel (1951) manipuladores.

Marcel apresenta os Estados totalitários, os governantes e os políticos como os manipuladores, que, além de não garantirem ou promoverem a liberdade educando as pessoas,

muitas vezes trabalham em sentido oposto, evitando ou dificultando a emancipação em sentido kantiano. Os manipuladores ainda utilizam mecanismos de aviltamento e usurpam a liberdade de quem já edificou parcialmente o seu ser, provocam a perda da liberdade e de direitos conquistados. Neste cenário, um homem só é livre na medida em que mantém vínculos com o transcendente, e, ainda, não se deixa ser subjugado pelo Estado, ou demais instituições. Porém, os Estados totalitários, quer de direita, quer de esquerda, procuram suprimir as liberdades individuais em nome dos interesses comuns, do Estado. Ademais, mesmo em Estados nos quais vigore a democracia, em que teoricamente as pessoas sejam livres, Marcel fala da possibilidade de perder a liberdade¹⁰⁴.

Coerente com a crença, segundo a qual, o Filósofo deve estar atento aos desafios da existência, buscando respostas concretas para viabilizar ao existente a possibilidade de ser, Marcel chama a atenção para mecanismos e ações, danosas à vivência da liberdade, promovidas por instituições, partidos, governos e, especialmente, pelo Estado. Dentre os alertas registrados em Marcel (1951), destacamos algumas das chamadas técnicas de aviltamento: propaganda com objetivo de alienar; usar os momentos de crises para autopromoção ou conquista de poder; disseminar sentimentos de ódio, insegurança, ressentimento, individualismo, inveja, desavenças e *Fake News*.

Vale relembrar o que foi mencionado em relação à crise do homem contemporâneo, em meados do século XX: crise metafísica, ontológica, do ser relegado e subjugado pelo ter. Marcel, ao refletir sobre a história francesa, em especial o período pós-guerra, constata crises: econômica, política e social. Ele conclui que a principal causa da crise era a desumanização, a supressão da liberdade, a incapacidade de viver o amor, a esperança e a fidelidade. Ora, o homem existe para se tornar, ser o que faz de si ao longo da jornada da vida. Quando recusa cumprir esta missão, recusa viver e conforma-se ao existir. Neste contexto, é importante destacar que, no período histórico no qual estamos inseridos, vale um alerta dado por Marcel há aproximadamente setenta anos: cuidado com as crises, principalmente, as fomentadas artificialmente, pois podem suscitar pessoas com interesses políticos partidários, que visam apenas a interesses pessoais de posse e de poder: estas procuram tirar proveito da situação, por isso apresentam-se como “a solução”. São pessoas que fazem interpretações tendenciosas, visando vender ilusões. Nas palavras de Marcel: “[...] visando o poder, vendem ilusões: “[...] hoje [meados do século XX], infelizmente a preocupação política pode falsear todas as

¹⁰⁴ No texto *Liberdades perdidas*, segundo capítulo do livro *Os homens contra o homem*, Marcel (1951), ao falar em perda das liberdades, deixa implícita a identificação deste fenômeno com a perda de direitos, por mecanismos utilizados pelo Estado.

discussões, todas as análises. ” (MARCEL, 1951, p. 35). Muitos dos alertas supracitados podem ser constatados nos dias atuais, por essa razão, é importante estar atento aos sinais dos tempos.

A liberdade supõe autoconhecimento, consciência da alteridade e ciência da realidade, pois a pessoa só pode verdadeiramente escolher nestas condições. Ora, se políticos falsearem a realidade dos fatos, mascararem os acontecimentos, alienarem as pessoas, não lhes permitirão decidir conscientemente, portanto, manipuladas perderão a liberdade.

Marcel realça uma situação do passado, que pode ter semelhança com o presente neste cenário. Vale lembrar a relevância de se fazer memória do passado, pois se o reavivarmos, poderemos retirar lições importantes para melhor vivermos o presente. Marcel fez o supracitado alerta em referência às atividades de políticos nazifascistas ou de regimes totalitários, enfatizando as ações para tirarem vantagens das crises, principalmente das fomentadas artificialmente. Ele destaca o fato dos políticos manipuladores não se preocuparem em solucionar os problemas que afligiam as pessoas, por vezes, ao contrário, para benefício próprio, provocavam a insegurança, a fome, o desemprego, de modo efetivo ou por via de notícias falsas¹⁰⁵.

A insegurança é um instrumento eficaz para quem deseja iludir, e, assim, chegar ao poder, ou nele se manter, para tanto, basta vender a imagem que é capaz de solucionar as questões pendentes e garantir a segurança, se conseguir associá-las a necessidades vitais, melhor ainda, para garantir a sobrevivência, as pessoas tornam-se mais suscetíveis ao fanatismo, ou deixam-se guiar com mais facilidade. Cientes desses fenômenos, as pessoas, ou melhor, os indivíduos inescrupulosos, oferecem garantias e segurança, sem nem mesmo pensar na possibilidade de efetivamente resolver tal questão.

Nos exemplos citados, sem exceção, apresentamos as consequências nefastas que, a nosso ver, em concordância com G. Marcel, assolam a França ou qualquer outro local se forem implementadas.

A supressão da liberdade também pode ser conquistada por meio de disseminação de ressentimentos, individualismo, inveja, desavenças, enfim, ações que dificultam ou inviabilizam o encontro. Os partidos, que assumem o governo, por vezes, usam este expediente e, por meio de propagandas, instituições de ensino, mídia e outros meios de comunicação e de “ensino “manipulam a massa, desta forma, fazem uma pessoa ver o seu semelhante como rival, concorrente a ameaçar o seu emprego, os seus sonhos e projetos. Tal expediente suscita o ódio

¹⁰⁵ Não estamos nos referindo aos nossos dias, mas à França do pós-guerra, meados do século XX.

e o rancor entre pessoas, associações, comunidades, nações e países. Ora, estas medidas caminham em direção contrária ao estilo de vida proposto por Marcel.

Vejamos um exemplo dos dias atuais, analisado à luz do pensamento marceliano. A proposta de Reforma da Previdência, cujo anúncio e defesa pauta-se na garantia de recebimento futuro e promoção da igualdade. Na homepage da Secretaria Geral da Presidência, é possível ler “mudança nas regras vai garantir um País melhor, com serviços públicos melhores”, e, ainda,

O Governo do Brasil propõe a reforma da Previdência, que busca mais igualdade entre os brasileiros e fazer que políticos, juízes, e altos funcionários do serviço público passem a seguir regras semelhantes às dos trabalhadores da iniciativa privada. A nova lei para a aposentadoria não retira direitos, pelo contrário: ela promove a igualdade”. (BRASI, 1917?, homepage).

Marcel havia alertado para o fato, segundo o qual, os governantes difundirem o ressentimento, o espírito de competição, desavença e inveja. Se o fizerem com êxito, as pessoas poderão se alegrar com a perda de direito de outras pessoas, ficando felizes, não por conquistarem algum benefício, mas, por seus concorrentes perderem. O exemplo hipotético a seguir ilustra este pensamento: Maria Emília conquistou um cargo ambicionado por Júlia em uma grande empresa. Esta, por imaginar ou ser induzida a crer que a vaga seria sua, se não fosse “roubada” por Maria Emília, alegrar-se-á se aquela vier a ser demitida, mesmo que não consiga assumir o seu posto de trabalho.

No caso da Previdência, a proposta amplia a idade mínima para as mulheres se aposentarem, praticamente inviabiliza a aposentadoria por tempo de serviço, não concede nenhum direito à maioria dos trabalhadores assalariados, porém dizem-lhes que querem dar-lhes garantia de, no futuro, receberem suas aposentadorias. Falam-lhes para apoiarem a reforma, afirmando que não estão tirando os direitos dos trabalhadores, mas promovendo a igualdade, pois os outros terão direitos parecidos com os seus. Podemos notar que esta promoção de igualdade não é baseada na concessão de direitos, mas no rebaixamento de direitos de terceiros, sem que haja garantias que, de fato, os dados, apresentados para justificar a Reforma, sejam confiáveis.

A reflexão a respeito da proposta de Reforma da Previdência revela a atualidade do pensamento de Marcel, registrado em meados do século XX. A supressão da liberdade e de direitos requerida por partidos que apoiam o governo, justifica-se em nome de uma pseudo promoção de igualdade:

[...] os partidos que governam, convencidos com ou sem razão, de conduzir o país pela via do “progresso”, julgam que muitas liberdades perdidas, pelos abusos inerentes ou pela contrapartida de desigualdades injustificáveis, devem abandonar-se definitivamente, por corresponderem uma fase de organização (ou desorganização) felizmente ultrapassada. (MARCEL, 1951, p. 26).

Em nome do progresso, com a falsa promessa de igualdade, os partidos que governam, segundo Marcel (1951), conseguem o apoio das massas, doutrinadas via propaganda de caráter acentuadamente ideológico. As pessoas, sem receberem a educação que deveriam receber por direito, são moldadas para utilizar o prisma fornecido às massas pelo Estado, de tal maneira que possam pensar apenas em si, vivendo o individualismo, sem se importarem com a dor alheia, sendo necessário, no mais das vezes, lutar apenas para a própria sobrevivência. Neste contexto, é possível inferir que quem deseja alienar os indivíduos, deve impedi-los de se converterem em pessoas e subsumirem-nas na massa. Desta monta, a liberdade será negada e, consequentemente, o aviltamento concretizado: a pessoa será rebaixada, diminuída em um processo de despersonalização parcial ou total.

Segundo Marcel (1951), os partidos, ou governos, que desejam despersonalizar a população, via propaganda, convencem as pessoas, em especial as mais necessitadas, que as medidas adotadas, conferem-lhes benefícios, mas, na verdade, isto não é real. A ilusão faz com que se sintam agraciadas e felizes com a supressão de direitos (liberdades) das demais pessoas.

Ao se analisar a França do pós-guerra, Marcel diz que a proposta dos governantes de promover a igualdade ilusória tinha o objetivo de mascarar o regime de burocracia e opressão, pois os benefícios eram “[...] da ordem da imaginação e da afectividade mais vil; é a satisfação que posso ter, quando sujeito a pressões e a vexames, ou simplesmente se estou na miséria, em ver que o meu vizinho se encontra em situação igual. ” Este processo é aviltante e cruel, pois, “[...] a preocupação do nivelamento “por baixo”, isto é, a mais baixa forma de igualar, e também a mais fácil, afirma-se em todas as disposições legais que pesam na nossa vida cotidiana. ” (MARCEL, 1951, p. 28.). A esse respeito, alertamos que qualquer semelhança com o cenário político, econômico e social brasileiro de nossos dias não deve ser mera coincidência.

A reflexão, realizada por Marcel, refere-se à liberdade e à perda de direitos, promovidas sob o falso argumento de garantir a igualdade, em um contexto político, econômico e social específico. Todavia, poderíamos indagar: qual é o sentido desta exposição, em um texto que se pretende refletir sobre liberdade e aviltamento na esfera do Ensino Médio? A resposta parece-nos evidente. Este processo é fundamentado na massificação, via propaganda e “educação” das massas, que, como já foi dito, entretanto, não se educava para a liberdade e autonomia, mas doutrinavam-se, manipulavam-se e alienavam-se as pessoas, isto é, massificava-se para facilitar a dominação. Neste cenário, as ‘pessoas’ aceitavam as “coisas” como lhes eram apresentadas, sem perceberem as verdadeiras intenções explícitas ou implícitas dos líderes políticos, o que,

indubitavelmente, facilitava a obediência ao Estado. Este processo é uma das tantas formas que Marcel classificou como técnicas de aviltamento¹⁰⁶.

Gabriel Marcel, ao utilizar a expressão técnicas de aviltamento, diz

[...] entendo por técnicas de aviltamento processos intencionais para atacar e destruir em indivíduos de categoria determinada o respeito de si mesmos, transformando-os pouco a pouco em resíduo que se considera tal e só pode desesperar não só intelectualmente mas até vitalmente, de si próprio. (MARCEL, 1951, p. 39).

Diante do exposto, ao afirmar que uma pessoa foi aviltada, implica alegar que não foi respeitada enquanto pessoa, foi diminuída, desvalorizada, despersonalizada, rebaixada ao nível de “coisa insignificante”. Consequentemente, acarreta aduzir que teve sua liberdade suprimida, negada. Se a pessoa não é reconhecida em sua identidade e sua dignidade, não será convidada para um encontro autêntico, portanto será objetivada.

Quando os governantes, sejam eles quais forem, utilizam técnicas de aviltamento, dificultam ou inviabilizam a prática da verdadeira cidadania. A prática de tais técnicas pode desencadear efeitos semelhantes, como se fossem um elemento contagioso. Neste sentido, Marcel apresenta alguns procedimentos adotados na França e outros pelo nazismo nos campos de concentração. A angústia que assola Marcel é compreender os motivos que levaram os franceses a aceitarem ser privados de sua liberdade.

Após perscrutar os supracitados motivos, Marcel (1951) alega que a insegurança e a auto sobrevivência podem ser práticas de aviltamento. Se a propaganda do governo for bem desenvolvida, ele converterá as situações adversas para a população a seu favor. As pessoas que lutam para sobreviver têm a subsistência como valor norteador de suas ações. As situações que ameaçam a sobrevivência pessoal e/ou familiar suscitam medo e insegurança nas pessoas. Se o governo conseguir passar a imagem de que resolverá as situações e garantir, mesmo que de modo ilusório, a segurança e a manutenção da vida, poderá obter, de modo ilegítimo, o consentimento de subtrair a liberdade daqueles que nele confiam.

Outro fator motivador da supressão da liberdade é a disseminação do ódio partidário. Este processo pode motivar a insegurança, e, consequentemente, suprimir as liberdades e os direitos fundamentais em qualquer sociedade. Cabe lembrar que o pensamento marceliano supõe o encontro, a comunhão, a mútua doação como condição de ser e permitir ao outro ser. Ora, em ambiente onde não se pode dizer o que se pensa, ou sente, sem correr o risco de

¹⁰⁶ Marcel utilizou a expressão técnicas de aviltamento, para se referir a uma série de ações adotadas pelos nazistas nos campos de concentração, especialmente aplicadas aos judeus. Contudo, ao manter o termo, ampliamos o seu alcance, por analogia.

retaliação gratuita, o diálogo é inviabilizado ou dificultado, o nós é substituído por nós versus eles. O projeto de fidelidade é direta ou indiretamente afetado.

Neste viés, a propaganda que naturaliza o que é artificialmente produzido faz com que situações humilhantes, qualificadas por Marcel (1951) como monstruosas, sejam aceitas como normais. Difundem as informações para que a massa compreenda que é assim, sem pensar se deveria ser necessariamente assim. O grande perigo desta técnica consiste em desenvolver hábitos, que podem ser perenizados: pois quem foi submetido a esta técnica, se tiver oportunidade, irá reproduzi-la em algum momento. Este pensamento foi corroborado por Paulo Freire (1987), na obra *Pedagogia do oprimido*, especialmente, quando explicita que todo oprimido tem o sonho de ser opressor e, se ele não receber uma educação libertadora, tentará tornar o sonho realidade, pois todo oprimido traz em si a imagem do opressor¹⁰⁷. No dizer de Marcel “[...] é manifesto que, com o tempo, há grande probabilidade da contaminação das próprias vítimas, e, se o jogo das vicissitudes históricas puser um dia à sua discrição os perseguidores da véspera, elas serão tentadas a tratá-los como tinham sido tratadas. ” (MARCEL, 1951, p. 45). Por sua vez, o ser livre poderá interromper este processo. No dizer de Marcel (1951, p. 45), “Talvez em nenhum caso a acção da graça seja tão claramente discernível como no acto de um ser livre, que decide interromper esta espécie de círculo infernal de represálias e contra represálias. ” E aqui também é possível verificar a importância da consciência oriunda da educação: “[...] um ser com um mínimo de consciência do seu valor é capaz de ações se não perigosas, pelo menos incômodas. ” (MARCEL, 1951, p. 44).

As técnicas de aviltamento pressupõem antagonismo entre a vítima e o manipulador, a vítima precisa, para êxito de seus carrascos, sentir-se diminuída, humilhada, aviltada, por sua vez, o perseguidor, tem necessidade de se sentir superior, e, de algum modo, justificar as suas ações. Para ilustrar o seu pensamento, Marcel alega ter copiosos testemunhos e propôs-se a narrar ao menos dois: o da M.me Jacqueline Richet e Madame Lewinska.

M.me Richet, diz: “Os alemães, [...], tentavam envilecer-nos, por todos os meios. Exploravam todas as cobardias, excitavam todas as invejas, suscitavam todos os ódios. Só um esforço de cada dia mantinha a integridade moral.” (MARCEL, 1951, p. 39-40). Neste cenário,

¹⁰⁷ A pessoa, que desenvolver a capacidade natural de ser livre, poderá e deverá romper este ciclo monstruoso e desumanizante. Consciente de si e do outro, acredita na força criadora do encontro autêntico e evita negar a outra pessoa. Aqui, novamente, aparece o sentido e a força proveniente da educação. O pensamento desenvolvido por Marcel é muito similar ao que disse Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*. Assim, ao se admitir que todo oprimido traga em seu ser a imagem de seu opressor, e, se não se libertar, poderá perpetuar a opressão, reproduzindo o que sofreu, é coerente aceitar que educar para a liberdade é um meio eficaz de interromper o mencionado e nefasto processo, pois poder-se-á contribuir para a libertação da vítima de aviltamento.

é preciso a luta diária para não se corromper e se desumanizar. As pessoas eram obrigadas, por meios diversos, a falarem e a fazerem o que não escolheram e não concordavam, até mesmo se entregar à prostituição. Indiretamente, o relato mostra a importância da educação: onde ela não se fazia presente: “A educação não é amparo e diante da fome há desmoronamentos lamentáveis” (MARCEL, 1951, p. 40). Não obstante, Marcel alerta que, quanto mais tempo, perduram e generalizam-se as técnicas de aviltamento, mais difícil fica o processo de liberdade.

O segundo testemunho da M.me Lawinska é ainda mais forte. Ela diz, ao comentar o sentimento do povo judeu nos campos de concentração e a intenção dos alemães, ao aplicarem as técnicas de aviltamento, “tinham querido rebaixar, humilhar em nós a dignidade humana, calcar-nos até o nível de animal feroz, inspirar-nos horror e desprezo de nós mesmos e de quantos nos cercavam”. E conclui que “Os alemães compreendiam-no; sabiam que não poderíamos olhar uns para os outros sem repugnância.” (MARCEL, 1951, p. 40). O que fizeram para conseguir fazer as pessoas se sentirem atolados em excrementos e lama, segundo o mesmo depoimento? Efetivamente, utilizavam mecanismos para desmoralizar as pessoas física e psiquicamente:

Não se tratava, portanto, para os carrascos apenas de mergulhar as vítimas em condições materiais tão abjectas que as levariam muitas vezes a contrair hábitos bestiais; tratava-se mais subtilmente de degradá-las, animando a espionagem recíproca, fomentando o ressentimento, a suspeita mutua; de envenenar as relações humanas desde a origem, para que aquele que devia ser par o outro um camarada, um irmão fosse um inimigo um demônio um incubo. (MARCEL, 1951, p. 41).

Na perspectiva de Marcel, conforme já citado, a edificação do humano não está dissociada da edificação dos homens. Na comunidade, todos são responsáveis para agir com base em projetos conscientemente gestados e assumidos por seus membros. Ora, se os manipuladores permitirem o encontro, facilitarão a parceria dentre os que são explorados e, assim, perderão o controle e favorecerão a luta pela liberdade. Se não posso confiar, se o outro é meu inimigo ou uma espécie de espião que vende o seu povo, o encontro é inviabilizado, a tomada de consciência de si, do outro e do mundo dificultada, daí a facilidade em manter a servidão consentida.

Os manipuladores nazistas alimentavam o ressentimento, desenvolviam “[...] no campo tudo quanto dividia os presos e impedia a formação do espírito de corpo ou de solidariedade, sempre capaz de provocar motins ou rebelião.” (MARCEL, 1951, p. 42). Faziam a pessoa não ver em seu semelhante, que com ele partilhava o mesmo infortúnio, um parceiro, mas, sim, nele enxergar um inimigo em potencial, daí as pessoas não se viam, pois entreolhavam-se com a visão turvada pelo ressentimento, insegurança e medo. Neste sentido, o “[...] outro é para mim

o que ambiciona o meu emprego, ou mais subtilmente o que me lesa, o que pretende obter um cargo mais bem remunerado que o meu.” (MARCEL, 1951, p. 29).

Os manipuladores podem fazer uso da mentira, da aparência e da ilusão, instrumentos terríveis e cruéis, muito utilizados pelos propagandistas¹⁰⁸. A mentira é uma ferramenta para negar a liberdade, impedir a pessoa de decidir conscientemente, a ponto de se poder inferir: “Nunca é demais afirmar fortemente que as mentiras, venha de onde vier¹⁰⁹, vai sempre favorecer a servidão.” (MARCEL, 1951, p. 32). Se bem utilizadas, a mentira e a doutrinação poderão suscitar o ódio, o ressentimento, o fanatismo, a intolerância, enfim, o oposto das virtudes que promovem e incentivam o encontro autêntico: amor, esperança e fidelidade.

Por fim, o mundo marcado pela tecnologia moderna, difunde valores, consoante os quais a pessoa vale não pelo que ela é, mas pelo que tem, assim o ter é colocado como um valor superior ao ser. A disputa pelo ter, acirra o ressentimento, a competição e a inveja.

Marcel diz que uma das mais graves formas de aviltamento é a massificação, “[...] as massas são humano degradado; são um estado degradado do humano”, estas nem mesmo podem ser educadas, seria uma contradição falar em educação das massas, pois estas no máximo podem ser doutrinadas, diríamos, adestradas. A alienação das massas é facilidade por lhes faltar consciência, segundo o pensamento marceliano, as massas são fanatizáveis, “[...] a propaganda electriza-as, mantêm nelas não a vida, mas a aparência da vida, [...].” (MARCEL, 1951, p. 13). Novamente e especialmente, Marcel faz menção à educação, já que ela é destinada a pessoas, educar, portanto, não é massificar, doutrinar ou alienar.

Ao se falar em educação, no sentido marceliano, supõe-se garantir a vivência de todas as categorias mencionadas anteriormente: relação intersubjetiva, comunhão, vivência do amor, da esperança e da fidelidade. No processo de ensino-aprendizado, caracterizado pelo pensamento marceliano, todas as pessoas tornam-se coparticipantes, parceiras na edificação do conhecimento libertador. Ora, neste ambiente, não deverá ocorrer a objetivação das pessoas, pois do contrário lhes negaria a opção fundamental de edificar o ser que desejam ser.

Marcel alerta não haver possibilidade de separar inteligência e amor: “[...] onde amor e inteligência se elevaram à mais alta expressão não podem desencontrar-se”, e ainda, “Entre o amor e a inteligência não pode haver verdadeiro divórcio, senão quando a inteligência se

¹⁰⁸ Marcel (1951) deixa claro que nem toda propaganda está a serviço da técnica de aviltamento. Mas é por muitos utilizada como veículo de difusão das hoje denominadas *Fake News*. Instrumentos de divulgação de mentiras, repetidas vezes, até se tornarem, ao menos abstratamente em verdades, portanto, pseudoverdades.

¹⁰⁹ Marcel (1951, p. 48) indaga “[...] haverá por exemplo diferença real entre a atitude de um Goebbels e a de um chefe de propaganda comunista?” – Para evitar equívocos, destacamos que o que Marcel analisa é o regime imposto pelo Estado Totalitário, que cerceia a liberdade, massifica e impede o indivíduo de ser pessoa livre e consciente que possa escolher o próprio destino.

degrada [...]. ” (MARCEL, 1951, p. 12). A partir desta expressão, aparentemente ininteligível, Marcel deixa claro que, ao doutrinar as massas, faz-se uso de procedimentos puramente mecânicos, despersonalizados, portanto aquém da interação entre amor e inteligência. O amor, conforme amplamente demonstrado ao longo deste texto, exige a presença de pessoas, não permite a doutrinação e manipulação, assim, a alienação das inteligências alheias seria um ato de desamor, logo o de despersonalização.

O processo de ensino e aprendizagem deverá auxiliar as pessoas a exercitarem a liberdade, está só é possível se a consciência não for aviltada. A liberdade é um dom¹¹⁰, um presente constitutivo da condição humana, porém, como já foi aludido, o homem é tão livre que pode optar por se recusar a viver na liberdade. O existente naturalmente possui a capacidade e a responsabilidade de edificar o seu ser, ora, só poderá fazê-lo se assumir a liberdade, isto é, fazer escolhas ciente de sua responsabilidade. Neste cenário, a educação é imprescindível, a pessoa precisa ser educada para ter ciência de que não é, mas precisa ser. Os valores a serem assumidos, efetivamente vivenciados, não lhe são repassados em caráter definitivo, ela deverá examiná-los e verificar se e quais vivenciará, quais serão adaptados, quais refutados e ainda, quais serão criados. No mundo da liberdade, supõe-se total possibilidade de ser: nada é prefixado e predeterminado.

A pessoa educada para assumir responsavelmente a sua liberdade não deverá se fechar em um casulo, isolar-se e excluir as demais pessoas, pois se assim proceder, ela não poderá nem mesmo ter ciência de si, e se assim for, não poderá escolher verdadeiramente. A pessoa livre não vive só, convive, e, na convivência, deve aprender a ser e a permitir que o outro também seja. Por sua vez, a pessoa que foi alienada, passou pelas técnicas de aviltamento e manipulada por terceiros, poderá temporariamente ter sua liberdade negada, e, neste caso, será o que estes determinarem. Entretanto, por não perder sua condição de viver a liberdade, poderá superar os obstáculos e se libertar dos condicionamentos que lhe infligiram. Neste processo, poderá contar com a ajuda de seus pares, em especial dos educadores que educam na e para a liberdade.

Neste contexto, vislumbramos uma série de indicadores que podem servir para iluminar o ambiente escolar do Ensino Médio da cidade de Uberlândia, em especial a partir dos dados

¹¹⁰ A liberdade é um dom, mas não é inata, é preciso aprender a viver a liberdade ao longo da existência. Faz-se necessário esclarecer o sentido dos termos utilizados. Ao atestar que a liberdade é um dom implica em dizer que é um presente concedido ao ser humano, portanto, enquanto condição é inata. Porém, a condição de ser livre, em si mesma, não pode ser confundida com o exercício da liberdade efetiva. A prática ou vivência da liberdade não é inata, pois a pessoa poderá delegar a terceiros as escolhas fundamentais do ser, e neste caso, mesmo que temporariamente ela deixará de viver a liberdade. Também poderá deixar de exercer o direito à liberdade se for manipulada e alienada. Entretanto, sempre haverá a possibilidade de retomar a condução do seu destino, e, assim, viver a liberdade.

obtidos na pesquisa empírica e que oportunamente serão explicitados. Acreditamos que a educação pode ser utilizada para alienação e aviltamento ou para auxiliar no processo de emancipação e libertação, a depender de como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

Nem sempre os Estados se preocupam em educar as pessoas, para serem quem desejam ser, ou seja, edificarem o seu ser, escolhendo e assumindo as consequências de suas escolhas. Por vezes, propõem-se a educar as massas, neste caso, desenvolvem projetos pautados em técnicas de aviltamento e, assim, manipulam as consciências, doutrinam e alienam as pessoas, enfim, massificam.

As instituições de ensino têm uma tarefa de extrema relevância, os educadores podem contribuir com instituições, partidos, governos e Estados que visam perpetuar a perda da liberdade, consciente ou inconscientemente, recusando-se a educar as pessoas e doutrinando as massas. Porém, se assumirem a autêntica liberdade, recusarão a obediência cega, o comodismo, o conformismo, comprometer-se-ão com a missão de educar pessoas, recusando o absurdo de as objetivar.

3.5 Emmanuel Mounier: indivíduo, pessoa-comunidade

Emmanuel Mounier, o homem do diálogo, no Brasil, é o mais conhecido dos três pensadores dos quais investigamos as categorias para fundamentar a pesquisa. Ele influenciou o pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire; inspirou e/ou foi escopo de investigação de diversos pesquisadores brasileiros: Antônio Joaquim Severino, Adão Peixoto, Ricardo Almeida de Paula¹¹¹, Carlos Roberto da Silveira, dentre outros¹¹².

Mounier é uma figura emblemática, nos seus 45 anos de existência deixou um considerável legado para educadores, psicólogos e demais sujeitos cuja vivência se volta para o valor da pessoa. Klenk (2012) pergunta: quem é Mounier? A resposta a esse questionamento é múltipla: para alguns investigadores é um pensador, para outros, um filósofo, para Lacroix (1950) e Severino (1983), ele é filósofo e educador, esta teoria tem nossa adesão.

¹¹¹ Ao citar os nomes de Antônio Joaquim Severino, Adão José Peixoto e Ricardo Almeida de Paula, intencionamos mostrar três gerações de pesquisadores a dedicarem parte de suas investigações para perscrutar o pensamento de Emmanuel Mounier. Peixoto foi orientando de Severino e orientador de Paula.

¹¹² Em 2017, publicamos um capítulo de livro denominado *O Personalismo de Emmanuel Mounier: reflexões a respeito do existencialismo e da sua contribuição para a Educação*. Na mesma obra, constam a contribuição de Severino e Peixoto. Alguns dados apresentados, em especial os conceitos fundamentais trabalhados pelo pesquisador, foram retomados e aprofundados.

O educador Mounier acredita que é preciso educar pessoas e não apenas formar os indivíduos, pois, de acordo com ele, estes só enxergam a si mesmos, julgam-se “donos da verdade”, creem que podem até mesmo marginalizar e desprezar os que não refletem a sua imagem e semelhança. Por sua vez, a pessoa sente-se atraída por outra pessoa, na mútua transcendência, acolhimento e reconhecimento, encontram-se, estabelecem laços de comunhão amorosa e, sem deixarem suas respectivas identidades, fundem-se em um “nós”, revelam-se na convivência comunitária.

No pensamento de Mounier, na comunidade, todas as pessoas têm espaço, nela, não deve haver acepção de pessoas, nem preconceito, nem racismo, nem individualismo, enfim, não deve haver marginalizados. Juntas, as pessoas, na comunidade da qual são indissociáveis, edificam a si e ao mundo.

3.5.1 Vida e obra

Emmanuel Mounier, nasceu na cidade de Grenoble, sudeste da França, no dia 01 de abril de 1905 e faleceu no dia 22 de março de 1950, faltando dez dias para celebrar 45 anos de existência. Ele foi educado em uma família religiosa¹¹³, tornou-se um católico fervoroso, viveu a fé de maneira crítica e consciente, viveu o que a teologia denomina unidade na diversidade, pois mostrava-se disposto a dialogar com qualquer pessoa que o convidasse ou aceitasse o seu convite para o debate, sem discriminar cristãos ou ateus.

Ao tomar a iniciativa de criar a revista e o movimento *Esprit*, Mounier, segundo Lorenzon (1996), desejava criar um espaço no qual as pessoas de diferentes perspectivas filosóficas, ideológicas e religiosas pudessem se apresentar e debater seus respectivos pontos de vista. A proposta afrontava a realidade na qual a intolerância e a intransigência atingiam um patamar perigoso, já que o sectarismo fomenta ódio, ressentimento, disputas, segregação, preconceito e discriminação. A revista e o movimento *Esprit* reuniam um grupo de jovens franceses, sob a liderança de Mounier, que acreditava na força criativa da união, e esta não supõe a eliminação ou exclusão de quem pensa diferente, ao contrário, ao olhar para o mesmo tema sob diferentes prismas, ampliam-se as possibilidades de compreendê-lo e encontrar respostas para os desafios que dele emanam. O método era simples: as pessoas “[...] se concentravam em torno de um núcleo de problemas e de idéias e tentavam refletir sobre a

¹¹³ Mounier viveu em uma família de origem camponesa, experienciou a comunidade familiar e teve infância simples e feliz.

realidade, *hic et nunc*, a fim de melhor poderem fundamentar a ação.” (LORENZON, 1996, p. 41).

Mounier, por crer na originalidade de cada pessoa humana e na importância da diversidade de olhares para uma eficaz unidade, não recusou dialogar com nenhum ser humano, como já foi dito. Por manter diálogo com ateus, promover o diálogo inter-religioso, abrir espaços para discussão de diversos assuntos, mesmo alguns não recomendados pela Igreja Católica, cuja sede é Roma, foi repreendido pela cúpula Romana. Respeitosamente, afrontou e justificou as suas ações, sem perder de vista ou deixar de viver conforme as suas convicções: promoção e valorização da pessoa, da liberdade, da dignidade humana; enfim, viveu o que acreditava e pensava ser uma exigência do seu ser no mundo, fiel ao princípio de não dissociar pensamento e ação.

As características que lhe são peculiares: a disponibilidade para o diálogo, a capacidade de acolher as pessoas, o engajamento, a capacidade de ser coerente e viver o que chamava afrontamento. Predicados que podem ser vistos em cada registro de sua vida, em especial nos meses nos quais ficou preso, sobretudo durante a greve de fome, afrontando mesmo as lideranças políticas, militares e religiosas.

Mounier, segundo Moix¹¹⁴ (1968), sofreu forte influência das atividades religiosas e comunitárias nas quais estava inserido e coparticipava, em especial, as relacionadas à Ação Católica da Juventude Francesa¹¹⁵ e à Conferência São Vicente de Paulo¹¹⁶. Ambos os movimentos são fundamentados no Evangelho, na proposta do Reino de Deus a ser instalado no mundo, e na crença, segundo a qual, é preciso viver a caridade, a fraternidade e a justiça, além de promover a comunhão no amor incondicional à pessoa humana, pois cada uma delas é imagem e semelhança de Deus.

¹¹⁴ Moix (1968), ao apresentar uma longa biografia de Emmanuel Mounier, não o faz fundamentado no que outros autores escreveram, o que narra é quase uma compilação de diversos depoimentos dados pelo próprio Mounier: entrevistas, textos autobiográficos, palestras, enfim, fragmentos nos quais o autor falava do seu próprio ser.

¹¹⁵ A Ação Católica da Juventude Francesa (A.C.J.F) é uma associação de católicos que, a partir do seu próprio ambiente e condição, participavam ativamente na missão apostólica da Igreja. No Brasil, ficou conhecida como Ação Católica no Brasil (ACB). Oficialmente, surgiu, durante o pontificado de Pio XI, mas, segundo Souza (2006), sua história remonta a 1867. Os jovens deveriam atuar junto a seus pares, onde estes estivessem. Agiam baseados no método Ver, Julgar e Agir. Este movimento permitia a forte participação dos leigos e visava colaborar para edificar uma sociedade pautada nos valores do Reino de Deus, portanto mais justa e fraterna.

¹¹⁶ A Conferência de São Vicente de Paulo também conhecida por Sociedade São Vicente de Paulo ou Conferências Vicentinas é uma organização de leigos católicos, cujo objetivo é aliviar o sofrimento dos mais necessitados, servir a Cristo na pessoa mais carente. Os vicentinos promovem a caridade e a justiça, dedicam-se a cuidar do outro, a viver a fraternidade e a difundir a palavra de Deus. Por vezes, para viver os princípios norteadores de sua missão, a pessoa, além do tempo, retira dinheiro do próprio bolso para acudir o outro que precisa. Veem na pessoa do empobrecido o próprio Cristo sofredor. As conferências existem até hoje, inclusive nas dioceses do Brasil.

O trabalho desenvolvido por Mounier na Paróquia de São Lourenço, localizada em sua terra natal, possibilitou-lhe “[...] tocar com o dedo na miséria” (MOIX, 1968, p. 7). A convivência na comunidade mais pobre de Grenoble, os conselhos e orientações do Pe. Guerry¹¹⁷ deixaram marcas inesquecíveis em Mounier: a contemplação da realidade na qual se aviltava a pessoa, desvalorizava a vida, dessacralizava o existente enquanto *imago Dei*, despertou nele, a convicção de ser preciso resgatar a dignidade do ser humano. Neste contexto, sentiu-se vocacionado e respondeu afirmativamente ao chamado a ele dirigido: assumiu a missão de revalorizar os existentes nos quais sem exceção enxergava a imagem de Deus.

A família, primeira comunidade, deixou marcas profundas no jovem Mounier. No ambiente familiar, viveu experiências relevantes e aprendeu que não se deve obedecer cegamente, tampouco deixar de comunicar ao outro os seus sonhos, projetos e angústias. Conforme relatos de Moix (1968), sua família desejava vê-lo formado em medicina, e ele, demonstrando respeito e obediência a seus pais, segundo Severino (2017), iniciou os estudos na Faculdade de Ciências, mesmo demonstrando simpatia pelo curso de Letras.

Ao se matricular e estudar em um curso com o qual não se identificava, Mounier, segundo Moix (1968), experienciou um período de intenso sofrimento, a ponto de sentir o gosto do suicídio. A angústia, o desespero e a tentação de dar fim à própria vida também é atestado por Lacroix (1969), ao mencionar que a crise de Mounier ocorreu quando ele tinha 18 anos. Apesar da gravidade da crise, ela auxiliou o jovem Mounier a desenvolver a sua identidade, pois até o momento em questão, ele procurava viver de acordo com o desejo de seus familiares: vivia conforme esperavam que ele vivesse e não conforme gostaria de ser.

Ao viver o auge da crise existencial, Mounier participou de um retiro fechado, o primeiro de sua jornada, lá sentiu a necessidade de conversão, mudança de rumos e decidiu ser e não apenas parecer. Ao voltar para a casa, compartilhou sua angústia com seus pais e recebeu total e incondicional apoio. Seu pai apresentou-o ao professor e filósofo Jacques Chevalier, com o qual estudou por três anos¹¹⁸. Nesta ocasião, Mounier experienciou o oposto do período anterior.

Chevalier teve um papel relevante na “formação” de Mounier, pois foi responsável por retirar de seu jovem aluno duas características com as quais nem é possível imaginar nele terem existido em algum momento: “[...] a busca de fórmulas brilhantes” e o “[...] pendor para a

¹¹⁷ Pe. Guerry, segundo Moix (1968), posteriormente se tornaria o “Mons. Guerry, coadjutor do Arcebispo de Cambrai”. Na época em questão, era vigário da região mais pobre de Grenoble.

¹¹⁸ Conforme Moix (1968, p. 6), Mounier estudou no curso de Filosofia de Jacques Chevalier em Grenoble por três anos. E, segundo Severino (2017, p. 169), concomitantemente, neste período participou das atividades da A.C.J.F., na paróquia do Mons. Guerry, engajado com a pastoral da pobreza.

sistematização” (MOIX, 1968, p. 7). O professor conseguiu o objetivo desejado, pois, segundo Klenk (2012), alguns pesquisadores não consideram Mounier um filósofo, pois sua filosofia não possui técnica e tampouco sistematização lógica.

A consequência do trabalho de Chevalier pode ser vislumbrada quando da tese de doutoramento de Mounier, este vivenciou uma crise pessoal ao ter que delimitar uma técnica: seguir as normas sistematizadas pela academia de sua época. Segundo Moix (1968), ao se ver obrigado a seguir regras preestabelecidas, Mounier teria reclamado da necessidade cruel imposta pelo M. Chevelier: a crueldade era identificada com o fato de seguir as técnicas acadêmicas vigentes. Segundo Moix (1968), Mounier comparou o episódio mencionado a uma prisão, e, em contrapartida, revelou o desejo de filosofar com liberdade. Há de se registrar que este desejo de Mounier encontra ecos em muitos acadêmicos dos dias atuais: anseio de pensar, refletir, filosofar livremente, contudo, sentir-se aprisionado pelas regras e normas acadêmicas às quais é imperativo se adequar.

Em 1929, Mounier iniciou os trabalhos de professor no “Colégio Santa Maria de Neuilly”, vivendo o que mais tarde iria divulgar em seus textos, respeito, acolhimento, partilha e diálogo com seus alunos. O mesmo ocorreu entre 1931 e 1932 quando ministrou cursos de Filosofia no Liceu de Saint-Omer¹¹⁹. Neste último ano, ele tomou uma decisão radical, abandonou a carreira universitária e juntamente com alguns amigos fundou a revista *Esprit*, com o objetivo de criar um espaço no qual fosse viável a reflexão sobre os temas que afligiam a sociedade na qual estava inserido. Ele desejava fomentar a discussão, a partir de uma questão norteadora, entre pensadores e militantes de diferentes visões e concepções filosóficas, econômicas, políticas e demais áreas, que pudessem propor respostas aos desafios da existência.

Extra muros da academia, desejava despertar o mundo da mediocridade. Com apenas 27 anos de vida, segundo Moix (1968), Mounier, consciente do grande desafio, abandonou os seus projetos pessoais para assumir uma missão. Diante dos vários e graves desafios da França e demais países da Europa da primeira metade do século XX, por vezes, provocados pelo fato de colocarem o ter acima do ser, ele dispõe-se a buscar respostas, criar um espaço no qual se pudesse discutir, dialogar sem disputar, no sentido de ter que ganhar o debate. Os dialogantes das mais diversas matrizes de pensamento e militância deveriam refletir e debater os temas que

¹¹⁹ No liceu de Saint-Omer, na França, motivava os alunos a participarem da aula, não apenas a ouvirem as lições, diz a senhora Duhamiaux: “contrariamente aos outros professores que procuravam fazer reinar silêncio numa classe turbulenta, ele não suportava a nossa calma e nos estimulava a falar. Ele gostava das interrupções, das questões, das objeções: ele queria que nós fôssemos mais ativos” (DUHAMEAUX, 1950 apud LORENZON, 1996, p. 64). Lorezon descreve alguns princípios de uma educação fundamentada no Personalismo mounierista e ressalta o valor do diálogo, conversação, debate em sala de aula, em suma, o aluno não deve ser receptáculo, deve ser agente.

inquietavam os viventes de suas respectivas épocas, com o fim de auxiliar na edificação de uma sociedade mais justa e fraterna, em especial comunidades ativas, nas quais as pessoas fossem dignas de assim serem denominadas.

A título de exemplo, podemos ver o que ocorreu durante a Segunda Grande Guerra. Enquanto os nazistas, como registrou Marcel (1951), desenvolviam técnicas de aviltamento e, conseqüentemente, implementavam ações de despersonalização, Mounier e a equipe da *Esprit* conforme Moix (1968), difundiam um espírito humanizante. Contra o ódio e o aviltamento, promoviam a dignidade, o respeito, a justiça e a verdade.

A vida de Mounier foi marcada por momentos de felicidade, como sua infância e os anos nos quais estudou com Chevalier; porém, os tempos trágicos e difíceis também se fizeram presentes ao longo de sua existência: sofreu dois acidentes, nos quais respectivamente perdeu a visão de um olho e a audição de um ouvido. Entre 1927 e 1933, passou por ocasiões de dor e sofrimento, por exemplo, a morte de seu melhor amigo em 1928, neste interim, Mounier recebeu golpe após golpe, incluindo a experiência da solidão, um horrível baque para quem preza a amizade autêntica, a presença, o diálogo e a interatividade. Conforme depoimentos do próprio autor, o sofrimento fez com que ele se reconciliasse consigo mesmo, com as coisas e com a vida: fez com que percebesse a efemeridade da existência.

Em 1935, contraiu núpcias com Paulette Leclerg e novamente experienciou momentos de alegria, com o próprio casamento e com o nascimento de sua filha¹²⁰. Contudo, algum tempo depois, novamente vivenciou o sofrimento: a dor provocada com a morte de sua primogênita, em 1938, aos sete meses de vida vítima de encefalia. A eminente morte da filha outra vez lhe recordou que a vida é transitória, passageira e deve ser vivida sem máscaras, sem subversão de valores, como, por exemplo, desvalorizar as pessoas e supervalorizar a posse, o ter¹²¹.

O ano de 1942, em relação a Mounier, foi marcado por provações, resistência e luta para tornar reais as suas convicções. Ele continuou a combater a opressão, a tirania, as técnicas de aviltamento, os Estados totalitários. Por outro lado, promoveu a vida, a paz, a justiça, a fraternidade, o respeito, o acolhimento, o diálogo e a liberdade, contudo com um grande e novo desafio, testemunhar os seus valores no interior de uma prisão, pois foi conduzido ao cárcere por três vezes. A primeira experiência na prisão deu-se em 15 de janeiro de 1942¹²², foi preso em sua residência. Entretanto, estar no cárcere não significa estar privado da liberdade: em

¹²⁰ Vale lembrar que Mounier e Leclerg tiveram mais duas filhas.

¹²¹ Marcel faz uma interessante reflexão a respeito da relação Ter e Ser. Não são excludentes, ao contrário para ser é preciso ter. O que não é recomendável é anular o ser, desvanecer o ser, para viver exclusivamente o ter absolutizante e despersonalizante.

¹²² As informações foram extraídas dos textos de Moix (1968, p. 26 – 27).

pouco mais de um mês, na prisão, formou uma autêntica comunidade com os demais detentos e iniciou os escritos que posteriormente seriam publicados com o título de “*Traité du caractère*”. Este “estágio” na prisão terminou parcialmente em fevereiro de 1942, quando saiu do cárcere, porém, deveria permanecer em residência vigiada. Por fim, em março de 1942 conquistou a liberdade provisória.

Em 29 de abril, as autoridades acharam um jeito diferente de colocá-lo sob custódia, foi recolhido em internamento administrativo, prisão disfarçada. Mounier não aceitou a situação, e, após conflito interno, motivado por princípios religiosos, resolveu fazer greve de fome. Ele, segundo Moix (1968), foi submetido a uma sutil técnica de aviltamento, consequentemente, despersonalizante: o responsável por mantê-lo sob controle soltou pessoas que não demonstraram resistência e puniu quem afrontou o sistema¹²³.

Durante a greve, houve um sofrimento pessoal, foi privado da comunhão. Após aproximadamente 12 dias de greve, as autoridades revogaram o decreto de sua internação administrativa, e ele encerrou a greve. Contudo, permaneceu internado, e no dia sete de julho, saiu do hospital diretamente para o presídio de Saint-Paul em Lyon, local para o qual eram enviados os presos políticos. Tudo indica que a motivação de sua prisão foi política, consequência de seu engajamento na revista *Esprit* e outras atuações.

Em Saint-Paul, retomou a redação dos textos posteriormente publicados sob o título “*Traité du Caractère*”, como já dito. Na prisão, realizou uma espécie de revolução interna, promoveu debates diários sobre temas filosóficos, políticos e sociais. Novamente inferimos que é possível tentar aprisionar a pessoa, mas não será possível privá-la da liberdade. A única pessoa que pode “abrir mão” de sua liberdade é a própria pessoa. Neste aspecto, percebemos o acordo entre o pensamento de Sócrates, Buber, Marcel e Mounier. Em 1942, precisamente em 26 de outubro conquistou a liberdade, pois foi absolvido.

Em 1944 conseguiu nova edição da revista *Esprit*, contudo já pensava em sua substituição, já que o trabalho não poderia morrer com ele. Se assim ocorresse, seria um projeto pessoal, portanto, contrário ao que acreditava e batalhava, uma vez que as coisas só funcionam na comunidade, as pessoas só são pessoas na comunidade. Mounier conclamava os jovens, mas

¹²³ Mounier, preso injustamente, fez greve de fome por doze dias. Uma escolha difícil motivada por crise religiosa, que, se levada ao extremo, poderia terminar com a sua própria morte, portanto era um atentado contra a própria vida, fato proibido pela ICAR. A Igreja considera um grave pecado atentar contra a vida, mesmo contra a sua própria. Contudo, o compromisso de Mounier com a verdade, a justiça e a promoção da vida, levou-o a optar pela greve. O Padre negara a comunhão, mostrando desaprová-lo seu ato. No 6º dia, as autoridades mandaram soltar dois detentos, que não estavam em greve de fome e viviam situação similar à de Mounier. Este infere que era uma tentativa da autoridade local de aviltar a sua escolha, de manipular a sua decisão, de fazer comércio para desonrar a escolha e a luta. Porém, não interrompeu a greve até conseguir o que reivindicava.

não mascarava a realidade para garantir a sua adesão, mostrava-lhes que a vida concreta não é fácil, em especial para quem escolhe lutar por projetos que promovam a dignidade humana e a vida. Fazer escolhas implica ter a capacidade de fazer renúncias, às vezes da liberdade de ir e vir, às vezes, da própria vida, desse modo, escolher traz como consequência sacrifícios, engajamento, parcerias, doação e afrontamento.

Em agosto de 1949, Mounier teve uma parada cardíaca, contudo, pensou que era apenas um pequeno acidente motivado pelo extremo cansaço, mas não era. Em fevereiro de 1950, nova crise, mesmos motivos, porém, ele não cuidou de si como deveria, preocupado com os outros, com a luta diária, retomou as atividades e, em 22 de março, faleceu em consequência de nova e definitiva crise cardíaca¹²⁴.

As obras de Emmanuel Mounier são expressão de sua vida e de suas convicções, ele deixou amplo legado: os textos divulgados na Revista *Esprit* e mais de dezessete livros. Hoje os seus textos são agrupados em uma coleção dividida em quatro volumes, as *Oeuvres d'Emmanuel Mounier*, em francês, editora Seuil, também disponíveis em espanhol, editora Sigueme. Dentre as publicações, destacamos *Traité du caractère*, *Le Personalisme*, *Manifeste au service du personnalisme* e *Révolution personnaliste et communautaire*. O ser humano é o centro de suas reflexões, homem e mulher são considerados na mesma dignidade – são pessoas: imagem e semelhança de Deus.

O pensamento de Mounier foi registrado em pequenos textos, isto é uma característica de suas obras. Ele escreveu sobre diferentes questões, sem desenvolver um sistema único e acabado. Seu legado, sobretudo a revista *Esprit*, constitui um debate coletivo, uma reflexão, no sentido de pensar o que já foi pensado, além de tentar encontrar caminhos novos, para questões antigas, e, ainda, propor coisas novas: projetos, valores, jeito de ser e conviver. Nada é inflexível, as ideias, as ações, os temas em debate, o que interessa não é apenas tomar ciência do que já se sabe sobre, mas, especialmente, pensar nas possibilidades de ser.

Em suas obras, Mounier mantém os mesmos ideais que o motivaram a criar, com outros jovens franceses, a revista e o movimento *Esprit*, almejava ser presença viva e atuante na sociedade. Além do que já foi dito, esperava “traçar um caminho de irredutível fidelidade ao homem num tempo transbordante de desumanidade” (MOIX, 1968, p. 382), desejava resgatar

¹²⁴ Mounier, segundo Le Goff; Petit, era um apaixonado pelo diálogo. Não via em Sartre um adversário intelectual, mas uma pessoa com quem mantinha diálogo, mediante suas obras. Ele era uma espécie de garimpeiro a buscar pepitas de ouro, no pensamento dos outros. Valorizava o diálogo com quem pensava diferente, consciente de que esta interação poderia propiciar a mútua edificação. E, ao que parece, a recíproca era mais que verdadeira, respeitando as divergências conceituais, pois, em 1950, Sartre teria afirmado a respeito de Mounier: “[...] sua morte atinge como a de um ente querido, ao invés de falar sobre ele como se faz de um estranho, gostaríamos de ouvi-lo falar aqui” – tradução nossa (LE GOFF; PETIT, 2010, p. 9).

a dignidade humana e garantir a cada existente as condições basilares para, se, assim, desajassem, exercitar a liberdade, edificando o seu ser na comunidade.

O ser humano, enquanto pessoa, precisa do outro, do encontro, da convivência amorosa. Ele é convocado a ser protagonista de seu ser e da história da humanidade, o que leva Mounier, a dizer: “o homem não é somente um objeto de conhecimento, mas um sujeito que age na espessura do mundo¹²⁵” (LE GOFF; PETIT, 2010, p. 7-8). O ser humano é agente, atua no mundo em parceria com a comunidade. Este é protagonista de sua história pessoal, e, por não estar dissociado da comunidade, é corresponsável pela história da sociedade na qual está inserido, e, na medida do possível também pela história da humanidade.

O pensamento filosófico de Mounier não se prima pela sistematização, contudo, tem uma metodologia similar à socrática e à marceliana. Ela é constituída por duas etapas, na primeira desconstrói conceitos, convicções, questiona sistemas; na segunda, reelabora os conceitos, busca novas respostas para os desafios suscitados ao longo da vida ou para antigas inquietações, porém, evita sistematizá-las ou aprisioná-las na gaiola do dogmatismo.

3.5.2 Categorias essenciais do personalismo mounierista

Emmanuel Mounier é profeta, pedagogo, pensador e filósofo, segundo dados apresentados por Klenk (2012); por Moix (1968); e por Severino (1983); todavia, segundo o pensamento tradicional nem mesmo deveria ser incluído entre os filósofos, pois, como já foi dito, sua filosofia não apresenta rigor técnico, tampouco sistematização. Entretanto, em defesa de sua condição de filósofo e pensador, Severino escreve: “[...] pode-se dizer que apesar do sistema e da técnica não se fazerem originariamente presentes neste pensamento, ele traz em si a própria exigência socrática do filósofo: [...]” (SEVERINO, 1983, p. 20); no mesmo sentido, argumenta:

Atualmente, na perspectiva dos pensadores contemporâneos, uma filosofia pode existir validamente mesmo sem uma arquitetura lógica exaustiva. Manifestar-se-ia seja pela visão do mundo capaz de esclarecer o homem sobre seu destino e sua situação, seja pelo realce dado a um cantão do universo da reflexão filosófica. (SEVERINO, 1983, p. 20).

Diante do que já foi mencionado, é possível atribuir a Mounier os quatro predicativos supracitados: educador, profeta¹²⁶, pensador e filósofo. Vale lembrar que Moix (1968) prefere

¹²⁵ Tradução nossa: “pour tout ce courant, l’homme n’est pas seulement un objet de connaissance mais un sujet agissant dans l’épaisseur du monde ». (LE GOFF; PETIT, 2010, p. 7-8).

¹²⁶ Profeta em sentido bíblico: assume uma missão, parte da realidade concreta para indicar caminhos, anunciar o que deve ser realizado e denunciar o que não é conveniente realizar.

se referir a seu mestre como pensador, se por filósofo se compreender uma teoria dogmatizada e dogmatizante. O pensamento de Mounier é vivo, em vias de elaboração, um eterno pensamento pensado em continua busca de possibilidades.

Mounier é o maior representante do personalismo, uma vertente das filosofias existencialistas. O termo personalismo é complexo e comporta concepções diferentes e até mesmo antagônicas. Um exemplo desse termo é o senso comum em voga na primeira metade do século passado que identificava o personalismo com o individualismo e o egocentrismo. Neste sentido, exprimiriam atitudes de indivíduos que não enxergam além de seus horizontes pessoais, têm os seus desejos, sonhos, ambições como bigorna¹²⁷ a nortear suas escolhas. Contudo, Mounier (1964) revela uma compreensão diversa e mesmo oposta à supracitada. Para ele, o personalismo indica o universo humano no qual as pessoas são livres e inacabadas, pois precisam edificar o seu ser na comunidade na qual estão inseridas; supõe o princípio da imprevisibilidade, que afasta qualquer desejo de sistematização definitiva.

O personalismo, tal como é concebido por Mounier, valoriza a pessoa, jamais poderá ser confundido com o individualismo, conforme nos esclarece o próprio autor:

O individualismo é um sistema de costumes, de sentimentos, de ideias e de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitudes de isolamento e de defesa. [...]. Homem abstracto, sem vínculos nem comunidades naturais, deus supremo no centro duma liberdade sem direcção nem medida, sempre pronto a olhar os outros com desconfiança, cálculo ou reivindicações; instituições reduzidas a assegurar a instalação de todos os egoísmos, ou o seu melhor rendimento pelas associações viradas para o lucro; [...]. É a própria antítese do personalismo e o seu mais directo adversário.” (MOUNIER, 1964, p. 61-62).

O individualismo, uma das marcas do capitalismo, torna-se uma fonte de despersonalização, e coloca-se em sentido oposto ao do personalismo. Quem vive o individualismo isola-se, não consegue sair de si e vivenciar o encontro, não consegue experienciar a transcendência e o diálogo, portanto não faz a experiência da intersubjetividade na comunidade; no isolamento, sente-se superior e ignora os seus “dessemelhantes”. A autodefesa, própria do indivíduo, impede-o de estabelecer vínculos, o que dificulta a vivência comunitária, defende-se por não confiar no outro, desconfia do diferente. Ora, se não confia, não pode experienciar a fidelidade e a comunhão-amorosa. Se por ventura procurar outro existente, é baseado no cálculo pragmático, já que visa a algum benefício, pois tem dificuldade de agir na gratuidade, não vê sentido em ações altruístas. Ora, admitindo com Mounier, que a relação intersubjetiva, a comunhão amorosa, a doação, o acolhimento e o reconhecimento

¹²⁷ Utilizamos o termo bigorna, em sentido alegórico, com ele, por analogia, referimo-nos às pessoas que forjam as demais até que fiquem a sua imagem e semelhança, ou cumpram os papéis que a elas determinaram.

recíprocos são condições para o autoconhecimento, é necessário inferir que o indivíduo vive uma pseudoliberdade, sem mesmo ter consciência de seu próprio ser. Sem personalidade, poderá se vender ao mercado, privilegiar o ter e servir ao sistema que se orienta visando ao lucro¹²⁸, escravo ou alienado submete-se às regras do comércio, ignora o real valor das pessoas, inclusive o próprio.

O personalismo, por sua vez, dirige-se ao existente utilizando o termo pessoa (e não indivíduo); “[...] a pessoa surge-nos como uma presença, voltada para o mundo, para as outras pessoas, [...]” (MOUNIER, 1964, p. 63). Em outras palavras, ela se sente atraída e, ao mesmo tempo, atrai seus semelhantes, isto é, precisa do encontro. Não consegue ignorar a presença da alteridade, não pode ser indiferente: precisa do outro para juntos se edificarem na convivência fraterna, deste convívio emana o nós.

O indivíduo coloca-se em defesa, enxerga o outro como ameaça, por sua vez, a pessoa acredita que

As outras pessoas não a limitam, fazem-na ser e crescer. Não existe senão para os outros, não se conhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros. A experiência primitiva da pessoa é a experiência da segunda pessoa. O Tu e, adentro dele, o nós precede o eu, ou pelo menos acompanha-o. (MOUNIER, 1964, p. 63-64).

A pessoa, tal como a concebe Mounier, surge à medida que consegue se purificar do indivíduo, tornando-se disponível ao encontro, permitindo experienciar a alteridade. Se o indivíduo é opaco, não se revela, não se mostra, a pessoa torna-se transparente, revela-se na medida em que edifica o seu ser. Ora, se a experiência primitiva faz a pessoa enxergar o interlocutor, na segunda pessoa, em linguagem atual: você, o equivalente ao outro de Marcel e ao Tu de Buber, implica em não converter o dialogante em ele: não deve objetivá-lo.

Mounier, para não deixar dúvida dos caminhos distintos a serem percorridos a partir da escolha fundamental, ser pessoa ou existir enquanto indivíduo, alega “[...] a primeira preocupação do individualismo é centrar o indivíduo sobre si mesmo, a primeira preocupação do personalismo é descentrá-lo para o colocar nas largas perspectivas abertas pela pessoa” (MOUNIER, 1964, p. 62-63). Quem faz opção para edificar o seu ser, diz sim ao outro e vive a comunhão amorosa, no dizer de Mounier vive para e com os outros em relação de reciprocidade criativa. Enfim, na ótica mounierista, a pessoa só se realiza na comunidade, da qual é indissociável, como já foi citado. Ora, a comunidade autêntica é composta de pessoas

¹²⁸ A investigação permite inferir que os valores do sistema capitalista não são endossados por Mounier, no fragmento em questão, aparecem o individualismo, a avidez do lucro, a manipulação dos sujeitos pelas instituições. Não é o nosso foco de investigação, mas não dá para deixar de destacar que os sistemas políticos que ignoram a pessoa, o valor da existência e do ser concreto precisam ser afrontados, é preciso, pois, educar as pessoas para que desenvolvam suas identidades e se engajem no exercício da cidadania.

que se reconhecem e respeitam-se, portanto, nela, não deve haver discriminação ou preconceito. Na comunidade, a pessoa não perde sua identidade, contudo não consegue e não pode viver no isolamento, não pode ser egocêntrica.

A distinção entre individualismo e personalismo é importante, pois, ao admitir que uma verdadeira comunidade é constituída de pessoas, não de indivíduos, por analogia, poderemos analisar as instituições de ensino, verificando se as chamadas comunidades escolares são ou não autênticas. Neste sentido, apresentamos as particularidades da sociedade personalista, tal como nos indica o próprio Mounier¹²⁹. Ele menciona cinco características: a pessoa deve sair de si; compreender; tomar sobre si os sentimentos dos outros; doar-se e ser fiel.

A pessoa, como já foi dito, não consegue e não pode ficar enclausurada em seu próprio ser, precisa sair de si e na mutualidade e reciprocidade, experienciar o encontro. A pessoa, se faz jus a esta denominação, desenvolve a capacidade de sair de si, transcender, ir ao encontro do outro, portanto, vive a primeira das características da sociedade personalista, conseqüentemente, vivencia a disponibilidade, e assim, combate em seu próprio ser o individualismo, o narcisismo e o egocentrismo. Quando duas ou mais pessoas vivenciam a transcendência, nas condições já expostas, vivenciam o encontro. Na mútua revelação, será inevitável perceber que o outro, justamente por ser outro, não é igual ao seu ser individual, e, se verdadeiramente desejar conhecer a alteridade que a ela se revela, precisará compreendê-la. A compreensão, é, pois, a segunda característica de uma comunidade personalista. Para que uma pessoa possa compreender a outra, ela, segundo Mounier (1964), deve deixar de olhar os fenômenos apenas sob a sua própria ótica, e, verdadeiramente, procurar se situar a partir do ponto de vista do outro.

A terceira característica pode ser sintetizada na expressão teológica: ter compaixão, ou se preferir, viver os sentimentos do outro. Em outros termos, ter compaixão não significa ter dó do outro, mas, sim, sentir as suas dores e as suas alegrias, enfim, implica em compartilhar os sentimentos de seus semelhantes. Nas palavras de Mounier, é preciso “[...], assumir o destino, os desgostos, as alegrias, as tarefas dos outros, [...]” (MOUNIER, 1964, p. 66), desse modo, implica em compartilhar a vida ou a existência, o que não significa anular a sua ipseidade.

A quarta característica refere-se à capacidade de se doar na gratuidade. A pessoa deve se colocar a serviço aderindo a um projeto, crer em valores pelos quais norteia a sua vida, e não

¹²⁹ As páginas 65 a 67 do texto *O Personalismo*, Mounier (1964) apresentam cinco características fundamentais para verificar se uma comunidade, instituição ou sociedade vivencia os princípios do Personalismo. Aqui, apresentamos alguns recortes que acreditamos ser úteis, ao analisarmos os dados da pesquisa empírica. Aconselhamos uma leitura completa, pois poderá auxiliar a tomada de decisões nas diferentes comunidades.

pensando em recompensa. A título de exemplo, vale recordar uma história que foi contada há muitos anos, e que hoje se encontra disponível na mídia eletrônica, o relato de um fato que marcou a vida de um repórter, enquanto entrevistava Madre Teresa de Calcutá¹³⁰. Ele diz que, durante a entrevista, presenciou Madre Teresa limpando as feridas de um moribundo, ela depurava os vermes que se encontravam na ferida que o homem tinha nas pernas. Aliviava-lhe a dor, cuidava do desconhecido, tal cena chocou o repórter que não se conteve e disse: “Eu não faria isso nem por um milhão de dólares”. Então, a religiosa replicou-lhe “por um milhão de dólares eu também não faria”. O que ela não faria por dinheiro, fazia-o por amor e generosidade.

Por fim, a quinta característica, ser fiel. Ao refletir sobre esta atitude, Mounier¹³¹ (1964) diz que o sentido do termo fidelidade é o mesmo desenvolvido por Gabriel Marcel. Daí, podemos inferir que a virtude da fidelidade exige a vivência do amor e da esperança, pois, conforme já foi aludido, as três virtudes são indissociáveis e não permitem a solidão e o egocentrismo. Elas exigem a presença, a prática da comunhão fraterna e intersubjetiva.

As categorias fundamentais do pensamento mounierista gravitam em torno de três termos: indivíduo, pessoa e comunidade. Ora, para compreender estas categorias, é imperativo abordar outras também relevantes para Mounier, entre as quais destacamos: a dignidade humana, o diálogo, a fidelidade, a liberdade, a disponibilidade e a responsabilidade. E, ainda, refletir sobre a importância das instituições de ensino e outros meios mediante os quais é possível educar.

Para refletirmos sobre a dignidade humana, retomemos a pergunta que perpassa a história da filosofia, quem é o homem? Para buscar responder a ela, pautados no pensamento de Mounier, utilizaremos a sua metodologia: desconstruir para edificar, portanto, iniciamos dizendo o que o homem não é ou não deveria ser: não é predeterminado; não pode ser aprisionado em conceitos abstratos, dogmatizados ou dogmatizantes; não deveria ser objetivado; não deve se conformar com os sistemas preestabelecidos, em especial os que se fundam, desumanizando e alienando as pessoas; e não deveria se acomodar à condição de indivíduo.

¹³⁰ Ainda na juventude, ouvimos a história pela primeira vez, e, ao transcorrer dos anos, ela foi lembrada em mensagens nas redes sociais e em encontros em comunidades religiosas. Porém, para registro, ela pode ser encontrada no site do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil (CONIC). Em reportagem publicada em 4 de setembro de 2016, ao divulgar a canonização de Madre Teresa de Calcutá pelo Papa Francisco.

¹³¹ Em nota de rodapé, Mounier diz “sobre o tema da fidelidade ver G. Marcel: *Etre et avoir, Du refus a l’invocation*. E, ao longo do texto, deixa claro que compreende o termo ser fiel no mesmo sentido de Marcel.

Segundo a concepção mounierista, o homem é um ser inacabado, portanto, ao nascer não está pronto, deve participar da edificação de seu ser ao longo de sua existência. Ora, se pode escolher o seu ser, definindo e redefinindo-se conforme mantém ou altera suas opções e atos, possui liberdade¹³²: a liberdade é inegável. Mounier, ao refletir sobre a liberdade, coloca-a em uma dimensão similar à de Marcel: o homem é livre até para recusar vivenciar a liberdade, neste caso, não perde a capacidade, o dom, de ser livre, mas pode abdicar do direito de escolher o que deseja ser. A seu dispor, dois caminhos possíveis, o da personalização e o da despersonalização, pode escolher ser, portanto, afrontar, deliberar, debater, propor, aderir, enfim, tornar-se ou, por outro lado, escolher não escolher, e, assim, deixar que façam com que ele seja: acomoda-se, conforma-se, torna-se indiferente, submete-se e obedece, recusa-se a afrontar.

Para Mounier, “O homem não é encerrado no seu destino pelo determinismo. [...]. Aquele que invoca fatalidades naturais para negar as possibilidades do homem, abandona-se a um mito ou tenta justificar uma demissão.” (MOUNIER, 1964, p. 44). Quem decide escolher: viver a liberdade, não se deixa seduzir pelo fatalismo, mesmo em condições não escolhidas por ele, tem por missão tornar-se o que é chamado a ser.

Ao refletir sobre a questão da liberdade, Mounier atesta que Deus criou o ser humano, mas, ao fazê-lo, deu-lhe o livre-arbítrio. Não o fez igual a uma máquina pré-programada ou robô desprovido de liberdade. Ao contrário, “A liberdade é constitutiva da existência criada.” Assim sendo, Deus criou os seres humanos como existentes inacabados, a eles dirigiu o convite para conviverem e, na comunidade, edificarem o seu ser. Ressalta-se que é convite, não imposição, portanto, cada homem tem a liberdade para aceitar ou recusar o chamado a ele dirigido, pode optar em viver a sua vocação, ou, agir de modo diverso ou mesmo contrário ao chamado que recebeu, pois, segundo Mounier (1964, p. 25): “O direito de pecar, ou seja, de recusar o seu destino, é essencial ao pleno uso da liberdade.” (MOUNIER, 1964, p. 25). Assim, é plausível afirmar que, se não tivesse jeito de recusar ou aceitar a liberdade, esta não seria verdadeira.

A liberdade permite a aceitação ou a recusa. Nas palavras de Mounier: “Existir é dizer sim, é aceitar, é aderir.” Mas, “Existir pessoalmente é também e muitas vezes saber dizer não,

¹³² Conforme nosso texto, publicado em 2017, no livro *Filosofia e Formação de Professores: contribuição da Filosofia para pensar a Educação*, a liberdade, segundo Mounier faz parte da condição humana, o homem possui o livre-arbítrio, contudo ela é situada, não só não existe uma liberdade incondicional, mas também não há determinismo. O fatalismo não pode ser admitido, por mais que se tente limitar ou condicionar a liberdade, sempre haverá espaço para escolher.

protestar, desligar-se.” (MOUNIER, 1964, p. 99). É preciso saber se expor, revelar o que pensa, o que sente e faz, enfim, é necessário experienciar a comunicação.

A liberdade não é inteligível¹³³, não pode ser capturada em conceitos abstratos, ela é situada e deve ser vivenciada no dia a dia, conforme Mounier, “É a pessoa que se faz livre, depois de ter escolhido ser livre.” Ela não pode ser imposta ou negada de fora, ou seja: “Em parte nenhuma [se] encontrará a liberdade dada e constituída.” (MOUNIER, 1964, p. 112). É preciso dar condições para que o existente possa viver a liberdade, contudo, por vezes, o que se faz é dificultar a possibilidade de os existentes utilizarem o livre-arbítrio. Neste sentido, a educação tem papel relevante, pois pode auxiliar ou dificultar a possibilidade de o homem viver como pessoa livre.

Na filosofia mounierana, compreende-se que a liberdade não é absoluta, nem ilimitada. Ela é condicionada pelas circunstâncias concretas¹³⁴ nas quais o existente se encontra. Por exemplo, se rememorarmos a experiência de Mounier na prisão, ele não teve condições de escolher não ir para o presídio, contudo, lá, em situações não escolhidas por ele, havia diferentes possibilidades de escolha: resignar-se, obedecer às autoridades, fechar algum acordo para se beneficiar, resistir, afrontar, [...]. Diante das alternativas, optou por resistir e afrontar. Em um dos três períodos nos quais ficou privado da liberdade de ir e vir, protestou e resistiu mediante a greve de fome, conforme informações já mencionadas, em outros dois, organizou grupos de debates, nos quais se discutiam temas diversos e concretos, possibilitando a reflexão e a conversação entre os detentos. Ainda no cárcere, produziu os rascunhos de uma de suas mais importantes obras: *Traité du caractère*. Como já mencionamos no tópico vida e obras, as autoridades tinham o poder de prender Mounier, mas não a capacidade de tirar-lhe a liberdade. Diante do exposto, é possível inferir que o homem não possui total e irrestrita liberdade, pois existem circunstâncias não passíveis de escolha, obstáculos que tendem a dificultar ou inviabilizar o exercício da liberdade, porém, enquanto estiver vivo, ele encontrará possibilidades de deliberar e escolher.

¹³³ O fato de dizer que é indizível, lembra uma famosa frase de Cecília Meireles (apud: Ilha das Flores, 1989): “liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, não há ninguém que explique e ninguém que não entenda”.

¹³⁴ Os fatores que condicionam o exercício da liberdade podem ser diversos: climáticos, geográficos, tecnológicos, tempo e espaço, situação econômica, política, social, dentre outros. Por exemplo, o desejo de voar, já presente no relato do mito de Ícaro e Dedalo, só foi possível de ser concretizado no início do século XX. Não obstante, há relatos, segundo os quais no Renascimento Leonardo Da Vinci ter desenhado um protótipo de um helicóptero. Cada época tem suas condições, seus limites, porém os existentes são chamados a responder com todo o seu ser e capacidade aos desafios suscitados ao longo da jornada da vida, e, assim, exercitando a liberdade. O homem não escolhe as circunstâncias, mas, a partir destas, poderá procurar possibilidades de criar ou propor o novo jeito de ser.

Mounier atesta que a liberdade é condicionada a situações concretas. Em suas palavras: “Nem tudo é possível, nem tudo é possível em todos os momentos. ” (MOUNIER, 1964, p. 116), porém os desafios não podem ser considerados obstáculos intransponíveis; estes devem ser, dentro de determinados limites, convertidos em força ou em motivação, pensamento-ação visando concretizar o que se espera. Diante do exposto, é preciso realçar a necessidade de combater os obstáculos para o exercício da liberdade, e, concomitantemente, educar o existente para viver o seu ser, portanto, exercitar a liberdade. Neste sentido, destaca-se o valor da consciência, pois sem ela a liberdade não será possível: “[...] porque a consciência é promessa e iniciativa de libertação; só aquele que não vê a sua escravidão é escravo, mesmo feliz em sua condição.” (MOUNIER, 1964, p. 116). Para deliberar, é preciso ter autoconsciência, consciência da realidade na qual se encontra e consciência das possibilidades de ser: a alienação inviabiliza o exercício efetivo da liberdade.

Os termos dos quais Mounier faz uso estão intimamente interligados, a liberdade exige o despertar da pessoa, que, por sua vez, demanda a consciência, o que só é possível na convivência comunitária e dialógica. A vivência intersubjetiva e comunitária só é possível na presença de pessoas, que conforme já aludido, doam-se, acolhem-se, afrontam-se, reconhecem-se. A presença pressupõe a comunicação autêntica e sem disfarce, a transparência e a capacidade de ver o outro, tal como se revela.

A convivência comunitária, na ótica mounierana, implica valorização de todas as pessoas, independentemente de gênero, etnia, time de futebol, crença, pois, para Mounier, a pessoa é imagem de Deus: *Imago Dei*. Em aceitando esta condição, é imperativo afrontar qualquer coisa, instituição ou ideologia que possa profanar ou aviltar a pessoa, seja ela quem for: todas as pessoas precisam ter sua dignidade reconhecida, não só a nível teórico.

A concepção do homem, enquanto *imago Dei*, a compreensão da íntima ligação entre o pessoa e comunidade, encontram alicerce na Sagrada Escritura, na doutrina da ICAR e no pensamento agostiniano, fundamento expresso no livro do Gênesis, 1,26-27¹³⁵: “[...] Deus

¹³⁵ O modelo comunitário e o princípio do homem ser *imago Dei* foram herdados de Santo Agostinho, mas especialmente da fé cristã, conforme a ICAR, pode ser sintetizado no relato em Gn 1,26-27: “[...] Deus disse: ‘façamos o homem à nossa imagem e semelhança. Que ele domine os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os répteis que rastejam sobre a terra’. E Deus criou o homem à sua imagem; à imagem de Deus ele o criou; e os criou homem e mulher”. A expressão Façamos, explicita um princípio trinitário, segundo o qual, Deus é Pai, Filho e Espírito Santo: um Deus em três pessoas. Lembramos o que já foi mencionado, ao abordarmos o pensamento agostiniano. Na Trindade, a comunidade é constituída de Pessoas e não existem Pessoas fora da comunidade, e esta é a matriz para a expressão imagem de Deus, imagem da comunidade perfeita.

disse: ‘façamos o homem à nossa imagem e semelhança. [...]. E Deus criou o homem à sua imagem; à imagem de Deus ele o criou; e os criou homem e mulher’. Como já mencionado, a citação explicita a existência da Trindade: Deus uno e trino. Deus é Pai, Filho e Espírito Santo: eis o modelo da comunidade. A Trindade é constituída de Pessoas e Nela não existe Pessoa sem comunidade. É esta perfeita comunidade quem cria o ser humano a sua imagem e semelhança.

A análise que realizamos da citação bíblica é confirmada, ao menos parcialmente por Mounier, quando diz “[...] cada pessoa é criada à imagem de Deus, cada pessoa é chamada para formar um imenso corpo místico e carnal na Caridade de Cristo”, e ainda, “A própria concepção da Trindade, [...], traz consigo a ideia surpreendente de um Ser Supremo no qual intimamente dialogam pessoas diferentes, um Ser que é já, por Si próprio, negação da solidão” (MOUNIER, 1964, p. 26). Se admitirmos que o ser humano é imagem e semelhança de Deus: comunidade indivisa e perfeita, é preciso inferir a necessidade de o homem viver a comunhão, a participação efetiva, a recíproca valorização e a abertura ao diálogo com a alteridade, na comunidade da qual é indissociável.

O homem é *imago Dei*, não existe para viver só, não pode ser verdadeira imagem de Deus no solipsismo, pois é chamado a conviver na comunidade. Nela, é que se verifica o espírito criativo e a força criadora. Este quadro levou Mounier a atestar que a comunidade é constituída de pessoas e que estas só existem na comunidade. A comunidade exige a vivência da comunhão e da comunicação entre seus pares, o que não é possível enquanto o existente não se purifica da condição de indivíduo fechado em si, pois, este, como foi demonstrado, não está disponível ao diálogo, ao encontro, à mútua revelação. Nas palavras de Mounier, “Mesmo nos seus melhores momentos, o indivíduo, apenas com a sua presença, dificulta a comunicação. Onde quer que se instale, uma espécie de opacidade se desenvolve.” (MOUNIER, 1964, p. 61). Na medida do possível, é importante contribuir para que os indivíduos possam se converter em pessoas.

A comunicação, o diálogo – confronto, exige transparência e fidelidade pessoal. Segundo Mounier, a força criadora é gerada na reciprocidade das relações dialéticas: na comunidade (nós). Nela, sem exclusão, dá-se a confirmação de todos os seus componentes. No dizer de Mounier, “Esta dialética das relações pessoais aumenta e confirma o ser de cada um de nós.” (MOUNIER, 1964, p. 67). Na comunhão, experiencia-se o amor, pleno e desinteressado, o que não significa neutralidade, mas a capacidade de se doar na gratuidade, o que explicita novamente a força criadora: “O amor plenamente realizado é criador de distinções, é reconhecimento e afirmação do outro enquanto outro.” (MOUNIER, 1964, p. 68). O que permite inferir que são os laços de amor que geram a comunhão e o compromisso entre as

pessoas da comunidade¹³⁶, é ele que permite a fusão dos egos, dos corações, sem que se percam as respectivas identidades, e, assim, permite reconhecer e acolher as diferenças, testemunhando o que teologicamente se denomina unidade na diversidade. Ora, na perspectiva de Mounier, formar associações, comunidades, família, sem vínculos com as virtudes do amor, da esperança e da fidelidade é ilusão.

As pessoas necessariamente são diferentes, não existe uma igual à outra: “Na verdade, é certo que a pessoa é o que nunca se repete, [...]” (MOUNIER, 1964, p. 98). Ora, são justamente os olhares diferentes, os pensamentos distintos, que permitem aos membros da comunidade verem as coisas sob todos os ângulos e analisarem as diversas possibilidades de ser e de agir, por isso, viabilizando uma ação mais consciente e rica de significados. É isso que permite afirmar “A unidade dum mundo de pessoas só se pode obter na diversidade de vocações e na autenticidade de adesões.” (MOUNIER, 1964, p. 93). Na comunidade, todos devem ter voz e vez, devem ter a coragem de falar, de expor, porém também devem ter humildade e carinho para ouvir e acolher.

O diálogo supõe ao menos duas pessoas que se disponham a conversar sobre algum tema comum, e, segundo Lacroix (1969), exige lucidez, participação e afrontamento. A estas exigências, Mounier acrescentaria a transparência, compreendida como expor o seu verdadeiro ser. No diálogo, é preciso buscar a verdade, sem máscara, sem querer ser “o dono da verdade”, tampouco relativizar todas as opiniões como se fossem expressão da verdade. Dialogar não significa disputar, no sentido de combater um adversário que se pretende derrotar, tampouco deixar de falar o que se pensa ou sente-se com medo de magoar o interlocutor, ou não dar “briga”, ou “confusão”. O diálogo supõe conversação simples, clara, sincera; exige transparência, capacidade de falar, ouvir e debater. No mesmo sentido, Lacroix diz que “Dialogar não poderia ser pois, nem refutar o pensamento dos outros, nem simplesmente integrá-lo ao seu próprio, mas pôr em dúvida a si mesmo, para progredir ao contato do outro.” (LACROIX, 1969, p. 33).

O diálogo implica a possibilidade de transformação, pois dialogar exige vivenciar o debate, o que poderá suscitar mudanças. Uma pessoa, ao expor a sua concepção de mundo, dizer o que pensa sobre determinado tema, irá se deparar com pessoas que lhe dirão sim, endossando o que sugeriu, mas haverá outras que a afrontarão. Mediante o debate, poderá

¹³⁶ Mounier possui tamanha convicção de que são os laços de amor e comunhão amorosa que consolidam a convivência comunitária, na qual as diferenças são respeitadas, mas há união e compromisso na edificação das pessoas que a compõem, que chega a afirmar: “uma família que só conhece os laços de sangue, torna-se facilmente um ninho de víboras” (MOUNIER, 1964, p. 74).

acontecer que as pessoas envolvidas modifiquem a maneira de pensar e agir. Ora, isto não irá acontecer se quem pensa diferente não tiver coragem de expor seu pensamento, deste modo, a discussão poderá propiciar transformações da pessoa, das pessoas e das estruturas sociais, políticas e econômicas.

O afrontamento pode ser identificado com a capacidade de a pessoa recusar aceitar as coisas como aparentemente são, por exemplo, dizer que a miséria e a pobreza são naturais ou fruto da vontade de Deus, recusar obedecer a uma ordem que não faz sentido; rejeitar acolher como verdade absoluta o que as gerações anteriores concebiam como valores inquestionáveis; não aceitar manter a estrutura social e os valores vigentes sem a possibilidade de questioná-los, pois quem afronta tem a capacidade de dizer não ao que está aí como dado e propor algo novo. Isto corresponde ao pensamento de Renouvier, conforme cita Lorenzon (1996), a saber, a possibilidade de a pessoa dizer não, opor-se a qualquer forma de opressão e recusar-se a aderir ao que quer que seja sem concordar com o que lhe é proposto.

A capacidade de afrontamento é inseparável do diálogo, da liberdade e do engajamento, é ela que possibilita ao existente romper¹³⁷ com o passado, abandonar um jeito de pensar com o qual não mais se identifica e indicar novos caminhos que possam ser percorridos. É esta capacidade que permite ao existente utilizar a criticidade e ver as coisas sob novos prismas, e, assim, ver a realidade de seu tempo, questionar os valores recebidos, examinar inclusive os valores pessoais, e, se achar por bem, agir para transformar o que não mais atende aos anseios da comunidade. Enfim, permite o engajamento transformador e o efetivo exercício da liberdade, da responsabilidade e da práxis.

A responsabilidade e o engajamento marcam a trajetória de vida de Mounier, comprometido com a história e a sociedade de sua época. Para ele, como já mencionamos, a filosofia é concreta e, por isto, o filósofo tem a missão de refletir as inquietações e os questionamentos suscitados ao longo de sua existência, e, juntamente com quem lhe disser sim, buscar respostas aos desafios com os quais se depara. O pensador-filósofo não pode fingir que as inquietações de sua comunidade não lhe dizem respeito, precisa se comprometer e engajar-se na busca de soluções. Não pode ser indiferente à dor ou à alegria dos outros existentes, pois é coparticipante do processo de edificação da comunidade, das pessoas e do mundo.

As categorias desenvolvidas e vivenciadas por Mounier podem e devem ser utilizadas para se pensar as instituições de ensino, elas podem contribuir com o processo de ensino –

¹³⁷ Ao abordar o tema do afrontamento, Mounier diz “a ruptura e a reviravolta, são categorias essenciais da pessoa” (MOUNIER, 1964, p. 100). Quem é de fato livre poderá aceitar, mas também recusar teses, concepções e teorias.

aprendizagem. Nos próximos capítulos, iremos concretamente realizar esta tarefa, por ora apresentaremos considerações a respeito da pedagogia e da educação pautadas no pensamento mounierano.

3.5.3 Educação na perspectiva de Mounier: considerações

O personalismo, na perspectiva mounierista, foi objeto de investigação em diferentes instituições de ensino do Brasil, a nível de graduação e pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado. O fato justifica-se, pois, conforme já foi dito, influenciou a pedagogia brasileira, especialmente o pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Em artigo publicado em 1950, Lacroix apresenta Mounier como educador e profeta¹³⁸. Afirmação com a qual comungamos, contudo, faz-se necessário esclarecer o sentido do termo profeta. A investigação permite inferir que Mounier, ao utilizar o referido termo, tem em mente a concepção judaico-cristã de profeta: alguém que denuncia e anuncia. Ele denuncia todos os fenômenos que não estejam conforme o projeto de Deus, por exemplo, injustiça, exploração, escravidão, enfim, qualquer evento que não seja corroborado por Deus e suas testemunhas. Contudo, não basta denunciar, é necessário anunciar, divulgar e promover, por palavras e atos, pensamento-ação e vontade divina. Ora, neste sentido o profeta¹³⁹ deve desconstruir e construir: edificar o reino de Deus.

O profeta utiliza o método do ver, julgar e agir, tão bem conhecido por Mounier, em se considerando o tempo de convivência junto à juventude católica francesa (A.C.J.F.), portanto, ele vê, ouve, analisa as possibilidades, propõe ações transformadoras e, na medida de suas forças, atua para que o mundo seja o mais parecido possível com o projeto de Deus. Ele não finge ignorar os fatos, os apelos que seus semelhantes e o mundo a sua volta lhe dirigem, ele

¹³⁸ Esta informação é compartilhada por Klenk (2012); Severino (1974) e Silveira (2017). Direta ou indiretamente, todos os pesquisadores que refletiram a respeito da educação, a partir de Mounier, citaram a Lacroix, pois, como já foi mencionado, dedica um número inteiro da revista *Esprit* para Mounier.

¹³⁹ A música “O Profeta”, de Ernani Luís, retrata bem este conceito. Em um dos fragmentos, o compositor diz “não temas arriscar-te, porque contigo eu estarei. / Entrego-te meu povo. Vai arrancar e derrubar. / Para edificares, destruíras e plantarás.” – A letra da música fundamenta-se em passagens bíblicas, contidas no Antigo Testamento. O autor, no fragmento selecionado, registra o que Deus fala ao profeta. A rigor, todos os cristãos, ao serem batizados, recebem uma tríplice missão, ou múnus: compartilham com Cristo do múnus Sacerdotal, Régio e Profético. Em relação ao múnus profético, o batizado assume a missão de denunciar tudo aquilo que se opõe à vontade divina e anunciar tudo o que ainda não está sendo realizado, mas precisa ser concretizado para que a vontade de Deus se torne realidade.

enxerga, fala e age, não é e não pode ser neutro¹⁴⁰, como defendem os adeptos do positivismo, tampouco pode ser indiferente.

O educador-profeta deverá estar atento a todos os problemas, desafios e necessidades que o processo de ensino-aprendizagem suscita e diante das inquietações. Em comunidade, deve procurar respostas visando garantir a liberdade, o respeito, a igualdade na diversidade, pois, segundo Mounier “[...] a igualdade das pessoas exclui qualquer forma de racismo e sua variante, a xenofobia [...].” (MOUNIER, 1964, p. 192). E, se necessário, precisa afrontar, mesmo o Estado, para defender a pessoa contra possíveis abusos de poder, combatendo qualquer forma de doutrinação, pois esta é uma forma de despersonalizar.

A sociedade brasileira precisa de educadores-profetas¹⁴¹, pois, como já foi dito, estes não são neutros, não são indiferentes às inquietações ou problemas detectados. Eles anunciam tudo o que contribuir para o bem comum, buscam a verdade, contribuem para edificar uma sociedade na qual valha a pena viver. Porém, também denunciam e combatem tudo o que desumaniza, discrimina ou avilta. Ora, neste início de século, diversos projetos de governo e mesmo de Estado afetam, direta ou indiretamente, a vida do povo brasileiro, este merece a atenção dos educadores-profetas, em especial os vinculados, indireta ou diretamente, à educação, como, a imposição de projetos como o da Reforma do Ensino Médio, a imposição da Base Nacional Comum Curricular e, ainda, as ações e ideologias que procuram desvalorizar a atividade docente, obstaculizar as pesquisas, alimentar a intolerância e estimular o ódio, o preconceito e a discriminação, a difusão de notícias falsas em relação aos ambientes educacionais. Neste cenário, cada educador tem o dever de estar atento à realidade, e diante dos desafios, ver, julgar e agir.

A missão de educar, na perspectiva de Mounier, é de suma importância, pois, se o educador assumir a sua vocação¹⁴², poderá ajudar seus alunos no processo de humanização, ou

¹⁴⁰ Mounier combate qualquer educação pautada nos ideais positivista: neutralidade do “cientista” e educar para atender aos anseios da sociedade: manter o *status quo*. A título de exemplificar o que foi afirmado, relembremos o que diz Durkheim ao definir educação: “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina”, e ainda, “para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda.” (DURKHEIM, 2011, p.13).

¹⁴¹ Não no sentido de falar em nome de Deus, tampouco de prever o futuro. O termo enfatiza o fato do educador-profeta ser capaz de ver a realidade, perceber os acertos, erros e obstáculo, e, ainda, avaliar o que vê e propor ações para valorizar e aperfeiçoar o que já está bom, mas também propor soluções para superar os obstáculos e os erros. Combater aviltamentos e tudo o que desumaniza e incentivar o que humaniza e promove a vida.

¹⁴² O termo vocação deve ser compreendido como chamado a ser. Cabe lembrar que ser é diferente de estar. Alguém que apenas exerce a função de ensinar, não tem o mesmo engajamento de quem é educador (a). A compreensão dos termos missão e vocação, na perspectiva mounierista não é a mesma que vigora nos dias atuais.

seja, dedicar-se-á a auxiliá-los para que possam conquistar a autoconsciência e também a ciência dos fenômenos, pois, somente, neste contexto, poderão verdadeiramente exercer a sua liberdade. Segundo Lorenzon:

[...] a missão do educador será um auxílio prestado ao educando a fim de que se torne ele mesmo e siga seu caminho, sendo tratado como sujeito, e não como simples objeto educativo. Nesse caso, a dignidade efetiva e ontológica de todo ser humano exige do mestre a constituição de um conjunto de relações verdadeiramente interpessoais. (LORENZON, 1996, p. 62).

O educador pode e deve ter suas convicções, opinião, identidade, porém não deve exigir que seus alunos sejam a sua imagem e a sua semelhança, ele tem por missão apontar caminhos, apresentar as possibilidades, mas não deve doutrinar, sob pena de contribuir para a despersonalização dos educandos. O educador não deve se submeter às exigências do mercado, das instituições e do Estado, dedicando-se a formar indivíduos dóceis, obedientes e sem personalidade. O verdadeiro mestre, na ótica personalista, acrescenta Lorenzon (1996), visa educar a pessoa, e não um personagem para executar funções, cumprir ordens, produzir e consumir. O educador deve auxiliar a desenvolver nos educandos o senso crítico, a capacidade de ver, julgar e agir, de tal modo que possam se tornar agentes e não meros atores.

No uso da liberdade, quem tem a missão de educar poderá ser infiel ao mandato a ele confiado. Neste caso, não terá por fim educar, mas formatar, e, assim, colaborar com o sistema vigente e a sua manutenção. Desta feita, estará desumanizando, aviltando as consciências e dificultando a vivência da autêntica liberdade. Os profissionais da Educação, que adotam tal procedimento, não recebem o respaldo de Mounier, pois ele condena qualquer sistema tradicional centrado na memorização, reprodução, que vise perpetuar os valores e o jeito de ser preestabelecido pela instituição ou Estado. Em suas palavras: “Qualquer organização, qualquer técnica, qualquer teoria que negue à pessoa esta vocação fundamental da opção responsável ou diminua a sua concretização, mesmo quando acompanhada de mil e uma seduções, é veneno mais perigoso do que o desespero.” (MOUNIER, 1964, p. 106).

É preciso afrontar pessoas, instituições e sistemas cuja preocupação seja manter as estruturas sociais, alienando os homens e mulheres, massificando e não educando os existentes, pois, “Uma sociedade cujo governo, imprensa, elites, mais não difundem do que cepticismo, engano e submissão, é uma sociedade que vai morrendo e só moraliza para esconder a sua podridão.” (MOUNIER, 1964, p. 108). Endurecer e impor regras, normas e leis, visando manter a ordem, a qualquer custo, tendo em vista um progresso, não é a maneira aconselhada de desenvolver uma comunidade personalista, ao contrário, certamente a inviabiliza.

O educador, na perspectiva do personalismo mounierista, deverá despertar na pessoa a vocação de ser quem escolher ser, assim sendo, o foco pedagógico é a pessoa, não um sistema de ideias. Neste sentido, é o existente quem deverá atender ou recusar o chamado a ser. Ora, esta tarefa exige a autoconsciência, portanto, será imperativo resgatar o princípio socrático, haurido em Delfos: “conhece-te a ti mesmo”. Por sua vez, vale ressaltar que somente na comunidade será possível vivenciar concretamente a missão e os fins da educação mounierista.

É preciso educar para a liberdade, pois a vivência da liberdade, como demonstramos, não é inata, o existente precisa aprender a viver na liberdade. Nenhuma força externa garantirá a liberdade individual se o existente não experienciar a liberdade. E aqui, é pertinente lembrar o princípio mounierista, segundo o qual, a liberdade individual supõe a liberdade comunitária, ou seja, “Só serei verdadeiramente livre, escreveu Bakounine, quando todos os seres humanos que me rodeiam, homens e mulheres, forem igualmente livres... Só me torno livre através da liberdade dos outros” (MOUNIER, 1964, p. 114-115). Segundo este princípio, alienação engendra alienação, liberdade gera liberdade. Neste cenário, lembramos que Mounier (1964) chama a atenção para a necessidade de criar condições de liberdade nas esferas política, econômica, social e biológica.

Ser livre é saber e poder escolher com consciência, deliberar e optar, ciente do que se faz e dos resultados obtidos. A liberdade supõe possibilidades, mas é preciso recordar que não se faz apenas na ruptura, no dizer não, ela também se dá na adesão. Em outras palavras, a pessoa, no exercício da liberdade, poderá romper com um valor existente, daí propor um novo jeito de ser, mas poderá aderir a algo já posto, com o qual concorda ou mesmo uma nova proposta advinda de outras pessoas, como, por exemplo, aceitar o convite para realizar um projeto coletivo. Na medida em que escolhe, edifica o seu ser, pois, neste processo, revela o seu modo de existir, já que manifesta o seu ser.

O educador deve tomar cuidado para não se apegar ao espírito da escravidão e, em momentos de crise, vender sua liberdade para ter um mínimo de segurança. O educando nunca deverá abdicar ou ser incentivado a arrefecer a capacidade de afrontamento. Quem assume a missão de educar não deve castrar a capacidade de lutar, contestar ou propor novos caminhos, pois “[...] querer extirpar toda a agressividade da educação, afogar muito cedo a força viril em sonhos idealistas, é arrancar um combatente aos seus ideais, fabricar, muito sossegadamente, um eunuco. ” (MOUNIER, 1964, p. 104). Os educandos não podem ser convertidos em andróides, uma vez que precisam desenvolver a capacidade de ser, amar, coparticipar, conviver, afrontar, não podem se resignar a papéis de coadjuvantes, sem voz e vez.

As instituições de ensino e a pedagogia adotada pelos educadores e demais pessoas que compõem a comunidade escolar devem priorizar o despertar dos indivíduos na tentativa de possibilitar que se convertam em pessoas, daí o objetivo: despertar a pessoa. Se conseguirem êxito, propiciarão um ambiente fraterno, no qual as diferenças não despertam ódio, ressentimento e/ou rancor. Em tal cenário, não haverá espaço para a discriminação, o preconceito, o assédio moral, o *bullying* ou qualquer outra forma de aviltamento. Neste ambiente, haverá acolhimento, respeito e comunhão. Neste sentido, a missão de ensinar não será dissociada da necessidade de aprender: juntos, educandos e educadores lutarão para o êxito de suas respectivas vocações.

Na comunidade, como foi dito anteriormente, a responsabilidade de educar é de todos: alunos, professores, direção e demais pessoas envolvidas. Vale lembrar que a tarefa de educar não se limita às dependências de uma instituição de ensino: escola. Esta constitui apenas um instrumento de educação, mas não o único. Como afirma Mounier: “O problema da educação não se reduz ao problema das escolas: a escola é um instrumento educador entre outros, abuse-se e erre-se quando se quer fazer dela o principal instrumento; [...]” (MOUNIER, 1964, p. 201). Para ele, a educação começa no nascimento e perdura a vida inteira. Neste processo, a escola é um dos instrumentos, existem outros espaços nos quais se pode e deve educar, dentre eles: a família, a comunidade, a nação, as instituições religiosas, em caso de pessoas religiosas, igrejas. Em nossos dias, aos espaços educativos mencionados, podem ser acrescentados: os meios de comunicação social, as Ongs, as redes sociais, [...], com a ressalva de que eles podem também servir à doutrinação e à massificação, daí, novamente, chamar a atenção para o olhar atento do educador.

Diante do exposto, evidencia-se a relevância da educação, entretanto, faz-se necessário refletir a respeito do acesso ao ensino aprendizagem. Ele deve ser garantido a todas as pessoas ou ficar restrito a uma elite? Na perspectiva de Mounier, o conhecimento não pode ser privilégio de poucos: todo homem livre deve possuir um mínimo de conhecimento, para que possa viver com autenticidade a sua liberdade. Assim sendo, o direito à informação e o acesso à educação devem ser assegurados a todos os entes humanos. Em suas palavras:

[...] como órgão de toda a nação, a escola, nos seus diversos graus, não deve ser privilégio duma fracção da nação, uma vez que tem a seu cargo distribuir a todos aquele mínimo de conhecimentos que todo o homem livre deve possuir, chamando-a todos os meios e conferindo facilidades efectivas iguais a todos aqueles que em cada geração devem renovar a elite dirigente dum país. (MOUNIER, 1964, p. 202).

Todos os habitantes de uma comunidade, como a concebe o personalismo mounierista, devem estar aptos a atuarem no que hoje denominamos cidadania, precisam saber atuar na e

para a comunidade, portanto, devem, no uso de sua liberdade e conforme as suas capacidades, contribuir na gestão da sua nação.

Por fim, precisamos responder à questão: educar para que? A resposta já foi antecipada, educar a pessoa, mas também o indivíduo com o fim de despertar a pessoa que nele se encontra adormecida. Portanto, educar para desenvolver a capacidade de discernir com consciência, vivenciar a liberdade e ser capaz de enfrentar os desafios da existência: resistir à tentação do ter, superar o comodismo, e, no engajamento, unir forças na comunidade para, se necessário, enfrentar o sistema vigente. Eis o que disse o próprio Mounier:

Porque se educa a criança? Esta pergunta depende doutra: qual é o fim dessa educação? Este não consiste em fazer, mas em despertar pessoas. Por definição, uma pessoa suscita-se por apelos, não se fabrica domesticando. A Educação não pode ter como fim moldar a criança ao conformismo dum meio familiar, social ou estadual, nem se restringirá a adaptá-la à função ou papel que lhe caberá desempenhar quando adulto. (MOUNIER, 1964, p. 200).

Os educandos podem e devem participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, inclusive dizendo com clareza o que pensam da “lição” estudada, à semelhança do que já aconselhava Montaigne (2004), no século XVI: o educador deve pedir às crianças para manifestarem a sua opinião, sobre os assuntos estudados, estimulando-as para desenvolverem o pensamento próprio. É preciso propiciar o diálogo e as relações intersubjetivas, sob risco de facilitar ou promover a alienação, conforme diz o Mounier: “[...] o personalismo dará sempre primado às técnicas de educação e de persuasão sobre as técnicas de pressão, artifício ou mentira: [...]” (MOUNIER, 1964, p. 93). Persuasão supõe diálogo, debate e interação, o que só é plausível na mútua presença entre dois ou mais existentes, na comunidade. Este dado é tão importante que Lorenzon (1996) chega a dizer que só é possível o existente exercitar a sua inteligência no diálogo e, portanto, na comunidade. Desta forma, ele alega que sem um sistema de relações fundamentais, sem a vivência comunitária e, conseqüentemente, sem disponibilidade para o encontro, qualquer doutrina poderá ser instrumento de alienação.

No processo de ensinar e de aprender, não pode faltar o diálogo, pois ele é condição para os existentes vivenciarem o encontro, viabilizando o mútuo conhecimento e propiciando a efetiva comunhão e participação no amor, na esperança e na fidelidade. Não é recomendado a nenhuma pessoa envolvida, direta ou indiretamente, no sistema de ensino–aprendizagem, acomodar-se no que se denomina individualismo, conformando-se em ser o que lhe ordenarem ou programarem para ser.

Cada existente, condizente com o termo, deverá saber revelar o seu ser: o prefixo da palavra existir indica que ser é expandir-se, exprimir-se, diríamos, revelar-se. Portanto,

nenhuma pessoa, no ambiente escolar, deveria renunciar ou ser privado do direito de vivenciar esta característica peculiar ao existente, chamado a ser pessoa¹⁴³: apresentar-se as demais pessoas no face a face, ou seja, no afrontamento.

O educando, à medida que constrói o seu ser, personifica-se, deve produzir conhecimento, no sentido de ter ciência e conferir-lhe significado, e não somente memorizar informações, portanto, deve aprender a pensar com autonomia. Porém, o pensamento no sentido do personalismo mounierista, “só existe e irradia quando enraizado na pessoa”, este deverá ser comunicado, revelado aos outros, pois, “Se, [...], o pensamento não se tornar comunicável e portanto, em certa medida, impessoal, já não será pensamento, mas delírio.” (MOUNIER, 1964, p. 75). O que dizer de processos de ensino no qual há uma linguagem monolítica e não intersubjetiva? Estes não contemplam a proposta pedagógica de matriz mounierista, pois, na perspectiva do personalismo, o educando deve ter espaço para participar ativamente, não pode ser adestrado a ponto de perder a capacidade de afrontar

Uma educação personalista, tal como a concebe Mounier, deve auxiliar as pessoas a aprender a ser: viver a liberdade e conviver na comunidade. Cabe lembrar que a pessoa está em constante movimento e deverá gravitar, constantemente, entre o imanente e o transcendente, entre o seu interior e o exterior, sem se render à tentação de se fixar em um dos polos. Educadores e educandos devem ativamente contribuir para o sucesso do processo de ensinar e aprender, no compromisso e experiência da vivência interpessoal.

Os educadores e as instituições de ensino, na perspectiva de Mounier, devem evitar as propostas pedagógicas que visam exclusivamente preparar as crianças para cumprirem o seu papel na sociedade, assumirem passivamente a função que a sociedade lhes designar executar. Nenhum educador deveria pensar nos educandos como existentes despersonalizados, passivos, receptores: arquivos vivos do saber acumulado e memorizado. Nenhum educador deveria se prestar à manipulação, nem à domesticação, à doutrinação ou ao adestramento das crianças, jovens, adultos ou idosos que se colocaram à sua frente com a esperança de serem auxiliados no processo cognitivo.

As pessoas que assumem a missão de educar, de acordo com o pensamento mounierista, caminham em sentido oposto às que se submetem à proposta positivista. Estas, ao adotar os princípios da filosofia e/ou pedagogia positivista visam, conscientemente ou não, conservar o mundo tal como ele é, e aquelas, ao trilhar os caminhos do existencialismo, não endossam este procedimento. Segundo Mounier (1964), quem adota pedagogias conservadoras visa inculcar

¹⁴³ “A palavra grega que mais se aproxima da noção de pessoa é *prósopon*: aquele que olha de frente, que afronta” (MOUNIER, 1964, p. 98).

na criança a perspectiva dos adultos: pais, instituições e Estado. Ele criticou esta maneira de atuar dos responsáveis por educar, em todas as esferas, e, ao analisar a educação de sua época registrou,

Pode-se dizer da nossa educação que ela era em larga escala um ‘massacre dos inocentes’: desconhecendo a personalidade da criança como tal, impondo-lhe um resumo das perspectivas do adulto, as desigualdades sociais forjadas pelos adultos, substituindo o discernimento dos caracteres e das vocações pelo formalismo autoritário do saber. (MOUNIER, 1964, p. 200).

O autor critica as atitudes educativas que desconsideravam os educandos enquanto pessoas e inculcavam nas crianças as aspirações, desejos e necessidades dos adultos, incluindo a manutenção da estrutura social. Em sua crítica, faz uso de uma expressão forte: massacre de inocentes, quiçá, porque tais procedimentos “matavam” de forma coletiva o desenvolvimento das suas respectivas personalidades. Ainda na infância, as crianças eram doutrinadas a seguirem projetos de terceiros, abandonando o chamado a edificarem o seu ser. Aqui é visível a oposição de Mounier ao positivismo e doutrinas semelhantes, como exemplo, a proposta de Durkheim (2011), pois este concebia o processo educativo como uma ação exercida pelos adultos sobre as crianças, para lhes inculcar um jeito de ser requerido pela sociedade na qual deveriam ser inseridas. Neste prisma, a educação deveria fixar nas crianças os valores necessários para se manter a estrutura social vigente. Diante do que já apresentamos a respeito do pensamento de Mounier, fica evidente sua total rejeição a sistemas fechados, que não consideram a individualidade dos existentes, pois doutrinar implica em despersonalizar.

A pedagogia relacional, fundamentada em Mounier (1964), não pode domesticar as crianças e jovens. O educando, seja ele quem for, deve ser protegido de mecanismos alienantes e totalitários. Nenhum indivíduo, instituição ou Estado deverá privar o existente da possibilidade de resistir à opressão, pois é direito fundamental e inalienável da pessoa lutar contra o aviltamento de seu ser. A pessoa tem o direito de se proteger e ser protegida, quando ainda não tem forças para o fazer. Assim sendo, o educador deverá, entre outras coisas, engajar-se para defender a vida e a dignidade de seus educandos.

Mounier, enquanto educador-profeta, buscou respostas às questões concretas de sua época, desejava responder aos desafios da existência, refletindo e atuando para solucionar as inquietações de sua nação. Porém, a investigação permite atestar que foi muito além de sua época, pois vislumbrou aspectos que, ao longo do tempo, foram retomados e até hoje são divulgados como novidade. Um exemplo desse vislumbre é a Metacognição, que ganha evidência em nossos dias, ao menos no Brasil, mas cujos princípios, a nosso ver, já se faziam

presentes no pensamento de Sócrates, Agostinho, Montaigne, Marcel e, especialmente, em Mounier.

Na perspectiva de Mounier (1964), a pessoa existe para conviver, para se relacionar com outras pessoas, em comunhão amorosa: só na comunidade a pessoa se realiza. Neste sentido, diz Mounier (1964, p. 65): “O primeiro acto da pessoa deve ser, pois, a criação com outros duma sociedade de pessoas, cujas estruturas, costumes, sentimentos e até instituições estejam marcadas pela sua natureza de pessoas: [...]” Esta orientação vale para qualquer pessoa que deseje de fato formar uma comunidade escolar que vise educar e não apenas formatar. Quem se engajar nesta missão deverá testemunhar os princípios fundamentais da pessoa: liberdade, amor, esperança, fidelidade, diálogo, comunhão-amorosa, transcendência e os demais temas já mencionados.

É intrigante a afirmação de Mounier,

A educação que hoje em dia é distribuída prepara o pior possível para uma tal cultura da acção. A universidade distribui uma ciência formalista que conduz ao dogmatismo ideológico ou, por reação à ironia estéril. Os educadores espirituais conduzem a maior parte dos casos a formação moral para o escrúpulo ou para o caso da consciência, em vez de encaminharem para o culto da decisão. É todo um clima a modificar, se não quisermos ver mais os intelectuais a dar o exemplo da cegueira e, os mais conscienciosos, da cobardia.” (MOUNIER, 1964, p. 167).

A reflexão é interessante, faz uma alerta contra à educação voltada para a ação, portanto, pragmática, visando desenvolver nos educandos as habilidades necessárias para desempenharem suas funções, conforme a demanda do mercado¹⁴⁴, do mesmo modo, se posiciona em relação aos educadores espirituais que visam à formação, no sentido de formatar a maneira de ver, julgar e agir, condicionando o pensamento e a ação de seus educandos.

Já transcorreram 79 anos desde que Mounier registrou estas afirmações, e, na época, mostrou a necessidade de modificar o que vinha sendo praticado pelos educadores, que, por vezes, agiam como intelectuais cegos, e os poucos que conseguiam enxergar a realidade se acovardavam e não agiam, nem afrontavam o sistema, e, como não existe neutralidade, acabavam colaborando para a sua perpetuação.

A título de esclarecimento, destacamos que, quando Mounier disse “a educação de hoje em dia [...]”, última citação, referiu-se à realidade francesa das primeiras décadas do século XX. Será que o seu parecer ainda é válido? As categorias apresentadas por Mounier, no primeiro quadriênio do século XX, no contexto europeu, especialmente o Francês, poderão

¹⁴⁴ Os comentários e inferências foram realizados não só com base no fragmento, mas também no conjunto da obra de Mounier. Contudo, expressões como atender a demanda do mercado são anacronismos intencionalmente utilizados.

contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos jovens brasileiros, em especial, os uberlandenses? Isto é o que pretendemos explicitar na sequência de nossa pesquisa. Entretanto, antes de prosseguirmos nesta tarefa, vale rememorar alguns dos fundamentos norteadores do pensamento-ação das filosofias de matriz existencialista.

Neste sentido, podemos lembrar que toda filosofia, se verdadeira, é concreta, ou seja, nasce da realidade vivida e retorna a ela. A título de exemplificar o que foi dito, tomemos por base uma escola de Ensino Médio qualquer, é certo que lá se encontram elementos considerados positivos e outros passíveis de serem aperfeiçoados. Portanto, ao se utilizar os ensinamentos legados por Buber, Marcel e Mounier, os membros da comunidade escolar devem se comprometer com a arte de ensinar e aprender, superando obstáculos e propiciando relações humanizadas, promovendo a inclusão e a participação livre e consciente. Educadores, educandos, responsáveis pela gestão e demais pessoas envolvidas no processo de ensinar e aprender devem estar conscientes dos malefícios das notícias falsas, das técnicas de aviltamento, de tudo o que aliena a pessoa e viola a dignidade humana. Assim sendo, poderão trabalhar para que gradativa e constantemente estes malefícios sejam extirpados do ambiente escolar.

Buber, Marcel e Mounier não ficaram indiferentes aos desafios suscitados ou identificados em suas respectivas comunidades e épocas. Outrossim, sentiram as dores e as alegrias alheias, viveram a empatia e cooperaram para edificar um ambiente no qual todos pudessem verdadeiramente ser, viver e conviver. Em suas obras encontramos outras perspectivas convergentes, por exemplo, a importância de dialogar com quem quer que seja, sem fazer acepção de pessoas, a relevância da mútua valoração e reconhecimento, o perigo e o malefício da objetivação, alienação, aviltamento e desumanização de toda e qualquer pessoa, o relevo de vivenciar verdadeiras relações interpessoais, ou seja, experienciar autênticas relações dialogais, a importância de aprender a afrontar e a ser afrontado, de compreender o valor do olhar de outrem para o crescimento mútuo, e ainda de engajar-se e comprometer-se com os demais existentes para juntos, no amor e na fidelidade, tornar realidade aquilo que verdadeiramente se espera.

Neste cenário, há de se indagar novamente, se, e como, este legado pode contribuir para a prática escolar das escolas secundaristas de nossa cidade, neste início do século XXI. Esperamos que a resposta seja visualizada em breve, entretanto, antes de explicitá-la, faz-se necessário lançarmos um olhar atento sobre a realidade das Escolas Estaduais de Ensino Médio, nível regular e/ou EJA, da cidade de Uberlândia-MG.

4 ESCOLAS COPARTICIPANTES: na percepção de discentes, docentes e membros das equipes administrativas

Nos capítulos anteriores, respectivamente, apresentamos três precursores e três expoentes do Existencialismo Moderno. Como já dissemos, o objetivo maior da investigação, cujos resultados ora apresentamos, foi verificar se as teorias desenvolvidas por Gabriel Marcel, Martin Buber e Emmanuel Mounier são ou não conhecidas e utilizadas por educadores e gestores do Ensino Médio, das escolas estaduais da cidade de Uberlândia. E ainda, se as categorias que fundamentam as suas teorias contribuem e, em caso afirmativo, como coadjuvam na prática escolar das instituições de Ensino Médio, na cidade de Uberlândia, nestes primeiros 19 anos do século XXI.

Para orientar nossa investigação, expusemos os fins norteadores da investigação, a fim de verificar a existência ou inexistência de práticas pedagógicas de caráter interdisciplinar, transdisciplinar ou multidisciplinar. Além disto averiguar a existência ou inexistência de ações aviltantes, verificar se, em constatando ações aviltantes, estas podem influenciar discentes ou docentes em opções como afastamento, transferência ou evasão. Houve ainda a intenção de perscrutar, junto aos discentes, a importância do respeito e do diálogo quando eles definem um bom professor. E ainda averiguar a opinião dos participantes da pesquisa em relação à viabilidade e à relevância de atividades de caráter interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar ou outras ações que promovam a interação entre as disciplinas ou entre as pessoas. Por fim, aferir se os responsáveis pelos discentes participam das reuniões para as quais são convocados.

Segundo Mounier (1963), toda filosofia é existencialista, pois explora a existência e os existentes, ou seja, emana da realidade vivenciada ao longo da jornada da vida, portanto é concreta. O existente, no âmbito geográfico, econômico, político, ecológico, educacional, [...], enfim, nos diversos setores de sua vida, deve enfrentar os obstáculos que certamente encontrará ao longo da jornada de sua existência. Ora, não se enfrentam barreiras, nem se superam limites, sem consciente ou inconscientemente, utilizar o método ver, julgar e agir. Em outras palavras, examinar a realidade, perceber os desafios a serem superados e diante deles aprender a perguntar, a problematizar os possíveis entraves que impeçam ou dificultem a edificação do ser individual e da comunidade na qual valha a pena viver, concomitantemente, procurar respostas para as inquietações suscitadas ao longo da vida.

Diante do exposto, admitimos que o pensamento filosófico emana da realidade concreta, que o conhecimento verdadeiro não se processa na pura abstração, portanto, com o fim de ter ciência, ao menos parcial, da dinâmica vivenciada no âmbito do Ensino Médio das escolas estaduais da cidade de Uberlândia, estabelecemos contato com três seguimentos da comunidade escolar: discentes, docentes e equipes administrativas. O processo é investigativo, e os resultados obtidos serão apresentados a seguir.

4.1 Breve relato da experiência vivenciada nas instituições coparticipantes

A princípio desenvolvemos o projeto de pesquisa e o submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Aguardamos, com expectativa e ansiedade, a aprovação, que veio sem demora¹⁴⁵. O processo proporcionou-nos um profundo aprendizado, em especial por ser o primeiro projeto de investigação, sob nossa responsabilidade, que extrapolou a esfera da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa, observando rigorosamente o que foi exposto no projeto aprovado pelo CEP-UFU, foi realizada com a coparticipação de quatro instituições estaduais de ensino da cidade de Uberlândia-MG: duas localizadas na Zona Sul e duas na Zona Leste. Já, da Zona Sul, temos a Escola Estadual Inácio Castilho e a Escola Estadual Parque São Jorge. Fazem parte da Zona Leste, a Escola Estadual Frei Egídio Parisi e a Escola Estadual João Rezende. As escolas e as regiões (zonas) foram selecionadas mediante dois princípios: o primeiro foi o denominado aleatório, de caráter geográfico; o segundo, o da acessibilidade e conveniência, por se tratar de amostragem não probabilística. É válido salientar que ambos os princípios se fundamentam em Gil, 2008, e, ainda, abalizados nesses autores, definimos o nosso corpus de pesquisa: docentes, discentes e membros da equipe administrativa: direção, vice direção e coordenação pedagógica.

O recrutamento dos possíveis participantes foi realizado observando rigorosamente os critérios de inclusão e de exclusão registrados no projeto aprovado pelo CEP/UFU. Assim sendo, dentre os docentes foram convidados apenas os que, na ocasião, estavam ministrando aulas no Ensino Médio regular ou na EJA, nível médio, em uma escola coparticipante da pesquisa. Dentre os discentes, convidamos para participar da pesquisa apenas os que tinham no mínimo 18 anos, os que estavam regularmente matriculados e frequentando a segunda ou terceira etapa da EJA, nível médio, ou o terceiro ano do Ensino Médio regular, em uma escola

¹⁴⁵ O projeto encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, CAAE número 87116818.2.0000.5152 foi aprovado em 8 de junho de 2018. As informações aqui inseridas foram compiladas ou extraídas do projeto em questão.

coparticipante. Por fim, o recrutamento dentre os membros do que denominamos equipe administrativa: diretores, vice-diretores ou coordenadores pedagógicos que exerciam estas funções em uma das escolas coparticipantes.

O contato inicial com cada um dos possíveis participantes também foi realizado respeitando o que foi aprovado pelo CEP/UFU. Na ocasião, apresentamos, resumidamente, a proposta de investigação, esclarecemos as possíveis dúvidas, constatamos se a pessoa se enquadrava nos requisitos necessários para participar do projeto. Além disto, oficializamos o convite, entregamos o TCLE e estipulamos o prazo para o (a) convidado (a) definir o aceite ou a recusa em participar da pesquisa. O processo foi interessante, pois permitiu a presença no ambiente escolar em diferentes dias e horários, o que possibilitou uma relativa convivência com diferentes integrantes da comunidade escolar.

Os docentes, que aceitaram participar da pesquisa, após assinarem e entregarem o TCLE, responderam a um questionário contendo sete questões. Os discentes (alunos/as) responderam a um questionário contendo oito questões. Por sua vez, os integrantes da equipe administrativa participaram de uma entrevista, que, após a devida transcrição, foi deletada.

Cabe apontar alguns aspectos relevantes observados na coleta de dados, em cada uma das Escolas coparticipantes, entre eles a receptividade da Equipe Administrativa e demais pessoas com as quais tivemos contato. Em todos os momentos, nos quais estivemos presente nas referidas instituições, fomos muito bem acolhidos, além de haver boa receptividade à proposta de investigação. Ademais, registramos que a acolhida ao projeto foi uma surpresa positiva, em todos os seguimentos: docentes, discentes e equipe administrativa, pois o número de pessoas interessadas em participar extrapolou o limite máximo previamente fixado.

Dois fatos merecem menção, em relação aos discentes, quando foi feito o convite para participarem da pesquisa. O primeiro é que uma pessoa convidada interrompeu a fala do pesquisador com a seguinte pergunta: “Vou ganhar alguma coisa se participar”? Ao ser informada que, segundo registro no TCLE, “Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar [...]”, ela entregou o papel em branco, “virou as costas” e foi embora. Por seu turno, um outro aluno, ao receber o convite, antes do início das aulas, disse que “gostaria de participar, mas agora não posso, vai começar as aulas e não posso perder, [...], tem como o senhor vir amanhã? Terá prova de recuperação e não tenho que fazer a prova”. No dia e hora combinado, o participante da pesquisa compareceu ao local e preencheu o questionário, sem pressa, e, ainda, recusou o ressarcimento do transporte, previsto no TCLE, por comparecer à escola somente para responder ao questionário.

Ressalta-se que não tem como mensurar o crescimento e conhecimento proporcionado pelo trabalho de coleta de dados, pois estar diante de pessoas distintas, no cotidiano escolar ou em momentos de atividades abertas à comunidade em geral, como projetos interdisciplinares, observando o que se diz e o que se faz, é incomensurável. Além disto, testemunhar ações de inclusão e acolhida ao diferente, atos de compromisso e fraternidade, mesmo sem poder mencioná-los no presente texto, por extrapolar o projeto proposto, é de uma riqueza incomensurável.

4.2 Considerações a respeito das instituições coparticipantes

O Município de Uberlândia, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação – MG, possui 35 instituições que ofertam Ensino Médio regular ou EJA¹⁴⁶. Estas instituições estão distribuídas nas cinco zonas que compõem a cidade de Uberlândia: Zona Sul; Zona Leste; Zona Oeste; Zona Norte e a Região Central. Como já foi dito, fundamentados em Gil, 2008, aleatoriamente, selecionadas quatro instituições de ensino a serem coparticipantes na pesquisa: Escola Estadual Inácio Castilho; Escola Estadual Parque São Jorge; Escola Estadual Frei Egídio Parisi e Escola Estadual João Rezende.

4.2.1 Escola Estadual Professor Inácio Castilho

A Escola Estadual Professor Inácio Castilho [EEPIC] está localizada na Rua Professora Juci do Carmo, 65, bairro Santa Luzia. A história desta instituição escolar está vinculada ao Conjunto Habitacional Santa Luzia, inaugurado em 1981. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), 2016, em sua origem, a atual instituição de ensino era um anexo da Escola Estadual Maria Conceição Barbosa. Porém, já em agosto de 1983, foi criada oficialmente a escola, que, na ocasião, recebeu a nomenclatura do próprio Conjunto Habitacional. O nome atual foi oficializado em dezembro de 1983.

Em 12 de março de 1987, a escola, que, desde a sua fundação, oferecia apenas o Ensino Fundamental, passou a proporcionar também o Ensino Médio. Na atualidade, a EEPIC funciona em três turnos, com aproximadamente 1.000 alunos distribuídos entre fundamental II, médio regular, EJA e Educação Especial. Em 2018, oficialmente matriculados havia o seguinte cenário: total de alunos: 1.144. Ensino Fundamental II – 309 distribuídos entre o sexto e o nono

¹⁴⁶ Dados obtidos no início de 2018, quando da elaboração do projeto de pesquisa.

anos. Ensino Médio Regular: 506, dentre os quais 111, na terceira série. EJA: 289 alunos e Educação Especial: 40 alunos.

Em linhas gerais, segundo o PPP-2016, a instituição tem o desejo de oferecer uma educação de qualidade, que proporcione, além do conhecimento específico, o desenvolvimento da cidadania e da consciência crítica dos educandos. Defende, dentre outros, os valores da liberdade, da justiça, da cidadania, do compromisso social e democrático, ademais, fomenta o respeito e a inclusão. O PPP, 2016, registra atenção especial à tolerância, ao princípio da igualdade na diversidade, à importância de se valorizar a escola como um espaço de construção coletiva e ao trabalho interdisciplinar. Neste sentido, o PPP 2016 apresenta diversos projetos que pressupõem trabalhos interativos, dentre os quais, a Feira de Ciências e a Semana de Educação para a Vida.

4.2.2 Escola Estadual Parque São Jorge

A Escola Estadual Parque São Jorge (EEPSJ), situada na rua Oswaldo Silvério da Silva, 346, bairro São Jorge. Segundo o PPP de setembro de 2017, foi criada e autorizada a funcionar em agosto de 1988. Um registro interessante é o engajamento da comunidade na origem da escola “a construção desta instituição de ensino só foi possível com a colaboração da comunidade, [...]” (E.E. PARQUE SÃO JORGE, 2017, p. 12), e o apoio da prefeitura. Tais fatos realçam o valor da parceria na criação e ampliação da referida unidade educacional.

Quando da criação em 1988, a escola contava com apenas três salas de aula, já, em 1991, em uma primeira ampliação, ganhou mais duas salas. Por sua vez, em 1995, houve nova e significativa amplificação, desta vez, ganhou mais 8 salas. Em menos de uma década, passou de 3 para 13 salas de aula, além do aumento e melhora da estrutura geral da escola. Atualmente, a escola possui uma estrutura ampla: 18 salas de aula, laboratório interdisciplinar de biologia, física e química, laboratório de informática, biblioteca, dentre outras instalações necessárias para se desenvolverem as atividades cotidianas.

As ações pedagógicas são norteadas por três eixos: o ético, o político e o estético, conforme PPP (2017). Dentre estes, destaca-se que o primeiro contempla “[...] justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; [...], respeito à dignidade da pessoa humana e [...]; compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito [...] e discriminação” (E.E. PARQUE SÃO JORGE, 2017, p. 13).

Por fim, salienta-se o valor do trabalho interdisciplinar, o compromisso de educar para a autonomia, a importância da família no processo de ensino-aprendizagem. Dentre as preocupações, registra-se a formação básica para o trabalho e para a cidadania. E ainda, o combate à desigualdade e à exclusão. Neste sentido, observa-se uma grande preocupação com a inclusão e com o respeito às diferenças.

Em 2018, a escola teve um total de 1.430 matrículas¹⁴⁷, distribuídas entre o Ensino Fundamental I: 220; o Fundamental II: 416; Ensino Médio: 774, dentre os quais, 191 estavam registrados no terceiro ano; Educação Especial, 20.

4.2.3 Escola Estadual Frei Egídio Parisi

A Escola Estadual Frei Egídio Parisi (EEFEP), atualmente se localiza na Av. Doutor Laerte Vieira Gonçalves, 2926, bairro Segismundo Pereira, Uberlândia-MG. Em 2018, a instituição registrou a matrícula de 2.021 alunos, distribuídos nos alunos do Fundamental I: 164; Fundamental II: 764; Ensino Médio Regular, 965, dentre os quais, 229 matricularam-se no terceiro ano; EJA, 128 alunos e Educação Especial, 33.

A EE Frei Egídio, inicialmente, segundo dados registrados no PPP, foi aprovada em setembro de 2017, antes era um anexo da EE Sérgio de Freitas Pacheco, na antiga Rua de serviço A 136. Na ocasião, em 1982, ficou conhecida como Escola Estadual do Conjunto Segismundo Pereira. Contudo, no ano seguinte, em agosto, ganhou autonomia, ela foi desmembrada da escola matriz, assim, originou-se a EE Frei Egídio Parisi. Cabe registrar que a autorização para funcionar data de dezembro de 1983, a princípio no mesmo endereço, entretanto, em outubro de 1996, foi transferida para o endereço atual.

As diretrizes gerais, segundo o PPP 2017, contemplam alguns elementos norteadores, dentre os quais destacamos a intenção de oferecer uma educação de qualidade, contribuindo para a formação de cidadãos solidários, participativos, éticos, críticos e conscientes. Essa oferta destina-se a todos independente do credo, da raça ou etnia. Neste sentido, propõe uma pedagogia fundamentada e promotora de valores éticos, que propicie consciência crítica, prepare para o trabalho, e, ainda, que valorize e promova a vida.

Dentre os eixos norteadores, presentes no PPP 2017, merecem menção o diálogo, as atividades interdisciplinares e a preocupação com a humanização das relações interpessoais. Em diferentes momentos, é possível identificar a preocupação de criar espaços nos quais as

¹⁴⁷ Dados extraídos do site QEDU, que apresentam os dados registrados no INEP – senso escolar de 2018.

peessoas possam interagir, dialogar e buscar soluções para aperfeiçoar as atividades desenvolvidas. A escola deve “[...] consolidar espaços de diálogo e construção coletiva dentro do ambiente escolar integrado escola/comunidade” (EE FREI EGÍDIO PARISI, 2017, p. 31). Salienta-se que a busca de parceria e cooperação vai além dos muros da escola, o PPP 2017 explicita o desejo da EE Frei Egídio em estabelecer parceria e cooperação entre a escola e a comunidade interna e externa. Neste cenário, destaca-se a importância da presença familiar.

4.2.4 Escola Estadual João Rezende

A Escola Estadual João Rezende (EEJR), situada na rua Terezinha Segadães, 283, Bairro Custódio Pereira Uberlândia-MG, foi criada e autorizada a funcionar em 1986. Atualmente oferece vagas para o Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e EJA. Contudo, esta oferta só foi possível a partir da última década do século XX, pois, na sua gênese, oferecia apenas a Pré-escola e o Fundamental I.

Dentre as diferentes diretrizes do PPP 2017, destacamos o valor da participação da família na vida escolar, esta é de extrema relevância. Além da promoção do respeito e da solidariedade e do combate a toda e quaisquer formas de discriminação. Neste sentido, a escola “estimula a integração, cooperação cuidado e solidariedade entre escola e comunidade” (EE JOÃO REZENDE, 2017, p. 5).

O processo de ensino propõe “educar com vistas a promover a formação integral dos estudantes no [...] exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho” (EE JOÃO REZENDE, 2017, p. 5). Para este fim, em diferentes momentos, reforça a importância de não ignorar a realidade social, política e econômica. Há ainda, a preocupação pedagógica com os princípios éticos, como, por exemplo, a justiça, a solidariedade, a liberdade e a autonomia.

A EEJR, no ano de 2018, possuía um total de 1.433, distribuídos da seguinte maneira: Ensino Fundamental II: 393; Ensino Médio Regular: 867, dentre os quais, 188, terceiro ano; EJA 154; Educação Especial, 19.

4.3 Apresentação dos dados coletados

Antes de apresentar os dados averiguados, é pertinente explicitarmos que, para prevenir o risco de identificação, não utilizamos nomes, mas siglas, assim sendo, quando fizemos alguma referência às instituições coparticipantes, utilizamos E1; E2; E3; E4, respectivamente, escola um, escola dois, escola três, escola quatro. Vale salientar que a escolha foi aleatória, para

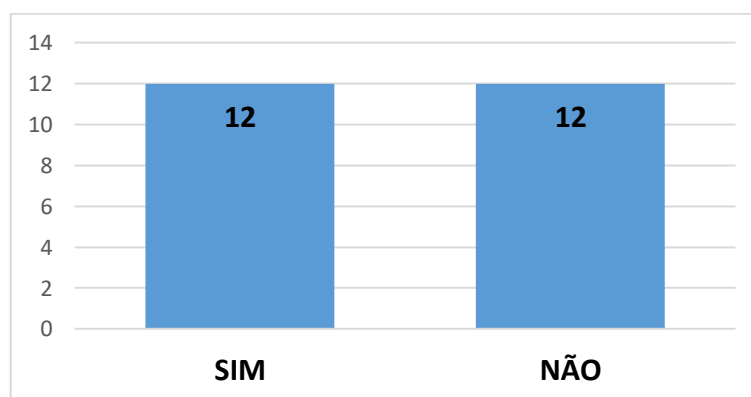
inviabilizar a identificação. O mesmo procedimento foi adotado em relação aos alunos, A1; A2; A3; [...], A39; A40. O supracitado critério também foi observado em relação aos professores, P1; P2; P3; [...]; P23; P24. No que se refere à equipe administrativa, a princípio, pretendíamos utilizar D1; D2 [...]; para diretores e vices, e C1; C2; [...]; para coordenação pedagógica. Contudo, com o desenvolvimento da pesquisa, acreditamos que o procedimento poderia facilitar a identificação de um ou mais participante, diante deste fato, com o fim de dificultar a identificação, optamos por fazer uso do sinal EA (Equipe Administrativa), para as respostas dadas por diretores, vice-diretores e coordenação pedagógica, desta forma temos EA1; EA2; [...]; EA7; EA8. Registramos que, de início, os dados foram exibidos por seguimento e não por instituição, apenas, quando necessário, destacamos detalhes específicos de cada instituição coparticipante.

4.3.1 Dados coletados junto aos docentes

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2018, na ocasião, as escolas coparticipantes somavam um total de 239 docentes trabalhando com o Ensino Médio: regular e/ou EJA; dentre estes, foram recrutados 24 participantes: 6 por instituição. Cada partícipe, como já foi dito, respondeu a um questionário, contendo 7 perguntas. Apresentamos, a seguir, o resultado da investigação.

Na primeira pergunta, indagamos aos professores: *“Durante o exercício do magistério, no ensino médio, você conheceu algum (a) professor (a) que abandonou a profissão, ou trocou o local de trabalho, motivado por sofrer bullying, violência verbal (ou física), assédio moral, ou outro fator relacionado à convivência no ambiente escolar?”* A síntese das respostas obtidas é exibida no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Professores - Questão 1



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Ao mensurar os dados em sua totalidade, constata-se que 50% dos participantes conhece algum caso de professor (a) que abandonou a profissão, ou trocou o local de trabalho, por sofrer *bullying* ou outro tipo de violência, seja ela física ou verbal. Contudo, se analisarmos os dados por escola, veremos que este percentual sobre variações. Por exemplo, na E1 66,66% dos partícipes alegaram conhecer algum episódio, enquanto 33,34% atestaram desconhecer qualquer ocorrência; por sua vez, na E2, o resultado é o inverso: e 33,34 % conhecem algum caso, e 66,66% não conhecem. Enquanto E1 e E2 apresentam resultados díspares, as escolas E3 e E4 apresentam resultados equivalentes: 50% dos professores alegam conhecer ocorrências de abandono de função ou troca de local de trabalho e 50% disseram desconhecer. É interessante verificar as diferentes percepções da realidade, ou seja, os distintos olhares em relação à mesma realidade.

Os partícipes que responderam sim, diante da indagação anterior, foram convidados a descrever o fato que motivou o (a) docente a abandonar a profissão ou trabalhar em outra instituição de ensino, sem revelar os nomes verdadeiros das pessoas envolvidas. Eis as respostas obtidas¹⁴⁸:

P1: “conheci dois professores que se enquadram nos fatos acima citados: uma professora pediu remoção da escola por sofrer assédio moral [...], e um professor, de outra escola, foi agredido fisicamente por um aluno ao sair da instituição”.

P2: “uma professora amiga relatou que mudou de profissão, devido aos desacatos e desrespeito constante do (as) alunos (as) ”.

P3: “um professor [...] sofreu [...] assédio moral por ter deixado um aluno de recuperação [...], tal fato culminou em problemas de saúde e sua aposentadoria”.

P6: “A professora mudou de profissão devido ao assédio moral, perseguição e coação, [...]. Outro professor sofreu muito *bullying* [...]”.

P8: “alunos indisciplinados [...] desmotivando e ameaçando professor que abandonou o cargo”

P9: “uma colega de trabalho abandonou o cargo de professora por ter sofrido agressão física [...]. Outra professora abandonou o magistério [...]”.

P13: “um professor pediu remoção, pois [...] tentaram atear fogo em seu carro, [...]”.

¹⁴⁸ As respostas foram transcritas em sua essência. Realizamos pequenos cortes para assegurar o sigilo em relação à escola ou às pessoas envolvidas nos casos narrados. As citações respeitam o que foi escrito pelos participantes da pesquisa, sem alterar o conteúdo do texto original.

P14: “[...] ele [professor recém-formado] ao entrar na sala assustou-se quando o abordaram [alunos] incitando em ameaças e, que ali eles mandavam [...]”. ”

P18: “[...] professor da rede estadual [...] foi agredido no final de seu dia de trabalho, [...] na porta da escola. Colocaram fogo no seu veículo, causando danos materiais e psicológicos graves, causando afastamento médico e em seguida do local de trabalho. ”

P20: “O professor tomou posse em concurso e fez sua lotação na escola de ensino fundamental¹⁴⁹. Trabalhou 03 horários e passou no departamento pessoal e pegou papeis de exoneração, pois, segundo ele, não era formado para aguentar indisciplinas de alunos.

P21: “[...] um professor [...] tomou posse em uma escola estadual e abandonou o cargo em uma semana. Sofreu agressões verbais e bullying [...]”.

P24: “Uma amiga abandonou por não se identificar com o sistema, e a escola também não se importar [...] com o bem-estar dela”.

Os motivos que levaram professores (as) abandonarem o cargo, função ou profissão, são diversos: assédio moral¹⁵⁰ (P1; P3; P6); agressão física (P1; P9; P13; P18¹⁵¹); desrespeito, desacato (P2); *bullying* (P6; P21); afastamento por questão de saúde, em consequência de violência física e/ou verbal (P3; P18); indisciplina e/ou ameaça (P8; P14; P20). A pesquisa não permite determinar o número de docentes que adoeceram no exercício da profissão, tampouco os que abandonaram a função/profissão ou pediram remoção, entretanto explicita que estes fatos são reais e em número a ser considerado.

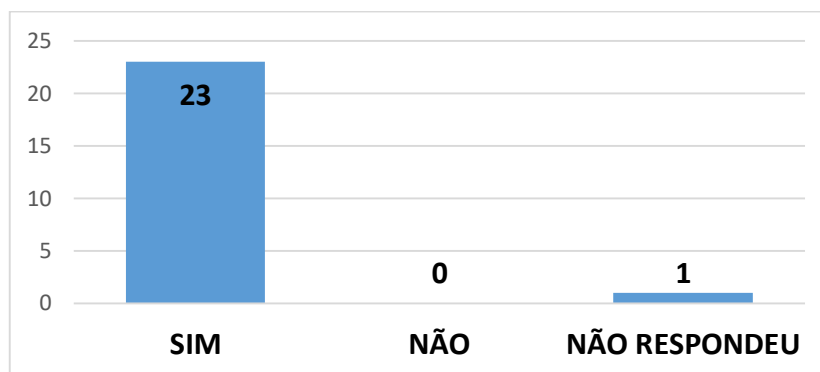
A segunda questão apresentada aos participantes: “*Na instituição de ensino, na qual responde este questionário, existem atividades que promovam a interação entre uma ou mais disciplinas, como, por exemplo, atividades interdisciplinares, transdisciplinares, multidisciplinares?* ” As respostas obtidas estão sintetizadas no gráfico 02.

¹⁴⁹ P20 menciona um caso relevante, um professor que levou anos para se formar, enfrentou o desafio de concurso público, passou, assumiu a função e, após três horários no exercício da função, pediu demissão. O que levou a pessoa a essa atitude? Não temos resposta, mas é um fato que merece reflexão. Não é um episódio que ocorreu no Ensino Médio, pois o texto deixa claro que se trata do Ensino Fundamental (sem dizer se I ou II), mas resolvemos manter a informação pela relevância do ocorrido.

¹⁵⁰ Não é possível saber se P1; P3 e P6 mencionam o mesmo fato ou relatam fenômenos distintos, pois, por questão de sigilo e ética, foi solicitado aos participantes para não fornecerem o nome das pessoas envolvidas.

¹⁵¹ O participante relata que o professor foi agredido, não explicita se a agressão foi física e/ou verbal, mas o contexto: atear fogo no carro, permite inferir que seja física.

Gráfico 2 - Professores - Questão 2



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

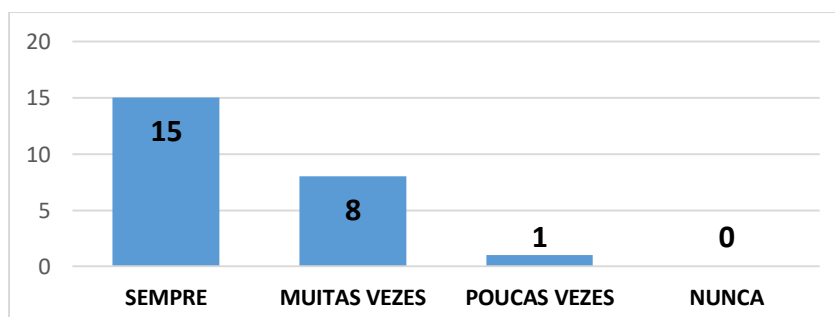
O gráfico 02 fala por si, nas quatro instituições coparticipantes, são desenvolvidas atividades que promovem a interação entre uma ou mais disciplinas: 100% dos participantes que responderam à pergunta confirmam essa existência.

A terceira questão tem dois objetivos distintos, perscrutar se, na visão dos docentes, as atividades coletivas, que promovam interação entre as disciplinas favorecem o processo cognitivo, e, com que frequência, devem ser realizadas. Para tal fim, indagamos: “*Em sua opinião, atividades que promovam trabalhos coletivos e estimulem a interação entre uma ou mais disciplinas, como, por exemplo, atividades interdisciplinares, transdisciplinares, multidisciplinares*” :

- a) *Favorecem o processo cognitivo?*
- b) *Devem ocorrer: com frequência; poucas vezes; nunca.*

Conforme o parecer dos docentes, em relação à primeira indagação: se as atividades favorecem o processo cognitivo, registramos os seguintes dados:

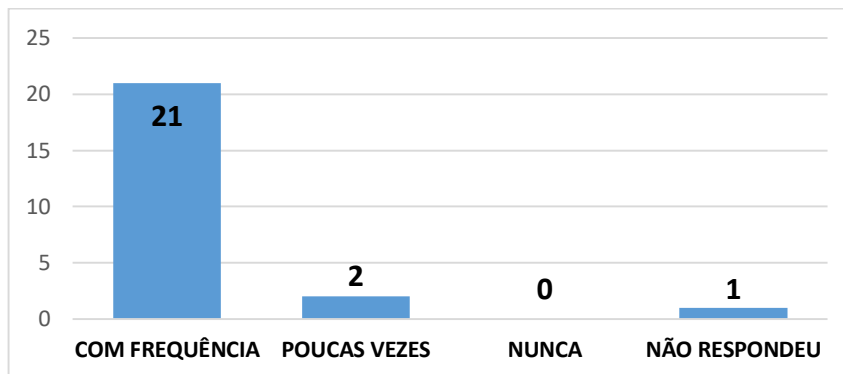
Gráfico 3 - Professores - Questão 3a



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Por sua vez, quando indagamos “ *As atividades devem acontecer: com frequência, poucas vezes ou nunca*”, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 4 - Professores - Questão 3b



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

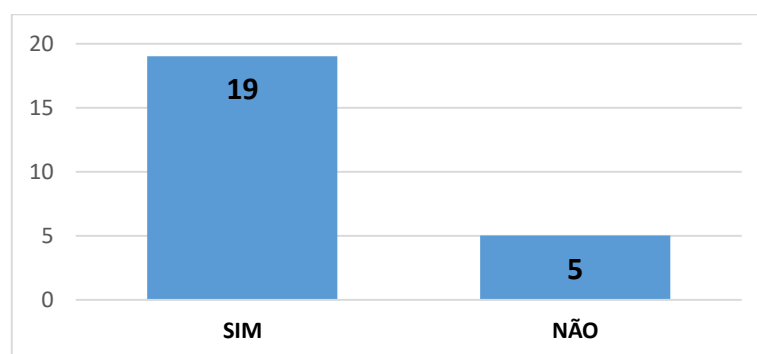
Segundo a maioria dos partícipes da pesquisa, as atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, ou outras similares, que promovem trabalhos coletivos e estimulam a interação entre uma ou mais disciplinas favorecem o processo cognitivo. Se somarmos os que disseram que, muitas vezes, beneficiam aos que creem que sempre favorecem, constatamos que 95,83% corroboram este parecer. É relevante averiguar que nenhum dos partícipes afirmou que elas nunca contribuem. Na pior das hipóteses verificadas, ao menos, em algumas vezes, acredita-se que elas auxiliaram no processo de aquisição do conhecimento.

Ora, se as atividades interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares favorecem o processo cognitivo, elas precisam ser realizadas com qual frequência? O gráfico 04, registra que, para a grande maioria dos participantes (87,5%), estas atividades devem ser realizadas com frequência. Por sua vez, uma minoria (8,33%) acredita que estas devem ser realizadas, mas, poucas vezes. Entretanto, vale registrar que nenhum participante atestou que não devem ser realizadas.

Como já mencionamos, é intrigante averiguar como as distintas pessoas possuem percepções diversas da realidade, como enxergam diversamente as perspectivas ou possibilidades de mundo a ser edificado. Alguns dados chamam a atenção, por exemplo, P8 acredita que as atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares sempre favorecem o processo cognitivo, entretanto, diz que deveriam ser realizadas poucas vezes. Por sua vez, P14, diz que as referidas atividades poucas vezes favorecem o processo de aquisição de conhecimentos, contudo, afirma que elas devem ser desenvolvidas com frequência. Por fim, P21 fala que, muitas vezes, as atividades supracitadas favorecem o processo cognitivo, mas que as mesmas devem ser realizadas poucas vezes.

A quarta questão apresentada aos participantes foi “*Nesta instituição de ensino, trabalhando com o Ensino Médio, você já, presenciou, ou tomou conhecimento, de discriminação ou preconceito?*” Diante da demanda, quase 80% dos participantes responderam afirmativamente. Os dados podem ser observados no gráfico 05.

Gráfico 5 - Professores - Questão 4



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os 19 participantes, que alegaram presenciar ou tomar conhecimento de episódios identificados como preconceito e/ou discriminação, foram convidados a identificar o (s) motivo (s) do preconceito ou da discriminação. Como possíveis fundamentos dos fatos testemunhados, disponibilizamos quatro opções: prática religiosa, valores culturais, aparência física, condição social e/ou financeira, entretanto, para assegurar a liberdade de explicitarem os fatos observados, deixamos uma alternativa indeterminada, pois ela permite que o participante relate qualquer motivo por ele assistido. Diante dos relatos obtidos, sintetizamos as respostas na tabela¹⁵² abaixo.

Tabela 1 - Professores - Questão 4 (Complemento)

Motivos	E1	E2	E3	E4	Total
Prática religiosa	04	01	03	02	10
Valores culturais	03	00	02	02	07
Aparência física	04	03	03	04	14
Condição social e/ou financeira	03	01	04	03	11
Outros	02	00	02	00	04

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

¹⁵² A opção por apresentar os dados obtidos em tabela justifica-se pelo fato dos participantes poderem assinalar mais de um motivo, daí a dificuldade de utilizar o gráfico. Também por propiciar a visualização dos dados por escola, além dos consolidados no âmbito geral.

Dentre os participantes, conforme o gráfico 05, 79,16%, alegaram ter testemunhado ou tomado ciência de eventos identificados como discriminação ou preconceito. Conforme já foi dito, cada participante poderia registrar quantos elementos motivadores tivesse ciência¹⁵³, assim sendo, averiguamos um total de 46 menções. Dentre elas, a motivação que mais apareceu foi a questão da aparência física: 14 citações (73,68%)¹⁵⁴. Em segundo lugar, com 11 apontamentos, deparamos com razões ligadas à condição social e/ou à financeira (57,89%). Em terceiro lugar, verificamos motivações relacionadas à prática religiosa: 10 indicações (52,63%). Em quarto lugar, com 7 indicações, constatamos fundamentos oriundos dos valores culturais (36,84%). Merece atenção especial o índice de casos relacionados à aparência física, pois, a nosso ver, atingem diretamente a pessoa¹⁵⁵ que sofre o processo discriminatório ou preconceituoso. Não queremos desmerecer os demais fatores, mas, neste caso, o foco é a pessoa em si, seu corpo, e não o grupo do qual faz parte.

Além dos tópicos propostos, conforme já aludido, quatro participantes apontaram outros elementos motivadores de ações marcadas por discriminação e/ou preconceito: P1; P6; P9 e P11. P1 e P6 atestaram motivação fundamentada na orientação sexual (10,52%). P9 alegou razões relacionadas à pessoa com “deficiência (pessoa especial)” e, finalmente, P11 citou questões de higiene pessoal¹⁵⁶.

Os dados contemplados nesta questão são reveladores e dignos de pesquisa futura, já que é interessante constatar como a percepção dos participantes sofre variação conforme o ambiente no qual se encontra. O exame dos dados revela diferenças significativas se se considerar a totalização geral, ou apenas uma das regiões¹⁵⁷ (zonas) nas quais as escolas se

¹⁵³ A título de curiosidade e/ou esclarecimento, dos 19 participantes que apontaram conhecer, direta ou indiretamente, casos de preconceito ou discriminação. Oito apontaram apenas um motivo; cinco registram 4 causas; três, duas; dois registram dois elementos motivadores e um apontou três fatores. O interessante é que de uma escola para outra é possível perceber variações significativas.

¹⁵⁴ A porcentagem representa o total de vezes em que o motivo foi mencionado, tendo como parâmetro o total de participantes que alegaram conhecer algum caso de preconceito ou discriminação: 19.

¹⁵⁵ Achamos por bem fazer esta observação, pois os demais motivos, por mais que sejam injustificáveis e atinjam a pessoa, são direcionados a grupos específicos, por exemplo, o fundamento religioso, atinge todos os membros do grupo que sofrem o preconceito e/ou a discriminação. Todavia, o da aparência física, mesmo que possa atingir grupos específicos, em especial, por estarem fora dos “padrões estabelecidos” pela sociedade, pela mídia ou quaisquer outros grupos ou instituições, atingem diretamente a pessoa, que, por vezes, já não se aceita. Este é um fato que merece ser investigado no futuro.

¹⁵⁶ Vale lembrar que, conforme reportagem amplamente divulgada nos diversos meios de comunicação, em 20 outubro de 2017, um adolescente de 14 anos, filho de policiais militares, atirou contra seus colegas de sala, matando dois adolescentes e ferindo outros quatro. A motivação, segundo reportagem foi *bullying*: chamavam-no de fedorento por ele não usar perfume. Embora os fatos se relacionem ao Ensino Fundamental, vale recordá-lo para registrar que, às vezes, a consequência, daquilo que começa com “uma brincadeira,” pode ser desastrosa. Cf. G1 GO, em 20/10/2017.

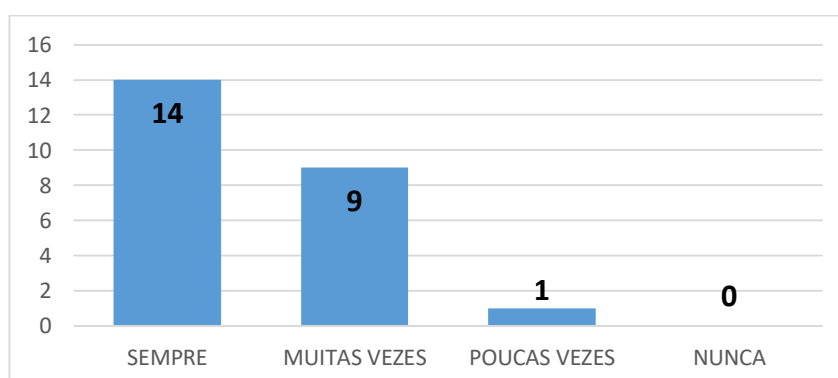
¹⁵⁷ A princípio, fizemos um levantamento por região, mas percebemos que a análise dos dados, se considerarmos a zona sul e zona leste, mesmo utilizando Z1 e Z2, poderia fragilizar o aspecto de não identificação das

encontram, ou as escolas em sua realidade individual. Por exemplo, se compararmos E1 com E2, os números são diferentes na maioria dos casos enumerados. Na primeira, temos 4 citações relacionadas à prática religiosa, enquanto, na segunda, apenas uma. Na E1, temos 3 citações fundamentadas em valores culturais, enquanto, na E2, nenhuma. Se levarmos em conta as condições financeiras e/ou sociais, E1 registra três motivações, enquanto, E2, apenas uma. Somente, no item aparência física, percebemos um ligeiro equilíbrio: E1, quatro citações e E2, três. Finalmente, na E1, de quatro participantes, dois apresentaram outros motivos, enquanto, na E2, nenhum dos cinco participantes registrou outras razões.

Os dados revelam a particularidade de cada região, de cada instituição e de cada participante. Embora em todas as instituições fossem observados casos de preconceito e/ou discriminação, os elementos motivadores diversificam-se. As causas desta diversidade estão além dos objetivos de nosso trabalho investigativo, mas despertam o interesse em futuras pesquisas, uma vez que, se conhecermos bem as causas, poderemos contribuir para buscar soluções mais eficazes.

A quinta questão “*Na instituição escolar, na qual trabalha, você se sente livre para planejar o conteúdo das aulas, escolher o material didático, adotar propostas pedagógicas e promover atividades em grupo?* ” Conforme as respostas obtidas, podemos inferir que, na maioria das vezes, os participantes, no exercício de suas atividades, sentem-se livres. A seguir, apresentamos sinteticamente os dados coletados.

Gráfico 6 - Professores - Questão 5



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

instituições. Contudo, o resultado comprova como a percepção da realidade pode variar por região, por exemplo, em uma das zonas, tivemos 30 menções, na outra, 16.

Conforme já foi dito, em geral, os (as) docentes sentem-se livres para escolher o material didático, adotar propostas pedagógicas, promover atividades em grupo e planejar o conteúdo das aulas. Se considerarmos os que responderam: muitas vezes se sentem livres (37,5%), com os que alegaram sempre experienciar a liberdade (58,34%), o resultado é significativo: 95,84%. É revelador que nenhum participante tenha dito sentir-se totalmente tolhido no exercício da liberdade. Apenas 4,16% responderam que, em poucas ocasiões, sentiram-se livres.

Na sexta pergunta, indagamos: *“Para você, quais são as principais características de um (a) bom (a) aluno (a)?”* Ao responder à questão, os participantes deveriam apontar, em ordem de importância¹⁵⁸, os predicados que julgam mais admiráveis para avaliar um discente e considerá-lo um bom aluno. Aos partícipes, foram apresentadas quatro características: aprender com facilidade; respeitar os colegas e os professores; manter a disciplina e saber dialogar. Além destas, a enquête ofereceu uma opção indefinida: o participante poderia acrescentar, ou não, nova qualidade e classificá-la conforme avaliasse sua prioridade.

Os dados obtidos são apresentados em tabela, pois acreditamos ficar mais evidente cada conjunto de resposta. É importante lembrar que, segundo os critérios adotados, quanto mais baixo o número obtido, mais relevante é o predicado indicado, desta forma, quando da totalização, a característica que obteve o menor número foi considerada a principal.

Tabela 2 - Professores - Questão 6

Característica	01	02	03	04	05	Total¹⁵⁹
Aprender com facilidade	00	00	05	13	03	82
Respeitar os colegas e os professores	10	07	02	02	00	38
Manter a disciplina	03	03	08	06	01	62
Saber dialogar	05	09	06	00	01	46
Outros ¹⁶⁰	01	01	02	00	05	

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A planilha revela os dados de 21 participantes. Salientamos que no total tivemos 24 contribuições, entretanto, não foi possível considerar, na apresentação geral, os dados de três

¹⁵⁸ O participante deveria colocar o número um na característica que avaliasse ser a mais importante, o dois a que julgassem a segunda mais importante, e, assim, sucessivamente.

¹⁵⁹ Para obter o resultado total, é necessário multiplicar o número de vezes que item foi citado pelo número de referência e, a seguir, somar os subtotais obtidos, por exemplo, facilidade em aprender: $5 \times 3 = 15$; $13 \times 4 = 52$; $3 \times 5 = 15$. $15 + 52 + 15 = 82$.

¹⁶⁰ Nove participantes citaram e nomearam outras características. Elas serão mencionadas nos comentários realizados quando apresentarmos a análise dos resultados obtidos. Estes não foram totalizados na planilha por não terem a mesma amostragem dos demais itens.

participantes: P13; P7; P24. Pois, P13, assinalou 1 para três itens, ou seja, avaliou no mesmo grau de importância o saber dialogar, o manter a disciplina e o respeitar os colegas e professores. A seguir, abalizou com o número três o item aprender com facilidade. Por sua vez, P7, registrou X em três itens: respeitar os colegas e os professores, manter a disciplina e saber dialogar. Ao lado de cada X, respectivamente anotou 1, 2 e 3. Contudo, deixou de classificar o item aprender com facilidade. Finalmente, P24 anotou 3 para a opção aprender com facilidade e 5 para as demais. Diante dos fatos, não consideramos as três contribuições por não atenderem ao que foi solicitado, se computadas poderiam comprometer a totalização dos dados. Diante dos fatos, realçamos que os comentários e resultados estão abalizados em 21 participações.

A análise dos dados revela que os docentes consideraram o respeito (aos colegas e aos professores) a principal característica para se considerar um discente como um bom aluno, o saber dialogar vem a seguir, a manutenção da disciplina surge como terceira opção e a facilidade em aprender a quarta. Vale ressaltar que esta percepção apresenta pequena variação, se levarmos em consideração a realidade de cada uma das instituições coparticipantes. Por exemplo, E1 apresenta o saber dialogar como principal atributo de um bom aluno, e, em segundo, a capacidade de respeitar colegas e professores, por sua vez, E2, E3 e E4 apresentam em primeiro lugar o respeito aos colegas e professores, e, em seguida, a capacidade de dialogar.

Dentre os 21 participantes, nove enunciaram outras características, neste cenário, P1 considera o autorrespeito e autovalorização como principal característica de um bom aluno. P2 menciona a compreensão como fator relevante, considerando esta característica a segunda em grau de importância¹⁶¹. P3 registra o ato de participar das atividades propostas como terceiro atributo em ordem de valor¹⁶². P10 cita a cooperação como terceira qualidade. Por fim, P9 salienta a estrutura familiar, P13 cita a empatia, P14 registra a curiosidade em aprender, P18 menciona a frequência e P21 explicita a vontade e o esforço como elementos importantes para se definir um bom aluno, classificando-as em quinto lugar, em ordem de relevância.

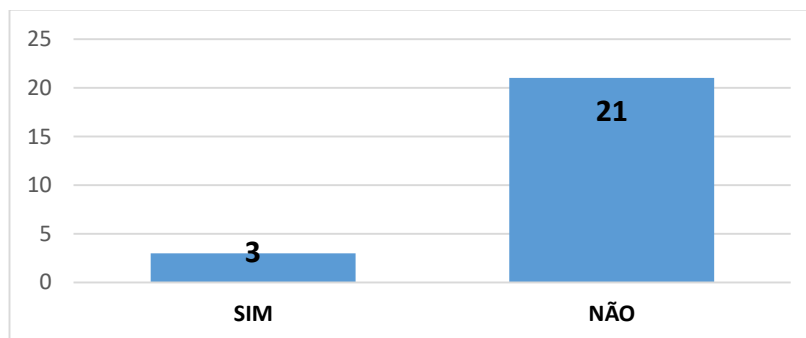
A sétima pergunta indaga “*Ao longo de sua formação acadêmica: graduação, ou pós-graduação, você estudou as obras, ou as teorias, de um (ou mais) dos seguintes pensadores: Gabriel Marcel, Martin Buber, e Emmanuel Mounier?*”. Em caso afirmativo, o partícipe foi convidado a responder a um item complementar “*Na sua prática docente, você faz uso das teorias dos mencionados pensadores?*”

¹⁶¹ Só para registrar, a ordem de importância das características, segundo P2: primeira, o saber dialogar, segunda, a compreensão e terceira, o respeito aos colegas e aos professores.

¹⁶² P3 elegeu, segundo a ordem de relevância, os predados: capacidade de dialogar, respeito aos colegas e professores, participação nas atividades propostas, manter a disciplina e facilidade em aprender.

Conforme o sétimo gráfico, poucos educadores atestaram ter estudado as obras de Marcel, Buber ou Mounier ao longo da vida acadêmica:

Gráfico 7 - Professores - Questão 7



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Conforme os dados contidos no gráfico 7, apenas 12,5% alegaram ter estudado alguma das obras dos autores supracitados ao longo da graduação ou pós-graduação, portanto, a grande maioria 87,5% declarou não. Dentre os três¹⁶³ participantes que responderam afirmativamente, 66,67% alegaram que, muitas vezes, fazem uso das teorias de Buber, Marcel e/ou Mounier, seguidos de 33,33% que alegaram utilizá-las em poucas ocasiões.

4.3.2 Dados coletados junto aos discentes

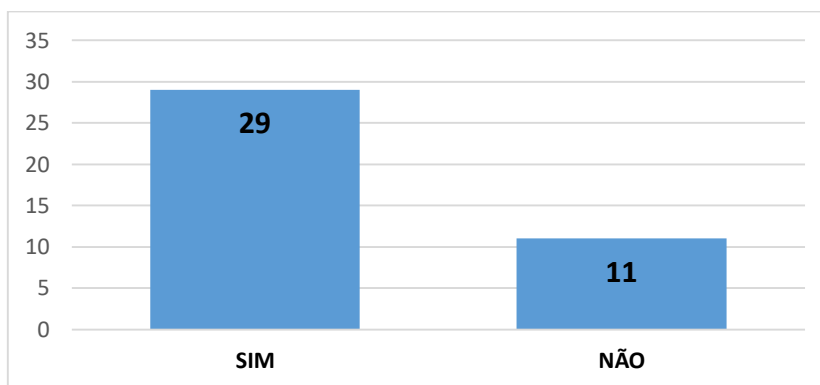
A coleta de dados foi realizada no final do ano letivo de 2018. Durante o ano em questão, as escolas coparticipantes registraram um total de 3.112 discentes oficialmente matriculados no Ensino Médio: regular ou EJA. Contudo, se considerarmos apenas os alunos inscritos no terceiro ano do Ensino Médio Regular, temos um total de 719 discentes. Se analisarmos os registros do EJA, há 571 discentes. Assim sendo, encontramos aproximadamente 1.290¹⁶⁴ possíveis participantes, do segmento discente. Dentre estes foram recrutados 40 participantes, conforme já mencionado: 10 por instituição. Os participantes, consoante já mencionado, responderam a um questionário contendo 8 perguntas. O resultado apresentamos a seguir.

¹⁶³ Seis participantes, que alegaram não terem estudado as obras de Marcel, Buber e Mounier, registraram respostas na pergunta complementar, assinalando nunca (4 participantes) ou não sei (dois participantes). Como a pergunta complementar destina-se apenas a quem respondeu à questão 7, afirmativamente, não computamos o resultado no gráfico.

¹⁶⁴ O número só não é exato porque não conseguimos saber a distribuição dos discentes ao longo das 3 etapas do EJA, somente o total de matriculados. Porém, deste total, apenas os matriculados na segunda e terceira etapas poderiam participar da pesquisa.

A primeira pergunta destinada aos discentes foi “*Na sua vida escolar, durante o ensino médio, você presenciou algum tipo de discriminação?*” Diante da indagação, a maioria dos participantes assinalou sim, conforme o gráfico 8.

Gráfico 8 - Alunos - Questão 1



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os subsídios obtidos junto aos participantes têm um caráter especial: eles falam do que testemunharam, não apenas do que ouviram dizer. O número de ocorrências, envolvendo algum tipo de discriminação, é impressionante: 72,5% atestaram ter presenciado algum tipo de discriminação relacionadas ao Ensino Médio¹⁶⁵. A quem respondeu afirmativamente à questão supracitada, solicitamos que identificasse o (s) elemento (s) motivador (es) dos eventos por ele observados. *A priori*, disponibilizamos quatro possíveis causas: prática religiosa, valores culturais, aparência física e condição social e/ou financeira. Porém, cada participante poderia citar e assinalar qualquer outro elemento motivador. Apresentamos o resultado na tabela 3.

Tabela 3 - Alunos - Questão 1 (Complemento)

Motivos	E1	E2	E3	E4	Total
Prática religiosa	03	04	06	02	15
Valores culturais	02	02	04	01	09
Aparência física	06	06	05	07	24
Condição social e/ou financeira	06	01	05	02	14
Outros	00	00	07	03	10

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A tabela 3 consolida os relatos dos 29 participantes que alegaram ter testemunhado um ou mais casos de discriminação. Como cada participante podia registrar até cinco opções,

¹⁶⁵ Vale lembrar que os fatos observados podem ter ocorrido em outra (s) instituição (es).

averiguamos 71 citações, o que não significa o número de casos testemunhados. Entretanto, para efeito de porcentagem, nossa referência é o número de participantes em si. Assim, ressaltamos que os 29 participantes historiaram 9 casos de discriminação fundamentados em valores culturais (31,1%); 14 registros abalizados em fatores ligados à condição social e/ou financeira (48,27%); 15 apontamentos relacionados a práticas religiosas (51,7%); 24 citações ligados à aparência física (82,7%). Outras causas receberam 10 apontamentos, narrados por sete partícipes.

É interessante salientar que, conforme já foi citado, em cada instituição coparticipante tivemos a adesão de dez discentes, o que totaliza 40 partícipes. Segundo, informações obtidas, 6 em cada 10 participantes alegam ter presenciado algum evento discriminatório cujo fundamento foi a aparência física. Este número é preocupante, pois como já foi mencionado, é um elemento que está vinculado diretamente a cada ser humano que sofre o processo, já que faz referência a seu corpo.

Se compararmos os dados da tabela 1, com os apresentados na tabela 3, inferimos que docentes e discentes, participantes da pesquisa, apontam a motivação relacionada à aparência física como elemento mais observado, assim como o fator cultural como o quarto elemento. No entanto, apresentam pequena divergência na ordem de ocorrências relacionadas à prática religiosa e à condição social e/ou à financeira. Os docentes registraram, como segundo elemento a condição social e /ou financeira e a prática religiosa como terceiro motor, por sua vez, esta ordem é inversa na percepção dos discentes.

Os dados da tabela 3, se forem observados em cada instituição coparticipante de modo isolado, apresentam algumas divergências, exceto no que se refere à motivação centrada na aparência física. Nesta, há um grande equilíbrio, em todas as instituições, ela é apontada como principal elemento motivador de ações discriminatórias. Contudo, se considerarmos a motivação por prática religiosa, teremos dois registros na E4 e seis na E3. Se considerarmos por região (zona), teremos uma discrepância ainda maior, por exemplo, uma apresenta três registros de motivações relacionadas à condição social e/ou à financeira, a outra registra 11 fatos relacionados ao mesmo elemento motivador.

A tabela 3, além das quatro causas previamente registradas, traz 10 apontamentos (31,1%) de outras razões para a prática de discriminação: três episódios relacionados ao racismo¹⁶⁶ (A21; A36; A39); um fundamentado em xenofobia, e outro em homofobia (A23). Há também dois procedentes da sexualidade, sem especificar o motivo, (A24 e A29); dois

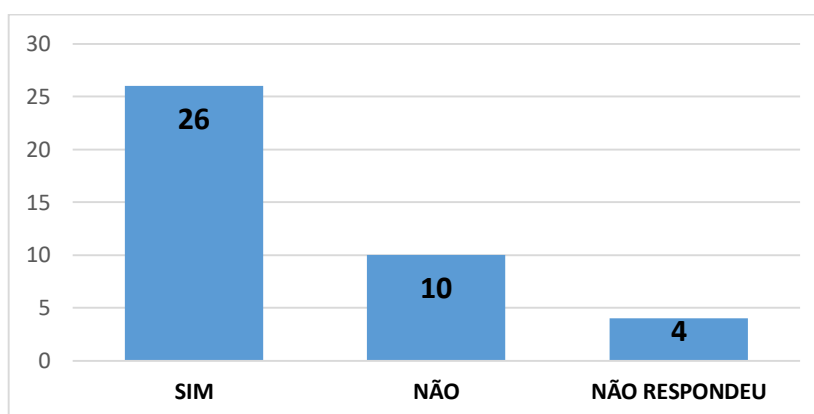
¹⁶⁶ Dos três registros, dois talvez abordem o mesmo caso: falam de racismo relacionado a colega estrangeiro.

registros de discriminação motivada por ser adotado (a) (A28 e A29); e, ainda, um caso de discriminação por expor opiniões consideradas tabus no Brasil (A29). Logo, as motivações são diversas e o número de ocorrências é preocupante.

A segunda questão possui uma particularidade, é subdividida em três itens. Assim, após uma pergunta geral, os participantes deram respostas específicas. Indagamos “*Ao longo de sua vida escolar, durante o Ensino Médio, já presenciou algum tipo de discriminação, ou agressão verbal ou física, envolvendo*”:

a) aluno (a) contra professor (a)?

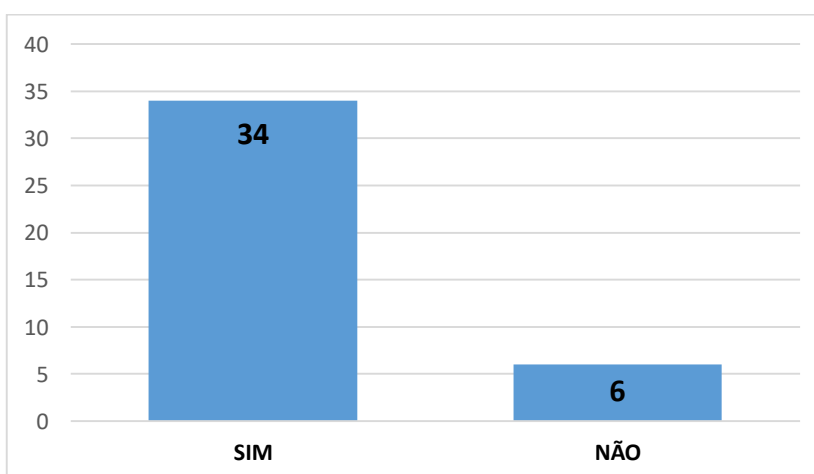
Gráfico 9 - Alunos - Questão 2a



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

b) aluno (a) contra aluno (a) ?

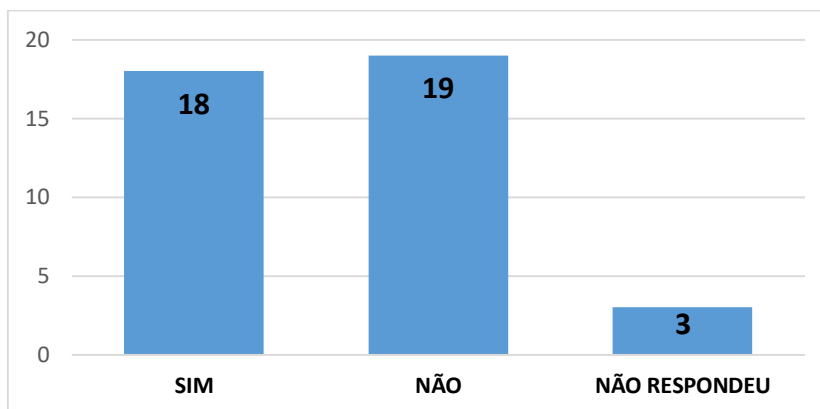
Gráfico 10 - Alunos - Questão 2b



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

c) professor (a) contra aluno (a) ?

Gráfico 11 - Alunos - Questão 2c



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os gráficos 9, 10 e 11 revelam a existência de diferentes casos de discriminação, e/ou agressão verbal ou física envolvendo discentes e/ou docentes. Conforme os subsídios analisados, 65% dos participantes alegaram ter ciência de algum fato nos quais o agressor é o discente, e o agredido, o docente; 85% atestaram conhecer algum episódio praticado por aluno contra seus pares e 45% disseram saber de algum acontecimento perpetrado por docentes contra discentes. Não é possível mensurar o número de vezes que estes fenômenos ocorreram, pois, um fato pode ter sido citado mais de uma vez, mas isso não é o propósito da pesquisa, o que desejamos nesta investigação é saber se estes existem ou não.

Os participantes que testemunharam ocorrências de fenômenos motivados por discriminação, ou ainda, casos de agressão física ou verbal poderiam, se assim desejassem, descrevê-los, sem revelar a identidade das pessoas envolvidas. Registramos 21 contribuições, dentre as quais, averiguamos relatos de ações envolvendo docentes x discentes; discentes x discentes; discentes x docentes.

Dentre os atos praticados por discentes contra os docentes foram mencionados¹⁶⁷: um caso de agressão física (A1) e três episódios de agressão verbal (A15; A16; A20). Salienta-se que, dentre estas, foi citado explicitamente um evento fundamentado em discriminação ou preconceito étnico.

¹⁶⁷ A princípio, nossa intenção era apresentar *ipsis litteris* os registros dos participantes, entretanto, ao analisar os dados coletados, percebemos que, ao fazê-lo, facilitaríamos a identificação das pessoas envolvidas, por serem específicos e se mencionados, ao menos as pessoas mais próximas poderiam quebrar o sigilo. Diante desta inferência, resolvemos divulgar a essência dos dados, porém, com os cuidados necessários para garantir o sigilo das fontes.

Os participantes que abordaram atos praticados por discentes contra seus respectivos pares mencionaram dois eventos envolvendo agressão física (A14; A25) e cinco casos relacionados à agressão verbal (A13; A15; A16; A19; A34). As motivações nomeadas são diversas, como palavras de baixo calão, exposição da vida pessoal e gravidez.

Por fim, os apontamentos de ocorrências perpetradas por docentes contra discentes permitiram identificar dez relatos de agressão verbal (A6; A7; A13; A14; A17; A23; A24; A29; A36; A39). As agressões possuem diferentes fundamentações, dentre elas, notas, prática religiosa, apelidos de mau gosto, exposição da vida particular dos alunos em sala, falta de educação¹⁶⁸, futebol e intolerância ao pensamento diferente. Entre as consequências destes fatos, foi relatado um caso no qual o discente abandonou os estudos.

A intolerância ao pensamento dessemelhante foi citada implicitamente por A29, “Alguns professores falando de assuntos subjetivos, perguntam a opinião de alguns alunos, se eles respondem de maneira diferente da que o professor queira ouvir, o professor diz que o aluno está errado e tenta doutriná-lo para pensar como ele, por exemplo, religião, política, entre outros. Neste caso, a liberdade de pensamento não é valorizada.

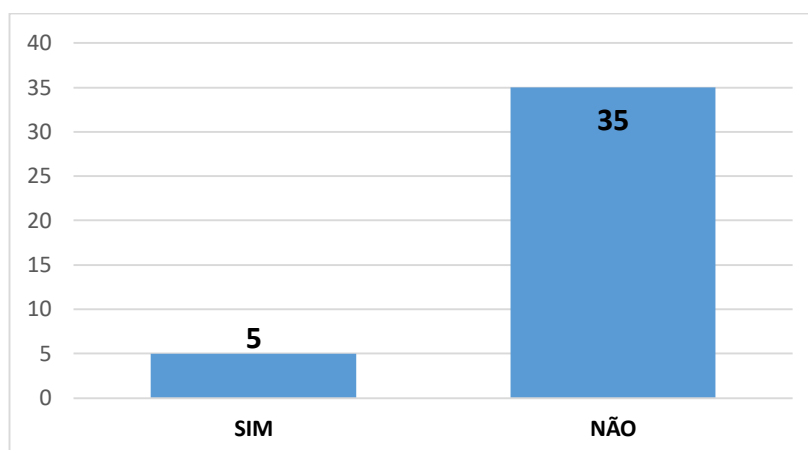
Verificamos que alguns participantes registraram a ocorrência de agressão, mas não esclareceram os fatos ou as motivações, ora omitem se a agressão foi física ou verbal, ora não descrevem o ocorrido, como, por exemplo A 3, este alega ter sido vítima de agressão verbal grave, porém não fornece maiores detalhes. A21¹⁶⁹ cita a briga entre dois colegas, sem, contudo, mencionar as razões, e tampouco esclarecer se a briga foi verbal ou física. A11 alude a um evento singular, ele descreve uma possível agressão por auxiliar um professor, todavia, não diz se sofreu ou presenciou a agressão, nem atesta se ela foi verbal ou física, e, ainda, se foi praticada por um de seus pares ou por algum docente. Dentre os registros de ocorrências, sem precisar quem foi o agente (aluno/professor) ou a vítima (discente/docente), um chamou a atenção, A35 escreveu: “Pessoas, por desconhecerem o desconhecido, preferem brigar, ao invés de procurarem conhecer. Falta de conhecimento faz o ignorante”. A ignorância, como geradora de males, já foi objeto de reflexão de filósofos de renome, dentre os quais Agostinho.

Na terceira questão, indagamos “*Você já parou de estudar, mesmo que temporariamente, por dificuldade de convivência com algum (a) professor (a)?*” Diante do questionamento, a maioria dos partícipes disse que não, conforme revela o gráfico 12.

¹⁶⁸ Este fato foi o mais mencionado, ao menos, três participantes fizeram menção a ele.

¹⁶⁹ Este fato não foi computado na apresentação das agressões praticadas por discentes contra seus pares, pois aparecem apenas nas entrelinhas do texto, deduzirmos que pode ter sido agressão física.

Gráfico 12 - Alunos - Questão 3

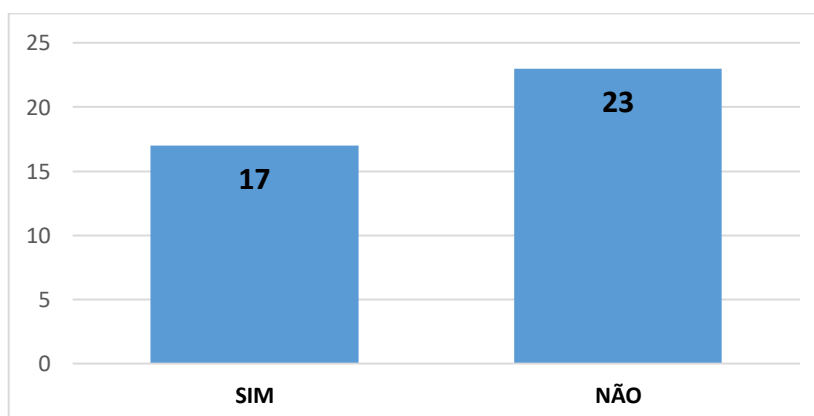


Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os dados apresentados no gráfico 12 dispensam maiores comentários, mas é importante frisar o fato de 12,5% dos participantes atestarem ter abdicado do direito de estudar, abandonando os estudos, mesmo que temporariamente, por dificuldade de convivência com algum docente¹⁷⁰.

A questão quatro continua a abordar o tema da questão três, contudo, ampliando o foco da investigação, indagamos “*Você conhece alguma pessoa que parou de estudar, durante o Ensino Médio, devido a problemas de convivência com algum (a) professor (a)?*” Neste novo cenário, percebemos um aumento das respostas afirmativas, entretanto, a maioria alega não ter ciência de nenhum caso, conforme registro no gráfico 13.

Gráfico 13 - Alunos - Questão 4



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

¹⁷⁰ Vale ressaltar que não se sabe a época e o local em que os casos tenham se concretizado. Não era objeto de investigação.

Observa-se que a pergunta percorre os mesmos trilhos, tem a mesma fundamentação, da questão anterior. No entanto, neste mote, ampliamos o horizonte, averiguamos se os participantes têm ciência de estudantes que abandonaram os estudos durante o Ensino Médio, por dificuldades de convivência com algum docente.

Os dados são dignos de reflexão, mesmo considerando que a maioria negue conhecer algum caso de abandono pelos motivos supracitados (57,5%), ainda é significativo o fato de 42,5% atestarem conhecer ao menos um episódio. Registra-se que os dados não permitem saber o número específico de casos, mas apenas ter ciência de sua existência.

Se considerarmos os dados por instituição ou região, teremos uma mudança significativa nos subsídios. Duas das instituições têm resultados idênticos, em ambas 30% dos participantes alegam conhecer pessoas que abandonaram os estudos, durante o Ensino Médio, pelos motivos citados. Ressalta-se que elas se encontram em uma mesma região (zona). Por sua vez, nas duas escolas da outra região (zona), este número sobe para 40% em uma das instituições e para 70%, na outra. Estes dados fornecem elementos dignos de futuras investigações, porém, por senso de justiça, não nos permite afirmar que tenham ocorrido nas mesmas instituições nas quais as informações foram coletadas, tampouco assegurar o número de ocorrências em cada uma.

Por fim, registramos um caso específico: A1 assinalou não ter ciência de algum caso de discente, cursando o Ensino Médio, que tenha abandonado os estudos, ou mesmo uma escola específica, por dificuldade de convivência com algum docente, entretanto, anotou que conhece um discente que mudou de turno por este motivo.

Quando coletamos os dados junto aos docentes, averiguamos quais atributos eles julgavam importantes para atestarem que um discente é um bom aluno. Agora, na quinta questão, solicitamos aos participantes do segmento discente. ” *Análise as características de um bom professor, segundo os seus critérios pessoais e classifique, por ordem de prioridade, as que julgar mais relevantes. Utilize números de 1 a 5, conforme a sua preferência, por exemplo, (1) a qualidade que julgar mais importante e assim sucessivamente.* Aos partícipes foram fornecidas quatro opções: *conhecer bem a matéria (disciplina) que leciona; respeitar os alunos; manter a disciplina e saber dialogar.* Além das alternativas determinadas, disponibilizamos uma quinta indeterminada: *outra.* Desta forma, asseguramos aos partícipes exercitarem a sua liberdade, pois cada um poderia externar qualquer característica que julgasse importante, com o direito de apresentá-la como a mais ou a menos importante.

As informações recolhidas são apresentadas em tabela, pelas mesmas razões alegadas quando da exposição dos dados coletados junto aos docentes, já que a questão é análoga.

Tabela 4 - Alunos - Questão 5

Característica	01	02	03	04	05	Total¹⁷¹
Conhecer bem a matéria (disciplina) que leciona	16	12	01	03	00	55
Respeitar os alunos	12	10	04	06	00	68
Manter a disciplina	01	06	08	16	01	101
Saber dialogar	03	04	15	09	01	97
Outra	01	02	01	00	10	

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A tabela 4 registra os dados de 32 partícipes do segmento discente: 80% do total de quarenta. Não foi possível incluir, na tabela, as outras 8 participações, pois os participantes não preencheram o questionário seguindo as orientações prévias, daí, inviabilizaram a computação dos dados.

Segundo os dados coletados, na percepção dos participantes/discentes, é de suma importância que o docente conheça a disciplina que se propõe a ensinar; das 32 contribuições validadas, 50% indicaram ser esta a principal característica de um professor; em segundo lugar, foi mencionado o respeito (respeitar os alunos): 37,5% dos partícipes consideram este item a principal característica de um bom professor, seguidos de outros 31,25 que a classificaram como o segundo predicado; a capacidade de diálogo ficou em terceiro lugar. Em grau de relevância, 46,88% dos participantes têm esta opinião; por fim, em quarto lugar, com 50% de registro, consta a capacidade de manter a disciplina. Os dados podem ser confirmados observando-se a totalização, lembramos que quanto menor a soma, maior o grau de relevância, portanto, temos por ordem, o fato de conhecer bem a disciplina lecionada, a capacidade de respeitar os alunos, o saber dialogar e o manter a disciplina.

Nas respostas não incluídas na tabela, observam-se as seguintes ocorrências: A11, assinalou um x no item respeitar os alunos, deixando claro que o considerou mais importante, porém deixou as demais opções em branco. O mesmo método foi utilizado por A20, que assinalou x na opção “saber dialogar”. Por sua vez, A15; A21; A34 utilizaram o mesmo número mais de uma vez, deixando de mencionar outros. A25 classificou apenas 3 das opções, deixando em branco as demais. E, ainda, A37 registrou o número 1(um) para “respeitar os alunos”, deixando os demais sem analisar. Por fim, A40 assinalou x para saber dialogar e conhecer a

¹⁷¹ Para obter o resultado total, é necessário multiplicar o número de vezes que o item foi citado pelo número de referência e, a seguir, somar os subtotais obtidos. Ao considerar o total geral, por questão lógica, a característica que obtiver a menor soma, será considerada a mais relevante na perspectiva dos participantes, e, assim, sucessivamente.

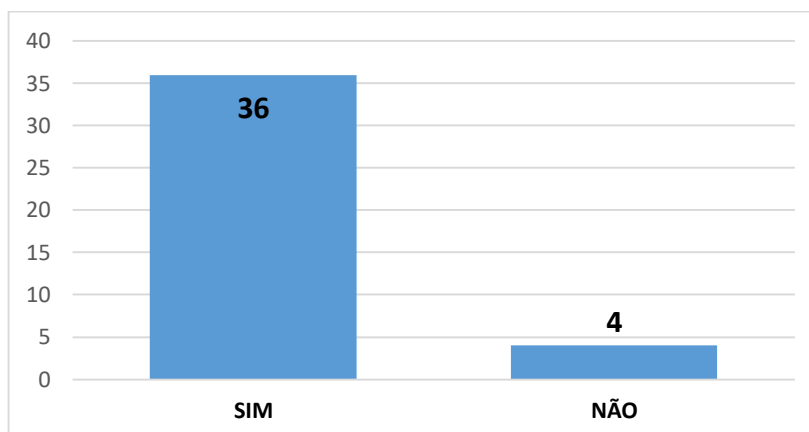
disciplina [...], acrescentando o número 1 (um) ao lado do primeiro e o 2 (dois) para o segundo respectivamente, entretanto, não avaliou os demais itens, o que inviabiliza a computação dos dados, conforme já mencionamos.

Dentre os 32 participantes, cujas contribuições foram validadas, 15 utilizaram-se do direito de acrescentar ao menos uma nova característica que, segundo seu parecer, é relevante para atestar que um docente é bom professor, por julgar que todas merecem ser aludidas, optamos por apresentá-las tal como foram registradas pelo respectivo participante.

Dentre as características apresentadas pelos participantes apenas uma foi mencionada como a mais importante, A1 registrou “empatia, entender as dificuldades dos alunos”. Dois relatos avaliados como segunda característica, em grau de importância, a saber, A24 diz que é importante o docente “ter dinâmica e criatividade”; A26 afirma que o docente “não [deve] praticar doutrinação ideológica, religiosa ou político partidária”. Um registro, A8 aponta “Explicar bem a matéria” como a terceira característica em grau de importância. Nenhuma novidade mereceu ser avaliada com o quarto grau de relevância, entretanto, dez participantes mencionaram outras características importantes, avaliando-as com o grau 5 (cinco). A2 disse ser relevante o professor “se colocar no lugar do aluno”; A9 afirmou que o docente “não [deve] usar muito o livro didático”; A14 asseverou que o docente “deve sempre ter novidades”; A16 alegou que o professor deve “adotar uma linguagem mais clara para o perfil dos alunos”; A22 citou “cautela” como fator relevante; A23, com outras palavras, parece ter a mesma percepção de A2, no dizer de A23 “basta [o professor] entender a dificuldade do aluno; A27 diz ser necessário “interação com os alunos”; A31 acredita que o docente deve “ter paixão pela área”; A33 e A35 assinalaram o item em que constava outra [característica], entretanto não citaram qual. Por fim, temos a contribuição de A38, que diz que o professor precisa “saber lidar com a turma”, todavia não classificou o grau de relevância desta afirmação.

Na sexta questão, indagamos “*Durante os anos em que está cursando o Ensino Médio participou de atividades que envolvam mais de uma matéria?*” Diante das respostas obtidas, averiguamos que a grande maioria respondeu afirmativamente, conforme o gráfico 14.

Gráfico 14 - Alunos - Questão 6



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O gráfico 14 revela que 90% dos participantes confirmaram ter atuado em atividades envolvendo mais de uma disciplina. Este número é de 100% na E1; 80% na E2; e 90% na E3 e na E4. O interessante é que mesmo os participantes que disseram não ter participado das referidas atividades, em outro momento, deram testemunho de sua relevância, conforme será demonstrado em momento oportuno.

Os 36 participantes¹⁷², que na sexta questão confirmaram ter participado de atividades comuns a uma ou mais disciplinas, foram convidados a responder quatro itens complementares, a saber, se a experiência vivida os motivou a estudar “um pouco mais”; se os auxiliou no processo de conhecimento; se ajudou a melhorar o relacionamento (respeito) entre os discentes e, se este tipo de atividade deve acontecer mais vezes.

Quando indagamos aos participantes se a atuação nas atividades que envolveram mais de uma matéria os motivou a estudar um pouco mais: 75% disseram que sim, 13,88% falaram que não e 11,12% não responderam. Os números obtidos são relevantes, segundo testemunho pessoal, a maioria absoluta se sentiu motivada a escutar um pouco mais ao participarem de atividades coletivas.

Ao perguntarmos aos participantes se sua atuação nas atividades coletivas ajudou na aquisição de conhecimento, averiguamos que 94,45% atestaram que sim, enquanto 5,55% não responderam. É significativo o testemunho dos discentes que participaram da pesquisa, pois revela que, segundo sua experiência pessoal, o processo cognitivo é facilitado quando se engajam no trabalho coletivo, uma vez que não houve nenhum registro dizendo que não ajudou no processo de ensino-aprendizado.

¹⁷² Este número, 36 participantes, será utilizado como base para avaliar os dados obtidos nas questões complementares.

Ao serem questionados, se a experiência vivida durante o trabalho compartilhado entre mais de uma matéria permite afirmar se estas auxiliam na melhora da convivência entre os discentes, 75% dos participantes disseram que sim, 16,67% falaram que não, e 8,33% não responderam. Neste quesito, embora o sim prevaleça, observamos que, para um número considerável, a resposta foi negativa.

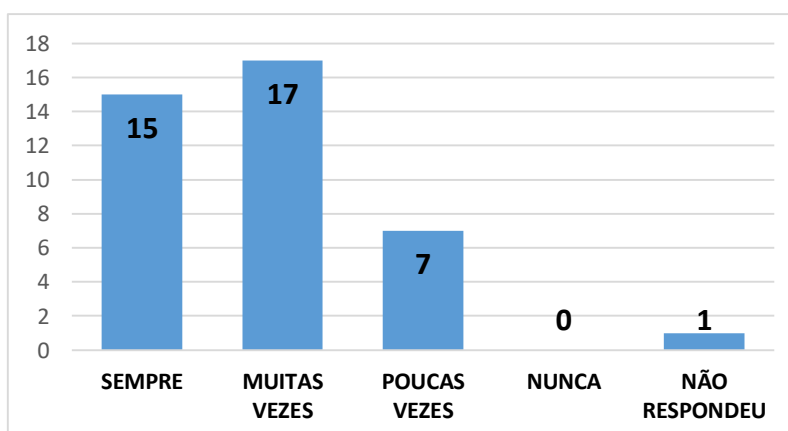
Finalmente, quando inqueridos sobre a frequência das atividades comuns entre duas ou mais disciplinas, ou seja, se estas deveriam ocorrer mais vezes, 86,11% afirmaram que sim, 2,77% disseram que não e 11,12% não responderam. Neste item, também se verifica que a grande maioria defende que se aumente o número de atividades comuns, embora um número relevante não tenha manifestado a sua opinião.

Em síntese, a maioria dos participantes testemunha que o engajamento em atividades comuns motivou-os a estudar um pouco mais, contribuiu com o processo cognitivo, colaborou para melhorar a convivência entre seus pares e que estas deveriam ocorrer com mais frequência.

A questão seis teve o foco na experiência vivenciada por cada um dos participantes. As duas próximas versam sobre o mesmo tema norteador: atividades envolvendo ao menos duas disciplinas, entretanto o foco foi ampliado, não obstante perscrutar o parecer individual de cada partícipe.

A questão sete contém a indagação “*Em sua opinião, atividades multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar favorecem o aprendizado?*” Diante dos dados coletados, observamos que a maioria acredita que sim, ao menos, na maioria das vezes:

Gráfico 15 - Alunos - Questão 7

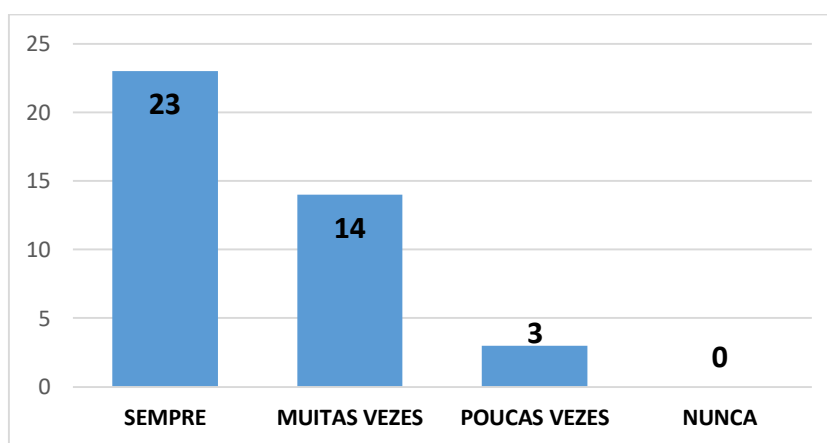


Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

As informações revelam que, na perspectiva dos discentes que participaram da pesquisa, na maioria das vezes [42,5%], ou sempre [37,5%], as atividades multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar favorecem o processo cognitivo, pois beneficiam o aprendizado. Nenhum dos participantes afirmou que nunca facilitam o aprendizado.

Na oitava questão, indagamos “*Na sua visão, atividades que motivem a participação coletiva e o relacionamento interpessoal, por exemplo, gincana, feira de ciência, projetos extraclasse contribuem para um melhor aproveitamento dos estudos?*”. Os dados coletados permitem-nos afirmar que, segundo a maioria dos partícipes, contribuem.

Gráfico 16 - Alunos - Questão 8



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Quanto à questão seis, perguntamos a cada partícipe se, baseados na experiência vivenciada, acreditavam que as atividades envolvendo mais de uma disciplina auxiliou no seu processo de aquisição de conhecimento, a resposta foi afirmativa para 94,45%. Ao ampliarmos o foco e averiguarmos a opinião dos participantes, independentemente de terem vivenciado as referidas práticas, constatamos que os dados se confirmam, pois 57,5% disseram que elas sempre contribuem para o processo cognitivo, seguido de 35% que atestam que muitas vezes as atividades supracitadas contribuem positivamente com o processo de ensino-aprendizagem, assim somando os dois grupos, temos um total de 92,5% que acreditam que sim. É significativo que nenhum participante disse que nunca contribuem, para 7,5%, estas atividades contribuem com o processo, mesmo que poucas vezes.

4.3.3 Dados coletados junto à equipe administrativa: direção, vice direção e coordenação pedagógica

O instrumental utilizado para a coleta de dados junto aos integrantes da equipe administrativa¹⁷³ foi a entrevista. Os oito partícipes foram recrutados entre 33 potenciais participantes. As instituições coparticipantes têm ao todo 4 diretores (as), 12 vice-diretores (as) e 17 pessoas responsáveis pela coordenação pedagógica, em geral, supervisoras.

Em dia e hora previamente agendados, quando do convite para participar da pesquisa e obtenção do TCLE, conforme já foi aludido, realizamos a entrevista com cada um dos partícipes da equipe administrativa, em tudo seguindo o que foi aprovado pelo CEP/UFU.

Ao principiar a entrevista, indagamos “*Você conhece as teorias, ou as obras, de Gabriel Marcel, Martin Buber e Emmanuel Mounier?*”

As respostas revelaram que 87,5% dos partícipes disseram que não; apenas EA8 alegou conhecer [12,5%], mesmo que superficialmente, as teorias ou as obras dos pensadores supracitados. Em suas palavras “quanto aos pensadores [mencionados], eu conheço por estação, [...], ouvi falar alguma coisa, [...], mas não tenho conhecimento profundo das ideias deles [Marcel, Buber, Mounier]”. Diante da resposta afirmativa, indagamos a EA8 “*Você adota as referidas teorias no cotidiano da vida escolar?*” A resposta foi novamente afirmativa, disse que, na instituição na qual exercia sua função, adotava especialmente o diálogo na perspectiva buberiana e ainda o respeito em relação ao aluno, à escola e à comunidade.

A segunda pergunta dirigida aos participantes da equipe administrativa foi “*Na Escola, em que você trabalha, são desenvolvidas ações que estimulem a integração entre as disciplinas, como, por exemplo: atividade interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar, feira de ciências, projetos comunitários, gincanas, ou outros eventos similares?*”

Neste quesito, a resposta foi unânime: 100% dos participantes disseram que sim.

¹⁷³ Ao mencionarmos os participantes que integram a equipe administrativa, por questão de garantir o sigilo, não mencionaremos se ele (a) é diretor (a), vice-diretor (a), e, ainda, se é responsável pela coordenação pedagógica. Portanto, não faremos uso das expressões D1, D2, D3 ou C1, C2, C3, mas, sim, EA (Equipe Administrativa), independente da função do participante. Portanto, teremos EA1; EA2; EA3; EA4; EA5; EA6; EA7 e EA8.

Ao constatar a existência de atividades que estimulam a integração entre as disciplinas, nas instituições, a nível de Ensino Médio, indagamos aos participantes da pesquisa “*Quais atividades são desenvolvidas?* ”

Diante das respostas obtidas, constatamos a existência dos seguintes projetos ou atividades: Festa Junina; Feira de Ciência; Gincana do Conhecimento; Gincana Esportiva; Café Literamático¹⁷⁴; Projeto “Hora da Leitura”; Semana da Consciência Negra; Combate às Drogas; Combate à Violência; Semana para a Vida; Virada da Educação; Práticas Esportivas; Feira Cultural; Semana do Empoderamento; Café Filosófico; Compostagem; Projeto de Sustentabilidade e Inclusão.

Alguns projetos, por exemplo, Feira de Ciências, foram mencionados por participantes das quatro instituições coparticipantes. O Projeto Semana para a Vida¹⁷⁵ foi citado por participantes de duas instituições, embora provavelmente tenha sido realizado nas demais escolas sob outro nome. Alguns projetos são específicos de cada uma das instituições coparticipantes¹⁷⁶. Neste sentido, citamos: Café Literamático; Virada da Educação; Semana do empoderamento; Café Filosófico; inclusão; houve ainda projetos envolvendo a questão ambiental, dentre os quais, o da Compostagem e o da Sustentabilidade.

Em cada uma das instituições coparticipantes, observamos a existência de um ou mais projetos que envolvem a semana inteira, como o já citado Semana para a vida e a Feira cultural. Estes projetos e outros similares funcionam como uma espécie de “projeto guarda-chuva”, ou seja, um projeto maior, que engloba outros projetos menores, ele envolve todos os membros da instituição, em especial, os docentes e os discentes.

Dentre os projetos em desenvolvimento, merece atenção especial: o da Sustentabilidade, pois une teoria e prática relacionada ao cuidado do meio ambiente e à cidadania. Segundo a proposta, devem ser realizados debates sobre a questão ambiental: preservação do meio ambiente, coleta seletiva e outros temas afins. No final do processo, os interessados poderão trocar material reciclado por material escolar. Vale lembrar que, na mesma instituição, durante o ano letivo, são realizados outros projetos relacionados ao meio ambiente, envolvendo

¹⁷⁴ Café Literamático é um evento que envolve literatura e matemática.

¹⁷⁵ Segundo EA3, o Projeto Semana para a Vida é um projeto do Estado de Minas. O que pode ser confirmado no site oficial da Secretaria de Educação do Estado. <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9972-semana-da-educacao-para-a-vida-devera-ser-realizada-entre-19-e-24-de-novembro>. Conforme a publicação de 14 de novembro de 2018, as Escolas do Estado de Minas deveriam realizar o “Projeto da Educação para a Vida”, de 19 a 24 de novembro. Segundo o site, a Secretaria de Estado e Educação enviou orientações para as Escolas com diretrizes para que estas organizassem as atividades, a partir de dois eixos: o primeiro “Identidade e Território” e o segundo “Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão”.

¹⁷⁶ Após longa reflexão e partilha de opinião junto ao orientador, achamos por bem não mencionar os nomes das escolas, para inviabilizar a identificação dos participantes.

diferentes disciplinas, como Biologia, Química, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa, além de conscientização sobre o desperdício de alimentos e a compostagem.

Ao descrever as atividades, os participantes falaram sobre elas e, ao analisar os dados registrados, achamos importante compartilhar alguns detalhes, por exemplo:

EA1 destaca um projeto, aqui denominado X, que envolve a escola inteira¹⁷⁷. Este é aguardado com ansiedade¹⁷⁸. EA1 acredita que os projetos e atividades que estimulam a integração entre as disciplinas favorecem a integração entre as pessoas. Em suas palavras, “[a] questão da integração entre os alunos, o compartilhar de informações não tem preço”. Neste sentido, destaca o envolvimento e a interação dos alunos com necessidades especiais: “A gente percebe que nesses projetos, esses alunos, [...], se soltam, eles se envolvem, e há uma maior aceitação dos outros alunos em relação a eles”. Assim sendo, ocorre uma real inclusão.

Em determinado momento da entrevista, EA1 mencionou uma inquietação suscitada por alguns docentes “Até que ponto a gente pode estar trabalhando com esses projetos, sem prejudicar o conteúdo”. A resposta é digna de registro: “[...] a gente percebeu que [...] pode [...] introduzir os conteúdos [...] dentro dos projetos”. Registra-se que, segundo os dados coletados os resultados obtidos são relevantes.

EA3 assegura que na escola na qual trabalha “São desenvolvidas várias atividades, e em todas as atividades, todos os professores colaboram de alguma forma”. Ademais, testemunha o valor das referidas atividades e diz que na instituição na qual exerce sua função, ora se trabalha com eventos destinados à escola inteira, ora com atividades específicas para cada turno.

EA4, ao observar a importância de atividades coletivas, disse que um dos problemas “que enfrentamos no nosso ensino, principalmente no Ensino Médio, [...], é justamente a fragmentação dos conteúdos, [...], o ser humano não é fragmentado”. Esse partícipe deixa claro, durante a entrevista, que as atividades coletivas, quando assumidas e compartilhadas, favorecem a integração dos conteúdos e, portanto, beneficiam o processo cognitivo.

EA5 disse que, na Semana para a Vida, são discutidos temas polêmicos, dentre os quais: consciência negra, violência na escola, *bullying*¹⁷⁹. EA5 cita este projeto (e o da Feira de

¹⁷⁷ Menciona a participação dos docentes “temos uma equipe de professores, aqui, muito [...] engajada”. Enfatiza a participação de todas as turmas e a integração entre os discentes e destaca o valor dos projetos interdisciplinares.

¹⁷⁸ Registra-se que, ao menos dois participantes do corpo discente, informalmente, confirmam essa informação. Durante a conversa, mencionaram o evento e demonstraram interesse em participar.

¹⁷⁹ No mesmo sentido, podemos mencionar o que disse EA3, ao se referir ao projeto Semana para a Vida, atesta que durante as atividades desenvolvidas, durante a semana, são abordados temas diversos: *bullying*, violência contra a mulher, homofobia, prevenção da saúde e racismo.

Ciências) como um dos principais desenvolvidos na escola e chama a atenção para um dado curioso: quanto mais abrangente o projeto, quanto mais disciplinas envolvidas, tanto maior o interesse e a participação dos discentes. Este fato pode ser confirmado quando se refere à Feira de Ciências. Em suas palavras, “ [...] é um projeto [...] que acontece, mobiliza a Escola inteira. E o fato de ter todas as salas envolvidas faz com que o projeto fique mais abrangente e os alunos se interessem mais do que [...] os projetos que são mais específicos para algumas turmas”.

Sobre a relevância dos projetos interdisciplinares ou afins, EA5 diz “[as] atividades de integração [...] acontecem e são requisitos básicos para a gente conseguir [...] transformar um processo de educação em algo também prazeroso para os estudantes”.

EA6, ao abortar a questão das atividades interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar falou que existem projetos que tentam trabalhar ao menos o interdisciplinar, entretanto, enfatiza ser uma tarefa difícil. Por vezes, as pessoas fazem trabalhos isolados e os apresentam como se fossem interdisciplinares. Contudo, EA6 testemunha a relevância deste processo e que seu sonho é atingir o patamar da multidisciplinaridade, embora não acredite que este ideal possa ser alcançado a curto prazo.

EA8, por sua vez, disse “Um outro projeto que a gente desenvolve, [...], digamos assim que a gente mais cuida, [...] é a questão da inclusão, da diversidade, do respeito, [...] a gente cuida disso com muito carinho”.

Em síntese, os partícipes confirmaram o valor das atividades interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, ou quaisquer outras atividades coletivas que propiciem integração e interação entre disciplinas, educandos e educadores. Cada partícipe chamou a atenção para um ou mais aspecto que julgou importante, como, por exemplo, a inclusão, o respeito, a diversidade, o interesse e o engajamento. Destaca-se o fato de 100% dos partícipes atestarem a importância das atividades supracitadas para o processo de ensino aprendizagem.

Com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre o tema anterior, indagamos aos participantes “*Em sua visão, os docentes e os discentes acreditam e participam efetivamente de ações que estimulem a interação entre as diferentes disciplinas?*”

A princípio, cada partícipe respondeu sim ou não. Porém, após a resposta inicial, dirigimos-lhes uma pergunta complementar “*Em sua opinião, qual o motivo do interesse (desinteresse)?*”

Os depoimentos permitem inferir que a adesão e engajamento aos diferentes projetos varia de escola para escola e ainda de professor para professor. No geral, a maioria participa,

com maior ou menor intensidade, alguns se dedicam muito, outros têm uma participação discreta, e há ainda os que só participam por obrigação, estes preferem a sala de aula às atividades integradas.

Os partícipes, a princípio, responderam apenas à pergunta geral, emitiram a sua opinião a respeito da participação ou não dos docentes e dos discentes nas atividades que estimulam a interação entre as disciplinas. A partir do que afirmaram, realizamos uma síntese para explicitar a opinião de cada um dos participantes. Eis o que disseram:

EA1: Na escola, 90% dos docentes acreditam e se envolvem nas atividades que motivem a integração entre as disciplinas. E, ainda, “os nossos projetos [...] envolvem a escola inteira: os ASG [assistentes de serviços gerais], a secretaria, os técnicos administrativos, os professores, os supervisores, os especialistas, a direção”.

EA2: A maioria dos professores da escola acredita e participa das mencionadas atividades.

EA3: A maioria dos docentes acredita e participa, entretanto, outros têm dificuldade de participar destas atividades.

EA4: A participação nas referidas atividades é um longo processo. Contudo, salientou que a participação nas atividades interdisciplinares melhorou muito nos últimos três anos [2016 – 2018].

EA5: [...] “ É difícil uma resposta nos moldes do sim ou não, pois teria que atestar sim e não. E, ainda, “[...] muitos colegas [...] acreditam de verdade e se envolvem muito, outros acreditam e se envolvem pouco”, e outros que podem até acreditar, mas acham melhor se estas não ocorrerem.

EA6: “Infelizmente [...] não. Eu tenho um grupo de professores que acredita, mas é um grupo”.

EA7: “De modo geral, participa, não é aquela participação da comunidade, que a escola gostaria que ocorresse, mas participa”.

EA8: “Depende do projeto [...] quando ele é multidisciplinar tem um maior envolvimento”. [...] a adesão dos discentes depende da escolha da questão norteadora (tema) e de outros fatores, como, por exemplo, a linguagem apropriada a cada série.

Os dados obtidos revelam alguns aspectos interessantes: a maioria absoluta dos participantes, ao discorrerem sobre o engajamento dos docentes e dos discentes nas atividades supracitadas, mencionaram apenas os primeiros. Das oito entrevistas, apenas duas referiram outras adesões. EA1 disse que “os projetos envolvem a escola inteira” e cita os setores envolvidos, porém não faz menção direta aos alunos, apenas EA8 citou literalmente os discentes.

Como já foi dito, a participação efetiva não é unânime e tampouco homogênea, pois comprovou-se que a participação varia de pessoa para pessoa; de escola para escola, de região para região. A adesão dos discentes ao projeto, conforme EA8, depende da extensão, do tema e da linguagem adotada. Registra-se que a maioria dos professores participa do projeto, e, mesmo nas instituições nas quais ela ainda não é satisfatória, é possível verificar melhora nos últimos anos, como cita EA4. Apurou-se também que apenas uma minoria não se engaja como necessário para a efetivação dos projetos citados alhures.

Ao constatar a existência de diferentes graus de envolvimento na efetivação dos projetos comunitários, indagamos “*Em sua opinião, qual o motivo do interesse ou do desinteresse em participar das mencionadas atividades de integração?*”

Os participantes da pesquisa emitiram seus respectivos pareceres a respeito do tema em foco, procuraram razões para justificar o interesse ou explicar o desinteresse. Eis a síntese das respostas obtidas.

EA1 cita, entre as causas do desinteresse, a visão tradicional arraigada nas pessoas que têm dificuldade de se adequar a um novo modelo de educação. Por sua vez, o interesse é fundamentado na percepção da diferença que estas atividades fazem na vida dos alunos e, concomitantemente no bem-estar da escola que fica mais feliz, mais agradável, e, assim, desperta no/a aluno/a o sentimento de que ele/a faz parte da escola, uma vez que ele/ela identifica-se com a escola.

EA2 diz acreditar que as atividades de integração despertam o interesse dos alunos, pois estes envolvem-se mais quando da realização dos projetos, visto que parece que eles se interessam mais por coisas diferentes.

EA3 diz que quem participa acredita que, mediante as referidas atividades, o processo cognitivo também é realizado. Para estes, o aprendizado não se limita à sala de aula. Para ilustrar a sua fala, cita o exemplo de um aluno em quem ninguém acreditava, era um discente do qual não se esperava nada, rotulado como difícil, mas que em determinado projeto deu uma contribuição tão relevante que encantou todos os presentes. O primeiro docente a testemunhar a apresentação do aluno solicitou aos demais colegas para apreciarem o trabalho desenvolvido. No final, o aluno desacreditado ganhou destaque, a ponto de algumas pessoas repensarem a avaliação a respeito dele e revalorizarem o projeto. Por sua vez, os que não acreditam nos projetos mencionados, seja por desânimo, seja por experiências frustradas, como gastar tempo preparando atividades que nem sempre são bem acolhidas pelos discentes. Em suas palavras,

“A gente vai se dedicar tanto e vai trabalhar, vai fazer projeto, vai pesquisar, e aí chega aqui os meninos não querem, [assim], eles já desanimam antes de tentar [...].”

EA4, em relação à razão do interesse diz “Eu acredito que é porque as pessoas vão vendo que os resultados [...] melhoraram e que os meninos se interessam mais pela aprendizagem e a aprendizagem começa a ficar mais gostosa [...].”

EA5 cita dois fatores relacionados à não participação: desinteresse e comodismo. Para ilustrar o segundo fator, aponta um caso específico: um (a) docente que alega preferir ficar com os alunos em sua sala de aula sob o argumento que já está acostumado (a) e que lá ele (a) resolve [do seu jeito]. Em sua argumentação, EA5 diz “Normalmente os mais jovens aceitam melhor estas integrações do que os professores que já têm algum tempo de casa”. A afirmação é enigmática, pois será que o fato de aceitar melhor significa maior interesse? Não sabemos, porém é um mote que no futuro poderá ser investigado.

EA6 faz distinção entre os professores (as) que são educadores (as) e os demais. Os primeiros, a minoria, têm interesse e gostam de participar, os últimos, às vezes, pois fazem da educação um bico, assim, não se envolvem com os projetos. Dentre os desinteressados, EA6 inclui os desmotivados e desanimados por razões diversas.

EA7 diz que quem acredita participa dos projetos, abraça a escola. Esse partícipe argumenta que os alunos se envolvem. Por seu turno, ao comentar sobre o desinteresse, falou que as razões da não participação deveriam ser explicitados por eles mesmos [não participantes]; entretanto, em sua opinião, o fato deve-se à própria dinâmica da vida: correria.

EA8 destaca o interesse dos discentes, alega que a participação destes depende do projeto, do tema e da maneira de abordagem. Em outras palavras, depende do projeto e do alinhamento de cada projeto. Para ilustrar a sua fala, cita um exemplo concreto, segundo o qual, um projeto teve uma aceitação boa nas turmas de fundamental II, mas não obteve a mesma adesão, ou não despertou o mesmo interesse nas turmas de Ensino Médio. Ao se referir aos professores, não cita causas do interesse ou do desinteresse, mas salienta que alguns docentes fazem uma falsa adesão aos projetos, pois dizem que vão aderir, mas não contribuem, e, assim, escoram-se no trabalho dos colegas.

As contribuições dos participantes da pesquisa revelaram diferentes razões para justificar o engajamento de docentes, conforme explicitado nas sínteses das respostas registradas, dentre estas, destacam-se: crer que as atividades fazem diferença na vida dos alunos, melhoram o ambiente escolar, proporcionam sensação de bem-estar, auxiliam no processo cognitivo, [...]. Alguns partícipes citaram motivações relacionadas à participação dos discentes. Neste caso, alegaram que as atividades despertam o interesse dos alunos, já que

fazem o aluno sentir-se integrado à comunidade escolar. E, como já citado, a adesão dos discentes depende da estrutura e extensão dos projetos. Por sua vez, dentre as possíveis razões do desinteresse dos docentes, em assumir os mencionados projetos, registrou-se o excesso de atividades; o comodismo; a visão tradicional de ensino; a concepção, segundo a qual, estas atividades não são aulas, [...].

Na continuidade da entrevista, ansiosos em saber a percepção dos participantes da equipe administrativa a respeito das supracitadas atividades, indagamos “*Com base em sua experiência profissional, o que pensa a respeito de ações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares? Elas são viáveis? Estimulam a interação e a participação efetiva dos discentes? Elas facilitam ou não o processo cognitivo?*”. A seguir, apresentamos os resultados, observando a sequência das perguntas.

As informações advindas das entrevistas revelaram que todos os integrantes da equipe administrativa, que participaram da pesquisa, acreditam na viabilidade das atividades que estimulam a integração entre as disciplinas. Salienta-se que 75% dos partícipes mencionaram sua convicção de modo explícito, porém, diante das ponderações dos demais (25%), é possível atestar que comungam do mesmo parecer.

Ao emitirem as respectivas opiniões, os participantes da EA, a seu modo, justificaram as respostas dadas. Após analisar o que foi dito, por cada partícipe, apresentamos sucintamente as suas contribuições:

EA1 disse “a gente tem percebido com experiência vivida no cotidiano da nossa escola que são extremamente viáveis.”

EA3 afirmou que elas são viáveis. Em suas palavras, “É o que tem que ser feito”. Entretanto, ponderou “Elas são difíceis de acontecer na escola”. Enquanto justificava sua afirmação, apontou alguns pontos que, em sua concepção, atrapalham essa prática. A princípio, destacou a necessidade de “entender como funciona”, alegou que, por vezes, a pessoa faz ou participa da atividade sem compreender o processo, ou seja, como funciona. Daí, ocorre que algumas pessoas participam de um projeto que supõe integração, mas não realizam esta integração de fato, visto que cada um faz um trabalho isolado, porém, ao concluí-lo, apresentam em conjunto. Um segundo elemento que dificulta o desenvolvimento de ações verdadeiramente integradoras é a realidade vivida pelos profissionais contratados: rotatividade e tempo hábil. Assim, um profissional assume o contrato em uma instituição, quando assimila a dinâmica da escola, o que poderia facilitar atividades em comum com os demais profissionais que nela trabalham, no ano seguinte, não consegue continuar o processo, porque tem de assumir cargo

em outra instituição, e lá terá que começar tudo de novo. Por sua vez, as contratações nem sempre são realizadas a tempo de viabilizar discussões que propiciem verdadeira integração, por isso observa-se um fenômeno recorrente: às vezes, diferentes disciplinas abordam o mesmo tema, porém, em diferentes épocas do ano. EA3 acha que, especialmente, nestes casos, o planejamento comum facilitaria atividades integradas e promoveria o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, citou Paulo Freire e a proposta de estudo a partir de temas geradores.

EA5 confirmou a viabilidade das ações que propiciam integração entre as disciplinas, contudo, destacou que estas não devem suprimir as atividades desenvolvidas particularmente por cada professor (a) e suas respectivas disciplinas, uma vez que estas possuem valor específico.

EA6 disse acreditar que a proposta de trabalhar atividades integradoras, se atingir ao menos o nível de interdisciplinaridade, constituirá um novo modelo de educação. Alega que o modelo atual, pautado na fragmentação das disciplinas, precisa ser revisto, pois os alunos não suportam mais as disciplinas isoladas.

Os argumentos apresentados para justificar a viabilidade dos projetos e atividades de integração, direta ou indiretamente, explicitaram elementos que podem motivar, dificultar ou inibir a participação de docentes nos projetos e atividades citados. Diante do que foi registrado, destaca-se a necessidade de formação adequada para a compreensão e execução de atividades verdadeiramente interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares. Também revelaram a inevitabilidade de assegurar condições reais para que possam ser concretamente realizadas.

Após registrarmos os dados relativos à viabilidade ou não das atividades integradoras, averiguamos se, na opinião dos participantes, *elas estimulam a interação e a participação efetiva dos discentes*.

Diante dos dados obtidos, conclui-se que 100% dos participantes acreditam que sim, sendo que 87,5% explicitaram esta convicção e 12,5% registraram dados que permitem inferir possuírem o mesmo juízo. Novamente, ao registrarem suas respostas, os participantes teceram comentários para ilustrar o seu parecer, entretanto, ao fazê-lo, a nosso ver, defenderam o valor ou, preferivelmente, enfatizaram a importância das aludidas atividades. Entretanto, fiéis aos dados coletados, destacamos alguns subsídios registrados.

EA1 ilustrou o seu parecer com dois exemplos vivenciados por ele (a). O primeiro ocorreu logo no início do ano de 2018, quando adentrou nas salas de aula para recepcionar os

discentes e dar os recados necessários. Na ocasião, alega que, em todas as salas, nas quais havia alunos que estudaram na instituição em 2017, quando pela primeira vez foi desenvolvido um projeto X, eles indagaram se ele seria realizado novamente¹⁸⁰. O segundo caso explicita o valor das referidas atividades: o testemunho de uma mãe, que segundo EA1, disse: “Meu filho nunca deve tanta vontade em vir na escola como ele está tendo agora”, e ainda, “Ele nunca foi de querer ir para a escola”.

Como já foi dito, os exemplos demonstram o valor e o interesse em participar das atividades, não necessariamente revelam se estimulam ou não a interação entre os discentes. Este fato também foi verificado em outros depoimentos.

EA3 afirmou que a participação dos discentes nas atividades mencionadas são maiores do que as observadas no cotidiano das aulas em sala. Entretanto, alegou que alguns docentes dizem que os discentes gostam é “de copiar”, referindo-se às aulas tradicionais. Segundo EA3, esta observação de parte dos professores (as) é corroborada por alguns alunos que pedem para ir embora se não estiverem copiando, já que, na opinião deles, não estão tendo aula. Diante do exposto, EA disse ser necessário modificar esta concepção: aula só em sala.

EA4, após explicitar o seu sim, disse “Sem dúvida alguma, eu acho que o maior desinteresse dos meninos pela escola é justamente, [...], a fragmentação”. Em outras palavras, ao longo da entrevista, alegou que, no sistema atual, o discente deve focar sua atenção em uma disciplina por 50 minutos, para, em seguida, mudar o foco para outra durante 50 minutos, e assim sucessivamente, aula após aula, deve assimilar conteúdos isolados e fragmentados. EA4 acredita que, se os diferentes conteúdos fossem trabalhados de modo integrado, a motivação seria outra.

EA5 afirmou acreditar que as atividades comunitárias propiciem integração entre os discentes, entretanto faz algumas ressalvas: a primeira é que alguns docentes têm resistência a este tipo de atividade. A segunda é que a participação efetiva de alguns discentes não permite assegurar que eles voltarão a realizar outras atividades similares. Enfim, EA5 diz que as atividades interdisciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares e outras similares constituem um processo que está em desenvolvimento, porém se desenvolve lentamente.

¹⁸⁰ Vale destacar que, durante a coleta de dados junto aos participantes que integram o segmento discente, alguns mencionaram o nome do projeto, por vezes, esboçando um sorriso. Durante a realização da segunda edição, em 2018, estivemos na instituição e testemunhamos a satisfação e a participação efetiva dos discentes, docentes e equipe administrativa. Lamentamos não poder descrever neste trabalho o que vimos e ouvimos, como exemplos concretos de inclusão e de solidariedade. Podemos assegurar que no futuro, se for oportuno, submeteremos novo projeto de pesquisa junto ao CEP-UFU, e, se aceito, voltaremos para pesquisar este e outros projetos por crer na sua eficácia e praticidade.

EA6, ao ilustrar a sua crença na interação propiciada pelas ações integradoras, cita um exemplo concreto. Este participante relata a ação de um (a) professor (a) que, constantemente, trabalha com projetos que promovem a integração entre disciplinas e o faz com tanto esmero que todos os discentes participam. Nas palavras de EA6, “Não tem um aluno que não faça a atividade”.

As declarações dos participantes da EA, como já mencionado, revelam e reforçam a crença no valor das supracitadas atividades e projetos. Entretanto, não esclarecem os motivos que os levaram a afirmar o que propicia a interação entre os discentes. Contudo, acreditamos que podem conter informações relevantes para essa e quiçá futuras pesquisas.

Por fim, na temática reiteradamente utilizada nos últimos tópicos apresentados, averiguamos se *referidas atividades favorecem ou não o processo cognitivo*.

Os dados permitem afirmar que 100% dos participantes acreditam que sim. Como nos itens anteriores, cada um deles discorreu sobre a questão, elucidando suas respectivas respostas. Após analisar o que disseram, destacamos as contribuições de EA4; EA5; EA6; EA7 e EA8, pois sintetizam o pensamento dos demais participantes.

EA4, como já foi mencionado, não acredita na eficácia do modelo de ensino pautado na fragmentação, ou seja, um arquétipo que supõe a possibilidade do discente conseguir fazer com sua mente funcione para um conhecimento específico a cada 50 minutos. Segundo EA4, isso não é viável, pois não condiz com a realidade da vida, pois, na existência, “tudo é muito junto”. Assim sendo, EA4 disse “A questão de você trabalhar essa multi, essa inter e essa transdisciplinaridade faz com que o conhecimento seja, [...], mais acessível, mais compreensível e, sem dúvida, nenhuma mais será sedimentada”.

EA5 afirmou que as atividades que fomentam integração entre as disciplinas facilitam o processo cognitivo, porém este processo deve ser o cume de atividades preliminarmente desenvolvidas individualmente. Em suas palavras, “Deve ser o culmine” de um conjunto de atos particulares. Este participante cita um exemplo: o tema da sustentabilidade deve ser trabalhado por cada um dos professores e explorado em suas particularidades específicas. Somente, após este processo, dá-se a atividade realizada em conjunto, que deve aprofundar e explorar o tema já abordado.

EA6 diz: “Não só facilita como [o aluno] tem uma aprendizagem efetiva”. Assevera ainda que as supracitadas atividades possibilitam ao aluno unir teoria e prática, e, ao praticar,

aprende muito mais do que ficar somente na teoria. Para ilustrar seu parecer, menciona o exemplo de uma atividade coletiva realizada extra muro, em uma viagem. As consequências foram surpreendentes, houve o testemunho de uma aluna que melhorou o relacionamento com uma professora, pois a viagem possibilitou conhecê-la melhor e favoreceu a interação. Mediante avaliação aplicada, no pós-viagem, foi possível averiguar uma acentuada melhora do conhecimento adquirido, já que o aprendizado foi significativamente melhor do que o observado no cotidiano das atividades restritas à sala de aula. EA6 finalizou sua reflexão dizendo: “Eu acredito que tem que ter esse elo, teoria e prática [...]. Aí, o menino passa a gostar do conteúdo. ”

EA7 alegou que as atividades “estimulam demais o processo cognitivo”. Contudo, utilizando o exemplo da Feira Científica, salientou que elas não devem ser realizadas simplesmente reproduzindo o que já foi feito. Neste sentido, mencionou uma feira realizada nos dias atuais, em 2018, durante o desenvolvimento das atividades propostas, foi possível observar que ela adotou o mesmo formato de outras, realizadas nas décadas de 70 e 80, sem nenhuma inovação e, em alguns casos, uma reprodução piorada.

EA7, parte do princípio, segundo o qual, é necessário atualizar, aproveitar melhor os recursos disponíveis para a nossa época, para propiciar dinamismo e interação. Em suas palavras, “Os museus mais visitados hoje são museus interativos. As feiras de ciência [...], a nível de tecnologia, é outra. [...] o jovem gosta dessa interação, [entretanto se] constrói feiras [...] como se [...] fossem mortas”. EA7 destacou a importância do docente neste cenário, este deve se envolver, preparar-se para desenvolver o projeto, deve ajudar o discente, orientá-lo, motivá-lo a desenvolver os trabalhos, utilizando os recursos e as tecnologias disponíveis, sem se acomodar em reproduzir o que, às vezes, um antepassado já fez.

EA8 afirmou que “Facilita bastante o processo cognitivo, esses procedimentos, esse processo, porque quando o aluno participa de qualquer atividade, qualquer projeto, ele se interessa mais, ele participa mais, ele pesquisa mais, ele lê mais, então, o resultado é um maior aprendizado.”

Os relatos apresentam informações inequívocas, deste modo, dispensam maiores considerações. Entretanto, enfatizamos a importância das supracitadas atividades e projetos, devido ao testemunho dos participantes da EA, em relação à contribuição para o processo cognitivo ser unânime, portanto, há de se considerar a necessidade de auxiliar a viabilidade e o aperfeiçoamento destas no ambiente escolar do Ensino Médio das diversas instituições de ensino.

O terceiro tema apresentado aos partícipes refere-se à participação dos pais. Sobre esse tópico, fizemos duas indagações, se *“Os pais, ou o responsável legal, acompanham as atividades de seus filhos e se se fazem presentes nas atividades, ou reuniões, para as quais são convocados?”* E, se na concepção dos partícipes, *“Essa participação é ou não relevante”*.

Em relação à primeira questão: se os pais ou o responsável legal acompanham as atividades de seus filhos, [...], obtivemos as seguintes ponderações:

EA1: Os pais acompanham as atividades do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, geralmente, não se envolvem nas reuniões de pais, só comparecem se forem convocados. “À medida que o menino vai crescendo, o pai acredita que não tem mais essa responsabilidade [...]”.

EA2: Os pais participam de modo insatisfatório, pois deveriam participar mais.

EA3: No Ensino Fundamental, em especial no Fundamental 1, a participação é boa, porque a maioria participa. Entretanto, no Ensino Médio, no noturno, a participação é quase nula. Os pais “não participam e não aparecem, nem para pegar nota”. No Ensino Médio, pela manhã, os pais comparecem para pegar nota, mas não participam de outros eventos.

EA4: A minoria dos pais dos alunos do Ensino Médio participa. A presença ativa dos pais fica aquém do esperado: “É preciso uma participação mais efetiva”. Os pais acham que os filhos com 14 ou 15 anos são capazes de caminhar com as “próprias pernas”. “Não são”. Muitos alunos, na referida faixa etária, precisam mais dos pais do que um menino de 6 anos. [...] quando convocados, a maioria dos pais comparece, entretanto, no cotidiano das atividades e reuniões, a participação é aquém do que deveria ser.

EA5: Os pais que trabalham na Educação têm uma participação mais efetiva do que os demais, pois, dentre estes, poucos participam.

EA6: A maioria dos pais participa, entretanto, esta participação ocorre ao longo do ano letivo, em horários mais adequados, na hora em que o pai (mãe) pode comparecer.

EA7: A participação é mínima, não chega a 10% do total dos pais. [...] “um pequeno volume vem buscar nota a cada bimestre”.

EA8: No Fundamental I, a participação é massiva. No Fundamental II, já é menor do que na etapa anterior, mas ainda maior do que no Ensino Médio; pois, nesta última etapa, os pais quase não comparecem à escola. Estes, raramente, comparecem à instituição: só quando convocados ou para pegar boletim, ou ainda, para fazerem a matrícula.

As respostas dos partícipes revelam que a participação dos pais, em atividades ou em reuniões, fica abaixo do esperado. Apenas EA6 disse que a participação é satisfatória, portanto, para 87,5%, esta participação deixa a desejar. EA1, EA3, EA8 disseram que à medida que os discentes crescem, a participação dos pais vai diminuindo, assim, quando chegam ao Ensino Médio, a participação é quase nula.

Independente da participação ocorrer efetiva e satisfatoriamente, averiguamos *se, na opinião dos partícipes, ela é ou não relevante*.

Os dados obtidos permitem afirmar que 100% dos participantes da pesquisa testemunharam acreditar na relevância da presença e participação dos pais nas atividades e reuniões realizadas ao longo da vida escolar. Esta importância pode ser percebida nos relatos explicitados abaixo:

EA1: “A presença dos pais, a presença da família é extremamente relevante na vida, não só escolar, mas na vida do filho, [...], de modo geral. ”

EA3: A presença e participação dos pais é “super-relevante”, entretanto, em geral, os pais comparecem à escola apenas quando convocados, quando querem reclamar ou solicitar alguma coisa. Por exemplo, pedir para liberar a obrigatoriedade de o filho participar de alguma atividade, como o *Halloween*.

EA4: “A participação da família na vida da gente é relevante em qualquer idade, [...]; o adolescente precisa da participação da família na vida dele”.

EA5: “A presença dos pais na escola é muito importante, se torna cada vez mais fundamental, e, cada vez mais distante”. [...] muitos problemas detectados junto aos discentes poderiam ser resolvidos mais facilmente se o acesso aos pais fosse melhor. [...] às vezes, os pais “acabam delegando a educação dos filhos para a escola”.

EA7: “Eu acho que o pai, [...], entende que o menino quando chega no Ensino Médio, [...] está na hora de desmamá-lo, [...]. E eu acho que eles não sabem o que estão perdendo dos filhos. [...]”.

EA8: “A Escola precisa do retorno dos pais (da comunidade), pois, este poderia auxiliar na construção de uma escola melhor, ajudando a ver os erros para que se busque corrigi-los, ou mesmo, apresentando novas ideias.

A importância da presença dos pais, da família, nas atividades desenvolvidas nas instituições de ensino é atestada por 100% dos participantes, entretanto, a realidade demonstra que, à proporção que os filhos crescem, os pais participam menos. Assim, especialmente, no Ensino Médio, a presença e participação deixa a desejar. A realidade contemplada revela a necessidade de se buscar novos caminhos para tentar melhorar este cenário.

O último tema, objeto da coleta de dados, foi a violência no ambiente escolar. Antes de apresentar a pergunta aos participantes da pesquisa, exibimos alguns dados sobre o assunto em questão. Afirmamos que os meios de comunicação social, frequentemente, relatam casos de conflitos, brigas, discriminações, preconceitos e diversas outras ações que testemunham problemas de relacionamentos (convivência) e aceitação entre professores e alunos e entre os seus respectivos pares. Alguns professores (as) abandonam a profissão, trocam de local de trabalho, tiram licença para tratamento de saúde, [...]. Por sua vez, alunos (as) trocam de escola ou abandonam o direito à educação. Indagamos, então, “*Com base no Ensino Médio, desta*

instituição de ensino, a (o) senhora (or), já acompanhou algum caso envolvendo bullying, preconceito ou discriminação? ” Neste caso, os partícipes deveriam responder sim ou não¹⁸¹. Em caso afirmativo, se assim o desejassem, poderiam *descrever os fatos, mantendo os nomes das pessoas envolvidas em sigilo*.

Dentre os participantes, apenas EA8 alegou não ter ciência de casos envolvendo *bullying*, discriminação ou preconceito. Em suas palavras, “Eu não recorro de ter atendido algum caso de preconceito, de *bullying*, discriminação na escola. Eu atendo casos de divergências, mas rixas que o aluno tem lá fora e traz para dentro da escola, [...]”. Portanto, 87,5% dos partícipes expõem ter acompanhado algum caso envolvendo os fatores supracitados.

Com base nos dados coletados junto aos partícipes, registramos a ocorrência de diferentes fenômenos que envolve algum tipo de violência: física e/ou verbal, tais como, *bullying*, indisciplina, desrespeito, brigas, homofobia, racismo, intolerância religiosa, intolerância política e ainda rixas externas.

Os participantes da pesquisa relataram várias situações que comprovam a existência de eventos de violência ocorridos no ambiente escolar de Ensino Médio, conforme já foi mencionado. A seguir, a síntese do que eles disseram, a respeito da questão norteadora.

A1 desenvolveu a sua resposta em tópicos. Primeiro, refletiu sobre o tema da evasão escolar¹⁸², reconheceu a existência do referido fenômeno, que atinge especialmente os discentes do primeiro ano do Ensino Médio. Porém, alegou que as razões da evasão estão relacionadas à questão financeira e social. Em suas palavras, “o direito à educação, ele vai esbarrar com o direito à sobrevivência”. Neste cenário, o aluno tem que optar entre estudar ou trabalhar. Além da evasão motivada pela necessidade de trabalho, EA1 registrou um segundo elemento motivador: a gravidez precoce¹⁸³.

Na sequência da resposta, EA1 abordou a questão do *bullying*¹⁸⁴, dizendo que este acontecimento ocorre mais entre os alunos: discente contra discente; às vezes, acontece de aluno

¹⁸¹ Praticamente todos os participantes ao responderem sim ou não já anteciparam comentários que explicitavam eventos relacionados à segunda parte da pergunta, mas, mesmo assim, com exceção de EA8, solicitamos aos partícipes que, se desejassem, poderiam apresentar algum caso específico.

¹⁸² A título de curiosidade, por vezes, os participantes da pesquisa, segmento EA, fizeram menção direta a dados explicitados nas informações introdutórias da questão e foco.

¹⁸³ Como se pode notar no relato de EA1, não foi relatado caso de abandono por motivação de relacionamento interpessoal.

¹⁸⁴ Em relação ao fenômeno do *bullying*, EA1 diz que, em sua opinião, é um sofrimento que atinge o agressor e o agredido. Em suas palavras. “Quem pratica” e “quem sofre”. Ainda, aponta uma dificuldade em detectar este evento: o silêncio dos agredidos, pois os alunos agredidos não falam nem em sua casa nem na escola. É importante este registro, pois, segundo EA1, quando se detecta o problema, é preciso resolvê-lo. Este participante destaca que uma maneira eficiente de combater o *bullying* é a prevenção. Por fim, diz “A gente precisa trabalhar isso, é uma coisa que a gente trabalha muito é essa relação de respeito, que tem que haver entre as partes, isso é trabalhoso, é penoso, é desgastante, mas vale a pena. Os resultados positivos aparecem,

contra professor; raramente de professor contra aluno. Em seguida, EA1 dissertou sobre os fenômenos da indisciplina e da falta de respeito de alguns alunos, tais acontecimentos estão provocando o adoecimento de alguns docentes. Em suas palavras “[...] tem muito professor tirando licença saúde, [...]”. Vale destacar que, ao abordar o adoecimento dos docentes, EA1 disse que é importante os professores aprenderem a lidar com as mudanças do mundo atual, por exemplo, o uso do celular, se o docente ficar inflexível, vai surtar.

EA2 registrou a ocorrência de *bullying*, disse que existem relatos de alunos sobre esta questão. Ao complementar sua resposta, mencionou um evento envolvendo uma discente que ficou incomodada com o que a colega lhe disse. Em suas palavras, “A aluna chegou chateada, aos prantos, relatando que não se sentiu confortável com o jeito que a colega, [...], lhe tratou. ”

EA3, na primeira parte da questão, confirmou a existência dos eventos mencionados na pergunta. E, ao complementar a resposta, destacou o aumento de brigas envolvendo as meninas; mencionou uma ocorrência de *bullying*¹⁸⁵ relacionada à homofobia, citou ainda um caso de conflito de alunos contra um professor, motivado por provocações de caráter político.

EA4 registrou a existência de conflitos, entretanto não mencionou sua especificidade. Disse que, quando ocorrem, a escola toma providências para amenizá-los. No transcorrer de sua fala, EA4 destacou a importância do trabalho preventivo, testemunhou que este procedimento levou a uma gradativa e significativa diminuição na incidência de fenômenos relacionados ao *bullying*: a discriminação e o preconceito.

EA5 abordou a questão por tópicos. Primeiro, refletiu sobre as ações de alunos direcionadas a outros alunos. Neste cenário, registrou um caso isolado de agressão física, mas enfatizou que não tem ciência de atos duradouros, como *bullying* e preconceito, tampouco eventos envolvendo grupos. Na sequência, analisou as ações de professores contra alunos, disse que já houve casos; porém não especificou os eventos ocorridos. Entretanto, ao exemplificar conflitos entre professores e alunos, citou um caso isolado¹⁸⁶ que culminou com o pedido de transferência do aluno, por solicitação da família do discente. Portanto, um caso de abandono da instituição por questões de relacionamento interpessoal. Segundo EA5, quando ocorrem

[...]”. EA1 registra que, em 2017, houve várias ocorrências de *bullying*. Para combater este processo, foi realizado um trabalho em todas as salas de aula, o que levou à queda de ocorrências, em 2018.

¹⁸⁵ EA3 alega que o *bullying* é mais comum no Ensino Fundamental. Segundo ele (a), quando o aluno chega ao Ensino Médio, o fenômeno diminui. Em sua intervenção, cita a dificuldade de se identificar casos de *bullying*, já que as vítimas têm receio de revelar os abusos.

¹⁸⁶ EA5 aponta um caso específico, por sinal muito interessante, contudo, por questão do compromisso e dever de manter o sigilo, não podemos descrevê-lo ou fornecer maiores detalhes.

eventos envolvendo preconceito, discriminação, *bullying*, ou quaisquer outros, a escola procura intervir e resolver da melhor maneira possível.

Diante da pergunta complementar, EA5 registrou casos de agressão física praticados por discentes contra seus respectivos pares: aluno x aluno e aluna x aluna, sem fornecer maiores detalhes sobre os elementos motivadores, apenas citou ciúmes e rixas externas. E ainda, conflito entre docente e discente, como já mencionado.

EA6, no início de sua resposta, enfatizou o trabalho, via projetos, visando à prevenção dos fenômenos mencionados: *bullying*, discriminação e preconceito, testemunhou que, na instituição na qual trabalha, já ocorreram um ou mais destes fenômenos, entretanto, destacou que foram mais brandos, provavelmente, graças ao trabalho preventivo. EA6 informou que, no passado, esse tipo de situação já foi pior. Neste contexto, enfatizou a melhora conquistada nos últimos anos, contou sobre dois casos específicos de violência verbal praticados por docentes contra discentes. Segundo EA6, nos dois casos “as coisas” foram resolvidas sem maiores consequências.

EA7 destacou eventos específicos: o caso de uma aluna que abandonou a instituição por questão de assédio. Ao relatar o fato, EA7 deixou bem claro que a escola não foi omissa e que todas as providências legais foram tomadas, citou ainda eventos envolvendo: *bullying*, racismo e de intolerância: religiosa e política. Este participante enfatizou o evento envolvendo intolerância política, destacou que foi uma novidade na instituição, mas que, lamentavelmente, fez com que a escola perdesse alunos. Em suas palavras, “chegamos a perder alunos por isso [...]”. Diante da pergunta complementar, EA7 retomou a questão da intolerância política, explicitou o caso que resultou na solicitação de transferência por parte da família do discente. Também mencionou o fato de alguns alunos manifestarem sua intolerância, rotulando os professores, de modo generalizado, de marxistas.

EA8 disse ter ciência de casos de divergências, muitas vezes, com origem extra escola, mas alegou desconhecer episódios envolvendo *bullying* ou preconceito. Em suas palavras,

Eu não recorro de ter atendido algum caso de preconceito, de bullying, discriminação na escola. [...]. Eu atendo casos de divergências, mas rixas que o aluno tem lá fora e traz para dentro da escola. Mas, dentro da escola um problema de *bullying*, discriminação, preconceito, professor abandonar a escola, tirar licença por causa de aluno, eu, honestamente, não recorro, não tenho conhecimento dum processo desse, dentro da escola.

Ao que parece, os eventos envolvendo preconceito, discriminação, *bullying*, ou quaisquer outras formas de agressão: física e/ou verbal ainda são difíceis de serem abordados.

Quando os partícipes discorrem sobre os referidos temas, é possível ver que, na maioria das vezes, não aprofundam a questão, mostram as providências adotadas para combater ou prevenir os fenômenos.

Ao realizar a apresentação dos dados coletados junto às instituições coparticipantes, na medida do possível, objetivamos de dar voz aos partícipes da pesquisa, especialmente, aos que manifestaram suas respostas via entrevistas, portanto, com maior possibilidade de externar a sua concepção de mundo, em relação aos temas investigados. A opção também se concretizou para assegurar que as informações fossem preservadas de possíveis interferências, mesmo que involuntárias. Assim, o que expomos são os fatos, permitindo que se obtenha uma visão da realidade nos quais foram extraídos.

Na próxima seção, apresentaremos a análise dos dados coletados junto às instituições coparticipantes à luz das categorias extraídas das obras de Buber, Marcel e Mounier; retomaremos as hipóteses iniciais, tecendo considerações sobre a sua veracidade; e, finalmente, exibiremos os resultados e as conclusões de nosso trabalho de pesquisa.

5 O AMBIENTE ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: inquietações e perspectivas

No primeiro capítulo desta obra explicitamos alguns tópicos especiais do pensamento de Sócrates, Santo Agostinho e Michael de Montaigne: precursores do existencialismo contemporâneo. No segundo, apresentamos as categorias basilares do pensamento de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier: a tríade de pensadores que fundamentam teoricamente nossa investigação. Por fim, no terceiro capítulo, exibimos os dados oriundos da pesquisa empírica, realizada junto a participantes selecionados dentre docentes, discentes e membros da equipe administrativa das quatro instituições coparticipantes.

Agora, chegamos ao ponto crucial de nosso trabalho: analisar os dados obtidos à luz das categorias oriundas da tríade de pensadores existencialistas mencionadas no parágrafo anterior. Entretanto, antes de adentrarmos nesta seara, fazem-se necessários alguns esclarecimentos a respeito dos parâmetros utilizados nesta empreitada. Neste sentido, registramos a análise dos dados coletados, junto a docentes e discentes, via questionários, e ainda, junto à equipe administrativa, via entrevistas, observando-se os critérios da pesquisa qualitativa¹⁸⁷.

Para análise da pesquisa qualitativa, utilizamos como fundamento as obras de Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994), Martin W. Bauer e George Gaskell (2010), Maria Lúcia Martinelli (1999), Antônio Carlos Gil (2008), e Alda Judith Alves (1991). Vale destacar que a pesquisa qualitativa, segundo Alves, possui uma enorme variedade de denominações, “positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, [...], entre outras” (ALVES, 1991, p. 54). Por sua vez, Gil, 2008, ao abordar o tema em questão, descreve as principais características do que denomina “método fenomenológico”. Por coerência com a fundamentação teórica, pautada em categorias oriundas do existencialismo, adotamos os princípios da pesquisa qualitativa, em especial, na vertente humanista e fenomenológica, conforme concepção de Alves (1991) e Gil (2008).

Na análise dos dados coletados nas instituições coparticipantes, utilizamos as categorias: liberdade, aviltamento, alteridade, “ipseidade”, na perspectiva marceliana; a palavra princípio Eu-Tu e a palavra princípio Eu-Isso, segundo a concepção buberiana; indivíduo, pessoa e comunidade no ponto de vista mounierista, com o intuito de confrontar os resultados da investigação com as categorias vinculadas às obras de Gabriel Marcel, Martin Buber e Emmanuel Mounier. Assim, acreditamos poder atingir o objetivo de averiguar se as teorias desenvolvidas, nos últimos anos do século XIX, e, especialmente, nas primeiras sete décadas

¹⁸⁷ As informações deste item foram compiladas do projeto de pesquisa apresentado e aprovado pelo CEP-UFU.

do século XX, são conhecidas e utilizadas pelos professores e pela equipe administrativa das instituições coparticipantes e constatar se elas colaboram ou não na melhoria do ambiente escolar, no processo de ensino aprendido, no relacionamento interpessoal. Enfim, se a resposta for afirmativa, apurar como elas contribuem na prática escolar das instituições de Ensino Médio, cidade de Uberlândia-MG, no início do século XXI, tomando como escopo as quatro instituições coparticipantes¹⁸⁸.

As categorias utilizadas, nesta etapa da pesquisa, foram extraídas das principais obras de cada pensador investigado como fontes basilares, em especial, Martin Buber: *“Eu e Tu”* e *“Do diálogo e do dialógico”*; Emmanuel Mounier: *“O Personalismo”* e *“Introdução aos existencialismos”*. Gabriel Marcel: *“Os homens contra o homem”*; *“Être et avoir”* e *“Homo viator”*.

No início de nossa investigação, explicitamos uma série de objetivos, ao analisarmos a realidade das instituições coparticipantes sob o foco das contribuições da tríade mencionada, retomaremos a seu tempo cada um deles. Nossa intenção é verificar se as nossas hipóteses, mencionadas na introdução deste texto, sustentam-se.

5.1 A presença dos fundamentos do existencialismo nas escolas coparticipantes

Ao analisarmos os dados obtidos junto aos participantes dos diferentes segmentos: docentes, discentes e equipe administrativa das instituições coparticipantes, comprovamos a existência de práticas pedagógicas de caráter multidisciplinar e interdisciplinar, e ainda, o anseio de alguns integrantes da equipe administrativa em atingir o patamar da transdisciplinaridade. Constatamos a existência de ações aviltantes, averiguamos alguns casos de evasão, afastamento de função, transferência de local de trabalho (docente) ou horário de estudo (discente) motivada por situações nas quais se constata aviltamentos; e, ainda, tomamos ciência dos principais predicativos de um bom professor e de um bom aluno, respectivamente na percepção dos discentes e dos docentes. Entretanto, ainda precisamos responder às perguntas norteadoras de nosso trabalho.

Ao iniciar a pesquisa, cujos resultados apresentamos, estabelecemos um objetivo geral composto por duas questões norteadoras: saber se as teorias de Buber, Marcel e Mounier são conhecidas e utilizadas pelos docentes, diretores (a) e vice-diretores (as) e responsáveis pela coordenação pedagógica, no caso em questão, os supervisores, saber se as referidas teorias

¹⁸⁸ Salienta-se que em tudo serão respeitadas as Resoluções 466/12 e 510/16.

contribuem, e, se for o caso, como colaboram na prática escolar das instituições de Ensino Médio na cidade de Uberlândia-MG. Por ora, vamos nos ater ao primeiro alvo.

Diante dos elementos obtidos junto aos docentes e membros da equipe administrativa que participaram da pesquisa, a resposta à primeira parte do objetivo geral é inequívoca: poucos conhecem as teorias dos existencialistas cujas categorias fundamentaram este trabalho. Ao indagarmos aos docentes se, durante a sua formação acadêmica, graduação ou pós-graduação, estudaram as obras de um ou mais dos pensadores citados, as respostas, como já se sabe, revelaram que apenas três dentre vinte e quatro participantes registraram sim, o que equivale a 12,5%. O mesmo resultado foi verificado junto à equipe administrativa: um dentre oito partícipes alegou conhecer as obras ou teorias da tríade existencialista.

O que é aparentemente óbvio, não é tão evidente como parece. Ao constatar que apenas 12,5% dos participantes integrantes do quadro administrativo e da equipe docente alegam conhecer ao menos um dos autores mencionados, seria plausível atestar que suas teorias não são utilizadas, ou são parcamente utilizadas nas instituições coparticipantes, entretanto, ao menos em teoria, esta afirmação não se sustenta. Se olharmos os Projetos Político Pedagógico de cada escola, fica manifesto que muitos aspectos defendidos por Buber, Marcel e Mounier são objeto de desejo das respectivas comunidades escolares. E, ainda, se atentarmos para as respostas dos docentes, dos discentes e dos membros das equipes administrativas, durante a coleta de dados, verificamos que na prática também se evidencia a presença de alguns princípios defendidos pela tríade de autores supracitados. Portanto, é válido atestar que, mesmo inconscientemente, alguns anseios, algumas perspectivas das comunidades escolares comungam com categorias legadas pela tríade de filósofos existencialistas supracitados.

A título de esclarecimento, atestamos que a princípio não era nossa intenção averiguar os chamados PPP's, entretanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, com o fim de obtermos subsídios para apresentar devidamente as escolas coparticipantes, resolvemos solicitar o acesso a eles. Para nossa surpresa, à medida que realizamos esta tarefa, notamos diversos vestígios de princípios político pedagógicos¹⁸⁹, cujos pilares são, no mínimo, semelhantes a diversas categorias dos filósofos existencialistas, cujas teorias utilizamos neste trabalho, o que nos motivou a apreciar, ao menos sucintamente, os elementos contemplados a nível teórico.

¹⁸⁹ Registramos que, no futuro, a análise específica dos PPP's pode ser interessante. Por ora, citamos os elementos, reafirmando que não foram alvo de pesquisa previamente planejada, mas oriundos de leitura complementar para apresentação das instituições coparticipantes. Se achar pertinente, pode ver as informações detalhadas, por escola, nas páginas 156 a 159.

Porém, o que se encontra registrado nos Projetos Político Pedagógico das escolas coparticipantes que, consciente ou inconscientemente, estão em consonância com as teorias de Buber, Marcel e Mounier?

A preocupação com o despertar e/ou aperfeiçoamento da consciência crítica dos educandos, a intenção de capacitar os egressos para a vivência da liberdade, da justiça e da cidadania, o desejo de promover o respeito às diferenças, a tolerância e a inclusão, a valoração de atividades interdisciplinares, que propiciem interação e integração entre as pessoas e/ou às disciplinas, o reconhecimento da dignidade da pessoa humana, o compromisso com a promoção do bem comum, o combate ao preconceito, à discriminação e à exclusão, o compromisso de educar para a autonomia, a preocupação em formar os egressos para a vida: trabalho e cidadania, a preocupação com a humanização das relações interpessoais, criando espaços que propiciem o diálogo e a interação; [...]. Eis alguns elementos que exemplificam a harmonia entre os existencialistas citados e os PPP's das escolas coparticipantes da pesquisa.

Vale destacar que, não obstante, o esforço em combater qualquer tipo de discriminação e/ou preconceito, a diligência em promover a consciência da igualdade na diversidade e a luta contra a exclusão e, conseqüentemente, em prol da inclusão, infelizmente, ainda nos deparamos com ocorrências de eventos desta natureza. A investigação revela que participantes de todos os seguimentos: discentes, docentes e membros das equipes administrativas testemunharam ou tomaram ciência de algum fenômeno fundamentado em discriminação ou preconceito, o que resultou em algum tipo de agressão física e/ou verbal.

Atestamos que, apesar do registro de diversos e diferentes casos envolvendo situações aviltantes, 25% dos partícipes do seguimento da EA alegam que o cenário já foi pior, eles declaram que, após a adoção de medidas preventivas, a ocorrência destes fenômenos teve uma significativa diminuição. A título de esclarecimento, comprovamos que a preocupação com o respeito ao diferente, à inclusão, à tolerância, à crença no valor dos trabalhos interativos e comunitários foi corroborada por docentes e membros da equipe administrativa.

Diante do exposto, é plausível dizer que, mesmo sem ter conhecimento explícito das teorias desenvolvidas por Buber, Marcel e Mounier, é possível identificar a vivência ou tentativa de vivenciar os principais elementos constitutivos das teorias da tríade existencialista, cujas categorias investigamos. Portanto, é razoável admitir a atualidade das teorias desenvolvidas entre os últimos anos do século XIX e primeiros anos da década de setenta do século XX. Entretanto, antes de mais nada, precisamos retomar os principais dados obtidos junto aos participantes e analisá-los à luz das teorias dos pensadores existencialistas já mencionados.

5.1.1 Inquietações e perspectivas: reflexões a respeito do que vimos e ouvimos

A *a priori*, atestamos que preconceito, discriminação e intolerância não são endossadas por Buber, Marcel ou Mounier. Eles, como os demais existencialistas, analisam o homem em sua realidade concreta: não admitem que ele possa ser enclausurado em rótulos e conceitos prévios ou dogmatizantes. O homem, nesta perspectiva, revela-se ao longo da existência, enquanto se edifica, desvela-se, mesmo que parcial e provisoriamente. Ora, o preconceito, como a própria etimologia do termo indica, é um conceito, *a priori*, sem fundamento do ponto de vista do existencialismo.

As teorias desenvolvidas pelos precursores do existencialismo, direta ou indiretamente, podem auxiliar no combate à desumanização, ao preconceito e à discriminação. Um exemplo disto é Santo Agostinho, em suas obras, apresenta a pessoa humana como *imago Dei*. Ora, se é assim, é possível inferir que toda pessoa humana possui uma dignidade que não deveria ser violada, pois possui um caráter sacro. Nesta perspectiva, nenhum ser humano deve ser aviltado, desumanizado, dessacralizado. Este ponto de vista foi assumido por Emmanuel Mounier, diante disto, a sua permanente luta em prol da revalorização do humano, da justiça, da liberdade, do direito de ser, viver e deixar viver.

Diante do exposto, a princípio, atestamos a crença, segundo a qual, as categorias da tríade de pensadores existencialistas, cujos fundamentos teóricos utilizamos, podem auxiliar a nível teórico e prático no combate ao preconceito, à discriminação, à violência verbal e/ou física, enfim, na luta contra todas as formas de aviltamento. Entretanto, antes de desenvolvermos esta tese, é importante explicitarmos considerações a respeito do que vimos e ouvimos nas instituições coparticipantes, analisando a realidade contemplada à luz do pensamento buberiano, marceliano e mounierista.

Na perspectiva do existencialismo judaico-cristão, o preconceito, a indiferença e a intolerância não deveriam fazer parte de nenhuma família, comunidade, sociedade ou nação, pois aviltam, massificam e desumanizam. Entretanto, no Brasil, nos dias atuais, estes eventos existem, multiplicam-se e tornam-se mais graves. Episódios, nos quais a dignidade humana é violada, situações em que as pessoas são humilhadas, subjugadas, são veiculados diariamente nos meios de comunicação social. Infelizmente, diferentes formas de violência e aviltamento também ocorrem nas instituições de Ensino Médio, fato comprovado por diversos órgãos de comunicação social e corroborados por nosso trabalho de pesquisa, como demosramos anteriormente. Este cenário suscita ou deveria suscitar inquietações em todos os envolvidos com a missão de educar.

Ao iniciar a pesquisa, nas instituições coparticipantes¹⁹⁰, pressupúnhamos a ocorrência de situações envolvendo algum tipo de violência física ou verbal, entretanto, o volume de testemunhos foi surpreendente. Constatamos que 79,17% dos partícipes do segmento docente presenciaram ou tomaram ciência de fenômenos relacionados à discriminação e/ou ao preconceito, nas escolas nas quais estavam trabalhando. Por seu turno, 72,5% dos participantes do segmento discente atestaram ter presenciado algum tipo de discriminação ao longo da vida escolar no Ensino Médio. Por fim, verificamos que 87,5% dos participantes selecionados junto à equipe administrativa conheciam algum caso contendo *bullying*, preconceito e/ou discriminação, envolvendo pessoas ligadas ao Ensino Médio, nas instituições nas quais trabalham.

As causas motivadoras e os eventos testemunhados são variados, como já foi mencionado: práticas religiosas, valores culturais, condição financeira ou social, orientação sexual, higiene pessoal, racismo, xenofobia, adoção, exibir opinião a respeito de temas considerados tabus, indisciplina, intolerância política e aparência física. Registra-se que, segundo os dados obtidos junto a docentes e a discentes, a principal causa dos fenômenos observados é a aparência física¹⁹¹.

A ocorrência de fenômenos aviltantes ligados à aparência física é inquietante, visto que o existente é um ser encarnado, portanto, possui um corpo, do qual, enquanto existente, não pode ser dissociado. Nesta ótica, podemos lembrar da contribuição de Mounier, quando registra que o “homem” é corpo e espírito, imanente e transcendente. Em tese, deve haver um equilíbrio entre as duas dimensões sob pena de se experimentar distúrbios ao longo da jornada da vida. Assim, a agressão direcionada a um dos elementos constitutivos da pessoa, seu ser individual, no caso, o seu corpo, poderá desencadear consequências imprevisíveis, que poderão contribuir para o adoecimento, perda do sentido da existência, e, em casos mais graves, atentado contra a própria vida.

As situações de aviltamento, fundamentadas na discriminação, no preconceito, na intolerância e na indiferença não se limitam a um segmento específico da comunidade escolar. Conforme já informamos, 85% dos partícipes do segmento discente alegaram ter presenciado algum tipo de discriminação, e/ou agressão verbal e/ou física, praticado por discente contra seus

¹⁹⁰ Nossa intenção, no presente capítulo, é verificar como as teorias de Buber, Marcel e Mounier podem auxiliar a prática educacional do Ensino Médio na cidade de Uberlândia. Neste sentido, utilizaremos categorias específicas para analisar as informações obtidas junto aos participantes dos segmentos docente, discente e membros das equipes administrativas. Para este fim, teremos que retomar alguns dados e tópicos apresentados anteriormente. Neste caso, faremos uma memorização sintética para abalizar nossas reflexões. Lembramos que, a qualquer momento, o leitor poderá acessar os dados detalhados ao longo dos capítulos precedentes.

¹⁹¹ Para rememorar as informações sobre o tema, ver tabelas 01 e 03.

pares; 65% declararam ter observado o mesmo fenômeno efetuado por discente contra docente; 45% revelaram ter visto eventos da mesma natureza praticados por docente contra discentes¹⁹². Estas situações não são endossadas por Buber, Marcel e Mounier, ao contrário, suscitam inquietações, por apontarem problemas a serem afrontados.

No ambiente escolar das instituições coparticipantes, não obstante diversos testemunhos de eventos aviltantes, foi possível identificar vários elementos que suscitam a esperança de se edificar espaços educativos humanizados e humanizantes¹⁹³. Dentre estes, a relevância do diálogo e do respeito, a possibilidade do exercício da liberdade, a importância das atividades interativas que favorecem a interação entre as diferentes disciplinas, beneficiam o relacionamento interpessoal, despertam o interesse em estudar e auxiliam no processo cognitivo.

Entre os *anseios* comuns entre docentes e discentes, destacamos o respeito e o diálogo. Os educadores consideraram o respeito (aos colegas e aos docentes) e o saber dialogar, respectivamente, a primeira e a segunda característica de um bom aluno. Por seu turno, os alunos consideram primordial que o professor conheça bem a disciplina que se propõe a lecionar, e ainda, que respeitem os alunos e saibam dialogar. Neste contexto, fica evidente que docentes e discentes desejam ambientes escolares nos quais as pessoas saibam dialogar e vivenciem o mútuo respeito. Entretanto, constata-se que, em alguns eventos específicos, ora faltou o diálogo, ora o respeito, resultantes da agressão verbal e/ou física. Há de se perguntar será que esperam, verdadeiramente, que estes anseios se tornem realidade? Se a resposta for positiva, há de se concluir que irão trabalhar para que a esperança se concretize, pois é, na vivência da liberdade, que buscarão respostas para as inquietações suscitadas pela experimentação da discrepância entre o que se quer e o que se vive.

A esperança verdadeira, na perspectiva marceliana, com a qual comungamos, exige o engajamento, união com os que compartilham os mesmos sonhos, na luta para concretizar aquilo que se espera. Ela supõe a liberdade de deliberar sobre as aspirações suscitadas ao longo da existência, averiguando quais podem e devem ser realizadas. Conscientes do valor da comunidade, as pessoas não irão ignorar os seus desejos, entretanto poderão optar por “abrir

¹⁹² Ver capítulo anterior, nele pormenorizamos os resultados observados. Inclusive, citando casos específicos de agressão física e/ou verbal.

¹⁹³ Ao fazermos esta afirmação, não queremos, em nenhuma hipótese, dizer que os ambientes educacionais das instituições coparticipantes estão desumanizados. Ao contrário, quando de nossas visitas para coleta de dados, observamos a preocupação em acolher, em cuidar, em desenvolver projetos que visam melhorar cada vez mais o ambiente escolar. E ainda, conforme dados apresentados, membros da direção e coordenação pedagógica testemunharam a diminuição do número e da intensidade dos eventos de agressão. Por mais de uma vez, evidenciou-se a preocupação em adotar medidas preventivas ou de intervenção quando se julgou necessário.

mão” daqueles que possam trazer consequências nocivas ao bem comum, neste sentido, é apropriado realçar o valor da responsabilidade inerente ao exercício da liberdade. Também é interessante lembrar que a liberdade não consiste em realizar todos os desejos, mas, em escolher o mundo no qual se almeja estar e nele edificar o ser que se escolhe ser. Por isso, no contexto escolar do Ensino Médio, os docentes e equipe administrativa devem decidir-se entre “auxiliar os discentes no processo de ensino-aprendizagem”, ou assumir o papel de “doutrinadores e manipuladores”. Ao optarem pela primeira possibilidade, poderão “lançar mão” de propostas pedagógicas de matriz existencialista, ou mesmo desenvolver nova proposta fundamentada nesta vertente filosófica.

A liberdade é sinal de esperança no ponto de vista dos existencialistas. Ela, direta ou indiretamente, fez parte de nossa investigação junto às instituições coparticipantes. Os resultados permitem inferir dupla possibilidade: inquietações e perspectivas. Estas emanam do fato de se constatar espaços concretos para o exercício da liberdade, em especial os docentes, pois, conforme dados já apresentados, eles têm liberdade para escolher o material didático, adotar propostas pedagógicas, promover atividades em grupo e planejar o conteúdo das aulas. Ora, todos os espaços, nos quais se possa viver a liberdade/responsabilidade, devem ser aproveitados e ampliados, portanto, este aspecto deve ser considerado positivo. No entanto, algumas situações pontuais, inquietam, pois, à primeira vista, parecem tentar restringir ou até mesmo cercear o direito de exercer a liberdade.

A nosso ver, mesmo os professores admitindo experimentar a liberdade em vários momentos da vida escolar, é possível encontrar aspectos específicos nos quais o exercício da liberdade é cerceado ou diminuído, como no caso dos contratados. Por exemplo, se o (a) professor (a) contratado (a) desejar participar do planejamento anual das atividades da escola, mas só for contratado (a), quando este estiver pronto, não poderá fazer o que desejava, e, assim, não poderá contribuir com seus colegas, tampouco discutir possíveis ações iterativas e de integração nesta etapa do planejamento.

A mesma observação aplica-se aos educadores contratados, que trabalharemos em determinada instituição durante um ano letivo qualquer, mesmo que desenvolvam atividades interativas e de integração, envolvam-se, comprometam-se com a instituição, com seus pares e os educandos, formando uma autêntica comunidade escolar, terão os vínculos contratuais finalizados no final do ano letivo. Se no ano subsequente, almejarem continuar e dinamizar as atividades realizadas no ano anterior, mesmo as consideradas importantes para a comunidade escolar, se não conseguirem contrato na mesma escola, forçosamente, terão que ir para outra instituição, neste sentido, sem liberdade de escolha. E ainda, é possível inferir que mesmo os

professores que responderam que, na maioria das vezes, sentem-se livres, e, especialmente quem argumentou que poucas vezes se sentiu assim, em algum momento, já se sentiu “privado da liberdade” no exercício de suas atividades, enquanto educador.

É importante ressaltar que indícios de “cerceamento da liberdade” também foram detectados junto aos discentes, como se verifica no relato de A29, quando diz que alguns professores, mesmo quando perguntam a opinião dos alunos em questões subjetivas, não aceitam respostas diferentes das que esperam ouvir, logo, se isso ocorre, tentam doutrinar o discente para que ele comungue de suas convicções pessoais. Cabe lembrar que A26 também menciona a questão da doutrinação, assim, caso tal fato aconteça, infere-se que isso restringe a liberdade de expressão. Nos casos mencionados, constata-se intolerância ao pensamento diferente e tentativa de obstruir, dificultar ou coibir a vivência da liberdade concreta, consciente ou inconscientemente.

O exercício da liberdade encontra um terreno fértil nas atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, pois, conforme relatos dos partícipes do segmento administrativo, permitem que talentos escondidos sejam revelados, como, por exemplo, o relato de EA3, no qual testemunha uma experiência vivida durante uma atividade interativa, este (a) narra, com relativa emoção, o trabalho de um adolescente, que fez uma atividade que despertou o interesse e a admiração de todos os docentes presentes. Segundo a narrativa, assim que um professor adentrou na sala para avaliar o trabalho, ele ficou encantado com o que viu e ouviu, a ponto de sair da sala e chamar os seus pares, dizendo: “vem ver o que ele fez”. Ele, no caso um aluno em quem ninguém acreditava. Nas palavras de EA3, “Aquele aluno que a gente não dá nada¹⁹⁴, faz um trabalho tão bonito”. É interessante observar que um discente o qual no cotidiano da escola não era visto como capaz de fazer algo “tão bonito”, ao ter liberdade de criar, liberdade criadora, revelou-se, e, ao se mostrar fez com que algumas pessoas que não valorizavam a atividade repensassem seus critérios.

Diante do exposto, destacamos que as atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, ou quaisquer outras que promovam interação e integração entre disciplinas

¹⁹⁴ O relato nos remeteu a uma experiência vivida há mais de 22 anos, em uma Escola Estadual de Minas Gerais. Na ocasião, um aluno, aqui denominado João, pseudônimo, que, no cotidiano das aulas, não fazia nada, a ponto de entregar a primeira avaliação em branco, sem nem mesmo registrar o seu nome. Quando foi solicitado para “ao menos colocar o nome”, foi no meio da folha, com letras grandes e escreveu apenas o seu primeiro nome, acrescido da palavra só. No segundo bimestre, em um trabalho avaliativo, da chamada oitava série, por sua vez, atividade comunitária, a princípio não foi aceito em nenhum grupo. A ponto de termos de forçar o seu ingresso em uma das equipes, todavia ele foi o idealizador e o responsável por conduzir os colegas na realização do mais notável trabalho de grupo que já vi, incluindo Ensino Fundamental, Médio e até alguns grupos de graduação. Hoje, lamento não ter registrado esse ocorrido para divulgar o trabalho realizado. Quando este discente teve liberdade, mostrou um talento incrível, um potencial que nenhum de seus pares e nenhum docente até então tinha percebido, e quiçá responsável pela aparente apatia no cotidiano da vida escolar.

e entre as pessoas, a nosso ver, merecem atenção especial. Coerente com a crença inicial, a elas dedicamos mais espaço nos instrumentos de coleta de dados. A investigação, como já explicitamos, permite atestar a existência das atividades supracitadas em todas as instituições coparticipantes. Também foi possível averiguar que os docentes, discentes e membros das equipes administrativas, que participaram da pesquisa, consideram estas atividades como importantes e necessárias.

Professores, alunos, direção e coordenação pedagógica concordam que elas favorecem o processo cognitivo¹⁹⁵. Mais de 90% dos discentes, ao darem testemunho pessoal, disseram que as referidas atividades auxiliaram no processo de aquisição de conhecimento, fato corroborado por todos os partícipes da Equipe Administrativa. Os discentes também disseram que estas atividades os incentivam a estudar mais, feito ratificado por quem vivenciou o processo. E ainda, as dinâmicas ou trabalhos que propiciam interações contribuem para melhorar a convivência: circunstância confirmada pelo testemunho pessoal de 75% dos partícipes do segmento discente e por todos os participantes da Equipe Administrativa. Consoante, EA1, esta prática favorece a inclusão de alunos com necessidades especiais. Por fim, aferimos que os docentes acreditam que as atividades interativas devem ocorrer com frequência, o que certamente conta com o apoio dos discentes, pois disseram que elas devem acontecer mais vezes.

Em se constatando a relevância das atividades comunitárias, poderíamos supor que têm a adesão de todos: toda a comunidade escolar. Contudo, não é esta a realidade, já que as pessoas são distintas, por vezes, diante do mesmo fato têm opiniões e perspectivas diferentes, conforme já mencionamos anteriormente. No segmento docente, assim como no discente, existem pessoas que não se envolvem no processo, isto é, não se engajam. Alguns alunos e alguns professores, segundo relato de participantes da equipe administrativa, parecem crer que estas atividades não são aulas, por acreditarem ser perda de tempo. Às vezes, os professores alegam a questão do não envolvimento, desinteresse, dos alunos para justificar seu desânimo, ou resistência, em participar destas práticas. Também registramos um questionamento recorrente: se estes procedimentos não prejudicam o conteúdo, fato rechaçado por boa parte dos diretores e coordenadores pedagógicos, como já informamos, e, indiretamente pelo testemunho da maioria dos participantes dos segmentos docente e discente, ao alegarem que tais processos motivam o estudo e favorecem o aprendizado. Não obstante a negativa de participar destes projetos, por parte de membros do corpo docente e discente, constatamos que há engajamento ativo de boa

¹⁹⁵ Para lembrar a contribuição dos professores, ver gráfico 3; dos alunos ver gráfico 15.

parte dos educandos e dos educadores. Vale lembrar que registramos variação no número de adesões, em especial por parte destes últimos. E, ainda, a participação e envolvimento dos discentes depende da abrangência do projeto, pois constatamos que quanto mais disciplinas envolvidas, maior é o interesse e a adesão.

Ao mencionar a questão da adesão aos projetos de caráter coletivo, não podemos deixar de rememorar o engajamento. Na comunidade escolar, todos são, ou deveriam ser, responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem, também por cuidar do ambiente: humanização das relações interpessoais. Nesta engrenagem, um elo tem papel relevante, e, como foi mencionado, no que se refere ao Ensino Médio, alguns não têm participado como deveriam. Os pais ou responsáveis, por vezes, só aparecem quando particularmente convocados ou quando têm alguma reivindicação para fazer junto à direção e à coordenação, por exemplo, solicitar a liberação do (a) filho (a) de atividades como o *Halloween*¹⁹⁶, por questões religiosas. Eis uma inquietação que carece de ser analisada com atenção. Cabe ressaltar que esta participação é desejo de todos os partícipes da equipe administrativa, uma vez que 100% a consideram importante, a nosso ver, este é um dos desafios a serem afrontados.

Eis o que vimos e ouvimos junto aos participantes da pesquisa, nas instituições coparticipantes. Em síntese, rememoramos diversos aspectos da realidade vivida e dos sonhos e projetos em gestação. Resta, pois, analisá-los à luz do referencial teórico, de tão modo que possamos averiguar a veracidade, ou não, das hipóteses iniciais.

5.1.2 Buber, Marcel e Mounier: contribuições possíveis

Diante do que vimos e ouvimos da realidade contemplada, constatamos a presença de diversos eventos, anseios, inquietações e perspectivas, que se identificam ou se chocam com várias categorias oriundas do pensamento existencialista, em sua matriz judaica e cristã. Após a etapa do ver, vamos avaliar se e como Buber, Marcel e Mounier podem contribuir com a práxis das escolas secundaristas da cidade de Uberlândia nos dias atuais, primeiras décadas do século XXI. Neste sentido, lembramos que o homem, enquanto ser inacabado, itinerante, em contínua construção, em sua situação concreta, na inter-relação com seus pares, vivendo livre ou “abrindo mão” de sua liberdade, é, pois, o escopo da reflexão existencialista. O homem

¹⁹⁶ Em Uberlândia, muitas instituições de ensino desenvolvem atividades para lembrar o “Dia das Bruxas” (*Halloween*), celebrado em vários países no dia 31 de outubro, na véspera da celebração cristã de Todos os Santos. Segundo depoimento de participantes da EA, alguns pais, por motivos religiosos, não permitem que seus filhos participem destas atividades. Portanto, quando a escola propõe alguma ação ligada ao Halloween, os pais aparecem para solicitar a liberação de seus filhos/as.

itinerante desvela-se ao longo do caminho, na jornada da vida precisa aprender a se tornar quem escolhe ser, sob pena de ser aviltado. Neste sentido, deve desenvolver a capacidade de deliberar e agir: ser livre. Nesse aspecto, a educação tem papel importante, em especial, se quem educa optar em educar para a liberdade.

Ao refletirem sobre o homem, enquanto ser encarnado, Buber, Marcel e Mounier, como já explicitamos, legaram-nos várias categorias, as quais, a partir de agora, retomamos para fundamentar nossas reflexões a respeito do que vimos e ouvimos nas instituições coparticipantes. Vale lembrar que as categorias a serem utilizadas estão interligadas, a transversalidade é uma das características do pensamento existencialista. Aqui, a nosso ver, existe um desafio: poder evocar a palavra princípio Eu-Isso, sem deixar de evocar a palavra princípio Eu-Tu, ou seja, retomar o que já foi dito, reavivar o que já se sabe, fazer memória, e, na medida do possível, atualizar e aprofundar o conhecimento. Neste sentido, é plausível atestar que o que foi dito e vivido no final do século XIX, e especialmente na primeira metade do século XX, pode auxiliar educandos e educadores no cotidiano escolar de nossos dias.

Em um cenário no qual averiguamos a existência de eventos em que foram detectadas agressões físicas e/ou verbais, por vezes, fundamentadas em preconceitos e/ou discriminação, e, ao mesmo tempo, o anseio de docentes e discentes em vivenciar o diálogo e o respeito no ambiente escolar, acreditamos que Buber, Marcel e Mounier¹⁹⁷ possam contribuir para que se concretize o que educadores e educandos esperam. Se assim for, será possível desenvolver ambientes escolares nos quais eventos, que envolvam discriminação, preconceito ou quaisquer outras formas de aviltamento não tenham espaço ou fomento. Acreditamos que onde se vivencia o encontro dialógico, a relação intersubjetiva, portanto, em que se concretize o diálogo e o respeito, as ocorrências de eventos aviltantes, se não forem erradicadas, possam, ao menos, diminuir.

O diálogo e o respeito são extremamente importantes para a filosofia e para a pedagogia de matriz existencialista, pois são eixos norteadores de diversas outras categorias, como liberdade, alteridade, reconhecimento, [...]. O diálogo, para se processar, exige a presença real de pessoas: uma pessoa (EU) presente e na presença de outra pessoa (Tu), sem preconceito,

¹⁹⁷ Citamos diretamente Buber, Marcel e Mounier, pois, conforme projeto inicial, da contribuição destes pensadores extraímos as categorias que fundamentam este trabalho. Porém, como já foi aludido, ao longo da pesquisa, “lançamos mão” de alguns pontos específicos das obras de Sócrates, Santo Agostinho e Michael de Montaigne, portanto, quando acharmos pertinente, recorreremos a eles para ilustrar nossas afirmações. Cremos que não incorreremos em incoerências, pois, como já registramos, em especial, Sócrates e o neoconcretismo foi objeto de reflexão da tríade supramencionada. Sócrates e Agostinho são citados por Mounier como “raízes” do existencialismo, e, a nosso ver, Montaigne traz elementos com os quais Buber, Marcel e Mounier comungam.

sem velcro, sem máscaras. Um face-a-face no qual se viva a mútua doação e acolhida, revelação e reconhecimento: relação dialogal. Portanto, o diálogo só ocorre na vivência da intersubjetividade, relação entre sujeitos, isto é, pessoas conscientes e livres.

Como já foi dito, uma “coisa puxa outra”, a autoconsciência, necessária para o diálogo, só é possível no encontro com o outro. O olhar do outro [tu] funciona como um espelho a refletir a identidade do e para o sujeito [eu] que lhe dirige o olhar. No encontro, no mútuo olhar, os dialogantes afirmam-se, confirmam-se, reconhecem-se, porque têm ciência do Ego e do Alter Ego. Assim, se um existente se recusar a contemplar o seu ser, no olhar de quem está em sua presença, não terá consciência de sua identidade, não saberá quem é, não terá consciência do outro, tampouco do mundo a sua volta, o que implica em isolamento ou pseudo diálogo, visto que o encontro dialogal pressupõe a presença de pessoas.

O diálogo não será possível ou verdadeiro (autêntico) quando um dos dialogantes ignorar a presença da alteridade, ou recusar-se a estar verdadeiramente presente, portanto, abdicar de lhe revelar a sua ipseidade. Nesta perspectiva, é imperativo que os que se propõem a dialogar saibam “falar” e “ouvir”, portanto, é preciso que tenham liberdade de expressar o que sentem e pensam, sem coação, sem ameaça, sem aviltamento e também consigam ver o que lhes é revelado, sem a preocupação de enxergar apenas o que lhes for conveniente.

O diálogo e o respeito, eixos norteadores do pensamento existencialista e de seus antecessores, são importantes para que se possa definir bons alunos e bons professores, como já foi explicitado. Ora, se docentes e discentes compreendem a relevância da vivência concreta do diálogo e do respeito, há de se perguntar a (s) razão (ões) de não se consolidarem nos ambientes nos quais se propõe o processo de ensino e aprendizagem. Se educadores e estudantes, de fato, têm esperança de vivenciarem o respeito e o diálogo nas suas respectivas instituições de ensino e aprendizagem, se desejam estar em ambiente escolar humanizado onde os existentes se sintam e se reconheçam mutuamente pessoas, podem encontrar nas teorias de Buber, Marcel e Mounier diversas categorias capazes de contribuir para a concretização dessa esperança.

Nas escolas secundaristas de nossos dias, é preciso ampliar a prática do diálogo, tanto dentro quanto fora das salas de aula. É necessário, pois, as pessoas explicitarem o que sentem e pensam. Se assim ocorrer, poderão aprender a arte de afrontar, ou seja, posicionar-se diante dos temas polêmicos e comuns, dizendo sim ou falando não, conforme julgarem correto. Isso será possível quando docentes e discentes compreenderem que onde houver mais de uma pessoa, a diversidade se fará presente, pois, como já foi dito, não existem pessoas iguais. Ora, o ser humano não é idêntico, é imprescindível, portanto, admitir esta realidade e saber lidar com

ela. Enfim, é preciso superar a ideologia, segundo a qual, o diferente é um erro ou um perigo em si mesmo.

O diálogo deve permitir que as diferenças sejam explicitadas, sem constrangimento, pois as querelas levam as pessoas a refletirem sobre quem elas são e o que querem ser, o que elas vivem e o que desejam viver. É o olhar da alteridade, o afrontamento inerente ao diálogo, que permite enxergar a realidade vivida, os valores herdados de gerações anteriores sob novas perspectivas e, assim, quando se julgar necessário, propor novas possibilidades, novos valores, a saber, novos caminhos, é preciso evocar a palavra princípio Eu-Isso e a palavra princípio Eu-Tu.

O fato de reconhecer a importância do alter ego, deveria levar os existentes a admitirem a importância da pessoa humana, a reconhecer a dignidade da pessoa por ser gente, independente de gênero, crença, etnia ou quaisquer outros fatores próprios de sua identidade e/ou grupo com o qual possa ser identificada. As pessoas, na perspectiva existencialista, não devem ser avaliadas por aquilo que elas têm, por suas posses, não deveriam ser classificadas ou emolduradas em rótulos, na verdade, não deveriam ser avaliadas ou comparadas com outros existentes, mas respeitadas em sua dignidade singular de pessoa. Neste sentido, há de se retomar a pergunta suscitada ao longo da história da humanidade: quem é o homem? Acreditamos que a resposta a esta questão depende do jeito de ver e se relacionar com as pessoas com as quais se vive ou convive.

Os pensadores existencialistas e seus precursores refletiram a respeito da existência humana, registraram suas respostas à antiga e à nova questão: quem é o homem? Ao analisar as teorias de cada um dos filósofos cujas categorias utilizamos, podemos inferir que concordam com o princípio, segundo o qual, o existente humano é um ser em construção, que, para edificar o seu ser e o mundo, no qual está inserido, precisa se encontrar com os seus semelhantes, já que a existência verdadeiramente humana supõe a coexistência, por isso a importância das relações interpessoais e, conseqüentemente, da alteridade, como já demonstramos alhures. Aqui, retomamos duas argumentações que, a nosso ver, podem contribuir para a inclusão: a vivência do respeito mútuo e o diálogo, pois ambas pressupõem a dignidade inerente à pessoa humana.

Primeiramente, a teoria judaico-cristã, contida nos livros sagrados dos judeus e dos cristãos, segundo a qual, o homem foi criado à imagem de Deus. Esta teoria, acolhida e difundida por Santo Agostinho e por Emmanuel Mounier, se aceita por qualquer pessoa, pode contribuir para combater o aviltamento e promover o respeito, a inclusão, a tolerância, favorecer e facilitar a relação dialogal e as relações intersubjetivas e interpessoais. Ora, se a pessoa admitir que o homem e a mulher são *imago Dei*, por coerência, não poderá violar os seus semelhantes,

pois, ao aviltar os seus pares ou demais pessoas, dentro e fora do ambiente escolar, estaria profanando a imagem divina nelas presente.

É indubitável que a concepção judaico-cristã, o homem é a *imago Dei*, tem importância apenas para as pessoas que acreditam nesta teoria filosófico-teológica, porém, não tem valor para quem professa o ateísmo ou possua alguma matriz religiosa que não comungue com este princípio. Entretanto, existe um argumento comum entre os existencialistas, quer sejam ateus, judeus ou cristãos: a edificação da identidade de cada existente, a possibilidade da autoconsciência e do conhecimento verdadeiro depender do olhar da alteridade. Nesta perspectiva, por coerência deveria haver um grande respeito ao outro, pois, sem este, o processo cognitivo seria ilusório.

Diante do exposto, atestamos que as teorias dos pensadores existencialistas supracitados podem contribuir para promover a tolerância e a inclusão, conseqüentemente, para combater o aviltamento. Esta afirmação pode ser aferida quando se constata o valor atribuído à alteridade, como já demonstramos alhures. É provável que nenhuma outra matriz filosófica se debruce, com tanto empenho, em refletir sobre a importância da alteridade para se experienciar o encontro dialogal. Nesta experiência, os dialogantes, não obstante suas particularidades, não se distinguem em graus de dignidade, pois todas as pessoas são iguais e diferentes. Elas são distintas por suas identidades e iguais em dignidade, por essa razão, é necessário buscar a unidade na diversidade.

Se a pessoa humana, ciente de suas particularidades, desejar ser respeitada, aceita, acolhida, amada, valorizada tal como ela é, por coerência, deverá se engajar para que isto se torne realidade comum para todas as pessoas. O respeito, a dignidade, o direito de ser e de viver, a liberdade, não deveriam ser negados a nenhum ser humano, pois, neste sentido, todos são iguais, entretanto, cada pessoa tem seus sonhos, seus ideais, seu jeito de ser, enfim, suas particularidades, visto que são diferentes. Se a pessoa não deseja ser ignorada, ridicularizada, desrespeitada, há de se engajar na luta contra todas as formas de aviltamento.

A pessoa humana, em sua identidade é única, como já foi mencionado, mas não para viver à margem da sociedade. Ela precisa viver e conviver na e em comunidade, em sua individualidade, é como “anjo de uma asa só¹⁹⁸”, ela precisa se encontrar com outra pessoa para

¹⁹⁸ A citação se refere ao poema: *Diálogo celestial*. O autor é desconhecido, ele relata um hipotético diálogo entre Deus e um de seus anjos. O anjo pergunta a razão do homem ter apenas uma asa, quando são necessárias duas para poder voar. Na resposta, Deus diz: “Os humanos com sua única asa precisarão sempre dar as mãos para alguém a fim de terem suas duas asas.” (NUNCA, 2004, p. 83-84). Assim, de mãos dadas, poderão voar. É notório que o referido poema se refere diretamente a encontrar ao que se denomina no meio popular de “alma gêmea”. Entretanto, por analogia, resolvemos citá-lo, simplesmente, para ilustrar a importância da alteridade: o indivíduo, sozinho, só com uma asa, não pode voar, enquanto humanos, precisamos uns dos outros, assim,

unir as asas, formar um par e, assim, voar. Esta consciência poderá estimular a mútua valoração, favorecer o reconhecimento da dignidade de todas as pessoas, contribuir para que o respeito ao ser humano seja vivenciado, independente de crenças, ideologias, etnia, gênero, [...]. Neste cenário, vale lembrar a regra de outro: cada pessoa deve respeitar as demais pessoas como gostaria de ser respeitada. Há de se registrar a importância do processo de ensino e aprendizagem para a consolidação deste princípio, especialmente se o desejo de diálogo e de respeito manifestados por docentes e discentes for verdadeiro.

Se a comunidade escolar ambiciona ambientes educacionais humanizados e humanizantes, deverá trabalhar para que todos os seus integrantes aprendam a conviver respeitando as diferenças, promovendo a unidade na diversidade, cientes de que, aos olhos de seus interlocutores, cada dialogante assume o “papel” da alteridade, do diferente, que deseja reconhecimento, acolhida e aceitação¹⁹⁹. Se assim for, é possível resgatar a autoestima de quem foi aviltado, portanto, de todos os que se sentem marginalizados, excluídos, privados da capacidade de aprender. Neste sentido, os projetos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares podem ser de grande valia.

Nas instituições de ensino, deseja-se que professores, alunos, membros das equipes administrativas se respeitem, tenham diálogo, busquem a unidade na diversidade. Contudo, isto não ocorre quando o aluno ameaça o professor, tampouco quando o professor intimida o aluno, nem acontece quando se exige uma única resposta quando ela é subjetiva: ora, se o outro é diferente do sujeito que pronunciou a pergunta, poderá no uso da liberdade, externalizar o seu pensamento de modo diverso do que se espera.

Se, verdadeiramente, as instituições de ensino médio desejarem educar na e para a liberdade, para a autonomia, faz-se necessário assegurar a liberdade de expressão dos alunos, professores, membros da equipe administrativa e demais componentes da comunidade escolar, visto que têm o direito e o dever de explicitarem a sua visão de mundo sem serem constrangidos.

poderemos superar nossas limitações, por exemplo, no caso da aluna de BH, que não sabia interagir, mencionada, no caso real, na página 217, deste trabalho. Ela se sentia como anjo de uma asa só, sem poder voar, sem se sentir parte do grupo, sem sentir o calor humano de asas parceiras. Sua reação foi rebeldia e agressividade. Tudo se transforma a partir do olhar da alteridade, de asas que se dispõem à parceria, se se sente amada, acolhida e se se integra ao grupo, sem deixar de ser quem ela de fato é.

¹⁹⁹ Seria interessante, se, de fato, no ambiente escolar, as pessoas pensassem que elas são diferentes aos olhos de quem lhes dirige o olhar, se tivessem a experiência ou mesmo fizessem uma profunda reflexão a respeito do que sentiriam, caso fossem rejeitadas, excluídas, discriminadas. Enfim, consideradas fora do padrão previamente estabelecido de inteligência, beleza, valores culturais, religiosos, políticos e outros, provavelmente, defenderiam mudanças, de tal modo, a propiciar que fossem aceitas e valorizadas enquanto gente. Ora, por que será que, quando “na pele” da minoria, dos excluídos pensa-se de um jeito e, quando se veem incluídos na maioria, tendem a reproduzir os processos de aviltamento. Eis mais um ponto sujeito à investigação ou a reflexões futuras.

Neste processo, o afrontamento é um elemento de importância capital, pois não há diálogo autêntico sem que este se faça presente. Ele faz parte das genuínas conversações, porém, infelizmente, nem sempre as pessoas sabem conviver com quem as afronta. É preciso compreender que o afrontamento não é um mal, ao contrário, se bem vivido, propicia o mútuo crescimento e favorece a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento, ora, já na Grécia Antiga, ele era utilizado como meio de partear o conhecimento, nos diálogos socráticos.

O diálogo, como demonstra a História, foi utilizado como método de ensino-aprendizagem por diferentes pensadores, em distintas épocas, como, por exemplo, Sócrates, na antiguidade, Santo Agostinho, no período medieval, Michael de Montaigne, na Era Moderna, e vários outros pensadores existencialistas, dentre os quais, Buber, Marcel e Mounier, na contemporaneidade. Assim sendo, podemos afirmar que é um método antigo e atual e, como tal, foi e é um mecanismo importante para o processo de ensino e aprendizagem dos dias atuais. Ele possibilita o conhecimento e este favorece a vivência do amor, do perdão, visto que facilita entender a razão de ser. Para ilustrar, apresentamos um exemplo real, testemunhado por um professor da rede pública da capital mineira. É um caso que envolve uma sala de ensino fundamental²⁰⁰, na qual existia uma jovem que não conseguia interagir com a turma, até o dia em que durante uma dinâmica, uma de suas colegas aproximou-se e disse: “eu só queria entender porque você é assim”. Desse modo, o fato de ter sido escolhida para receber um abraço, juntamente com um objeto que representava a pessoa que lhe dirigia a palavra, além de experienciar o olhar amoroso da colega, desenvolveu um processo de inclusão, favoreceu o diálogo e a interação com o restante da turma. Até então, a garota “rejeitada” não se sentia presente e, na presença, agredia, rebelava-se. Ela era de quem os demais falavam, porém, quando se sentiu na conversa, deixou de ser ela e assumiu o lugar do Tu (outro) aquela com a qual se fala, por se sentir acolhida, e este fato foi o suficiente para iniciar um novo ciclo de relações com seus pares.

O método dialogal explicita a importância de cada pessoa, pois é no encontro, que se processa a interação entre sujeitos, sem que se perca a identidade. As pessoas, na “experiência” intersubjetiva ou na relação dialogal, precisam se reconhecer, aceitar, enfim, confirmarem-se mutuamente. Assim sendo, ao assumir este fundamento existencialista, a pessoa não pode aceitar a objetivação de nenhum ser humano. Ora, se as pessoas da comunidade escolar adotarem este princípio, engajar-se-ão para vivenciar o encontro verdadeiro, portanto, não se aviltarão ou objetivarão educandos ou educadores, pois o diálogo, como já citado, não permite

²⁰⁰ O relato tem por base informações repassadas durante um curso de capacitação na capital mineira.

que um dos dialogantes seja convertido em Ele. O diálogo só se processa verdadeiramente quando um sujeito (Eu) se faz presente na presença de outro sujeito (Tu), logo, encontro, interação, inter-relação de sujeitos ativos e engajados.

O diálogo, como já foi dito, é uma espécie de eixo que aglutina diversas categorias, dentre as quais, a liberdade, a autoconsciência, a alteridade, o respeito, o afrontamento. Sócrates acreditava ter recebido a missão de ensinar a pensar com autonomia, e, como já foi mencionado, ao cumprir a incumbência recebida, utilizava o diálogo como método para que os interlocutores produzissem ou tomassem ciência do próprio saber. Ele ensinava a todos, mesmo os escravos, apenas fazia uma exigência básica: buscar o conhecimento verdadeiro. No processo de partear o conhecimento, não dava respostas, não transmitia um saber absoluto e pronto, fazia perguntas e esperava as respostas, estas só poderiam ser dadas pelos interlocutores. O parto nem sempre era fácil e, quando os interlocutores desanimavam, ficavam desmotivados, Sócrates incitava-os a continuar o trabalho de parturejar as suas ideias, ou seja, dar à luz o conhecimento.

A título de exemplo, vale relembrar o diálogo com Mênon, quando Sócrates pede a seu interlocutor que escolha aleatoriamente um de seus escravos, que, em tese, não poderia ter acesso ao conhecimento. Afrontando o sistema vigente, o pensador grego inicia um profícuo diálogo, utilizando o seu conhecido método de estar na presença e presente, no face-a-face com o interlocutor. Aqui é interessante observar que a postura de educador, assumida por Sócrates, foi adotada, com os devidos ajustes e peculiaridades, por Santo Agostinho, Buber, Marcel e Mounier. Não obstante o passar do tempo, a mudança de contexto econômico, político, geográfico e histórico acreditamos que esta postura ainda pode ser praticada pelos educadores do Ensino Médio de nossos dias, uma vez que a metodologia socrática ainda é relevante.

Ao contemplar a realidade do Ensino Médio de nossos dias e meditar sobre o pensamento dos vultos do passado, que fundamentam este trabalho, encontramos diversas interseções possíveis e viáveis. Quando Sócrates conversa com o escravo, escolhido aleatoriamente por Mênon, ele estimula-o, mediante questionamentos sabiamente articulados, a procurar respostas para o desafio que lhe era apresentado. E, quando o escravo parecia desanimar, Sócrates encorajava-o, não o deixava desanimar ou desistir.

O mesmo procedimento, com as devidas proporções, é encontrado em Santo Agostinho, quando dialogava com sua mãe e alguns amigos presentes no colóquio sobre a felicidade, conforme já mencionamos. Agostinho, após a fala de sua mãe, toma a palavra e discorre sobre o tema em questão. Em dado momento, atento aos detalhes, percebe que alguns dos interlocutores não estavam acompanhando o seu raciocínio, então, chama a atenção de todos

para este fato: diz que iria explicar de várias e distintas formas, buscando as palavras adequadas, de tal modo que, todos, conforme a sua própria capacidade, pudessem compreender.

O olhar atento de Agostinho permitiu-lhe ver que alguns interlocutores, não só não estavam compreendendo, mas também tinham receio de demonstrar sua dificuldade²⁰¹. Esta lição, já adotada por Sócrates, a nosso ver, é ainda pertinente, pois, se as pessoas não são iguais, é fundamental que se desenvolvam diferentes formas de lhes apresentar o tema a ser apreendido.

Sócrates e Santo Agostinho utilizavam-se da realidade conhecida para abalizar as conversações, ou seja, partem do que o interlocutor já sabe, aproveitam o conhecimento já adquirido pelos “educandos” ao longo da existência e, a partir desse saber, estimulam e incitam a transcender o caminho já percorrido e, assim, possam trilhar caminhos novos e ampliar os horizontes do conhecimento. Acreditamos que estes exemplos podem nortear a prática dos educadores secundaristas de nossos dias.

Os educadores, se de fato desejam educar para a autonomia e liberdade, se almejam auxiliar os discentes no trabalho de partear ideias novas, aprender a conhecer e não apenas armazenar informações na memória, podem utilizar os exemplos legados por Sócrates e Agostinho. O fato do pensador grego pedir a Mênon que escolhesse, aleatoriamente, um dentre os escravos é relevante. Sócrates não indica especificamente um, mas se dispõe a principiar o diálogo com qualquer um que lhe fosse indicado e estivesse aberto à conversação. Neste cenário, é importante lembrar que o eleito por Mênon era uma pessoa considerada inapta a aprender, já que era escrava.

Sócrates, como já foi dito, não fazia acepção de pessoas, e, neste caso, em especial, mediante o diálogo com uma pessoa selecionada dentre as que não eram consideradas aptas ao ensino, demonstra que as pessoas, quando devidamente amparadas e estimuladas, podem revelar a sua real capacidade²⁰², superar os desafios e adquirir conhecimento. Esta é uma grande lição

²⁰¹ Quando iniciei os estudos em instituição de Ensino Superior, testemunhei a prática de uma ação semelhante. Um professor, já falecido, tinha uma atenção tão grande para com cada aluno que, ao explicar um tema de filosofia, percebeu que um dos alunos não compreendera. Daí iniciou um diálogo edificante, até o aluno, sem constrangimento, admitir que realmente não tinha compreendido, mas, com medo da reação da turma, preferira fingir que sim. O professor ensinou a todos nós que não é vergonhoso encontrar dificuldade, vergonhoso é não admitir a sua existência, ou inibir os colegas a ponto de sentirem vergonha por sanar as suas dúvidas. Sempre serei grato ao que aprendi com o Prof. Tiago Adão Lara (+ 27/09/2019).

²⁰² A título de exemplificação, os alunos que mais precisam da atenção individualizada, por vezes, nos dias atuais, são os mais renegados. Em uma das primeiras aulas, em uma instituição particular, ao preparar as aulas, pensava nos (as) alunos (as) mais dedicados. Felizmente, uma amiga, cuja sabedoria aprendi a reconhecer e respeitar, chamou-me a atenção, dizendo: os “bons” alunos,” por vezes, aprendem sozinhos, ou com pequeno auxílio; o desafio é atingir os que possuem mais dificuldade: todos deveriam aprender e não só os considerados mais capazes. A esta amiga, a gratidão. A experiência profissional, ao longo de mais de duas décadas, permite-nos testemunhar que, por vezes, uma boa conversa, um estímulo, provocam reações surpreendentes em muitos (as) alunos (as) desacreditados.

para os dias atuais, em especial, quando muitos docentes parecem ensinar os que têm mais facilidade em aprender do que os considerados desinteressados ou que demonstram maior dificuldade. É preciso recordar sempre que o acesso ao conhecimento não deve ser privilégio de poucos, ele deve ser oportunizado a todos os entes humanos.

Sócrates e Santo Agostinho revelam a necessidade de motivar os desinteressados em aprender, isto é, despertar o interesse, eis o primeiro desafio. Eles também ensinam que não basta dar este passo inicial, é imperativo estar atento aos que desanimam ao longo do percurso, e, se for preciso, é indispensável encontrar meios de motivar, incentivar, ou seja, ajudar a recuperar o ânimo para continuar a jornada do processo cognitivo²⁰³.

Um princípio utilizado por Sócrates e Santo Agostinho, adotado e difundido pelos existencialistas que fundamentam teoricamente nosso trabalho, e, como já mencionado, influenciou o pensamento de Paulo Freire é partir do conhecimento que o educando possui. No diálogo, esse processo auxilia na compreensão real do que é dito, facilita o processo cognitivo, portanto, sempre que possível, o educador deverá utilizar exemplos extraídos do cotidiano. Usar uma linguagem já conhecida para propiciar o acesso ao que é desconhecido. Neste viés, é bom lembrar que, ao mencionar as características de um bom professor, A16 citou “adorar uma linguagem mais clara para o perfil dos alunos”, e A23 alegou que os docentes devem “entender as dificuldades dos alunos”. Daí se infere novamente a importância de conhecer os alunos e ter capacidade de perceber suas dificuldades, e, ainda, de propiciar distintas maneiras de apresentar os temas a serem estudados.

Os educadores não devem visar à mera retransmissão do conhecimento absolutizado, acreditar que conhecer é reproduzir o que já se sabe acriticamente, enfim, contentar-se em trilhar o caminho já percorrido por outros. O educador, se adotar propostas pedagógicas de matriz existencialista, deve criar condições para que os educandos possam aprender, participando ativamente do processo cognitivo. Nesta empreitada, não devem desistir de nenhum de seus educandos, pois faz parte do “pacote” ou múnus de educar, não desistir dos alunos que lhe forem confiados. É preciso que as instituições de ensino criem ou fortaleçam

²⁰³ Em nossa experiência de vida, no que se refere à educação, já nos deparamos com vários casos que despertaram nossa atenção, e, em muitos, com ações simples: ouvir, conversar, saber o motivo, entre outros, foi possível despertar o interesse dos alunos pelos estudos e evitar evasões. Especialmente, em uma experiência vivida durante o desenvolvimento de um projeto pessoal, com aproximadamente dez discentes, em um quarto de ano. Em curto período de tempo, foi possível observar melhoras significativas nos dez alunos/as. O mesmo fenômeno foi observado em outras ocasiões, com atenção especial, dirigida individualmente a quem não fazia nada, ou fazia de tudo, menos estudar. O fato de ver que alguém olhava para eles, que os amava, incondicionalmente, e que acreditava em suas capacidades, propiciou a muitos continuar os estudos com novo alento.

mecanismos para combater a evasão escolar, ao menos dentro de suas reais possibilidades²⁰⁴. Uma ação viável e eficaz é detectar as angústias e os anseios dos discentes, fazer com que se sintam acolhidos e amados, e, neste sentido, novamente aparece como instrumento relevante o diálogo, pois ele exige o encontro, propicia o conhecimento e o respeito, prevê e combate possíveis ações preconceituosas e discriminatórias.

O respeito, o diálogo verdadeiro, exige que, à medida do possível, os interlocutores se conheçam e se reconheçam. Esta exigência, se atendida, poderá favorecer o processo de ensino aprendizagem, contribuirá com o educador na escolha de propostas pedagógicas e métodos de ensino que atendam à realidade vivida em cada instituição, turma e até mesmo as particularidades dos discentes. Por seu turno, os educandos, ao sentirem que os professores (as) se preocupam com eles, poderão ser motivados a estudar um pouco mais, engajar-se no processo que lhes é proposto. Por vezes, a atenção recebida, compreendida como gesto de amor, faz com que o educando procure corresponder à confiança, e, então, esforça-se a ponto de superar suas capacidades básicas²⁰⁵. E ainda, se o educador conhecer bem seus educandos, poderá utilizar-se de exemplos que nos legaram os precursores do existencialismo e os existencialistas, cujas teorias fundamentam este trabalho, ou seja, ensinar a partir da realidade, mas também variar o jeito de explicar de tal modo que quem não compreender de um jeito possa ter a oportunidade de aprender de outro, conforme já registramos alhures.

É intrigante como algumas situações vivenciadas no passado, inquietações que suscitaram respostas para solucionar problemas presentes há vários séculos, reaparecem hoje,

²⁰⁴ Aqui vale recordar uma experiência pessoal, vivida em uma escola estadual de Minas Gerais. Na ocasião, eu estava auxiliando na direção. Voluntariamente, atendi a diversos casos que podem ser utilizados como exemplo, no sentido de não desistir, de estimular, incentivar, reanimar. Em um dos casos, um grupo de alunos queria adentrar na escola, em uma sexta-feira, à noite, para ter aula com uma professora. Porém, queriam ser liberados dos dois últimos horários de aula, quando deveriam ter aula de outra disciplina, o que era contra as normas estabelecidas. Ao indagar o motivo de estarem ali, após uma longa jornada de trabalho, dispostos a estudar uma disciplina e se recusarem a ficar para participar da outra, tive uma resposta endossada por todos. A porta voz do grupo disse: “a professora X dá aula, motiva, incentiva a gente a estudar, a querer aprender. A outra desmotiva, ou, se preferir não dá aula e incentiva a faltar: hoje é sexta-feira, o que fazem aqui? [...]”. Assim, alunos que enfrentam longa jornada de trabalho, pegam ônibus e vão para a escola para estudar é porque vale a pena: há quem olhe para e por eles, mas não estão dispostos a ouvir quem não está “nem aí” para eles. O outro caso é sobre uma aluna que faltando pouco mais de um mês para o término das aulas, cursando o terceiro ano do Ensino Médio, queria parar de estudar, por desavenças com uma professora (que por sinal era a mesma que desmotivava a participação das aulas na sexta-feira, à noite). Ao acolher, ouvir, apontar possíveis alternativas e insistir que faltava pouco tempo para terminar o ano letivo para concluir o Ensino Médio, incluindo o argumento que poderia mostrar a sua capacidade, a quem dizia que ela não tinha este predicativo, a aluna não desistiu e concluiu os estudos. Falamos de evitar a evasão dentro das possibilidades reais, pois, como foi dito, muitas vezes, a evasão tem motivações econômicas, ou outras que extrapolam o ambiente escolar, mas, mesmo nestes casos, se possível, deve-se indicar soluções e buscar respostas para amenizar este lamentável fato.

²⁰⁵ Esta afirmação remete-nos a uma frase clássica atribuída a D. Bosco: “não basta amar os jovens, é preciso que os jovens saibam que são amados”. É válido lembrar que D. Bosco fundou as instituições de ensino que hoje conhecemos como Salesianos e Salesianas.

com força e vigor, por exemplo, a questão de transmitir conhecimento, exigir memorização, sem incentivar a pensar diferente, isso são atitudes próprias de doutrinadores, manipuladores. Tal postura não é condizente com quem deseja educar para a liberdade e para a autonomia. Neste sentido, vale lembrar que o anseio de educar a pessoa na e para a liberdade foi objeto de reflexão de existencialistas do século XX, dentre os quais Buber e Mounier, porém, já estava presente em M. Montaigne, o que pode ser averiguado quando ele explicita a necessidade de solicitar a opinião do educando sobre as lições estudadas.

O educador deve apresentar o conteúdo a ser compreendido, mas sem a intenção de doutrinar ou, simplesmente, de memorizar, ele deve motivar o educando a explicitar o que pensa a respeito do tema estudado. E, se a dúvida suscitada não for sanada, se, por ventura, a “verdade” apresentada for afrontada? Há de se lembrar que apenas os loucos têm certeza absoluta. A dúvida não é um mal, ao contrário, o afrontamento é importante para ampliar o conhecimento e possibilitar a solução dos problemas identificados, sanar as inquietações suscitadas ao longo da existência. Portanto, a nosso ver, este cenário revela a importância do diálogo, do respeito, da liberdade de expressão e do afrontamento.

É lamentável quando as pessoas não conseguem compreender a importância do afrontamento e consideram-no falta de educação, é mais deplorável ainda quando não se faz uso devido deste termo e, em vez de se afrontar, agride-se e humilha-se, isto é, avilta-se. Neste sentido, vale lembrar a existência de registros de ameaças de alguns alunos, por exemplo, que levaram docentes a abandonar o cargo, conforme já mencionamos, e, ainda, a intolerância política e religiosa, citada por A29, quando diz que, não obstante, o professor solicitar a opinião dos alunos, exige que as opiniões deles sejam idênticas ou similares a sua. Como educar para a liberdade, se não se respeita a pluralidade política, religiosa, [...]. Em se considerando o anseio de docentes e discentes em vivenciarem ambientes educacionais pautados no respeito e no diálogo, há de se refletir sobre a importância de aprenderem a afrontar e serem afrontados.

É importante lembrar que tomar ciência da lição é apenas uma parte do processo cognitivo, apreender o conhecimento já produzido é importante, portanto, o educador deve transmitir o que sabe, o aluno memorizar faz parte do processo de ensino aprendizagem e é importante, mas a assimilação passiva, isto é, reter na memória o que foi repassado, não pode ser a meta final, é necessário que os educandos sejam estimulados a transcender o saber que lhes foi legado, ou seja, diante do que já se sabe, faz-se imperioso indagar, suscitar questões e possíveis respostas, refletir sobre as adequações e inovações plausíveis e necessárias. Há de se averiguar o que pode ser acrescentado, suprimido ou modificado, pois a cada geração surgem novos desafios, novos questionamentos e novas probabilidades de respostas. Neste cenário,

dentre outras contribuições, destacamos o legado de Montaigne e Buber. Montaigne alerta sobre a necessidade de o educador, ao apresentar um assunto qualquer [lição] ao educando, deve ter o cuidado de não doutrinar, mostrando apenas uma visão unilateral. Adverte ainda para que o educador explicita as diferentes concepções que se tem sobre o tema em questão, e, ainda, solicite ao educando o parecer pessoal sobre o conteúdo estudado. Buber, ao se referir ao processo de ensino aprendizagem, mostra a importância de se saber evocar a palavra princípio Eu-Isso e a palavra princípio Eu-Tu, ou seja, ter ciência do que já se sabe (Eu-Isso), porém, ao rememorar uma informação não a manter como “ela”, ou seja, algo do que se fala, como se fosse um dogma ou uma verdade insofismável da qual é possível apenas recordar, mas reavivá-la, de tal modo que ela se torne um tu, tornando possível o diálogo, a interação, o confronto, e, assim, pronunciando a palavra princípio Eu-Tu, possa gerar um conhecimento renovado, ampliado, enfim, atualizado.

Diante do que contemplamos nas instituições coparticipantes, há um novo alento: a liberdade dos professores em adotar o material didático, preparar as aulas, escolher a metodologia adotada, propor trabalhos interativos, pois, assim sendo, poderão, se desejarem, utilizar-se das contribuições aqui apresentadas no cotidiano de suas atividades docentes. Uma vez conscientes de que o respeito mútuo é desejo de educadores, diretores, coordenadores pedagógicos e discentes, faz-se necessário o engajamento de toda a comunidade escolar para que seja efetivamente vivido, pois, se ficar apenas a nível de desejo, há de se inferir que seja uma falsa aspiração. Quem deseja verdadeiramente agir para que este se concretize e, se achar pertinente, poderá contar com o auxílio das teorias de Buber, Marcel e Mounier, e, ainda, dos pensadores que apresentamos como precursores desta vertente filosófica.

Não obstante a auto declaração dos docentes a respeito da liberdade, nos pontos especificados anteriormente, é possível apontar alguns obstáculos a serem superados, por exemplo, viabilizar a contratação, ou a renovação dos contratos, a tempo de assegurar aos docentes e demais servidores, o direito de participarem das atividades de capacitação e de planejamento comum. Desta forma, poder-se-á contribuir para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, ou de atividades que promovam a interação. É importante ainda pensar em adaptações nos critérios adotados nos processos seletivos de tal forma que se garanta a possibilidade de os interessados continuarem suas atividades nas instituições nas quais trabalharam no ano anterior, assegurando a prosseguimento dos projetos iniciados no ano anterior.

Em caso de buscar o efetivo exercício da liberdade, educar para a cidadania, é preciso despertar a consciência de todos da comunidade escolar no sentido de propiciar o encontro

dialogal, por exemplo, desenvolvendo atividades nas quais seja possível o debate, a manifestação do pensamento próprio e o afrontamento. Neste sentido, reafirmamos que o debate e o afrontamento não visam a um jogo no qual um tenha que ganhar, e o outro, perder, ao contrário, supõe uma interação de tal monta que ambos ganhem respeito, conhecimento e reconhecimento.

A abertura ao diálogo consciente e livre pressupõe a discussão de ideias, sem a obsessão de derrotar o oponente, mas supõe o confronto de perspectivas díspares na busca de respostas para os desafios da existência, assim, se o interlocutor demonstrar razão nos argumentos utilizados, não será demérito mudar a concepção de mundo até então vivenciada. Em outras palavras, o que se visa é a busca de unidade, não obstante, a diversidade.

A busca da unidade na diversidade, eis um desafio a ser praticado em nossas instituições de Ensino Médio. Nesse viés, cada existente deve edificar o seu ser e permitir aos semelhantes fazerem o mesmo. Neste sentido, devem estar cientes de que para obterem sucesso nesta tarefa, precisam contar com o auxílio da alteridade. Neste processo, os existentes precisam vivenciar o encontro dialogal, a experiência intersubjetiva, aprender a pronunciar a palavra princípio Eu-Isso e a palavra princípio Eu-Tu, enfim, se unir aos que com ele estiverem disponíveis ao diálogo, de tal modo a constituírem uma verdadeira comunidade. Nesta, devem viver a unidade (nós) sem perderem as respectivas identidades (diversidade). Assim, há de se assegurar o reconhecimento da dignidade de toda e qualquer pessoa, de tal modo que a si também garanta o respeito e a liberdade.

As instituições de Ensino Médio devem gradativamente fortalecer as suas respectivas comunidades escolares, nas quais se viva efetivamente o diálogo, a interação e a participação ativa da maioria de seus membros, quando não houver o envolvimento de todos. Além disto, devem, como já foi dito, ampliar os espaços em que os debates possam ocorrer. Cabe lembrar que Buber, Marcel e Mounier são conhecidos por dialogar com todos os que aceitam o convite para a conversação. Eles compreendiam que a pluralidade de perspectivas ideológicas, filosóficas, políticas, religiosas, enfim, os díspares pontos de vista eram uma riqueza pela qual valia a pena lutar. Esta perspectiva pode ser utilizada nos dias atuais, em especial, nas instituições onde a existência de opiniões divergentes, motivam agressões, preconceitos e discriminações, em suma, aviltamentos.

Vale lembrar que Mounier viveu em uma época na qual existia uma realidade similar à que vivemos atualmente: elevado grau de intolerância e de intransigência, fomento do ressentimento, do preconceito, da discriminação, do sectarismo, em síntese, do ódio. Neste cenário, o pensador francês criou mecanismos para fomentar o diálogo, o debate entre diferentes

perspectivas ideológicas, como já foi mencionado, de tal modo que as diversas concepções de vida e visões de mundo pudessem ser apresentadas e debatidas. Um exemplo inequívoco desta iniciativa foi a criação da revista e do movimento *Esprit*. Juntamente com alguns colegas, Mounier instituiu um espaço em que a diversidade cultural, social, política e religiosa pudesse dialogar.

Ora, como já registramos, a pesquisa revelou eventos de preconceito, discriminação, violência física e/ou verbal motivados por questões culturais, religiosas, políticas, sociais, econômicas, estéticas, dentre outras, revelou ainda intolerância. Neste cenário, não seria possível adotar a experiência e o exemplo de Mounier e seus companheiros? Acreditamos na possibilidade de se proporem eventos, tais como: minicursos, palestras, mesas redondas, júri simulado e debates abordando os diferentes temas que motivam os aviltamentos.

A nossa experiência nos permite atestar que, muitas vezes, briga-se por desconhecer a alteridade, por ouvir dizer, por imaginar que [...], desenvolve-se uma falsa compreensão que motiva a desavença. Quando as pessoas se dispõem ao diálogo, procuram conhecer o interlocutor, por vezes, verifica-se uma aproximação que permite, no mínimo, a convivência pacífica. A título de exemplificação, ilustraremos um caso que ocorreu em evento específico para alunos do Ensino Médio, quando foi abordada, na aula de história, a questão da Reforma Luterana e os desdobramentos que envolveram a Europa do século XVI. Para tanto, organizamos uma roda de conversa com membros de igrejas cristãs e religiões de matriz afro. O interesse foi tanto, que um dia foi insuficiente, e o que se observou depois foi uma maior tolerância entre os alunos que professavam diferentes crenças. Também, após ministrar uma disciplina para alunos de igrejas cristãs, não católica, discutindo o que se denomina Teologia Comparada, testemunhei um discente dizer “agora olho para os católicos com outros olhos”, ele deixou claro que agora seria possível um convívio mais harmonioso. Acreditamos que a crença, segundo a qual, deve-se discutir apenas com quem tem o mesmo ponto de vista que o do proponente, não é enriquecedora. A riqueza reside na diversidade, ou seja, a pluralidade de perspectivas permite enxergar o problema a partir de diferentes prismas²⁰⁶.

²⁰⁶ É interessante observarmos Platão e Aristóteles, Agostinho e Tomás de Aquino, segundo os quais, o diálogo com o diferente permite o crescimento dos dialogantes. Neste sentido, existe um conto no qual um sábio mestre mostra-se entristecido quando recebe a notícia da morte de um senhor que estava presente em quase todas as suas palestras, entretanto, em todas o afrontava. Os seus discípulos, embora tentassem disfarçar, não escondiam a alegria com a morte do “velho cricri.” Não conseguiam, pois, entender o motivo da tristeza do mestre e, ao questioná-lo sobre o fato, ouviram-no dizer “ele era o único amigo que eu tinha. Vocês são meus discípulos, ele era o único que me fazia crescer”. (CASTILHO, 2000, p. 118-119). Mounier, católico, dialogava e permitia a exposição de ideias de teístas e ateus na revista *Sprite*, pois tinha consciência da importância dos múltiplos olhares. Também a experiência, enquanto discente e docente, permite-nos afirmar que, quando se reúnem pessoas com diferentes concepções religiosas, econômicas, políticas, pedagógicas, [...], e propicia-se uma saudável discussão, verifica-se um desabrochar do interesse dos discentes e dos docentes, isso incentiva o

Na política, na religião, no mundo esportivo e em outros espaços de livre escolha subjetiva, não se pode impor uma visão unilateral da realidade, por mais que seja cômodo ou conveniente. Aqui, vale lembrar o registo de algumas agressões praticadas por docentes contra discentes: intolerância ao pensamento diferente, especialmente nas esferas religiosa e política. Esse fato foi registrado por participantes do segmento discente e confirmado por integrantes das equipes administrativas. Neste sentido, relembramos o testemunho de A29 e A26, quando explicitaram a tentativa de alguns docentes inibirem a manifestação de opiniões diferentes das suas, ou seja, tentarem forçar os discentes a enxergarem o mundo a partir do prisma por eles (professores) utilizado. Ora, se este evento for efetivado, não se processará a relação dialogal, no máximo, verificar-se-á um pseudo diálogo, assim, o docente não estará auxiliando a emancipação, nem educando para a liberdade, mas sim adestrando o discente para existir sem de fato ser.

Os existencialistas mencionam fatores, princípios, que contribuem favoravelmente para com o processo de autênticos encontros, e outros tantos que dificultam ou inviabilizam a vivência concreta destes encontros amorosos. No primeiro caso, lembramos a contribuição de Marcel, ao apresentar as virtudes ontológicas, que auxiliam na revelação do ser de cada existente, propiciam o encontro, favorecem o engajamento em projetos comuns. Elas são as virtudes do amor, da esperança e da fidelidade. No segundo caso, rememoramos a contribuição de Buber, quando menciona os fatores que dificultam ou inviabilizam o encontro/diálogo, a saber, a aparência, a insuficiência da percepção e a imposição.

O amor, a esperança e a fidelidade exigem a presença e a convivência dialógica. Na perspectiva de Marcel, o amor verdadeiro é incondicional, ele não faz acepção de pessoas. Na vivência do amor incondicional, o professor se dedicará a todos, em especial, aos discentes que têm mais dificuldade, e, nesta empreitada, poderá contar com o apoio de estudantes que tenham mais facilidade. Neste sentido, é preciso repensar as atividades desenvolvidas, criando condições de se experienciar, o quanto for possível, uma comunidade verdadeira. Quem ama verdadeiramente se compromete com a pessoa amada, deseja sua independência e autonomia, portanto não ousa domesticar, nem doutrinar a pessoa amada. No exercício da liberdade, sente-se livre e dá liberdade ao outro existente.

Quem ama verdadeiramente, vive a esperança e a fidelidade, pois estas são indissociáveis do amor. Assim, se, nas instituições de ensino, as pessoas aprenderem a amar, desenvolverão projetos em comum e, junto de seus semelhantes, farão tudo o que estiver a seu

estudo individual e o coletivo, além de favorecer o desejo de conhecer, e, conseqüentemente, o processo cognitivo.

alcance para que estes se tornem realidade concreta. Vale lembrar que a verdadeira esperança exige o engajamento, o compromisso em atuar para que ocorra aquilo que é esperado, e, neste processo, não rejeita a colaboração dos que compartilham do mesmo sonho: projeto. Assim, quem ama não se isola, nem fica indiferente diante dos desafios da vida, compromete-se com os amantes/amados, e, na fidelidade ao projeto comum engaja-se, doa-se, faz a diferença, isto é, faz acontecer. Ora, é assim que se devem enfrentar todos os obstáculos que aparecerem no cotidiano da vida escolar: fomentar o diálogo e o respeito, combater todas as formas de aviltamento, propiciar o exercício da liberdade e da cidadania, excitar a prática da isonomia e isegoria, combater a evasão escolar, enfim, afrontar os desafios que prejudiquem a convivência fraterna e o processo de ensino aprendizagem.

As virtudes ontológicas do amor, da esperança e da fidelidade, difundidas por Marcel foram aceitas e vivenciadas por Mounier. Elas são caminhos ou trilhas a serem percorridos por todos os humanos que desejam viver e deixar que os seus semelhantes também vivam. E, a seu modo, contrapõem-se e, ao mesmo tempo, complementam a teoria buberiana, segundo a qual existem elementos que dificultam o encontro dialogal: a aparência, a insuficiência da percepção e a imposição. Quem vive de aparência tem dificuldade de se revelar, de se mostrar ao outro, prefere as máscaras, quiçá, por medo da rejeição e/ou vontade de ser aceito (a). Assim, ao não revelar o seu verdadeiro eu, pode assumir papéis e aparentar ser o que não é.

Quem não tem capacidade de percepção, terá problema em ver o outro tal como ele se lhe revela, neste caso, poderá forçar a visão para enxergar o que deseja ver e não o que deveria ver. Citamos um exemplo para ilustrar isto: um pai que não consegue ver o que o (a) filho (a) é ou quer ser, não enxerga seus sonhos, nem escuta o que ouve, mas vê o que ele (pai) quer que o filho seja. O mesmo fenômeno pode ocorrer entre professores e alunos, especialmente no Ensino Médio, quando da escolha da profissão, por ocasião dos processos seletivos para ingressar no ensino superior. Infelizmente, é comum muitos nortear suas escolhas com base nos princípios do ter e não do ser. Muitas vezes, os discentes ouvirão conselhos de pessoas que nem sempre se preocupam em saber o que eles (as) desejam ser, mas visam atender interesses do mercado ou de terceiros.

A imposição não permite a interação, ela dificulta o afrontamento e limita a liberdade. Portanto, onde houver a prática da aparência, da imposição e a incapacidade de percepção não haverá relação dialogal, no máximo, relacionamentos frívolos e superficiais. Se estas atitudes forem vivenciadas nos ambientes escolares, cada um irá à instituição para executar a sua função: sem se comprometer com projetos comunitários, atividades que exijam altruísmo, enfim, cumprir-se-á o protocolo previamente determinado, sem que as relações humanas sejam

vivenciadas. Se assim for, tal ação irá auxiliar para fortalecer a indiferença diante das necessidades das pessoas e da comunidade escolar. Não haverá compromisso de fidelidade, nem, espaço para sonhos (esperanças) comuns e nem a vivência do amor incondicional. Teremos espaços destinados à educação nos quais não haverá alegria e companheirismo, nem relações intersubjetivas e nem calor humano: eis, o celeiro da indiferença.

Se a pessoa for capaz de amar, terá autêntica esperança e se comprometerá com projetos comuns. Ela se revelará como verdadeiramente é, permitirá e confirmará o ser do outro que se revela a ela. Não haverá disputa para ver quem é superior, nem, tentativa de dominação. Neste caso, teremos o testemunho da relação dialógica, do autêntico encontro intersubjetivo, será pronunciada a palavra princípio Eu-Tu. Se quem estiver inserido nas diferentes instituições de ensino, conseguir viver estas categorias combaterá a exclusão, a intolerância, a indiferença, o preconceito e todas as demais formas de aviltamento e desumanização.

Se as pessoas, nas instituições de Ensino Médio, adotarem propostas pedagógicas de matriz existencialista poderão experienciar a força da comunidade, já que juntas tentarão verdadeiramente superar os problemas que detectarem. Mesmo quando estes parecerem insolúveis, as pessoas devem se lembrar do convite legado pelos pensadores existencialistas: não desanimar diante dos desafios, mas, sim, buscar respostas. Enfatizamos a força do termo convite, assim, ele poderá ser aceito ou recusado, daí resguardar-se o efetivo exercício da liberdade.

A liberdade, eis outro pilar do pensamento existencialista. A liberdade, condição humana, conforme já foi mencionado, pode ser assumida e desenvolvida ou pode ser rejeitada. Os que lhe dizem sim, por possuírem consciência, não conseguem viver no isolamento, na alienação, procuram companheiros (as) de viagem, criam laços, vivem a esperança e a fidelidade, vivem relações fraternas e amorosas. O fato de terem consciência não lhes permite transferir responsabilidades, nem doutrinar e manipular, nem alienar, ou assentir que sejam alienados.

A liberdade não é um processo nato, como já foi dito, ela é conquistada ao longo da vida, entretanto, todos nascem com a condição de viverem a liberdade. Quem faz a opção para vivenciar a liberdade no cotidiano da vida, deve fazer escolhas e assumir a responsabilidade pelas consequências de suas opções. Assim, é necessário que o sujeito, livre, tenha consciência de seu próprio ser e da realidade na qual está inserido, pois, somente assim, poderá de fato escolher. Por isso, se as instituições de ensino desejarem educar para a liberdade e autonomia devem combater as *Fake News* e a mera retransmissão de informações unilaterais. É preciso,

pois, possibilitar a multiplicidade de informações e promover debates e discussões, preferencialmente, priorizando a interação e a participação ativa dos educandos.

Eis, um dilema antigo e atual, a divergência entre o que se vive e o que se deseja viver, por exemplo, é possível desejar a liberdade e a democracia e vivenciar a opressão e a ditadura. Neste caso, é preciso desenvolver mecanismos que permitam enxergar a realidade: ter consciência do que é, mas também propiciar os elementos necessários para refletir e deliberar, propor soluções para os problemas contemplados, enfim, agir para concretizar as decisões tomadas. Em outras palavras, é imperativo ver a realidade, avaliá-la (julgar/deliberar) e agir.

A pessoa livre não se curva ao destino predeterminado, imposto, ela edifica-o. Esta concepção de mundo pode auxiliar os gestores das instituições escolares e os educadores em geral no sentido de não deixar de fazer algo de antemão por achar que não vai dar resultado. Um exemplo que ilustra isto é o relato de que alguns docentes se recusam a propor ou participar de atividades interativas por acreditarem que os discentes não irão se interessar ou que não conseguirão êxito no processo de ensinar aprender. Na liberdade, é preciso viver o amor, a esperança e a fidelidade, portanto não há espaço para desistir da causa sem lutar efetivamente por ela.

Se ao longo do caminho, as pessoas alegarem que “não tem jeito”, que é assim, que os destinos estão traçados, é dever dos companheiros de viagem lembrarem-nas que, segundo o existencialismo, não há um destino predeterminado, ao contrário, este é fruto de nossas escolhas livres e conscientes, ou de nossa recusa em agir de maneira livre, optando por nos deixar conduzir por terceiros. Porém, nesse caso, não poderemos ser absolvidos de nossas respectivas responsabilidades.

Cabe memorar o que já foi registrado a respeito da liberdade: ela supõe a possibilidade e a capacidade de escolher, deliberar e agir, daí a responsabilidade inerente ao exercício do livre-arbítrio. É preciso lembrar que se, no ambiente escolar, no qual a pessoa estiver inserida não predominar a humanização, em se admitindo que ela deseje transformar a realidade vivenciada, deverá buscar parcerias e lutar para que se humanize, mesmo que lenta e gradualmente. Todos que enxergarem uma realidade e, ao analisá-la compreenderem ser necessário promover transformações, têm a responsabilidade de lutar para que estas se tornem realidade.

Um elemento essencial para o exercício do livre-arbítrio, da deliberação e da ação verdadeiramente livres é a consciência do que se vivencia na sociedade na qual a pessoa se encontra inserida, por isso, relembremos o perigo das notícias falsas, utilizadas pelos manipuladores nazistas, ao adotarem as técnicas de aviltamento, como já discorremos

anteriormente. Neste sentido, é inadmissível, embora provavelmente seja real, que um professor se utilize deste artifício, mesmo que imbuído de boa intenção para doutrinar seus alunos (as), de tal forma que possam enxergar a realidade com as lentes utilizadas pelo professor, que, neste caso, não poderia ser chamado de verdadeiramente educador.

Aqui, é pertinente reforçar o que já foi dito: a liberdade de agir ou não, traz em si a mesma responsabilidade, pois o não agir é uma forma de ação. Na pedagogia de matriz existencialista, não há espaço para neutralidade, nem para a indiferença, pois, assim como na fábula “O rato e a ratoeira²⁰⁷”, o problema de um deve ser compreendido como de todos. A galinha, o porco e a vaca, ao ignorarem o problema que aparentemente era só do rato, ao adotarem a indiferença diante do “problema alheio”, acabaram pagando um preço muito elevado: a própria vida. No caso em questão, o único que aparentemente tinha um problema era o rato, entretanto, foi o único que não morreu. A indiferença é um mal a ser erradicado, se, por ventura, adotarem-se os princípios filosófico-pedagógicos de matriz existencialista. Qualquer problema detectado na comunidade escolar, deve suscitar a atenção de todos os seus integrantes, respeitando o que é próprio de cada setor específico, de cada pessoa, em suma, todos precisam trabalhar para solucioná-lo.

A escolha em não participar do processo não retira a responsabilidade dos resultados obtidos. Neste sentido, todas as pessoas que compõem a comunidade escolar, a seu modo, são corresponsáveis pela humanização ou desumanização do espaço educativo, portanto, por contribuir para prevalecer o respeito mútuo, o companheirismo, a inclusão e a alegria de nele estar presente ou predominar o desrespeito, a indiferença, a exclusão e a massificação. Em outras palavras, à luz das teorias existencialistas, constatamos, pois, que no processo de ensino aprendizagem, todos têm sua cota de responsabilidade, esse fato, se aceito, inviabiliza um acontecimento corriqueiro nos dias atuais: a transferência de responsabilidade.

Em geral, diante de uma situação problema, por exemplo, um fracasso de metas, tornou-se habitual buscar culpados, geralmente, excluindo o protagonista de culpabilidade. Assim, os alunos jogam a culpa para os professores, por aqueles não conseguirem o desempenho esperado, os professores “retribuem a gentileza” culpabilizando os alunos, ou o sistema. Desta forma, este processo não permite a busca de soluções verdadeiras, apenas ameniza ou evita sentimento de culpa ou responsabilidade.

²⁰⁷ Só para lembrar, “O rato e a ratoeira” é uma fábula cuja mensagem final é que o problema de um é de todos. Assim, se, em algum momento de sua vida deparar-se com um empecilho e achar que ele não lhe diz respeito, lembre-se da ratoeira, pois ela pode trazer consequências inesperadas. Se o problema aparecer, colabore para que seja solucionado.

A nossa experiência, em mais de duas décadas dedicadas à missão de educar, permite-nos testemunhar a relevância de buscar soluções para os problemas reais. Contar com a contribuição de todos, os que tiverem interesse em contribuir para solucionar os obstáculos, é mais salutar do que viver o “caça às bruxas”, transferindo responsabilidade, tentando culpabilizar alguém. Quem deseja superar os obstáculos, deverá se engajar e, se achar por bem, utilizar-se do velho e atual método do ver, julgar e agir. Expomos a seguir um exemplo real, vivido há mais de uma década, em uma instituição de Ensino Médio, na época, o professor trabalhava com três turmas de primeiro ano. Na primeira avaliação, constatou que uma das turmas teve um resultado abaixo do esperado, quase dois terços dos estudantes ficaram abaixo da média, todavia esse fato não foi observado nas outras duas turmas. O ocorrido inquietou o docente, os discentes e a coordenação pedagógica, contudo não desencadeou a transferência de responsabilidade, mas a busca de respostas. Com o aval da coordenação, o docente procurou ouvir os discentes, para tanto criou espaço para o diálogo. O resultado desse ato foi surpreendente, pois, diante de várias ponderações, nem sempre fundamentadas em argumentos plausíveis, duas chamaram a atenção: I) aquele era o primeiro contato dos discentes da referida turma com a disciplina, portanto, eles não estavam familiarizados com a linguagem filosófica e acreditavam que bastava dizer o que pensavam a respeito de determinado tema, ademais achavam que qualquer “coisa” que escrevessem seria considerado correto. II) os alunos não haviam realizado exercícios específicos sobre os temas abordados na avaliação, tiveram aula em um dia e realizaram a prova no dia seguinte. Ora, como este fato ocorreu apenas nesta turma, por questão de dias letivos distintos, ficou acordado entre as partes que seriam realizados os exercícios, sanando as dúvidas, esclarecendo que não só é importante saber emitir a opinião, mas também o que efetivamente foi dito por cada filósofo específico. Além do mais, após este procedimento seria aplicada nova avaliação para verificar se as hipóteses suscitadas se sustentavam, e isso realmente sucedeu. O resultado obtido ficou acima do esperado, uma vez que a turma em questão teve o melhor desempenho ao longo do ano letivo, em se comparando com a média geral das três turmas. Desta forma, o problema foi detectado, as respostas foram encontradas em conjunto e o obstáculo superado, o que, provavelmente, não teria ocorrido se os alunos jogassem a culpa para o professor, e vice-versa.

A nossa experiência de vida no exercício do magistério, ao longo de mais de duas décadas, permite-nos atestar nossa comunhão com as teorias de Buber, Marcel e Mounier no que se refere à corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, logo, todos são responsáveis para edificar o ambiente no qual se encontram. Na comunidade, não existe

espaço para a indiferença, nem para a neutralidade, pois, todas as vezes, em que se faz ou deixa-se de fazer algo, serão observadas consequências boas ou não.

A não existência da neutralidade pode ser ilustrada com a história de Pilatos, quando este afirmou lavar as mãos, queria dizer: “sou inocente do sangue deste justo” (Mt 27,24), referindo-se a Jesus. Aparentemente, Pilatos assume a neutralidade, deixando o julgamento final a critério dos que levaram Jesus para ser julgado. Ora, sabendo que estes solicitavam a pena de morte, sendo ciente de que ele era a única autoridade com poder de inocentar e soltar Jesus, ao optar por lavar as mãos, tinha consciência de estar colaborando com a condenação à morte. Portanto, a neutralidade não existe, mesmo dizendo que lavava as mãos, Pôncio Pilatos não pode ser considerado inocente do sangue derramado.

Aqui, retomamos as inquietações provocadas pelos eventos de aviltamento: violência (agressão) física e/ou verbal, ações de *bullying* e relatos de intolerância. Vale esclarecer que quem comunga de alguma inquietação deve agir para transformar esta realidade, pois, se não fizer nada para transformar o que está acontecendo, contribuirá para que os eventos se perpetuem. Neste sentido, vale recordar que a pessoa aviltada, se não despertar para o mal que sofreu, se não se libertar, provavelmente irá reproduzir o aviltamento.

Quando uma instituição de Ensino Médio estabelece propostas pedagógicas que tenham o objetivo de educar na e para a liberdade, não está estabelecendo um salvo conduto para cada pessoa fazer o que desejar, quando e como desejar. Ao contrário, estabelecerá princípios basilares a serem observados, como a liberdade que implica em responsabilidade e exige a capacidade de saber dizer sim ou não, mesmo aos desejos pessoais, isso significa que liberdade não pode ser confundida com libertinagem. É necessário encontrar o equilíbrio entre o relativismo exacerbado e o autoritarismo arbitrário, mas, especialmente, deve-se deixar espaço para que todos os membros da comunidade possam se expressar sem constrangimento.

Educar para a liberdade e autonomia demanda em auxiliar os educandos a refletirem sobre as razões que levaram o fato a ser estudado, ou seja, é preciso vislumbrar as causas e as consequências do evento em si, por exemplo, não basta citar um fato histórico qualquer, porém saber as suas causas e possíveis consequências. Portanto, há de se admitir que o educador não deve repassar algo a ser memorizado e assimilado passivamente pelo educando. O docente deve apontar caminhos a serem percorridos pelos discentes, e, quando necessário, caminhar com eles, sem andar por eles. Se no processo de ensino aprendizagem aparecerem obstáculos, caberá ao educador auxiliar os educandos para que possam superá-los, se estes desanimarem, deverão ser estimulados, incentivados a continuar a jornada. Enfim, educar implica em dar condições para que o educando possa ver, julgar e agir. Neste sentido, um espaço privilegiado são as

atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, pois nelas pode haver participação ativa, mútua ajuda, exercícios de aprender a ouvir, a falar, a fazer, a afrontar e a ser afrontado, portanto sair de si e, na mútua transcendência, trabalhar coletivamente.

A comunidade é um elemento comum entre os pensadores existencialistas cujas teorias fundamentam este trabalho. Mesmo que a comunidade seja pequena, os dialogantes vivenciam a presença, na presença da alteridade. Dentre os pensadores mencionados ao longo desta tese, Mounier é o que mais aborda explicitamente a questão da comunidade, e, segundo a sua percepção, na comunidade, as pessoas compartilham a vida, os sonhos e os projetos. Nela, vivenciam o altruísmo, o engajamento, e, assim, no mútuo cuidado amoroso propicia-se ambiente no qual se processam a edificação do ser individual e a história/memória comum. Tudo isso supõe a vivência concreta da liberdade, a consciência individual e a memória coletiva, de forma que não se avilte, nem se perca a identidade, tampouco se ignore o bem comum, ou se preferir, os sonhos e as aspirações coletivas.

Conforme o que já foi dito, a liberdade é inerente à responsabilidade, assim, no ambiente escolar, professores (as), alunos (as), diretores (as), coordenadores (as), auxiliares de serviços de educação básica (ASB), assistentes técnicos de educação básica (ATB) e demais membros da comunidade escolar, dentre os quais os pais, devem assumir sua missão, sem delegar o que lhe compete para terceiros, isto é, não se deve transferir a responsabilidade. Vale lembrar que este processo exige adesão, compromisso, engajamento, ciência de que no trajeto alguns poderão desanimar, fraquejar, por imaginarem que não vale a pena continuar a jornada. Se isso ocorrer, é imperativo que todos auxiliem no sentido de motivar, incentivar para que, na medida do possível, não haja baixa entre os combatentes, e, se isso não for plausível, que as baixas ocorram em menor número possível. Neste cenário, é preciso encontrar solução para a ausência dos pais, em especial, no que se refere aos discentes do Ensino Médio, pois a participação dos pais é importante, todavia, infelizmente, como já demonstrado, hoje é insatisfatória ou inexistente.

Buber, Marcel e especialmente Mounier deixam clara a importância das atividades coletivas. Conforme o pensamento desses estudiosos, um indivíduo isolado não consegue desenvolver projetos com resultados similares aos obtidos, como, quando as pessoas se unem em comunidade para, no amor, na esperança e na fidelidade desenvolverem projetos similares. Na perspectiva de Marcel, um existente (eu) deverá ficar face-a-face, presente e, na presença de outro existente, (outro) para assim, na mútua doação e acolhimento, sem perderem as respectivas identidades se fundirem no que se denomina nós: presença do Eu-Tu. No mesmo sentido, posiciona-se Buber, o Eu-Tu, face-a-face, vivendo a relação dialogal. Por fim, Mounier

que, ao distinguir indivíduo de pessoa, tal qual já vimos, diz que a pessoa é indissociável da comunidade, ou seja, composta de pessoas que se sentem atraídas por outras pessoas. Na comunidade, no amor incondicional, elas se engajam, e, na fidelidade recíproca e nos ideais comuns, edificam a história, à medida que edificam a si mesmas.

A partir das teorias da tríade de pensadores existencialistas que fundamentam nosso trabalho, atestamos o valor de atividades que não só propiciam interação e integração, como também favorecem o diálogo, ou seja, a mútua ajuda, o afrontamento e o engajamento, portanto, o valor das atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, ou similares, apontamos tais dinamismos, em especial, por averiguar que este parecer foi corroborado por discentes, docentes e membros da equipe administrativa que participaram da pesquisa. Os partícipes, quando não em sua totalidade, ao menos, na grande maioria, consideraram positivas as atividades supracitadas, pois atestaram que elas contribuíram para melhorar as relações interpessoais (intersubjetivas) entre os discentes, e, mesmo entre estes e os docentes. Além disto, motivaram o estudo pessoal e, ainda, facilitaram o processo cognitivo. Vale lembrar que os discentes tiveram dois momentos para externalizar o que pensam a respeito das referidas atividades e suas consequências. A princípio deram testemunho pessoal e, em nova ocasião, registraram o que pensam de modo geral, em ambas ocasiões, atestaram e confirmaram o valor das atividades de interação e integração.

É interessante salientar que, não obstante a maioria dos participantes solicitar a ampliação das ocorrências de atividades interativas, portanto, vislumbrarem a sua relevância, observou-se também os que alegaram não acreditar na eficácia de tais atividades. Neste grupo se enquadram os docentes e os discentes que preferem permanecer em sala de aula, cumprindo a rotina de aulas convencionais e isoladas. É estranho que nenhum dos partícipes da pesquisa registrou que estas atividades não deveriam ocorrer, apenas uma minoria, pouco mais de 8% dos docentes, citou que deveriam ocorrer poucas vezes. Diante de nossa experiência de educador e respaldado nos dados coletados junto aos participantes, atestamos a relevância das atividades intersubjetivas, em suas diferentes possibilidades, em especial as de caráter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. Elas favorecem a convivência, e, se bem trabalhadas, contribuem eficazmente para o conhecimento, pois, quanto maior a participação no processo cognitivo, maior será a possibilidade de compreender e aprender.

Diante do exposto, há de se refletir a respeito da relevância das atividades supracitadas, em especial, quando se depara com o cenário no qual professores abandonaram a função, adoeceram ou mudaram de local de trabalho. Por outro lado, discentes abdicaram do direito de estudar, temporária ou definitivamente, trocaram de escola, ou mesmo de turno por questões de

relacionamento interpessoal. Conforme já mencionamos, mais de 75% dos participantes do seguimento discente atestaram, com base em sua experiência pessoal, que a participação nas atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares auxiliou na melhoria das relações entre as pessoas que delas tomaram parte. Este fato é averiguado entre os discentes e seus pares, mas, também entre os professores e os alunos, como testemunhou EA6 “uma aluna melhorou a sua relação intersubjetiva com uma professora, após o desenvolvimento de atividade interativa”, assim o fato de conhecer melhor uma pessoa, pode fazer diferença. O caso é interessante, pois a aluna, após o evento, explicitou a sua admiração por uma pessoa que até então lhe era indiferente. Ora, se é assim, eis um terreno fértil a ser explorado para estreitar laços, criar amizades, incluir os que se sentem excluídos. Nesse sentido, vale lembrar o caso “do aluno que ninguém dava nada por ele” e, de repente, ao ter a possibilidade de criar, surpreendeu a todos “fazendo uma coisa tão bonita” a ponto de levar docentes a repensarem o parecer sobre a validade de ações interativas. É importante, pois, lembrar o que foi dito por partícipes da equipe administrativa, estes alegaram que as referidas atividades favoreceram a interatividade entre os alunos considerados normais com os portadores de necessidades especiais, enfim, propiciaram a inclusão.

As ações que estimulam a interação podem também propiciar a relação dialogal entre a comunidade escolar e a sociedade que se encontra no entorno das instituições de ensino, este fato foi confirmado por EA08 ao mencionar projetos que envolvem professores, alunos e a comunidade externa. Isto é relevante, porque os projetos interativos favorecem o diálogo, estimulam a coparticipação e a solidariedade entre as pessoas.

A nosso ver, os diferentes projetos podem ser uma oportunidade para envolver os membros das famílias dos estudantes do Ensino Médio, quer para acompanhar as apresentações dos filhos, quer para auxiliar em gincanas, por exemplo. Neste caso, é possível programar “provas” nas quais o pai, a mãe, o responsável legal e/ou outros membros da família possam participar. Em nossa visão, instigar a presença da família e da comunidade externa é benéfico para estimular discentes e docentes no labor de ensinar e aprender, em especial, por propiciar ambientes educacionais nos quais todos possam se sentir incluídos.

Em relação aos projetos comunitários, as atividades interativas e as práticas educacionais no Ensino Médio, a pesquisa permitiu detectar a presença de vários aspectos do pensamento dos existencialistas, cujas obras abordamos, e mesmo de seus predecessores que podem contribuir na sua efetivação, por exemplo, o valor da comunidade, além da força que emana das aspirações e engajamento comunitário. Dentre as contribuições já elencadas, realçamos alguns pontos específicos extraídos das obras de Buber, Marcel e Mounier.

Marcel traz vasta reflexão sobre a coparticipação na edificação do mundo: comunidade e sociedade. Neste sentido, diz que todos devem se engajar e colaborar para erigir um mundo no qual valha a pena viver. A força da comunidade pode ser vislumbrada no medo dos manipuladores, já que temem o diálogo, o encontro e a relação intersubjetiva, por isso promovem ações de aviltamento, para dificultar ou inviabilizar a luta comum pela liberdade. Eles tentam fazer dos espaços educativos lugares estratégicos de manipulação, alienação e massificação.

Buber, homem do diálogo, diz que toda a vida verdadeira é encontro, portanto, supõe que o homem é ser de relações, ele também realça a importância da comunidade, Mounier concebe a comunidade como algo quase intraduzível em palavras, para este, a autêntica comunidade é sinônimo de pessoas, e estas não existem sem que haja a comunidade, uma vez que ela é constituída de pessoas. Nas instituições de ensino, é indispensável a efetivação da comunidade escolar, se for autêntica, ela abre espaço para o diálogo, o encontro, o engajamento, a vivência do amor, da esperança e da fidelidade. Para que isto ocorra, é necessário que se eduque, em todas as etapas da vida, para o diálogo, o respeito, a tolerância, a liberdade, portanto, para a cidadania e autonomia.

Na comunidade, na vivência concreta do encontro, da relação dialogal, não deve haver espaço para os relacionamentos inautênticos. Neste sentido, vale lembrar que as relações interpessoais, intersubjetivas podem ser autênticas, logo humanizadas e humanizantes, contudo, podem ser inautênticas, meros relacionamentos, ao se utilizar a linguagem mounierista. Neste último caso, o desrespeito, a não aceitação, a intolerância e a indiferença terão terreno fértil, propiciando o aviltamento, isto é, humilhação e desumanização. Se ambientes escolares humanizantes e humanizados são desejados, é imperativo afrontar todas os meios ou técnicas desumanizantes.

Durante a pesquisa, como já mencionado, averiguamos que as consequências do desrespeito, humilhação e aviltamento atingem docentes e discentes. Entre os efeitos das diferentes formas de violência, cujas vítimas eram ou são do segmento docente, observamos o abandono da profissão, a troca do local no qual exercem a função, a desmotivação e o adoecimento. Por seu turno, quando a vítima foi o aluno, registramos as seguintes sequelas: mudança de turno, transferência para outra instituição de ensino, evasão escolar²⁰⁸, angústia e

²⁰⁸ É elevado o número de testemunhas da evasão escolar. A pesquisa revelou que, no mínimo, 30% dos partícipes, do segmento discente, alegaram ter ciência de casos de abandono dos estudos por questões oriundas da convivência com professores (as). Contudo, se considerarmos a E4, 70% declararam conhecer ao menos um caso de evasão. Entretanto, não é possível saber se os participantes mencionam um ou mais casos.

depressão. Em todos estes relatos mencionados mais de uma vez, verifica-se a desumanização. Os existencialistas estimulam as pessoas que não comungam com estes fatos a se engajar na promoção da justiça, do encontro, da fraternidade e da humanização.

Os eventos de agressão física ou verbal apresentados ao longo desta obra, implícita ou explicitamente, são frutos de alguma técnica de aviltamento. Ora, se alguém tem a intenção de combater estas técnicas, onde quer que ocorram, especialmente nos ambientes destinados à arte de educar, poderá contar com a ajuda de M. Buber, E. Mounier, e especialmente de G. Marcel. Cabe lembrar que este, já na primeira metade do século XX, alertava sobre elas, tal como eram utilizadas pelos nazistas no cenário da Segunda Guerra Mundial.

Como já foi dito, Marcel (1951) denominava os agentes das técnicas de aviltamento de manipuladores, o que em linguagem atual, poderíamos chamar alienadores ou doutrinadores. Ao fazerem uso das referidas técnicas, visavam impedir a solidariedade entre os existentes, provavelmente cientes do perigo decorrente da força comunitária. Para atingirem seus objetivos, promoviam o ressentimento, o medo, a insegurança, enfim, a inimizade, de tal forma que as pessoas não enxergassem os seus semelhantes como possíveis companheiros de viagem, mas, sim, inimigos que constantemente os ameaçavam²⁰⁹.

Os manipuladores ainda faziam uso da mentira, da ilusão, da aparência e da doutrinação para alienar, negar a liberdade, fomentar o ódio, a intolerância, a despersonalização, a massificação, em suma, a servidão. Neste cenário, tinha relevância capital os espaços nos quais se difundiam propagandas e ideologias. Ora, existia, e ainda existem, ambientes especiais nos quais se processa o ensino aprendizagem, nestes, conforme o norte pedagógico adotado, teremos resultados distintos e, quiçá, antagônicos. Quem deseja educar para a emancipação, fará opção por mecanismos, nos quais, docentes e discentes sejam sujeitos, com diferentes papéis, mas engajados e ativos. Entretanto, não era este o objetivo dos manipuladores, estes desejavam massificar, ensinavam um jeito de ser, previamente determinado pelos detentores do poder, visando instruir as massas e não despertar a consciência.

Hoje, assim, como na primeira metade do último século, as instituições de ensino e os demais espaços nos quais é possível ensinar e aprender podem estar a serviço dos manipuladores ou assumirem o compromisso de educar para a liberdade. No primeiro grupo, a

²⁰⁹ A título de esclarecimento, refletindo sobre o contexto no qual eclodiu a Segunda Grande Guerra. Na época em questão, as lideranças dos Estados totalitários, especialmente, utilizavam-se de notícias falsas; controlavam (ou tentavam controlar) os espaços nos quais se desenvolvia o processo de ensino aprendizagem; coíbiavam a liberdade de pensamento; provocavam a polarização; difundiam a inimizade, o ódio e o ressentimento; enfim, despertavam e fortaleciam o sentimento de insegurança dos trabalhadores e de outros segmentos da sociedade, portanto, se hoje for possível identificar alguns destes sinais, não é mera coincidência.

proposta pedagógica não poderá ter o respaldo da filosofia existencialista, no segundo, sim. Aquele tem a finalidade de alienar, de massificar, portanto, adota pedagogias que priorizam a mera transmissão de conhecimento a ser memorizado acriticamente. Este tem o objetivo de ensinar a pensar com autonomia, ajudar no parto das ideias, do conhecimento, de educar para a liberdade. Neste caso, os discentes participam ativamente do processo cognitivo, pois assimilam o conteúdo, memorizam os ensinamentos, porém, não se contentam em memorizar, aprendem a afrontar, a debater, e, se possível, ampliar o conhecimento, neste prisma, a pedagogia de matriz existencialista poderá ser adotada. Salientamos que o pensamento existencialista caminha em direção oposta à dos manipuladores, ou propagandistas, conforme os denomina Marcel.

É plausível indagar qual é a relação entre técnicas desenvolvidas em cenário de guerra, por vezes, utilizadas nos campos de concentração, com o ensino escolar do Ensino Médio deste início de século? A nosso ver, os pontos de intercessão são inegáveis, como exemplo, o fato das técnicas de aviltamento utilizarem espaços destinados à educação para se expandirem e consolidarem-se na sociedade alemã. Na Alemanha nazista, as escolas tornaram-se importantes centros de propagação dos princípios do estado totalitário. Os mecanismos utilizados como ferramentas basilares das técnicas de aviltamento não ficaram restritas aos campos de concentração, pois, como se sabe, ao estudar a História, mesmo a nível de Ensino Médio, é possível ter ciência de que o medo, a insegurança, a mentira, a verdade esfacelada e a ideologia unilateral eram utilizadas também nas instituições de ensino. É válido questionar por que fazer memória destes fatos? Por se acreditar ser possível aprender com o passado, assim, evocando a palavra princípio Eu-Isso, ter ciência do que foi dito e vivido, naquela época e contexto, pode servir de alerta para os nossos dias, se evocarmos a palavra princípio Eu-Tu. Se observarmos atentamente as técnicas de aviltamento descritas por Marcel (1951), é possível identificar algumas em nossos dias. Ao se saber como elas funcionam, possibilita-se identificá-las, e, se assim se desejar, combatê-las. Se a aspiração em educar para a liberdade e autonomia for real, é imperativo que haja engajamento para eliminar ou enfraquecer as técnicas de aviltamento.

Nossa experiência profissional, adquirida ao longo de mais de 22 anos dedicados à arte de educar, permite atestar que, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, alguns profissionais que assumiram a função de educar colocaram em prática algumas técnicas de aviltamento. A título de exemplificação, observamos que o medo e a insegurança, por vezes, são utilizados por professores para garantir a disciplina e evitar o afrontamento²¹⁰. Ao longo da

²¹⁰ Afrontamento, na perspectiva de Mounier, é indissociável do diálogo. O diálogo não deve ser compreendido como uma mera troca de mensagens, tampouco uma disputa para demonstrar que se tem razão, exibindo o erro

vida acadêmica, já testemunhei situações nas quais o (a) “professor (a)” fizeram ameaça de reprovação para domesticar seus alunos, e ainda, tomei ciência de uma ameaça pior, a saber, elaborar prova com elevado grau de complexidade, explicitando aos discentes o(s) culpado(s). Este procedimento, em geral, provoca a retaliação dos “inocentes”, vítimas, que serão punidas junto com os responsáveis, por isso estas poderão sofrer sanções diversas, dentre as quais, isolamento e/ou rejeição.

É possível que algumas pessoas, inconscientemente, colaborem com o processo de massificação, visto que podem contribuir com a manipulação, mesmo sem ter consciência do que fazem, de modo que, quem sofreu o processo de aviltamento, poderá reproduzi-lo se não conseguir se libertar, como já foi dito alhures. Assim sendo, mesmo que não se tenha consciência do fato, os que se utilizam de ameaças e/ou de notícias falsas passam uma visão unilateral sobre temas capitais, distorcem informações, não permitem opiniões diferentes de suas convicções pessoais, assim, não incentivam ou permitem afrontamento, fazem uso das técnicas de aviltamento, que, se não forem rompidas por alguém, poderão ser perenizadas.

Além dos discentes, as pessoas dos demais segmentos da instituição escolar também podem ser aviltadas. Neste sentido, há algumas indagações: quantos professores e demais membros da comunidade escolar, ao longo de suas atividades, já se sentiram ameaçados? Quantos docentes, direta ou indiretamente, concebem seus pares como concorrentes, isto é, como ameaça a seus respectivos empregos? Quantos docentes ou membros da administração já se sentiram pressionados, por exigências externas, no sentido de atingirem determinados resultados ou metas, sob pena de redução de vagas para os diferentes cargos/funções e/ou verbas? Quantos profissionais da Educação vivem a incerteza do emprego/desemprego, ou mesmo o temor em ter o número de aulas reduzido?

As inquietações aqui explicitadas, não obstante, serem expressão da realidade de muitos educadores e alunos, não são resultados direto de nosso trabalho de pesquisa, embora sejam extraídas da realidade experienciada ao longo da jornada de nossa existência itinerante. Por não fazer parte do escopo inicial da investigação, não iremos nos prolongar, apresentando possíveis respostas. Entretanto, salientamos que tomamos a ousadia de registrá-las para alertar sobre o perigo de se reproduzir aquilo que condenamos no passado, às vezes, por desconhecermos os mecanismos que lhe deram sustentação.

do oponente. Segundo Lorenzon (1996), o afrontar implica em olhar para frente, assim, não é necessário que haja ganhador ou perdedor, os dialogantes podem se enriquecer mutuamente, ganhando um novo olhar, que lhes permita ver o que até então não viam. Para este fim, é preciso se expor e acolher, afirmar e negar, dizer sim e dizer não conforme deliberação livre e consciente.

Quem passou pelo processo de aviltamento, ou seja, foi rebaixado moral, afetiva e intelectualmente; destituído do direito de ser quem escolheu ser; que não teve o direito de desenvolver a sua própria identidade; foi humilhado e convertido em objeto, enfim, foi desumanizado. Se não tomar consciência, poderá reproduzir o processo, e ainda que inconscientemente, mesmo alienado, poderá alienar e aviltar os seus semelhantes²¹¹. Neste contexto, registra-se a importância de se educar para a liberdade, o que implica em combater tudo o que humilha, rebaixa, desumaniza. Assim, uma vez identificados os mecanismos que propiciam o aviltamento, é necessário procurar antídotos que possam combatê-los.

O convite para se engajar na edificação de ambientes educacionais que propiciem uma educação humanizada e humanizante é dirigido a todos os educadores de nossa época, mas é um convite. Aqui, novamente, é preciso lembrar a condição de liberdade que poderá ser ou não assumida e edificada ao longo da existência. Aqueles que desejam ambientes educacionais humanizados e humanizantes nos quais se viva o encontro, o diálogo, o respeito, a inclusão, a inter-relação entre sujeitos, em suma, os que esperam educar na e para a liberdade e autonomia poderão encontrar amparo, estímulo e apoio nas obras de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier, e, em pontos específicos, também no legado de Sócrates, Santo Agostinho e Michael de Montaigne.

5.2 As hipóteses iniciais foram confirmadas?

No início de nossa investigação, como já explicitamos, acreditávamos que as categorias desenvolvidas por Martin Buber (1878-1965), Gabriel Marcel (1889-1973) e Emmanuel Mounier (1905 -1950) poderiam contribuir na prática escolar das instituições de Ensino Médio, nos dias atuais, na cidade de Uberlândia-MG. Pressupúnhamos que o ambiente escolar, as relações interpessoais nas instituições de Ensino Médio eram marcados por antagonismos, de tal forma que neles seria possível encontrar relações interpessoais autênticas e inautênticas. No primeiro caso, por prevalecer a humanização, estes ambientes despertariam a sensação de prazer, motivariam as pessoas a permanecer neles e poderiam favorecer o processo de ensinar e aprender. No segundo caso, observar-se-ia o contrário: ambientes desumanizados, nos quais se vivenciaria aviltamentos e pseudo relações interpessoais, o processo cognitivo não teria o

²¹¹ Neste sentido, vale lembrar alguns princípios do pensamento de Paulo Freire (1987), quando este pensador mostra a necessidade de se educar para a liberdade sob pena do oprimido se tornar o agressor. Neste viés, é válido lembrar que educar não se resume em transmitir conhecimento, mas em propiciar condições para que este possa ser produzido.

mesmo desenvolvimento. Enfim, *a priori*, ponderávamos que propostas pedagógicas fundamentadas nos princípios do existencialismo judaico-cristão poderiam estimular o respeito mútuo, a vivência da liberdade, a aceitação das diferenças, o que poderia favorecer o combate ao preconceito e à discriminação.

Nesta perspectiva, confiávamos que, se as pessoas conseguissem desenvolver autênticas comunidades educativas, humanizadas e humanizantes, viabilizariam o processo cognitivo. Ora, após cuidadosa investigação, diante dos dados coletados a nível teórico e prático, perante o que explicitamos anteriormente, chegamos à conclusão de que nossas hipóteses iniciais foram confirmadas. Portanto, salientamos que nossa tese se manifesta verdadeira, visto que as teorias desenvolvidas pela tríade de pensadores existencialistas supracitados podem contribuir com a prática escolar das instituições de Ensino Médio, na cidade de Uberlândia-MG, neste início do século XXI.

A nosso ver, ao longo do texto, apresentamos várias possibilidades de uso das categorias legadas por Buber, Marcel e Mounier na prática escolar do Ensino Médio, em especial, conselhos objetivos para os docentes que desejam educar na e para a liberdade e para a autonomia. Explicitamos diversos tópicos a serem observados para que se desenvolvam ou adotem-se propostas pedagógicas de matriz existencialista. Além de pequenas indicações práticas oriundas dos precursores do existencialismo moderno: Sócrates, Santo Agostinho e Michael de Montaigne. Este cenário permite reiterar a crença na validade de nossa tese que se expressa pertinente à prática pedagógica a ser vivenciada neste início do século XXI. A fim de corroborar com a afirmação anterior, retomaremos a reflexão sobre pontos específicos que, em nossa visão, mais uma vez, explicitam como as categorias legadas por Buber, Marcel e Mounier podem cooperar com educadores e educandos no cotidiano da vida escolar nos ambientes educacionais de Ensino Médio de nossa cidade.

O fato de conhecer a vida e a obra de Buber, Marcel e Mounier, em nosso parecer, poderá contribuir com todos os educadores que desejem refletir sobre diferentes aspectos do cotidiano escolar das instituições de Ensino Médio, neste início do século XXI. Eles não só deixaram um legado teórico, mas também o próprio exemplo: necessidade de se engajar para edificar uma sociedade na qual valha a pena viver. O testemunho e as reflexões da tríade existencialista podem auxiliar as pessoas que desejarem vivenciar o diálogo, o respeito mútuo e a inclusão. Vale lembrar que os três pensadores eram homens do diálogo, do pensamento-ação, ou seja, não dissociavam a vida prática da teórica, uma vez que, para eles, a Filosofia é concreta. Diante dos desafios encontrados, buscavam respostas e, quando as contemplavam, difundiam-nas onde lhes era possível e se engajavam para que os obstáculos fossem superados.

Ora, como já demonstramos, os participantes da pesquisa dos segmentos discente e docente revelaram o desejo de experienciar ambientes educacionais nos quais se viva o respeito e o diálogo, cabe, pois, lembrar que os participantes da equipe administrativa manifestaram comungar da mesma expectativa. Já explicitamos também que os eixos norteadores dos Projetos Político Pedagógicos das instituições coparticipantes da pesquisa expressam a vontade de se adotar propostas pedagógicas que promovam o diálogo, a humanização das relações interpessoais, o respeito, a solidariedade, a inclusão, a tolerância, [...]; e que ainda combatam todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão, [...]; além de que estimulem atividades comunitárias, o desenvolvimento de espaços nos quais as pessoas possam interagir e agir em prol do bem comum. Enfim, o desejo de educar para a cidadania, para a liberdade e para a autonomia. Sendo assim, é inegável que o que se deseja está em sintonia com as propostas pedagógicas de matriz existencialista conforme as concepções de Buber, Marcel e Mounier.

As categorias legadas pela tríade de pensadores supracitados, independentemente de serem criadas visando diretamente à educação, podem, por analogia, ser utilizadas pelos educadores de nossos dias, pois elas podem contribuir com todo educador que se engaje para concretizar os desejos supramencionados, portanto, reafirmamos que as teorias que foram apresentadas no cenário europeu do final do século XIX e, nas primeiras sete décadas do século XX, não perderam a validade, pois ainda são relevantes para os nossos dias.

Nos dias atuais, ao que parece, muitas “pessoas” temem o diferente, diante de outra forma de ser e pensar, por vezes, elas preferem evitar o afrontamento. Desta forma, muitas optam por eliminar ou excluir o diferente, por identificá-lo como possível inimigo. Lamentavelmente, esta postura inviabiliza a oportunidade de conhecer a alteridade, portanto, de viver o diálogo, e/ou o afrontamento verdadeiro. Buber, Marcel e Mounier, cada um a seu modo, propõem-nos uma reflexão interessante: a diferença é inerente à alteridade. O outro, aquele que não sou eu, possui ou edifica uma identidade necessariamente diferente da minha, pois, como já foi mencionado, não existem duas pessoas humanas iguais. Assim sendo, é possível afirmar que, ao se olhar para um fato qualquer, um evento, um objeto, ou uma inquietação, o sujeito ‘A’ enxerga pontos distintos dos captados pelo olhar de outros sujeitos. A diferença não empobrece, não diminui, nem deveria aviltar, mas, ao contrário, deveria ser contemplada como fonte de riqueza, em especial, quando se trata do processo de ensino aprendizagem, pois os díspares olhares permitem ver, enxergar, o objeto a ser estudado de múltiplos e distintos ângulos: eis aí a riqueza que muitos teimam em recusar ou simplesmente ignoram. Quando um tema é contemplado por múltiplos e distintos olhares, portanto, quando é analisado sob diferentes prismas, viabiliza uma compreensão muito mais ampla do que quando

a ele se dirige uma visão unilateral ou exclusiva. Neste cenário, é possível atestar que o outro, o diferente, não deve ser visto como um inimigo a ser dominado ou eliminado, mas, outrossim, como um bom companheiro de viagem ao longo da jornada da vida. Se os membros das distintas comunidades escolares compreendessem a riqueza da busca da unidade na diversidade, seria possível que muitos eventos discriminatórios e preconceituosos não fossem efetivamente vivenciados. Por outro lado, a relação dialogal, o encontro intersubjetivo, enfim, a interatividade entre as pessoas, seria experienciada frequentemente.

Se professores e alunos tiverem verdadeiro interesse em vivenciar o diálogo e o respeito, poderão utilizar-se das virtudes ontológicas propostas por Marcel: amor incondicional, esperança verdadeira e fidelidade, o que de por si, se vivenciadas, poderão contribuir para gerar um ambiente escolar no qual todos se sintam bem, sem exclusão, sem preconceito, sem discriminação. A estas virtudes, poder-se-á adicionar a contribuição dos conselhos de Buber: ser transparente, desenvolver a capacidade de percepção e evitar imposição. Desta forma, as pessoas experienciam o encontro intersubjetivo, a relação dialogal, o reconhecimento mútuo: a acolhida recíproca, enfim o respeito.

A pesquisa revelou a necessidade de se criarem espaços favoráveis ao diálogo e, neste caso, como já registramos, poder-se-á contar com o legado de Mounier. Neste sentido, recordamos dois fatos vivenciados por ele que, a nosso ver, exemplificam a afirmação anterior: o primeiro, a iniciativa de criar uma comunidade no cárcere, isto é, possibilitar o estudo e a interação entre os companheiros de cela. Mesmo na prisão, não foi privado da liberdade de propiciar espaço no qual o diálogo, o debate e o afrontamento saudável fossem realidade. O segundo foi a criação da revista *Esprit*, espaço aberto ao debate, sem adotar uma visão unilateral, nem fazer acepção de pessoas. Acreditamos que esta inspiração, como já foi dito, pode motivar a organização de grupos de estudos, e ainda, promover eventos, como mesa redonda, roda de conversa, em síntese, debates que envolvam temas atuais de interesse dos estudantes, com o intuito de ampliar o olhar sobre assuntos presentes no cotidiano religioso, político, econômico, estético e social, [...]. Desta forma, poder-se-á abordar os que inquietam discentes, docentes e demais membros da comunidade escolar. Acreditamos que, ao fomentar a discussão, a partir de temas atuais, poder-se-á favorecer o combate à indiferença, à intolerância e à intransigência que tanto mal tem provocado em nossos ambientes de Ensino Médio. Assim, quando se conhece, sem o intermédio nefasto do preconceito, das falsas notícias e do ouvir dizer possibilita-se a interação e a compreensão.

Os educadores podem se utilizar, como já foi dito, do método dialogal vivenciado por Sócrates e adotado por Agostinho, Montaigne, Buber, Marcel e Mounier. Se assim acharem

conveniente, deverão se lembrar de que ser professor/educador não deve ser confundido com a mera função de transmitir ou repassar informações. Uma educação de matriz existencialista transcende o papel tradicionalmente atribuído ao professor, pressupõe que o educador aceite o desafio de despertar o interesse do possível educando, convidando-o ao diálogo, e, em caso de aceite, averiguar se o educando está ou não aprendendo, e, em caso negativo, desenvolver novas metodologias, novas e diferentes formas de explicar o conteúdo a ser estudado. O professor também deve utilizar o conhecimento prévio que os alunos possuem, pois isso facilita o processo cognitivo, e ainda, em caso de desânimo e de possível deserção, deve motivar para que nenhum esmoreça ou abandone o caminho que possibilita o conhecimento.

A nosso ver, a metodologia socrática, em sua versão original ou na forma como foi adaptada e apresentada nos trabalhos dos existencialistas contemporâneos, que fundamentam este trabalho, é plausível para os nossos dias. Não temos a intenção de pedir aos educadores, em especial aos que trabalham com o Ensino Médio regular ou EJA, que reproduzam integralmente o que foi vivido no passado. Sobretudo, por já ter explicitado que não basta apenas evocar a palavra princípio Eu-Isso, mas também que se invoque a palavra princípio Eu-Tu. Assim, o que nos foi legado deve ser reavivado e, se possível ampliado, adaptado, renovado diante dos desafios de nossa época. Entretanto, podemos solicitar aos educadores que, ao menos, tomem ciência do que nos foi legado e, se acharem pertinente, adotem o que for possível.

Dentre as lições extraídas das teorias existencialistas, que podem ser assumidas pelos discentes, salientamos ainda que não se deve escolher a quem educar, pois a educação deve estar ao alcance de todos os seres humanos. É relevante ressaltar que o educador não é dono da verdade, este deve estimular os educandos a explicarem o seu parecer sobre os diversos temas estudados. O ato de educar não deve ser sintetizado em retransmissão de saber, como já dissemos alhures, mas em auxiliar os educandos na produção do próprio conhecimento, enfim, é preciso ser educador e não apenas estar educando, ou seja, exercendo uma função.

Nos dias atuais, a nosso ver, um antigo e renovado desafio é a desesperança e desmotivação dos professores. Assim, em se optando por adotar os princípios existencialistas, os docentes devem superar o próprio desânimo, por vezes, inculcado via técnica de aviltamento, como exemplo, o caso de não querer participar dos projetos interativos por, *a priori*, acreditar que eles não irão produzir resultados satisfatórios. É preciso, pois, crer, ter esperança e se engajar para que o trabalho possa gerar os frutos desejados ou possíveis. Ademais, é necessário superar o desânimo por sofrer assédio, desrespeito, violência física e verbal, ou quaisquer outras formas de agressão já mencionadas.

Realçamos o valor dos ambientes que viabilizem a vivência e a convivência, os projetos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares e outros que visem a interação e a integração entre as disciplinas e as pessoas, ou seja, a força oriunda da liberdade de criação, associada ao engajamento comum, portanto, a inter-relação entre pessoas com óticas distintas, pois, nestes espaços, as pessoas podem desenvolver o interesse em aprofundar os estudos, melhorar a convivência e favorecer o processo cognitivo, como já demosmos. Ao pensar estas atividades, inclusive, poder-se-á estimular a presença e a participação dos pais, ou do responsável legal, da família, pois, como já demosmos, ela é de vital importância, e, como foi revelado na pesquisa, em nossos dias, está bem aquém do ideal.

É preciso lembrar que educar é apontar caminhos a serem percorridos e estar atento aos obstáculos que podem surgir ao longo do percurso, e, se isto ocorrer, é preciso auxiliar para que sejam superados, isto é, dar condições para que o educando possa ver, julgar e agir, ou seja, educar para a autonomia e para a liberdade. Por fim, sabedores de que quem foi aviltado, se não tomar consciência, se não se libertar, poderá manter o processo de desumanização, reproduzindo o que experienciou, é imperativo tomar medidas para conscientizar, quebrar a corrente da alienação e opressão promotoras da perpetuação do envilecimento para possibilitar o livre pensar: a vivência da cidadania.

Em relação aos casos identificados como aviltantes, mesmo que inconscientemente, oriundos das técnicas de aviltamento mencionadas por Marcel, acreditamos que o simples fato de se refletir sobre eles, especialmente identificando as motivações e técnicas utilizadas, é um passo importante para se adotarem medidas concretas para amenizá-los ou extingui-los. A título de exemplificação, podemos lembrar o que disse EA1, quando abordou a ocorrência de *bullying* na instituição na qual trabalha. Durante a entrevista, mencionou que, em determinado ano, foram registradas diversas ocorrências do referido fenômeno, e, diante do problema, tomaram-se atitudes concretas com foco na prevenção. Assim, o tema foi trabalhado em todas as salas de aula, o resultado obtido foi relevante, no ano seguinte, foi significativa a diminuição no número de ocorrências. Novamente se registra a importância de, ao detectar um problema, buscar soluções e implementar ações que, segundo julgamento da equipe, forem necessárias e viáveis, ora, como já demosmos alhures, esta metodologia faz parte dos princípios adotados pelos pensadores existencialistas.

Diante do exposto, reiteramos nossa crença na atualidade do pensamento-ação legado por Buber, Marcel e Mounier. A obra da tríade de pensadores existencialistas pode contribuir para melhorar as relações entre as pessoas, favorecer o diálogo, promover encontros, contribuir para a inclusão, e, ao mesmo tempo, combater a discriminação, o preconceito e todas as formas

de aviltamento e violência física e/ou verbal. Portanto, nossa tese se expressa atual e eficaz na prática docente das Escolas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Uberlândia, conforme acreditamos ter demonstrado nos exemplos supracitados.

Por fim, atestamos que as categorias extraídas do legado buberiano, marceliano e mounierista podem auxiliar a todos os educadores e educandos, assim como as demais pessoas que integram a comunidade escolar, que desejam ambientes escolares humanizados e humanizantes, pois, conforme já mencionamos, fornecem ensinamentos teórico-práticos, eficientes e viáveis também para os nossos dias. Com isso, não queremos dizer que Buber, Marcel e Mounier possuem respostas para todas as inquietações dos educandos e educadores de nosso século, mas que podem fornecer fundamentos basilares para se adotarem ações plausíveis de serem vivenciadas nos dias atuais, como já explicitamos anteriormente. Portanto, acreditamos ter alcançado os objetivos propostos no início de nosso trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, cujos resultados apresentamos, como já foi mencionado, foi motivada por diferentes experiências vivenciadas ao longo de aproximadamente duas décadas de trabalho junto a alunos de Ensino Médio. Ao longo dos anos tivemos a oportunidade de presenciar ou tomar ciência de ações fundamentadas no respeito, acolhida, inclusão, valorização das diferenças, enfim, a existência de ambientes escolares caracterizados por parcerias, companheirismo e trabalhos coletivos, cujo fim é educar para a liberdade e cidadania. Entretanto, também tivemos o desprazer de encontrar situações, ou ambientes marcados por relacionamentos despersonalizados, por exemplo, pessoas que “vibravam” quando um aluno era reprovado, sem direito à recuperação ou, quando o “custoso” abandona os estudos, ambientes nos quais, vez ou outra, ocorriam conflitos-aviltantes.

A experiência supracitada, somada a tantas notícias veiculadas pelos meios de comunicação social, que envolvem violência física e/ou verbal ocorridas nos distintos espaços destinados à educação, suscitaram o desejo de perscrutar a realidade vivenciada neste final da segunda década do século XXI, no Ensino Médio da cidade de Uberlândia, averiguando se as teorias Buber, Marcel e Mounier poderiam ou não contribuir para a prática escolar nestes estabelecimentos, e, em caso afirmativo, investigar como poderiam cooperar. Assim, nasceu o projeto, amadurecido e executado ao longo dos últimos quatro anos, cujo resultado registramos neste trabalho.

Inicialmente, nossa intenção era apresentar apenas algumas categorias específicas extraídas das teorias de Buber, Marcel e Mounier e, a partir destas, analisar o cenário vivenciado atualmente nas escolas de Ensino Médio, na cidade de Uberlândia. Entretanto, como já mencionamos, no transcorrer da investigação, achamos necessário abordar ao menos três pensadores, apresentados como precursores do existencialismo: Sócrates, Santo Agostinho e Montaigne. O mesmo evento se verificou, quando iniciamos a coleta de dados nas instituições coparticipantes, deparamo-nos com algumas informações contidas nos respectivos Projetos Político-Pedagógicos que nos levaram a criar um subitem para abordar as linhas norteadoras das propostas pedagógicas a serem implantadas ou vividas nas referidas instituições.

Utilizamos-nos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. Na primeira, debruçamo-nos sobre o pensamento de Sócrates, mediante as obras de Platão e Xenofonte, e sobre o legado de Santo Agostinho, Michael de Montaigne, Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier, nas obras já mencionadas. Na segunda, “lançamos mão” de dois instrumentais, um destinado aos alunos e professores: questionário, e outro proposto para os

membros da equipe administrativa: entrevistas. Lembramos que a pesquisa de campo foi uma experiência inédita e marcante, pois, por meio dela, foi possível testemunhar muitos exemplos edificantes, que, lamentavelmente, não puderam ser relatados neste trabalho. Entretanto, como mencionamos alhures, é possível que, em um futuro próximo, apresentemos novos projetos visando abordar algumas iniciativas, que, a nosso ver, se socializadas, poderiam contribuir com todas as instituições de Ensino Médio de nosso país.

Ao término do trabalho, atestamos que os objetivos propostos inicialmente foram atingidos. Verificamos que a grande maioria dos docentes e membros da equipe administrativa (direção e coordenação pedagógica) não tiveram acesso às obras e/ou às teorias de Buber, Marcel e Mounier durante as diferentes etapas de formação acadêmica. Entretanto, mesmo sem estudarem diretamente as teorias supramencionadas, foi possível averiguar que muitas das teorias buberiana, marceliana e mounierista fazem-se presentes nas quatro instituições coparticipantes: a nível teórico nos PPP's, a nível de sonhos, de desejos, de perspectivas de discentes, docentes e membros da equipe administrativa, e ainda, a nível prático: projetos de interação e integração, ações visando à inclusão, ao combate à intolerância, à indiferença e à violência física e/ou verbal, dentre outras já elencadas anteriormente.

A pesquisa revelou que, não obstante, existirem eventos marcados por relacionamentos despersonalizados, educadores e equipe administrativa se preocupam em promover a inclusão e combater o aviltamento, em todas as suas manifestações. Quando se deparam com eventos envolvendo *bullying*, preconceito, discriminação, enfim, qualquer forma de violência física e/ou verbal são tomadas as devidas providências para resolver a situação, e, se necessário, são adotadas medidas de prevenção. Também evidenciou-se a existência de diversas iniciativas permeadas de relações interpessoais autênticas, nas quais, vivencia-se, efetivamente, o respeito à alteridade, o cuidado com a natureza, a inclusão, a preocupação com o bem-estar, o encontro interpessoal e a solidariedade.

Averiguamos que os professores, ao avaliarem as qualidades de um bom aluno, consideram o respeito, a capacidade de respeitar os seus respectivos pares e também os professores, a primordial característica. Em seguida, reputam a capacidade de saber dialogar. Por seu turno, os alunos, quando consideram as características de um bom professor, avaliam o domínio do conteúdo, da matéria lecionada por ele, como o predicado principal. A seguir, elegeram o respeito aos alunos e o saber dialogar, respectivamente, a segunda e a terceira característica em grau de relevância. Os dados revelam que os educadores e os educandos possuem anseios comuns, ambos desejam ambientes educacionais nos quais se vivencie efetivamente o diálogo e o respeito.

A coleta de dados permitiu atestar, após atenta e detalhada análise, que as teorias da tríade de pensadores, cujas obras fundamentam esta tese, podem contribuir de diversas formas na e para a prática escolar das escolas de Ensino Médio da cidade de Uberlândia, neste início de século. Elas podem coadjuvar, valorizando a pessoa humana independente de gênero, etnia, condição social, partido político, adesão ou não a alguma religião, já que a pessoa tem uma dignidade inerente à condição humana, portanto, deve ser respeitada em sua ipseidade.

A nosso ver, as teorias dos pensadores que fundamentam esta pesquisa podem auxiliar no desenvolvimento de autênticas comunidades escolares, o que supõe o fomento ao respeito, ao diálogo, à interação entre as pessoas, à aceitação das diferenças, à vivência da liberdade, conscientes da responsabilidade a ela inerente. Podem auxiliar no desenvolvimento de espaços, nos quais as relações interpessoais/intersubjetivas possam se realizar, motivando o engajamento de todos no cuidado mútuo e no compromisso de ensinar e aprender em ambientes humanizados e humanizantes. Estas inferências justificam-se, especialmente por comprovarmos a existência de profunda inter-relação entre os desejos de docentes, discentes, direção e coordenação e as teorias de Buber, Marcel e Mounier.

Nas instituições coparticipantes, averiguamos a existência de atividades e ações, isto é, práticas pedagógicas fundamentadas na interação e integração entre disciplinas e pessoas, especialmente as de caráter interdisciplinar, multidisciplinar e a busca por atingir a transdisciplinaridade. Lembramos que, segundo testemunho ou opinião pessoal de discentes, docentes, membros da direção e coordenação pedagógica estas são de extrema importância, pois, favorecem o processo de ensino aprendizagem, motivam o estudo individual e o coletivo, propiciam a melhora na vivência e convivência, ou seja, as relações interpessoais. Ora, os pensadores supracitados também podem contribuir para com o desenvolvimento de projetos que valorizem a participação coletiva, pois as “coisas” acontecem quando as pessoas se encontram e se unem para tornar realidade os sonhos acalentados e compartilhados. Neste sentido, constata-se um desafio: encontrar meios de fomentar a presença e a participação dos pais. Tal desafio pode ser superado mediante o desenvolvimento de atividades ou projetos nos quais se inclua a participação da família.

Averiguamos que as ações e projetos comunitários, nas suas mais variadas formas, por vezes, explicitam o desejo comum de docentes, discentes, membros da direção e da coordenação pedagógica de experienciar ambientes educacionais pautados pelo respeito e pelo diálogo, enfim, de promover ambientes humanizados e humanizantes, que combatam as diversas formas de aviltamento. Durante o desenvolvimento de alguns projetos coletivos de integração e interação são discutidos temas como violência na escola, *bullying*, consciência

negra, inclusão, diversidade, [...], enfim são abordadas questões que podem favorecer o combate aos vários eventos, que envolvem preconceito, discriminação e, conseqüentemente, violência física e/ou verbal. Estes eventos, segundo dados coletados, já provocaram sérias conseqüências para os docentes, como, por exemplo, adoecimento e/ou abandono de função ou de local de trabalho, e também para os discentes que pararam de estudar, mesmo que temporariamente, ou mudaram de turno ou de instituição.

Diante da questão: como os existencialistas podem contribuir para a prática escolar no Ensino Médio de nossos dias? Apresentamos não respostas absolutas, mas ponderações a respeito de possíveis ações a serem desenvolvidas no sentido de combater as situações desumanizantes e propiciarem ambientes educacionais humanizados e humanizantes, em especial, contribuindo para desenvolver ambientes propícios à convivência harmoniosa, não obstante as diferenças individuais, em outras palavras, buscar a unidade na diversidade.

Acreditamos que as categorias criadas ou assumidas e desenvolvidas por Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier podem auxiliar na prática escolar do Ensino Médio das escolas estaduais da cidade de Uberlândia-MG, além de contribuírem com todos os educadores que desejarem humanizar e não doutrinar, ou seja, educar e não massificar. Ressaltamos que provavelmente não irão ser assumidas, endossadas, valorizadas por quem deseja manipular, alienar e massificar. Quem deseja ensinar na e para a liberdade, poderá utilizar-se da contribuição dos existencialistas supramencionados, porém, quem tem o objetivo de doutrinar, adestrar, cercear ou limitar a liberdade rejeitará e, provavelmente, combaterá os princípios por eles legados.

Os resultados permitem atestar que nossas hipóteses iniciais foram confirmadas: a filosofia da educação proveniente dos princípios do humanismo judaico cristão pode contribuir para a edificação de ambientes educacionais caracterizados pelo respeito e trabalho coletivo, e, ainda, favorecer a inclusão e o engajamento de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa revelou a necessidade de difundir as teorias de Buber, Marcel e Mounier, pois, conforme foi demonstrado ao longo deste trabalho, contemplam os anseios e perspectivas experienciados por docentes, discentes e equipe administrativa. Apresentamos um dado importante, os docentes e os responsáveis pela coordenação pedagógica, além dos responsáveis pela administração das instituições coparticipantes, comungam com diversas propostas desenvolvidas e vivenciadas pela tríade de pensadores supramencionada. Entretanto, a maioria absoluta alega não ter estudado o legado destes pensadores ao longo da vida acadêmica: graduação e pós-graduação. Ora, em se admitindo que estes autores podem contribuir

efetivamente com as práticas escolares do Ensino Médio, faz-se necessário desenvolver mecanismos que possibilitem o acesso a seus ensinamentos a quem já assumiu ou pretende assumir o magistério, em especial a quem pretende trabalhar com o Ensino Médio. Neste sentido, é importante pensar em como disponibilizar este acesso nas diferentes instituições e espaços nos quais se desenvolva a formação de professores/educadores, na graduação, na pós-graduação e em outros espaços que visam à capacitação ou formação continuada. Intencionamos retomar esta questão em pesquisa futura.

A nosso ver, temos o dever de apresentar e/ou aprofundar as teorias dos existencialistas judaico-cristãos aos membros das respectivas comunidades escolares das instituições coparticipantes, fieis à proposta contida no projeto inicial, para este fim, temos como pretensão oferecer palestras, minicursos, e rodas de conversa com o fim de auxiliar os educandos e os educadores no sentido de estimulá-los a viver o que dizem desejar: edificar ambientes educacionais nos quais o diálogo e o respeito não sejam apenas admirados, mas vividos. Nossa intenção é contribuir para melhorar, se necessário, a convivência, o respeito à liberdade, o engajamento de todas as pessoas envolvidas com o projeto cognitivo e a edificação de autênticas comunidades escolares.

Por fim, salientamos que os resultados aqui apresentados não esgotam a discussão do tema, apenas apontam alguns aspectos passíveis de serem discutidos, e, quiçá, assumidos no dia a dia na prática escolar das escolas de Ensino Médio. Se conseguirmos chamar a atenção, despertar o interesse em conhecer e/ou aprofundar as teorias legadas pelos precursores do existencialismo e, especialmente as teorias de Buber, Marcel, Mounier, ou mesmo de outros pensadores existencialistas, já será motivo de júbilo. Esperamos sinceramente que este trabalho possa auxiliar educadores, educandos e demais membros da comunidade escolar no cotidiano das atividades escolares, especialmente no sentido de se reconhecerem enquanto pessoas, compartilhando suas experiências de vida, colaborando amorosamente para edificarem ambientes educacionais humanizados e humanizantes.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **De Magistro**. Trad. Ângelo Ricci. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural. 1980. Coleção Os Pensadores.
- AGOSTINHO, Santo. **A vida feliz**. Trad. Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 1998. Coleção Patrística.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Trad. J. Oliveira Santos; A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- AGOSTINHO, Santo. **O livre-arbítrio**. Trad. Nair de Assis Oliveira. 5. ed. São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Patrística.
- AGOSTINHO, Santo. **Comentário ao Gênesis**. São Paulo: Paulus, 2017. Coleção Patrística.
- ALUNO atira em colegas dentro da escola [...]. **G1 GOIÁS**. Goiânia: TV Anhanguera, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/escola-tem-tiroteio-em-goiania.ghtml>. Acesso em: 22 jun. 2019.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61. 1991.
- ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Therezinha Monteiro Deutsch Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- AUSTRÁLIA. Direção: Baz Luhrmann. Produção: Baz Luhrmann, Gatlerie K. Napman e C. Mac Brown. Austrália: 20th Century Fox, 2008. 1 DVD (165min), Son., Cor.
- BAKEWELL, Sarah. **No café existencialista**: o retrato da época em que a filosofia, a sensualidade e a rebeldia andavam juntas. Trad. Denise Bottman. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/28000284.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.
- BARREIRA, Gabriel. Em solidariedade à professora com câncer, alunos raspam o cabelo no Rio. **G1-Rio de Janeiro**. [S.l.]: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/alunos-raspam-cabelo-em-solidariedade-professora.html>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- BAUER, Martin W.; GASKELL George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BÍBLIA sagrada. São Paulo: Paulus, 1990. Edição Pastoral.
- BOGDAN, Robert C; BILKLEIN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURCKHARDT, Gelson Neri. **Dialógica buberiana e educação comunitária**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13925/1/Gelson%20Neri.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria-geral-presidência da República. **A reforma da previdência acaba com privilégios**. Brasília, DF: Secretaria-geral-presidência da república, [1917?]. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/a-reforma-da-previdencia-acaba-com-privilegios>. Acesso em: 2 jun. 2018.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2006.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CASTILHO, Alzira (Org.). **Como atirar vacas no precipício parábolas [...]**. São Paulo: 2000. Conto popular; autoria desconhecida.

CONSELHO NACIONAL DE IGREJAS CRISTÃS DO BRASIL. **Madre Teresa de Calcutá é Canonizada pelo Papa Francisco**. Brasília, DF: CONIC, 4 set. 2016. Disponível em: <https://conic.org.br/portal/noticias/1996-madre-teresa-de-calcuta-e-canonizada-pelo-papa-francisco>. Acesso em: 2 jun. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Homologa a Resolução do CNS n. 466. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Homologa a Resolução do CNS n. 510. **Diário Oficial da União**: Ed. 98, Seção 1, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 11 de março de 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Vida e Obra. In: MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 2004. v. I.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DEIXA a vida me levar. Interprete: Zeca Pagodinho. In: [Perfil]. [S.l.], [Som Livre], 2005. [Faixa 1]. Publicado em 1 de dezembro de 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oTREAvZbmME>. Acesso em: 14 jun. 2018.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

DICHTCHEKENIAN, Nichan. **Curso de introdução a fenomenologia**. [S. l.: s. n.], vídeo aula, pt. 1 (14:41). Publicado em 27 de fevereiro de 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u_A0-xxbogE. Acesso em: 29 maio 2018.

DICHTCHEKENIAN, Nichan. **Curso de Introdução a Fenomenologia**. [S. l.: s. n.], vídeo aula, pt. 2 (14:58). Publicado em 27 de fevereiro de 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fm6e1UWtJms>. Acesso em: 29 maio 2018.

DOMENACH, Jean-Marie et al. **Presença de Mounier**. Trad. Maria Lúcia Moreira. São Paulo: Duas Cidades, 1969. Dossier extraído do n. 27 da Revista Frères du Monde.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ENSINO médio Uberlândia-MG. In: ESCOL.AS. [S. l.]. Disponível em: <https://www.escol.as/cidades/3067-uberlandia/categories/26-ensino-medio>. Acesso em: 11 mar. 2018.

ESCOLA ESTADUAL FREI EGÍDIO PARISI. **Projeto Político Pedagógico**, 2017. Uberlândia: 2017.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO REZENDE. **Projeto Político Pedagógico**, 2017. Uberlândia: 2017.

ESCOLA ESTADUAL PARQUE SÃO JORGE. **Projeto Político Pedagógico**, 2017. Uberlândia: 2017.

ESCOLA ESTADUAL PROF. INÁCIO CASTILHO. **Projeto Político Pedagógico**, 2016. Uberlândia: 2016.

FERREIRA, Leonardo. **O que é o Haskalá?** Publicado no Blog Cultura Hebraica, em 17 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://culturahebraica.blogspot.com/2013/12/o-que-e-haskala.html>. Acesso em: 1 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História Das Idéias Pedagógicas**. 8. ed. 7ª impressão. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2018.

HEIDEGGER, Martin. **O Caminho do campo**. Trad. Ermildo Stein. Der Feldweg, 1949. In Gesamtausgabe n°13. Aus der Erfahrung des denken. Disponível em: <http://philosophersdesk.blogspot.com/2010/01/martin-heidegger-o-caminho-do-campo.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

HEIDEGGER, Martin. **Já só em Deus nos pode ainda salvar**. Trad. Irene Borges Duarte. Convilhã:Lusosofia, 2009. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/heidegger_ja_so_um_deus_nos_pode_ainda_salvar_der_spiegel.pdf. Acesso em 10 jan. 2020.

ILHA das Flores. Direção: Jorge Furtado. Produção: Casa de Cinema de Porto Alegre. Roteiro: Jorge Furtado. Porto Alegre, 1989. (13 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bVjhNaX57iA>. Acesso em: 19 nov. 2019.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A Monografia na Universidade**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JOLIVET, Regis. **As Doutrinas Existencialistas**: de Kiekegaard a Sartre. Tradução de Antônio Queirós Vasconcellos e Lencastre. 3. ed. Porto: Livraria Tavares Martins, 1961.

KLENK, Henrique. Profetismo e educação: cultura e educação à luz do pensamento personalista de Emmanuel Mounier. In: ANPED/SUL, 9, 2012, [Caxias do Sul]. **Anais [...]** Caxias do Sul: [UCS; ANPED Sul], 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3277/941>. Acesso em: 19 nov. 2014.

LACROIX, Jean. **Mounier Educater**. Esprit, 1950. Disponível em: https://esprit.presse.fr/archive/review/detail.php?code=1950_12. Acesso em: 19 nov. 2014.

LACROIX, Jean. Emmanuel Mounier, um testemunho e um guia. In : **Presença de Mounier**. São Paulo: Duas Cidades, 1969. p. 23-45.

LE GOFF, Jacques; PETIT, Jean-François. L'Introduction aux existentialismes un texte encore inégalé. In : MOUNIER, Emmanuel. **Introduction aux existentialismes**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2010.

LORENZON, Alino. **Atualidade do Pensamento de Emmanuel Mounier**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCEL, Gabriel. **Jounal Métaphysique**. 3. ed. Paris: Gallimard, 1927.

MARCEL, Gabriel. **Os Homens Contra o Homem**. Tradução de Vieira de Almeida. Porto: Editora Educação Nacional, [1951].

MARCEL, Gabriel. **El Misterio del Ser**. Trad. María Eugenia Valetíé. Buenos Aires: Sudamericana, 1953.

MARCEL, Gabriel. **Revolução da Esperança**: rearmamento moral em ação. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

MARCEL, Gabriel. **Dos discursos y um, prólogo Autobiográfico**. Barcelona: Helder S.A., 1967.

MARCEL, Gabriel. **Gabriel Marcel et les injustices de le temps**. La responsabilité du philosophe. Paris: Aubier, 1983. Presence de Gabriel Marcel. Cahier 4.

MARCEL, Gabriel. **Essai de Philosophie Concrète**. Paris: Gallimard, 1999. Col. Folio/Essais.

MARCEL, Gabriel. **Ser y Tener**. Trad. Ana María Sánchez. 2. ed. Revisada. Madrid: Caparrós, 2003. Colección Esprit.

MARCEL, Gabriel. De la negación a la invocación. In: **Obras Seletas II**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianós, 2004.

MARCEL, Gabriel. **Homo Viator**. Trad. Marín Jose de Torres. Salamanca: Sígueme, 2005.

MARTINELLI, Maria Lúcia (Org). **Pesquisa qualitativa: um intrigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Introdução à História da Igreja**. Belo Horizonte: O Lutador, 1987.

MINAS GERAIS. **Escolas Estaduais em Uberlândia-MG**. Superintendência Regional de Ensino. Disponível em:
http://sreuberlandia.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1765:sedine&catid=1302:sedine&Itemid=100070. Acesso em: 11 mar.2018.

MOIX, Candide. **O Pensamento de Emmanuel Mounier**. Trad. Marcelo L. Simões. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaio**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 2004. v. I.

MOUNIER, Emmanuel. **Manifeste au service Du personnalisme**. Éditions Du Seuil, 1961. Disponível em:
http://classiques.uqac.ca/classiques/Mounier_Emanuel/manifeste_service_pers/manifeste.html. Acesso em: 19 nov. 2014.

MOUNIER, Emmanuel. **Introdução aos existencialismos**. Tradução de João Benard da Costa. São Paulo: Duas Cidades, 1963.

MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo**. Trad. João Bênard da Costa. 8. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1964.

MOUNIER, Emmanuel. **Traité du Caractère**: Anthologie. Paris: Seuil, 1974.

MOUNIER, Emmanuel. **Introduction aux existentialismes**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2010.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. Sócrates, o Mestre da Grécia e do Mundo. In: **Apologia de Sócrates**. Coleção A obra prima de cada autor. São Paulo: Martins Claret, 1999.

NUNCA deixe de sonhar [...]. São Paulo: Original, 2004.

OLIVEIRA, Manoel Messias. **A experiência da alteridade no pensamento de Gabriel Marcel**. 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia-MG, Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, Manoel Messias. O personalismo de Emmanuel Mounier: reflexões a respeito do existencialismo e da sua contribuição para educação. In: **Filosofia da Educação e Formação de Professores**: contribuições da filosofia para pensar a educação. São Paulo: Paco Editorial, 2017. Coleção Filosofia e Formação.

OLIVEIRA, Manoel Messias. Conselho de Montaigne para Educadores. In: COPEHE, 9, 2017, Uberlândia. **Anais (...)**. Uberlândia [COPHE], 2017b, p. 1-10. Disponível em: <https://even3.azureedge.net/anais/50437.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

O PROFETA. Interprete: Luís Ernani. In: Eu quero paz. Interprete: Luís Ernani. [S.l.: s.n.], 2011. [Faixa 5]. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/ernani-luis/o-profeta/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

PEIXOTO, Adão José. **Pessoa, Existência e Educação**. Goiânia: UCG; Alínea, 2009.

PEIXOTO, Adão José. Mounier, o comunitarismo e a pedagogia brasileira. In: **Filosofia da Educação e Formação de Professores**: contribuições da filosofia para pensar a educação. São Paulo: Paco Editorial, 2017. Coleção Filosofia e Formação.

PIERRARD, Pierre. **História da Igreja**. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2006.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Martins Claret, 1999. p. 39 – 80. Coleção A obra prima de cada autor.

PLATÃO. Banquete. In: **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Martins Claret, 1999. p. 87 – 174. Coleção A obra prima de cada autor.

PLATÃO. **Diálogos**: Teeteto; Crátilo. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3ª ed. Belém: UFPA, 2001a.

PLATÃO. **Mênon**. Trad. Maura Iglésias. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola, 2001b.

PLATÃO. Fédon ou da alma. In: **Platão**. São Paulo: Nova Cultural, 2004. p. 1117 – 190.

PLATÃO. **A República**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006. v. 2.

PRA não dizer que não falei das flores. Interprete: Geraldo Vandré. In: Enciclopédia Musical Brasileira. [S.l.]: 1979. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zjp7BnjhQz0>. Acesso em: 14 jun. 2018.

QEDU. **Escola Estadual Frei Egidio Parisi**. Matrículas e infraestrutura. [S.l.: s.n.]: [2018-2019]. Disponível em <https://www.qedu.org.br/escola/152728-ee-frei-egidio-parisi/censo-escolar>. Acesso em: 11 set. 2019.

QEDU. **Escola Estadual Inácio Castilho**. Matrículas e infraestrutura. [S.l.:s.n.]: [2018-2019]. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/152724-ee-professor-inacio-castilho/sobre>. Acesso em: 11 set. 2019.

QEDU. **Escola Estadual João Rezende**. Matrículas e infraestrutura. [S.l.:s.n.]: [2018-2019]. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/152731-ee-joao-rezende/censo-escolar>. Acesso em: 11 set. 2019.

QEDU. **Escola Estadual Parque São Jorge**. Matrículas e infraestrutura. [S.l.:s.n.]: [2018-2019]. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/147927-ee-do-parque-sao-jorge/censo-escolar>. Acesso em: 11 set. 2019.

REALE, Giovanini; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: do Romantismo até nossos dias. 4. ed. São Paulo: Paulus, 1991.v. 3.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a Construção do conhecimento. 6. ed. Rio de Janeiro: DP7A, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Tradução de Rita Correia Guedes. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1987. p 3 – 32.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (MG). Projeto semana para a vida. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9972-semana-da-educacao-para-a-vida-devera-ser-realizada-entre-19-e-24-de-novembro>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Antropologia Personalista de Emmanuel Mounier**. Ed. Saraiva: São Paulo, 1974.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pessoa e Existência**: iniciação ao personalismo de Emmanuel Mounier. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O Personalismo e a Educação: construção da Pessoa na Comunidade. In: **Filosofia da Educação e Formação de Professores**: contribuições da filosofia para pensar a educação. São Paulo: Paco Editorial, 2017. Coleção Filosofia e Formação.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Fenomenologia e Existencialismo. [S.l.], vídeo aula da série **Fundadores do Pensamento**: balanço do século XX e perspectivas do século XXI, (54:02). Di Publicado em 7 de outubro de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2XPHjSYBfw>. Acesso em: 29 maio 2018.

SILVEIRA, Carlos Roberto da. **Emmanuel Mounier e a filosofia personalista no Brasil**. Mogi Guaçu, SP: Becalet, 2017.

SOUZA, Ney. Ação Católica, Militância leiga no Brasil: méritos e limites. **Revista de Cultura Teológica**, São Paulo, v.14, n.55, p. 39-59, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/viewFile/15033/11226>. Acesso em: 2 jun. 2018. p. 39 – 59 <https://doi.org/10.19176/rct.v0i55.15033>.

TENENTE, Luiza; FAJARDO, Vanessa. Brasil é o primeiro no ranking da violência contra professores: entenda [...]. **G1 Educação**. [S.l.]: G1, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em: 12 nov. 2019.

UMA coisa puxa a outra. Interprete: Tião Carreiro; Pardinho. In: Rancho do Vale. [S.l.]: Gravadora Chantecler, 1977. Faixa 11. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d4yDFe3GloQ>. Acesso em: 12 jun. 2018.

VALENTE, Márcio Bruno Barra. A filosofia do diálogo e os fragmentos biográficos de Martin Buber. **HUMA@NAE**: questões controversas do mundo contemporâneo: Faculdade de Ciências Humanas ESUDA, [Santo Amaro]. V.8, n. 1, p. 1-21, 2015. Disponível em: <http://humanae.esuda.com.br/index.php/humanae/article/view/174/88>. Acesso em: 1 jun. 2018.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Introdução; Post-scriptum e notas. In: BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2006

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Prefácio do tradutor. In: BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Cortez e Moraes, 2009.

XENOFONTE. Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates. In: **Sócrates**. Trad. De Mirtes Coscodai. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ZILLES, Urbano. **Gabriel Marcel e o existencialismo**. Porto Alegre: PUCRS: Academia, 1995.

APÊNDICE A – Modelo do instrumento para coleta de dados – docentes

Questionário de Pesquisa: professores (as)

As perguntas abaixo fazem parte da pesquisa de doutorado intitulada “Relações interpessoais, interdisciplinaridade, comunidade escolar, processo de ensino e aprendizagem: Contribuições de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier no processo de humanização do ambiente educacional do Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos”²¹².

Objetivos:

Averiguar se fatores relacionados a violência, física ou verbal, motiva docentes a abandonarem a profissão; verificar se na convivência, na instituição de ensino, existe: exercício da liberdade, trabalho coletivo, respeito à diferença; analisar se os docentes conhecem as teorias de Marcel, Buber e Mounier.

Questionário: deverá responder sem se identificar

- 1) Durante o exercício do magistério, no Ensino Médio, você conheceu algum (a) professor (a) que abandonou a profissão, ou trocou o local de trabalho, motivado por sofrer bullying, violência verbal (ou física), assédio moral, ou outro fator relacionado a convivência no ambiente escolar? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, descreva o fato. Contudo, não identifique as pessoas envolvidas: não utilize os nomes verdadeiros, use pseudônimos.

- 2) Na instituição de ensino, na qual responde este questionário, existem atividades que promovam a interação entre uma ou mais disciplinas, como por exemplo, atividades interdisciplinares, transdisciplinares, multidisciplinares?

Sim () Não ()

- 3) Em sua opinião, atividades que promovam trabalhos coletivos e estimulem a interação entre uma ou mais disciplinas, como por exemplo, atividades interdisciplinares, transdisciplinares, multidisciplinares:

a) favorecem o processo cognitivo?

() sempre () muitas vezes () poucas vezes () nunca

²¹² O nome do projeto de pesquisa supramencionado foi modificado. A alteração foi consequência de sugestões dos componentes da banca de qualificação. O título final deste trabalho é “Contribuições de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier no processo de humanização do ambiente educacional no Ensino Médio da Cidade de Uberlândia-MG.

b) devem ocorrer:

() com frequência () poucas vezes () nunca

4) Nesta instituição de ensino, trabalhando com o Ensino Médio, você já, presenciou, ou tomou conhecimento, de discriminação ou preconceito?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, identifique o (os) motivo (os) entre as opções abaixo. Você poderá marcar quantos itens achar conveniente.

() prática religiosa

() valores culturais

() aparência física

() condição social e/ou financeira

() outro (s) motivo (s)? _____

5) Na instituição escolar, na qual trabalha, você se sente livre para planejar o conteúdo das aulas, escolher o material didático, adotar propostas pedagógicas e promover atividades em grupo?

() sempre () muitas vezes () poucas vezes () nunca

6) Para você, quais são as principais características de um (a) bom (a) aluno (a)? Para responder esta questão, classifique, as características abaixo de 1 a 5 conforme a importância que você atribui a qualidade. Por exemplo: (1) a qualidade que julgar mais importante, e assim sucessivamente.

() aprender com facilidade;

() respeitar os colegas e os professores;

() manter a disciplina;

() saber dialogar;

() outra: descreva a característica _____.

7) Ao longo de sua formação acadêmica: graduação, ou pós-graduação, você estudou as obras, ou as teorias, de um (ou mais) dos seguintes pensadores: Gabriel Marcel, Martin Buber, e Emmanuel Mounier?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, na sua prática docente, você faz uso das teorias dos mencionados pensadores?

() sempre () muitas vezes () poucas vezes () nunca () não sei

APÊNDICE B – Modelo do instrumento para coleta de dados – discentes

Questionário de Pesquisa: Alunos – Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos

As perguntas abaixo fazem parte da pesquisa de doutorado intitulada “Relações interpessoais, interdisciplinaridade, comunidade escolar, processo de ensino e aprendizagem: Contribuições de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier no processo de humanização do ambiente educacional do Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos”.

Objetivos:

Averiguar se no ambiente escolar, existem situações de discriminação, violência física ou verbal e trabalhos interativos: atividades que envolvam duas ou mais disciplinas; saber a opinião dos alunos a respeito de atividades interativas; verificar as características que, os alunos consideram importantes em um “bom professor”; analisar se problemas de convivência, no ambiente escolar, podem levar pessoas a abandonarem os estudos.

Questionário: responda sem se identificar

- 1) Na sua vida escolar, durante o Ensino Médio, você presenciou algum tipo de discriminação?
Sim () Não ()

Em caso afirmativo, identifique o (os) motivo (os) entre as opções abaixo. Você poderá marcar quantos itens achar conveniente.

- () prática religiosa
() valores culturais
() aparência física
() condição social e/ou financeira
() outro (s) motivo (s)? _____

- 2) Ao longo de sua vida escolar, durante o Ensino Médio, já presenciou algum tipo de discriminação, ou agressão verbal ou física, envolvendo:

- | | | |
|-------------------------------------|---------|---------|
| a) aluno (a) contra professor (a)? | Sim () | Não () |
| b) aluno (a) contra aluno (a) ? | Sim () | Não () |
| c) professor (a) contra aluno (a) ? | Sim () | Não () |

Se sim, e achar conveniente relatar ou esclarecer sua resposta, pode fazê-lo no espaço abaixo. Neste caso, você não deve utilizar os nomes verdadeiros, use nomes fictícios.

- 3) Você já parou de estudar, mesmo que temporariamente, por dificuldade de convivência com algum (a) professor (a)?
Sim () Não ()
- 4) Você conhece alguma pessoa que parou de estudar, durante o Ensino Médio, devido problemas de convivência com algum (a) professor (a)?
Sim () Não ()
- 5) Analise as características de um bom professor, segundo os seus critérios pessoais, e classifique, por ordem de prioridade as que julgar mais relevantes. Utilize números de 1 a 5, conforme a sua preferência. Por exemplo: (1) a qualidade que julgar mais importante, e assim sucessivamente.
() conhecer bem a matéria (disciplina) que leciona;
() respeitar os alunos;
() manter a disciplina;
() saber dialogar;
() outra: descreva a característica _____.
- 6) Durante os anos que está cursando o Ensino Médio, participou de atividades que envolvam mais de uma matéria?
Sim () Não ()

Em caso afirmativo, em sua opinião, a atividade:

a) Motivou você a estudar “um pouco mais”?	Sim ()	Não ()
b) Ajudou em seu processo de conhecimento?	Sim ()	Não ()
c) Melhorou a convivência (respeito) entre os alunos (as)?	Sim ()	Não ()
d) Este tipo de atividade deve acontecer mais vezes?	Sim ()	Não ()

- 7) Em sua opinião, atividades multidisciplinares²¹³, interdisciplinares²¹⁴ ou transdisciplinares²¹⁵ favorecem aprendizado? Para responder esta questão assinale uma das opções abaixo:
() sempre () muitas vezes () poucas vezes () nunca
- 8) Na sua visão, atividades que motivem a participação coletiva e o relacionamento interpessoal, por exemplo, gincana, feira de ciência, projetos extraclasse, contribuem para um melhor aproveitamento dos estudos?
() sempre () muitas vezes () poucas vezes () nunca

²¹³ **Atividade multidisciplinar:** ocorre quando duas ou mais disciplinas propõe um projeto comum, mas não há uma real articulação entre elas. Cada disciplina se mantém isolada da outra.

²¹⁴ **Atividade interdisciplinar:** ocorre quando duas ou mais disciplinas participam de um projeto comum, mas não ficam isoladas. Ocorre uma verdadeira interação entre elas. Existe um propósito comum.

²¹⁵ **Atividade transdisciplinar:** a interação entre as disciplinas (duas ou mais) é de tal intensidade que não se verifica fronteiras entre elas.

APÊNDICE C – Modelo do instrumento para coleta de dados – Equipe Administrativa

Questões norteadoras para entrevista

As perguntas abaixo fazem parte da pesquisa de doutorado intitulada “Relações interpessoais, interdisciplinaridade, comunidade escolar, processo de ensino e aprendizagem: Contribuições de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier no processo de humanização do ambiente educacional do Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos”.

Objetivos:

Verificar se as teorias de G. Marcel, M. Buber e E. Mounier são conhecidas e praticadas no ambiente escolar; averiguar se no cotidiano escolar foi identificado algum caso de preconceito, discriminação ou outra forma de agressão; verificar se, na instituição de ensino, existe trabalho coletivo, respeito à diferença; aferir a relevância e viabilidade de atividades interativas: interdisciplinar, transdisciplinar ou multidisciplinar; saber se os responsáveis pelos discentes participam das atividades ou das reuniões para as quais são convidados.

Questões:

- 1) Você conhece as teorias, ou as obras, de Gabriel Marcel, Martin Buber e Emmanuel Mounier? Sim ou não

Em caso afirmativo, no cotidiano da escola, você adota a filosofia por eles defendida?

- 2) Na Escola, que você trabalha, são desenvolvidas ações que estimulem a integração entre as disciplinas, como por exemplo, atividade interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar, feira de ciência, projetos comunitários, gincanas, outras? Sim ou não.

Em caso afirmativo:

2.1 Quais atividades são desenvolvidas?

2.2 Em sua visão, os docentes e os discentes acreditam e participam efetivamente de ações que estimulem a interação entre as diferentes disciplinas: Sim ou não. Qual o motivo (do interesse ou do desinteresse)?

2.3 Com base em sua experiência profissional, o que pensa a respeito de ações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares? (São viáveis? Estimulam a interação e a participação efetiva dos discentes? Facilitam ou não o processo cognitivo?)

- 3) Os pais, ou o responsável legal, acompanham as atividades de seus filhos, e se fazem presentes nas atividades, ou reuniões, para as quais são convocados? Sim ou não.

Em sua visão, essa participação é relevante? Justifique.

- 4) Os meios de comunicação social, frequentemente relatam casos de conflitos, brigas, discriminações, preconceitos e diversas outras ações que testemunham problemas de relacionamentos (convivência) e aceitação entre professores e alunos, e entre os seus respectivos pares. Alguns professores (as) abandonam a profissão, trocam de local de trabalho, tiram licença para tratamento de saúde, [...]. Por sua vez, alunos (as) trocam de escola ou abandonam o direito a educação. Com base no Ensino Médio desta instituição de ensino, a (o) senhora (or), já acompanhou algum caso envolvendo bullying, preconceito ou discriminação? Sim ou não.

Em caso afirmativo, pode descrever os fatos, mantendo os nomes das pessoas envolvidas em sigilo?