

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Rodrigo Mendes Rodrigues

**NO CULTIVO DA FILOSOFIA: UMA COLHEITA INTERDISCIPLINAR NOS
SUBTERRÂNEOS DA REDE ESTADUAL**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Rodrigo Mendes Rodrigues

**NO CULTIVO DA FILOSOFIA: UMA COLHEITA INTERDISCIPLINAR NOS
SUBTERRÂNEOS DA REDE ESTADUAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, na linha de pesquisa: Interdisciplinaridade, sob orientação da Prof. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

RODRIGUES, Rodrigo Mendes

No Cultivo da Filosofia: uma Colheita Interdisciplinar nos Subterrâneos da Rede Estadual. / Rodrigo Mendes Rodrigues. São Paulo: 2012, 145 pp.

Dissertação [Mestrado] – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Educação: Currículo

Orientadora: Ivani Catarina Arantes Fazenda

1. Educação 2. Interdisciplinaridade 3. Currículo

FOLHA DE APROVAÇÃO**RODRIGO MENDES RODRIGUES****NO CULTIVO DA FILOSOFIA: UMA COLHEITA INTERDISCIPLINAR NOS
SUBTERRÂNEOS DA REDE ESTADUAL**

Banca de Avaliação formada pelos examinadores:

Prof. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda
(Orientadora)

Prof. Dr. Cláudio Picollo
(Membro da banca)

Prof. Dra. Rosangela Almeida Valério
(Membro da banca)

Prof. Dr. Ruy Cezar do Espírito Santo
(Membro da banca – suplente convidado)

Prof. Dr. Diamantino Fernandes Trindade
(Membro da banca – suplente convidado)

CONCEITO FINAL: _____**Observações:**

*Dedico esta obra aos meus alunos,
sementes de um novo porvir.*

Agradecimentos

São diversos aos que devo o meu agradecimento. Tantos foram os que passaram em meu viver, tantos foram os re-encontros. Ao Divino devo agradecer pelas oportunidades, pois sempre se deram em aprimoramentos. Meu ninho familiar, pai, mãe e irmão, sempre me apoiando em meio às minhas loucuras. A minha amada Amanda pelo auxílio e paciência. A minha tia Elisa, Gemima e Braulio pelo aconchego em Sampa. A Leda e ao poeta Felix, pelo acolhimento e ensinamentos da vida socialista. Aos meus colegas de estudo e do GEPI, estes são demasiados e para não pecar, fica o meu pensar. Em especial aos professores Claudio Picollo, Rosangela Valério, Diamantino Trindade e Ruy do Espírito Santo, por comporem, além de minha banca, o meu viver. Rosangela, minha amiga, sempre ser-lhe-ei grato por me mostrar o percurso até a interdisciplinaridade e se não fosse você, estas páginas que seguem não existiriam. Ivani, te amo muito, professora, obrigado por me fazer re-pensar-juntos em um caminho educacional mais ameno e promissor. Ao brilhante trabalho de revisão ortográfica realizado pela Professora Olinda de Cássia Garcia Sando. Agradecido à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pois com o salário que recebo, jamais conseguiria fazer um mestrado sem a bolsa que me ofertaram. Ao corpo administrativo, funcionários e professores da Escola Estadual P.S., pelo carinho diário e oportunidade. Em especial aos meus alunos-cultivadores, que trazem o sorriso em meu viver, motivando-me no finito que é breve, frente ao “sim-bólico” da eternidade da alma.

No princípio criou Deus os céus e a terra ...

*E a terra produziu erva, erva dando semente conforme a sua espécie, e a árvore frutífera,
cuja semente está nela conforme a sua espécie. E viu Deus que era bom...*

(Gênesis, 1:1 e 1:12)

Se o grão de trigo, caindo na terra, não morrer, fica ele só.

Mas se morrer dá muito fruto,...

(João 12:20-24)

Morre e devém

Morre e transforma-te!

(Goethe)

Somente onde há sepulturas há também ressurreições.

(Nietzsche)

Porque a semente é precisamente isso:

a vida se recusando a ser a mesma;

a vida sabendo que, para continuar viva,

precisa “deixar de ser” o que era

para “vir a ser” uma outra coisa...

(Rubem Alves)

Resumo

Título: No Cultivo da Filosofia: Uma Colheita Interdisciplinar nos Subterrâneos da Rede Estadual.

Autor: Rodrigo Mendes Rodrigues

Esta dissertação objetivou promover, um espaço coletivo de conversas filosóficas visando à redução dos conflitos e da violência física e simbólica no contexto dos subterrâneos de uma escola da rede estadual de ensino no interior do Estado de São Paulo. Os princípios da interdisciplinaridade baseados em Fazenda e o da *biofilia* baseados em Capra foram os principais referenciais teórico. Já as atividades desenvolvidas visaram à sensibilização dos sujeitos por meio de dois artifícios, quais são: o contato com a natureza acrescido do diálogo e o contato com a natureza iluminado pelos princípios filosóficos. Para tanto, a fenomenologia norteou todo o caminho e a hermenêutica contribuiu para uma possível interpretação das vivências. A pergunta de pesquisa que norteou este trabalho foi: rememorar das histórias de vida dos discentes aliadas à *biofilia* (contato com a natureza), produzem mudanças no agir e estar no mundo? A tomada de consciência sobre os fatores que envolvem as relações de conflito se deram tanto por parte do pesquisador como dos discentes participantes. A relevância desse trabalho deu-se no revelar as diversas situações conflitantes em âmbito educacional e de possíveis práticas empregadas para minimizá-los; resultados que podem servir de possibilidades práticas a serem implantadas.

Palavras-chave: filosofia; interdisciplinaridade; *biofilia*.

ABSTRACT

In the cultivation of Philosophy: an interdisciplinary harvest in the underground contexts of the State School

Author: Rodrigo Mendes Rodrigues

This paperwork aims at promoting a collective space for philosophical conversations with the purpose of reducing the conflicts as well as the physical and symbolic violence present in the underground contexts of a State School located in the countryside of São Paulo State. The interdisciplinary principles based on Fazenda and that of biophilia based on Capra are the main theoretical references. The activities developed in this work aims to sensitize the subjects by means of two arguments: the contact with nature followed by dialog and the contact with nature in the light of philosophical principles. All the process was guided by Phenomenology and the interpretation of the experiences was possible with the help of Hermeneutics. The present work was based on the following research question: Does the recalling of the students' life stories connected with biophilia (contact with nature) make any change in their being and acting in the world? The awareness of the factors that cause the conflicting relationships was achieved not only by the researcher but also by the students who took part in the research. The importance of this research lies in its revealing of the several conflicting situations found in the educational environment and of the intervening measures which may be taken to minimize them.

Key-words: Philosophy; interdisciplinarity; biophilia.

Lista de abreviaturas

CFC – Clorofluorcarboneto

DOE - Diário Oficial do Estado

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FESB - Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista

FDE - Fundo de Desenvolvimento a Educação

GEPI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade

HATP - Hora de Atividade de Trabalho Pedagógico

INTERESP - Interdisciplinaridade e Espiritualidade na Educação

OFA - Ocupante de Função Atividade

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEB – Professores de Educação Básica

PMEST – Político, militar, econômico, social, tecnológica

PUC – SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PPP – Projeto Político Pedagógico

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Lista de imagens

Imagem 1 - Fotografia do abacateiro plantado em 1986 na praça Alexandre Herculino, bairro Jardim Recreio, Bragança Paulista / SP. Fotografia de Amanda Faria Cruz em: 30/08/2012	2
Imagem 2 - 1º turma de formandos do <i>Grupo Escolar do Taboão</i> , 1962. Fotografia de Rodrigo Mendes Rodrigues	61
Imagem 3 - Fotografias de 1964 da limpeza do lago. Retirada de: BARLETTA, Amilcar. <i>Conhecendo a Região Bragantina</i> . Rev. Aparecida Moreira Pereira; Cínthia Steigleder. Bragança Paulista: EDUSF, 2000. p. 68	64
Imagem 4 -Biblioteca da Escola. Fotografia de Rodrigo Mendes Rodrigues	68
Imagem 5- Quadra de Areia com a quadra poliesportiva ao fundo. Fotografia de Rosangela Valério	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
A metáfora do cultivador educador.....	01
Apresentando o solo	03
1 OBSERVAÇÃO DO SOLO (ORIGENS DA PESQUISA E INTRODUÇÃO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA).)	09
1.1 Observações do e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade	09
1.2 Um Plantio coletivo (Práticas interdisciplinares com a Agricultura Natural e seus desarmos <i>sin-cerus</i> por jovens reclusos da Fundação Casa)	12
1.2.1 Uma semente (Agricultura Natural)	13
1.2.3 Colher (aprendendo com a natureza, naturalmente...)	15
1.3 Observação do solo a ser plantado (Introdução A Fundamentação Teórica)	18
2 PENSAR: UMA ANÁLISE CONCEITUAL PARA O PREPARO DO SOLO (FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA)	27
2.1 A Colheita de alguns frutos	33
3 PREPARANDO O SOLO (ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA)	47
3.1 Técnicas e práticas agrícolas (Abordagem hermenêutica-fenomenológica, em ação, com intervenção participativa)	47
3.2 Práticas agrícolas (procedimento do desenvolvimento da coleta dos dados)	57
3.3 Descrição da plantação e do solo a ser tratado (Histórico da cidade, da estrutura física da Escola Estadual e seus arredores, dos docentes, funcionários e alunos	59
3.4 Os agricultores (sujeitos da pesquisa) as ferramentas agrárias (instrumentos)	71
4 CAPÍTULO RESULTADOS: COLHEITA	73
4.1 Resultados: A germinação das sementes	116
IN-CONCLUSÕES FINAIS: A COLHEITA DOS PLANTIOS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (algumas sementes colhidas)	126
ANEXO	134
ANEXO 1 Liberdade	135
ANEXO 2 Liberdade – Introdução	137

ANEXO 3 Liberdade segundo Aristóteles	139
ANEXO 4 Fumo e livre-arbítrio	142
ANEXO 5 O livre-arbítrio	143
ANEXO 6 Determinismo e liberdade	145
ANEXO 7 Sobre o destino	146
ANEXO 8 Liberdade humana e providência divina	148

INTRODUÇÃO

“As crianças tem que ter muita paciência com as pessoas grandes”, pois “as pessoas grandes são muito estranhas”, no entanto, “as pessoas grandes são mesmo extraordinárias.”

(SAINT-EXUPERY, 2009, p. 18, 43 e 47)

Invoco o Pequeno Príncipe para abençoar o início destes escritos, com seu singelo modo de ser simples e sincero. A identificação talvez se dê pelo meu sofrimento da síndrome de Peter Pan, pois não quero ser adulto nesse mundo de “pessoas grandes”. Surge, dessa forma, a identificação com meus alunos, pessoas extraordinárias que tanto me ensinaram e continuam me ensinando. Nossa sociedade com suas instituições, como a escola, são realmente espaços que muitas vezes destroem sonhos, fazendo com que professores e alunos, se tornem estranhos para si mesmos, se negando num processo metamorfósico da vida, de transformação do ser e do conhecer, se podando e se moldando, tornam-se estranhas criaturas.

Assim, as linhas que seguem demonstram essa relação de um eterno sonhador romântico, onde a metáfora de um cultivador educador se torna apropriada no intento de dar voz ao outro por meio da história de vida, com a esperança de que no porvir, encontrarse-á na escola um espaço mais positivo no cultivo da criatividade, espontaneidade e amor espiritual.

A metáfora do cultivador educador

O recurso da metáfora empregado nos escritos interdisciplinares visa um ‘mergulho do pesquisar’ dentro de si mesmo e da realidade que o compõe. O pesquisador, ao rememorar, busca identificar-se, reconstruir-se nas relações subjetivas que se tornam dominantes no presente, que o fazem ser o que é. “Esse exercício de descoberta da metáfora interior permite ao pesquisador um contato tão profundo com seu próprio eu que o obriga a uma percepção em totalidade do seu papel no mundo e do papel dos outros que com ele interagem” (FAZENDA, 2005, p. 9).

Ao realizar esse ‘exercício do mergulho’ em minhas memórias, encontrei o cultivador como referência metafórica sempre presente, no sentido físico, abstrato e espiritual, sempre fui educado a ser um plantador de árvores e flores.

A recordação mais antiga que trago foi dos meus seis anos de idade, em que juntamente com meu irmão, plantei um caroço de abacate no jardim de minha casa. Depois de algumas semanas, meus pais perceberam o crescimento daquela plantinha e chegaram até a mim e ao meu irmão, com sábios ensinamentos que trago até os dias de hoje. Mostraram-nos que ali não seria um lugar para aquela plantinha se desenvolver e que existe o lugar certo para cada coisa, explicaram que precisamos preparar o solo antes de plantar as coisas da vida.

No final de semana que se decorreu, juntamente com as crianças da vizinhança, nos levaram a uma pracinha localizada à frente de nossa casa, onde iríamos replantar aquela linda muda de abacateiro. Fizemos uma cova, colocamos húmus no fundo para acelerar o seu crescimento, todos ajudaram, e ao final colocamos pequenas estacas de madeira que puderam proteger aquela linda mudinha.

Ensinamentos que me levaram a ter paciência para o tempo certo, para escolher o lugar mais adequado, no preparar o lugar, no necessário trabalho coletivo de parceria, do cuidar e proteger o que se ama.

Tamanho foi o meu espanto quando recentemente fui àquela praça, perto de minha antiga morada, e deparei-me com um exuberante abacateiro com uma copa tamanha que cobre toda a avenida, chegando até o outro lado desta. Obrigado pai e mãe, este foi o lugar certo!



Imagem 1: Foto do abacateiro plantado em 1986 na praça Alexandre Hercolino, bairro Jardim Recreio, Bragança Paulista / SP. Tirada por Amanda Faria Cruz em: 30/08/2012.

Nessa direção após o rememorar do plantio do abacateiro, aprofundei-me nos estudos etimológicos da palavra cultivador, verifiquei sua íntima relação com a palavra cultura, já que é “associada a uma capacidade de simbolização considerada própria da vida coletiva e que é a base das interações sociais” (FERREIRA, 1999, p. 591).

Realizando um plantio em meu âmagô, dissequei-me em profundas reflexões:

Quem sou eu? O que quero? Qual é o meu papel nesse mundo como cultivador?

Refleti muito sobre qual o papel do educador, da escola com todos os seus meandros, positivos e negativos, das relações do micro e do macro que se estendem além do perceptivo no dia a dia em uma escola.

Concluí, como educador da disciplina de filosofia, que a escola é o jardim e o terreno fértil para semear a cultura. Sou um cultivador de reflexões e questionamentos que se estendem além dos muros da escola, pois existem muitas outras plantações, onde os alunos continuam o plantio, e que como sementes adormecidas, esperam ser regadas, isto é, resgatadas com possibilidade de voz, de expressão e da escuta sensível.

É assim que se inicia esta história, de um agricultor, cultivador de esperanças e de amor!

Apresentação do solo

A sociedade contemporânea mundial vivencia o fenômeno da violência nas dimensões física¹ e simbólica². Neste sentido, as relações humanas parecem substantivamente marcadas pelo conflito que, na maioria das vezes, são ocasionados pela ausência do diálogo, da afetividade e principalmente pelo desrespeito aos valores humanos.

¹ Para Jürgen Habermas (2003, p. 10-14), a violência equivale sempre à agressão física, portanto exterior ao simbólico.

² Violência simbólica é um conceito desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1989, p. 7-15) e se apoia em uma forma de coação, uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. A violência simbólica é o meio de exercício do poder simbólico. A violência simbólica se fundamenta nos mecanismos de manutenção das crenças da sociedade dominante. Dentre um conjunto delas, podemos citar como exemplo o discurso de que “homem não chora”, algumas profissões não são adequadas para homens ou mulheres, assim, a sociedade garante a reprodução das estruturas de domínio.

Esses podem ser apenas alguns exemplos de entraves no convívio harmonioso entre os seres humanos.

Num sentido de microcosmo, a instituição escolar não foge a estas situações observadas na estrutura social. A escola, como afirma Ortega e Rey (2002), é um espaço composto por vários atores responsáveis pelas atividades educacionais e como tal são sujeitos sócio-históricos, com histórias, funções hierárquicas, com objetivos e metas intencionais nem sempre convergentes. Com isto, o clima e as relações interpessoais no ambiente escolar podem ser conflitantes.

Esta dissertação veio observar como se dão essas relações de conflito, focando a análise dos subterrâneos³ de instituição interiorana de ensino público do estado de São Paulo, onde a presença da “indisciplina” de discentes, pode ser resultante do consumo de entorpecentes, falta de estrutura familiar, enfim violência física e psicológica.

Em consequência a estes, outros fatores entram em cena, um exemplo é o desânimo por parte dos docentes ao vivenciarem cenas de violência física ou simbólica, levando-os a menosprezar os discentes frente às possibilidades criativas e cobranças sociais e educacionais. Com isto, os discentes são “abandonados” como se nada pudessem contribuir ou gerar para a sociedade e o fracasso escolar avança unidirecionalmente.

Essas afirmações baseiam-se em experiências práticas como professor de Filosofia na rede estadual de ensino há cerca de cinco anos. Buscarei nos capítulos que seguem, descrever a instituição trabalhada, em seus pormenores físicos e suas relações educacionais.

A questão da violência se revela em uma situação histórica e é vivenciada por quase todas as comunidades mundiais. Entretanto, o que se revela como alvo de preocupação é a dimensão dos acontecimentos, pois segundo dados do relatório produzido pela Organização Mundial da Saúde (O.M.S.)⁴, a violência é responsável pela morte de mais de

³ Subterrâneo: “3. Fig. Feito clandestinamente; secreto, ilegal. [...] 4. Fig. Feito às ocultas com o fim de solapar, comprometer ou destruir alguém ou algo [...] 5. Fig. Obscuro; misterioso” (FERREIRA, 1999, p. 1897). O intento de utilizar o termo subterrâneo no título desta dissertação, *No Cultivo Da Filosofia: Uma Colheita Interdisciplinar Nos Subterrâneos da Rede Estadual*, foi o de apresentar ao leitor a real situação desta instituição de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A denúncia dessa estrutura, que aparentemente se mostra em ordem para a sociedade, é apresentada nesta dissertação em seus pormenores que são obscurecidos. São descritos os problemas existentes desde a parte física desta instituição, ao abandono dos discentes considerados indisciplinados e da falta de contratação e apoio aos docentes.

⁴ Dados da Organização Mundial da Saúde (O.M.S.). In.: *Jornal BBC – Brasil*. Disponível em: <www.bbcbrasil.com>, acessado em 14/8/2009.

um milhão e seiscentas mil pessoas no mundo a cada ano e milhões são mutiladas devido aos ataques, em que os principais afetados são pessoas com idades entre 15 e 44 anos, público alvo focado nesse trabalho.

No Brasil os índices não são diferentes das outras partes do mundo, segundo pesquisas de Robert Muggah⁵, “o Brasil vive uma epidemia de violência social”, lembrando que a faixa etária com maior incidência de registros é entre adolescentes de 17 anos a adultos de 35 anos de idade.

Seguindo a mesma linha de análise, Julio Jacobo Waiselfisz⁶ apresenta que do total de 99 países, o Brasil ocupa o quarto lugar na taxa de homicídios entre crianças e jovens de 5 a 19 anos, “só superada por El Salvador, Venezuela e Trinidad e Tobago”, revelando a gravidade dos índices brasileiros.

Apropriado apresentarmos as conclusões de Waiselfisz (2012, p. 70) com relação ao alto índice de violência e homicídio entre crianças e jovens no Brasil, afirmando que:

Preocupam não só as magnitudes. Preocupa mais ainda a tolerância e aceitação tanto da opinião pública quanto das instituições precisamente encarregadas de enfrentar esse flagelo. Como bem aponta Atila Roque, diretor executivo da Anistia Internacional no Brasil (...): *o Brasil convive, tragicamente, com uma espécie de “epidemia de indiferença”, quase cumplicidade de grande parcela da sociedade, com uma situação que deveria estar sendo tratada como uma verdadeira calamidade social Isso ocorre devido a certa naturalização da violência e a um grau assustador de complacência do estado em relação a essa tragédia. É como se estivéssemos dizendo, como sociedade e governo, que o destino desses jovens já estava traçado.*

Diante deste quadro caótico nacional e mundial, o ambiente escolar não está isento de seus reflexos, pois a instituição escolar representa o *locus* de micro-organização social e como tal sofre as interferências do contexto (FOUCAULT, 1986, p. 189).

Os governantes com sua política totalitária de mercado não aplicam medidas que visem a minimizar as carências dos profissionais da educação. O que verificamos é um

⁵ MUGGAH, Robert. Disponível em: <www.estadado.com.br/agestado/noticias/2002/jun/24/250.htm>, acessado em 14/8/2009.

⁶ Dados da Whosis, Censu. WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil* Rio de Janeiro: CEBELA (Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos), 2012. p. 58-60. Disponível em: <http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf>, acessado em: 08/01/2013.

estado que sobrevive com essa desordenada situação de uma falsa harmonia social, sendo a escola um dos reflexos desse grandioso organismo adoentado.

Ao considerar o processo educativo, devemos entender e compreender a violência escolar como parte integrante da convivência humana, sem negar sua existência ou negligenciar seus efeitos.

Ao pesquisar sobre o tema, objetivou-se promover um espaço coletivo de conversas filosóficas, visando à redução dos conflitos e da violência física e simbólica no contexto escolar. A tomada de consciência dos fatores envolventes dessa violência se deu tanto por parte do pesquisador como dos discentes.

Os procedimentos⁷ empregados foram os fenomenológicos e hermenêuticos. Para tanto, buscou-se uma análise histórica e etimológica dos termos, na perspectiva em um primeiro momento de me situar como pesquisador da área de filosofia, reconhecendo-me em um mergulho simbólico.

A fenomenologia apresentou-se como princípio norteador para observação e coleta da historicidade numa suspensão de juízo (*epoché*), visando a uma descrição do vivenciado e relatado, estes foram escritos tanto pelo pesquisador como pelos alunos em um diário de campo. Em um primeiro momento, da seleção dos alunos por parte da direção da escola, tendo em vista a compreensão que possuem do conceito indisciplina, ocorreu de forma idiográfica (casos singulares). Em um segundo momento a partir do meu entendimento do que é indisciplina, de forma nomotética, de uma amostragem maior posterior a coleta das historicidades, tentou-se uma “ponte” com o procedimento hermenêutico.

A aplicação do recuso hermenêutico, realizou-se na interpretação das experiências, dando significados para que nos encontros subsequentes, pudéssemos realizar práticas contundentes e apropriadas às necessidades apresentadas pelos participantes.

O recurso metodológico utilizado foram rodas de conversas filosóficas nas quais os discentes puderam conscientizar-se de que seu futuro estava intimamente relacionado com as práticas no “aqui e agora”, e puderam modificar sua forma de olhar o mundo, suas perspectivas culturais e cidadãs, transformando o seu dia a dia em experiências de

⁷ “Orientação metodológica” não poderia ser a conceitualização mais adequada para se utilizar em se tratando da utilização do recuso fenomenológico ou hermenêutico.

intervenções formadoras, de uma consciência coletiva voltada à construção de um mundo melhor.

Para tanto, elegeu-se a seguinte pergunta de pesquisa:

Rememorar das histórias de vida dos discentes aliadas à *biofilia* (contato com a natureza) produzem mudanças nesses no agir e estar no mundo?

A coleta da historicidade se deu com um grupo de alunos, previamente selecionados pela direção da escola, que apresentavam alguma ocorrência de indisciplina (como comportamento violento e aproveitamento pedagógico insuficiente).

Este trabalho foi dividido em quatro capítulos, ordenados para serem mais aprazíveis ao leitor.

No primeiro capítulo é apresentada a introdução de como se desenvolveu o histórico desta pesquisa, do primeiro contato com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) e de atividade voluntária realizada com jovens reclusos em instituição de ressocialização no interior paulista, “molas propulsoras” para esta dissertação. Ainda nesse capítulo é feita uma análise social e educacional contemporâneas por meio da qual é realizada a fundamentação da prática interdisciplinar e do conceito de *biofilia*.

No segundo capítulo é ampliada a fundamentação teórica, aprofundando as relações educacionais, do(s) currículo(s), dos subterrâneos do ambiente escolar, da estrutura física, das implicações hegemônicas do conhecimento oferecido até as relações globalizantes da economia.

No terceiro capítulo é descrita a orientação metodológica utilizada nesta pesquisa, elucidando o significado histórico dos princípios fenomenológicos e hermenêuticos. Dos procedimentos para a coleta de dados, da descrição da escola, dos sujeitos e dos instrumentos aplicados.

No quarto capítulo são relatados os encontros realizados com alunos, assim como dos resultados pautados nas categorias interdisciplinares e dos debates de cunho filosófico.

Ao término, são apresentadas as in-conclusões dessa pesquisa, o que traz uma relevância social no sentido de poder contribuir como experiência de ação interdisciplinar em situações de conflito e violência em âmbito escolar.

O capítulo que segue apresenta uma análise sócio-educacional em um sentido global, apresentando as relações da visão do adolescente de choque e vazio existencial frente à sociedade de consumo. A biofilia e a interdisciplinaridade são apresentadas como práticas válidas para perspectiva de mudança nas relações construídas entre os seres humanos e o planeta.

1 OBSERVAÇÃO DO SOLO (ORIGENS DA PESQUISA E INTRODUÇÃO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA)

O primeiro passo para esta pesquisa se deu em um encontro, com a fluidez cósmica que interveio em meu viver trazendo-me ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) no ano de 2009, parte do histórico dessa dissertação.

Justifica-se a descrição desse encontro, pois relatar como se dá a história vivida por um pesquisador é de suma importância na construção de uma pesquisa interdisciplinar, em que o leitor pode acompanhar todo o seu desenlace. Fazenda esclarece que:

A trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída. Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo, e mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida — somente ao pesquisar os movimentos das ações exercidas, será possível delinear seus contornos e seus perfis (FAZENDA, 1979, p. 24).

Assim sendo, abaixo transcrevo alguns apontamentos de como se deram os primeiros contatos com o GEPI e, por conseguinte com a interdisciplinaridade. Aos leitores que ainda não conhecem o grupo de pesquisa e os princípios da interdisciplinaridade, poderão visualizar quem são os agentes participantes e como se desenvolvem as relações que tanto influenciaram a construção dessa dissertação.

1.1 Observações do e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade⁸.

Após receber algumas perguntas dos “ingressantes” no grupo de estudos interdisciplinar, resolvi contribuir com o que senti, pensei e agi durante estes últimos quatro anos.

O questionar constante me trouxe o observar, sentir e escutar atento...

⁸ Este texto foi parcialmente publicado como artigo na *Revista: Interdisciplinaridade* com o título Observações do e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade., v. 1, p. 109-112, 2011. Disponível em: <http://www.pucsp.br/gepi/revista_out_2011.html>. Acessado em: <16/03/2012 16:09:06>.

No grupo temos uma heterogeneidade tremenda, pessoas que trabalham e estudam em diversas áreas do conhecimento e que apresentam uma dessemelhança de tempo no pertencimento do processo interdisciplinar.

O ser interdisciplinar deve ser entendido antes de qualquer coisa como um processo de autoformação, de constante autorreconhecimento como um indivíduo especial que está no mundo em constante modificação. Como pertencente desse mundo, se encontra também se autotransformando em busca da realização pessoal e coletiva, sempre caminhando para ampliação da felicidade.

No grupo temos pós-doutores, doutores, mestres, graduados, ou em formação desses níveis, e membros de diversos graus escolares. Assim, o **respeito**, a **humildade** e o **desapego** apresentam-se como características presentes frente ao diversificado. Seus componentes têm a compreensão de que o nível do diploma com o conhecimento acadêmico, não respondem às buscas existenciais. Que tanto uma criança como um idoso tem voz e sabedoria para contribuir na construção de cada indivíduo e da representação na energia que flui no coletivo.

O saber-saber (pensar – refletir - estudar) pode ser um primeiro momento, o do ler e estudar o já escrito. O que poderíamos, em certo sentido, comparar com a prática interdisciplinar desenvolvida na Europa, especialmente na França, em que temos como um dos principais representantes, Lenoir. Vale fazer a observação exata com relação à prática francesa:

Considerada como interdisciplinaridade acadêmica, essa perspectiva vê como possibilidade a unificação dos saberes, ou seja, colocar a pesquisa a serviço da união das ciências, tendo como questão central o saber. Essa crença originou-se nas certezas conquistadas pelas ciências e, a fim de evitar a sua fracionalização, buscou-se organizar as disciplinas científicas sob o ponto de vista epistemológico (LENOIR *apud* VALERIO, 2009, p. 109).

Destaco que ao se frequentar o grupo interdisciplinar existe como conotação marcante, o sentir. Assim sendo o pensar-refletir se dá junto com o sentir. A energia positiva expressa pelos seus integrantes apresenta ao grupo e aos que chegam, um sentimento de aconchego. Sentimento, muitas vezes, antagônico à frieza encontrada entre as paredes da academia. As lágrimas entre os relatos, tanto dos que chegam como dos que por lá estão há dezenas de anos, é algo frequente, lágrimas de dor e de amor, lágrimas de perdas e conquistas, sorrisos de felicidade e nunca de falsidade, contemplação...

Tendo em vista a individualidade do desenvolvimento da consciência de cada ser, o processo de reconhecer o que é inter, e se reconhecer, é próprio e distinto. A evolução espiritual de cada pessoa se dá de forma diferenciada. Mas o grupo progride incessantemente num processo de evolução coletiva. Esse momento do saber-ser, não se apresenta necessariamente como um momento preciso, mas um processo de autoconstrução e de construção do grupo.

Esse desenvolvimento gera um sentimento intuitivo de se expressar e agir **coerente**, no fazer **ousado**, a forma de expressar esse processo evolutivo é de expandir ao mundo a realização desse metamorfósico estar interdisciplinar. Lenoir *apud* Fazenda (2005, p. 27) nos traz a seguinte afirmação, “a lógica francesa é orientada em direção ao saber, a lógica americana ao sujeito aprendiz e a lógica brasileira é dirigida na direção de um terceiro elemento – o docente em sua pessoa e em seu agir”.

Só acrescento na observação de Lenoir (2005, p. 27), que a ação no Brasil não se dá apenas pelo docente, mas a todos os que buscam através da interdisciplinaridade, a realização de seu destino evolutivo, como processo harmônico para se tornar um ser humano integral, promessa vigorada na eternidade para sua realização.

Um “ciclo vicioso” de felicidade se expressa assim no saber-ser-fazer-ser-saber-fazer (...), sem necessariamente uma ordenação frente à individualidade e atemporalidade de *Kairós*⁹.

Paralelamente as experiências descritas acima, outra se revelou bastante significativa em meu viver. Tive a oportunidade de ser voluntário em projeto realizado na Fundação Casa no ano de 2009. As minhas observações e atividades com os meninos da instituição, fizeram-me repensar sobre o processo social que levou estes a terem que ser separados (encarcerados) do convívio com outros seres humanos em liberdade. Este contato com os meninos, foi a “mola propulsora” que me instigou a pesquisar as causas da violência escolar e possibilidades de minimização.

⁹ Na mitologia grega *Kairós* refere-se há um tempo com qualidade e eficácia; não se expressa por uma imagem uniforme, estática, mas por uma ideia de movimento. Refere-se a uma experiência temporal na qual percebemos o momento oportuno em relação a determinado contexto, objeto ou processo. *Kairós* é o tempo do não ser, é passado e futuro – o tempo que deixou de ser (a memória) e o tempo que ainda não é (o vir-a-ser) (SOUZA, 2009, p. 39).

A professora Fazenda salienta a necessidade do pesquisador relatar a história do processo de coleta de dados, desde seu início, apontando que:

Explicitar o movimento das ações educacionalmente exercidas é, sobretudo, intuir-lhes o sentido da vida que as contempla, o símbolo que as nutre e conduz — para tanto, torna-se indispensável cuidar dos registros das ações a serem pesquisadas (FAZENDA, 1979, p. 24, O grifo é nosso).

A seguir foi transcrito tais registros iniciais que alavancaram esta dissertação, antes mesmo de seu projeto de pesquisa.

1.2 Um Plantio coletivo (Práticas interdisciplinares com a Agricultura Natural e seus desarmos *sin-cerus*¹⁰ por jovens reclusos da Fundação Casa)

Em março de 2009, recebi ligação telefônica marcando reunião com a direção da Fundação Casa em cidade interiorana paulista. Chegando à unidade, fui questionado se teria condições de orientá-los em um projeto para a construção de uma horta em que os internos que apresentassem um “comportamento adequado”, realizassem atividades visando o sensibilizar, o caminhar para o natural.

Esse convite foi ofertado tendo que em minha formação acadêmica, cursei três anos do curso de engenharia agrônoma, entre outras disciplinas de cursos correlatos, na Universidade Federal de Lavras, em Minas Gerais. Dentre alguns dos motivos que fizeram com que eu abandonasse essa formação, o principal foi o afastamento da academia-científica, com seu olhar positivista¹¹, do que seria o mais saudável para o mundo, onde temos um certo deslocamento do homem, como se este não fosse membro da natureza.

¹⁰ De “Sincero [Do lat. *Sinceru*, ‘sem mistura, sem malícia, puro’] Adj. 1. Que expressa sem artifício, sem intenção de enganar; franco, leal. 2. Que se mostra disposto a reconhecer a verdade; franco, leal (...) 3. Dito ou feito sem dissimulação: confissão sincera; depoimento sincero. 4. Verdadeiro, autêntico, puro: amizade sincera; arrependimento sincero. 5. Cordial, afetuoso. (...) 7. De boa fé; sem impostura ou malícia: As negociações se processaram de modo sincero” (FERREIRA, 1999, p. 1589) (O GRIFO É NOSSO).

¹¹ Positivista: referente à corrente filosófica positivista desenvolvida pelo pensador francês August Comte. Sua concepção era não-teológica e não-metafísica, tendo uma visão mecanicista da natureza e das relações e mudanças sociais que poderiam ser apoiadas em fenômenos observáveis e previstos.

Essa falta de “conexão” é um dos fatores que desenvolveu o materialismo e egoísmo humano e entre as consequências, como será demonstrado nas linhas seguintes, estão os internos dessa instituição.

Gostei muito da proposta firmada e fui ver, sentir e pensar a área selecionada, lembrando-me dos escritos da professora Ivani Fazenda, que sempre nos expõe que “conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou como desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana” (FAZENDA, 2010, p. 3).

Foram construídos, sob orientação da direção da instituição, elevados de alvenaria, com cerca de uns dez metros de comprimento, com um metro e meio de largura e uns quarenta centímetros de altura. Esses retângulos, futuros canteiros, foram preenchidos com terra avermelhada que necessitaria de certo trabalho de revitalização e energização, ou seja, de tempo e paciência para a realização de um trabalho, visando o processo de Agricultura Natural. Abaixo descrevo o que seria esta técnica da agricultura e respectivamente os processos e resultados alcançados.

1.2.1 Uma semente (Agricultura Natural)

A Agricultura Natural apresentou-se em minha formação como prática filosófica que contundentemente influenciaram minha visão de mundo e ações que pudessem ser desenvolvidas durante essa pesquisa. Uma prática agrícola que me aproximou do amor à vida (*bio-filia*) e por consequência fizeram do meu expressar e estar com o outro como processo de resignificação e amorosidade.

A Agricultura Natural é definida como um sistema de exploração agrícola que se baseia no emprego de tecnologias alternativas, as quais buscam tirar o máximo proveito da natureza, das ações do solo, dos seres vivos, da energia solar e dos recursos hídricos. As técnicas da Agricultura Natural fundamentam-se no método natural de formação do solo, com interferência humana em concordância às Leis da Natureza (FUNDAÇÃO MOKITI OKADA, 2002, *on-line*), que seriam as próprias Leis Universais, a Verdade.

Esta forma de agricultura se iniciou e foi instituída na década de trinta pelo filósofo japonês Mokiti Okada (1882 – 1955) e é desenvolvida respeitando-se os princípios da

Natureza, tomando-a como modelo e obedecendo-se às suas Leis Universais. A filosofia de Okada preconiza que a Natureza, no seu estado original, é a Verdade, e deve, portanto, ser respeitada (PLANETAORGANICO, 2002, *on-line*).

Para compreendermos o que o pensador quer nos transmitir como Verdade, se coloca bem uma de suas explicações e metáforas:

Em primeiro lugar, no sofredor não há, fundamentalmente, Verdade. O homem deve ser sadio por natureza. Quando ele perde a saúde espiritual ou material, significa que deixou de ser o que era: Verdade. Tomemos por exemplo uma jarra: se ela apresentar um defeito, perderá sua utilidade. Como objeto, nela não há Verdade se deixar vazar água, se cair quando a colocarmos em pé, ou quebrar quando tentarmos usá-la. Para que a jarra possa ser utilizada, é preciso consertá-la (OKADA, 1995, p. 123).

Conforme Mokiti Okada esclarece em diversos ensinamentos, a humanidade, no curso do seu desenvolvimento, veio gradualmente se afastando da Lei da Natureza, até promover o atual estágio de degradação do meio ambiente, em nível quase irreversível de destruição.

Já em 1935, ele afirmava: “O método agrícola que negligencia o poder do solo, as plantações e a Natureza prejudica não somente o solo, mas todo o ambiente de cultivo, criando uma nova crise na humanidade”. Sua filosofia preconiza a identidade espírito e matéria, defende a tese de que o espírito é inerente, não somente aos seres humanos, mas aos animais, vegetais, enfim, a todos os seres. Sendo o solo o maior organismo vivo do planeta, é de se considerar a importância do respeito que a ele se deve ter para a preservação da vida humana, em níveis espirituais e materiais, razão por que a Agricultura Natural centra-se nele como a base de seu trabalho (FUNDAÇÃO MOKITI OKADA, 2002, *on-line*).

Mokiti Okada acreditava que a harmonia e a prosperidade de todos os seres vivos só poderia ser assegurada pela preservação do ecossistema, obedecendo-se às leis da natureza e respeitando o solo (MIYASAKA, 1983).

Baseado nessa prática, buscou-se trabalhar com os internos da Fundação Casa na perspectiva da vivificação do alimento, levando-os a compreender que a vida pode ser expressa numa relação natural de comunhão e equilíbrio. Relação que estes vieram a apontar que nunca tinham recebido no transcorrer de suas vidas. Jamais tinham pensado na origem de seus alimentos e como as práticas executadas para sua produção eram tão complexas, o que os levou a uma relação de **reconhecimento** pelo outro.

1.2.3 Colher (aprendendo com a natureza, naturalmente...)

Após breve elucidação sobre a prática da Agricultura Natural, apresentaremos os passos desenvolvidos. As atividades na instituição de ressocialização de jovens tiveram como parâmetro, a libertação desse que lhes escreve, dando abertura no pensado e na relação do que poderia encontrar, valorizando a incerteza. O valorizar do incerto mostra uma conquista da autonomia, do pluralismo de ideias e da vivência em ambientes que podem demonstrar interpretações diversas, o que leva a evitar uma leitura fragmentada acompanhada de distorções (FERREIRA, 2001, p. 18).

Como metodologia, a interdisciplinaridade se apresentou como fundamentação para o desenvolvimento das atividades na Fundação, numa concepção gramsciana¹², com uma formação “omnilateral”, num conjunto de “dimensões de ordem política, sociocultural, econômica e tecnológica” (SIQUEIRA, 2003, p. 3). Nessa acepção, entendemos a omnilateralidade no “chegar histórico a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo”, de usufruir tanto dos bens espirituais como dos materiais (GADOTTI, 1995, p. 58) através do ouvir e falar sensível em comunhão e conexão com a *bio-fília*.

A missão ofertada foi vista como possibilidade de crescimento, de amadurecimento, de rompimento de prejuízos.

O primeiro passo para a realização das atividades foi o estabelecimento da **parceria**, pois:

Podemos por intermédio de parcerias, gerar um movimento em busca da compreensão da totalidade da realidade, onde a construção de conhecimentos ocorre num contínuo ir e vir, interconectando o indivíduo, que aprende consigo mesmo, com os seus pares e com o meio à sua volta, Aprender passa a ser o produto de parcerias e trocas, em um processo ininterrupto que dura toda a vida (JUSTINA, 2002, p. 160).

Dessa forma se estabeleceu o contato com o engenheiro e pesquisador Sr. Pedro Oda, que possui pesquisa e área de plantio alicerçado na Agricultura Natural há cerca de 15

¹² Referente a Antonio Gramsci (1891-1937) pensador e político marxista italiano, todos os seus escritos devem ser colocados sob o signo da história e do historicismo, segundo esse, “os cânones do materialismo histórico só são válidos *post factum*”, não devendo tornar-se uma hipótese sobre o presente e o futuro. (JAPIASSÚ, 2006, p. 124). Assim sendo, o não julgar até o vivido é fato aplicado nas atividades para lidar com seres humanos portadores de particularidades, de almas distintas, com experiências distintas e formas de lidar como o mundo, próprias.

anos. Esse se mostrou animado com a possibilidade de levar aos jovens da Fundação Casa as técnicas de Agricultura Natural proferidas pelo filósofo Mokiti Okada. Foi marcada palestra para os internos que foram selecionados para fazer parte do projeto, juntamente com alguns funcionários que estariam dando sequência às atividades.

Ao apresentar a proposta da horticultura, alguns jovens se mostraram ansiosos para ver os resultados do plantio, o que não poderia se dar em sua completude, tendo em vista que alguns estariam saindo da instituição em poucos meses, momentos que antecederiam as relações naturais de desenvolvimento das plantas e sua colheita. Dessa forma, foi trabalhado com estes a importância da paciência frente ao respeito com a vida. Paralelamente demonstrou-se aos jovens que existe na vida o momento certo para cada realização, assim como as plantas que precisam crescer, fase por fase até o seu amadurecimento.

Durante o primeiro contato com a horta, os garotos se mostraram muito felizes, e demonstraram relações “*sin-ceras*”.

Aqui se dá o momento de esclarecer a utilização do termo *sin-ceras* no título desse capítulo em suas relações históricas e epistemológicas.

Na história da arte, temos principalmente no período renascentista, em que muitos artistas ao esculpirem suas obras, geravam “falhas” nessas, e estes defeitos eram cobertos com um pó de mármore misturado a cera de vela. As obras produzidas sem esse mecanismo corretivo, eram chamadas “sem-cera” o que gerou a definição de uma obra sincera. Até os dias de hoje, ao terminarmos de escrever uma carta, utilizamos a palavra sinceramente, no sentido de boa fé, verdadeiro, sem malícia, de autenticidade.

Nesse sentido que se construiu o **diálogo** e a **negociação** com os meninos, em que estes não omitiram ou esconderam suas falhas, com boa fé demonstraram confiança em colocações verdadeiras em cada relação histórica individual, eles foram sinceros.

No terreno externo, os jovens mexiam no mato que os rodeavam e levavam a terra nas mãos até a altura de seus rostos para sentir seu cheiro. Fiquei deveras impressionado, com estas atitudes. O valor atribuído por estes, no sentido de que o cárcere os deixou distantes das coisas mais simples e que naquele momento pareciam ter estima muito maior do que a existente antes do encarceramento pelos fatos do cotidiano.

Trabalhavam com as enxadas e com os rastelos manuais com muito cuidado, sentindo cada movimento. Olhavam para mim, que trabalhava ao lado deles, com sorrisos gratificados. Em meio aos diálogos, um desses chegou até a mim e disse:

“- Senhor, obrigado por esta aqui, fazia oito meses que eu não saía lá de dentro. Mexer no mato e na terra está até diferente agora”.

Ao mexerem na terra, estes vinham até a mim para mostrar os pequenos insetos que encontravam. Eu explicava com muito carinho e calma, da importância daqueles insetos para o equilíbrio daquele pequeno ecossistema. Um dos meninos me chamou correndo para mostrar uma lacraia branca que encontrou embaixo de um dos torrões e me afirmou:

“- Senho, vo matá, devi fazê mal”.

Usando minha intuição do momento¹³, sem compor ou decompor, disse a ele que não lhe fizesse mal e chamei os outros meninos para ver o inseto e lhes expliquei que a vida, desde a mais ínfima até a mais complexa, é importante e deve ser preservada, pois todas as coisas do mundo se encontram em uma relação de interdependência. Muitas vezes julgamos pela aparência, assim como a sociedade fazia com eles, que por aquele inseto ser diferente ou feio não significava que deveriam temê-lo, mas respeitá-lo dentro de uma dinâmica de equilíbrio da vida.

Os meninos consentiram com a cabeça, mostrando que compreenderam ou sentiram as palavras brotadas. Em seguida, o menino pediu autorização a um dos guardas que nos acompanhava na atividade, para levar o inseto a um monte de terra distante de onde estávamos, para que ninguém pudesse pisá-lo por descuido.

Esses procedimentos fizeram com que eu sorrisse acreditando em melhores momentos, lembrando que todos somos humanos frente à metamorfose de influências sociais e pessoais.

¹³ Referência Henri Bergson (1849 – 1941), que afirma que devemos fazer mais uso de nossa intuição, numa relação de transcender a esfera do inteligível, de forma criativa buscar os limites, o *élan vital*, numa apreensão imediata sendo evidenciada pela experiência interior. Essa proposta de caminhar da humanidade em busca de uma verdade metafísica pode ser bem vista na seguinte frase do pensador: “Finalmente, aparece no homem, embora só em forma de fugazes arranques, a *intuição*, na qual o instinto se tornou desinteressado e capaz de reflectir sobre si mesmo. Além disso, o homem é livre. Todo este curso evolutivo conduz, portanto, a libertação da consciência do homem, e este aparece como o fim último da organização vital sobre o nosso planeta” (BERGSON, 2001).

Estes momentos com os jovens me trouxeram esperança e desejo de continuar com trabalhos visando a *biofilia*, o que traz as páginas que se seguem...

1.3 Observação do solo a ser plantado (Introdução A Fundamentação Teórica)

Após as breves apresentações das origens dessa pesquisa, faz-se necessária a observação de nossa estrutura social e da fundamentação dos conceitos e práticas empregados nessa pesquisa, a saber: *biofilia* e interdisciplinaridade.

Ao observarmos para o “movimento social” que nos circunda, com o mínimo de prejuízo, na perspectiva de ausentar-nos, devemos buscar alhures na distância, numa visão de autenticidade no interdisciplinar, pois “a interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir-alcançar o que ainda não se consegue, mas esse olhar exige uma disciplina própria de ler nas entrelinhas” (FAZENDA, 1979, p. 24).

Assim, como com nosso maravilhoso literato brasileiro, Machado de Assis, devemos olhar os personagens da vida de cima, de longe, para posteriormente fazer uma análise crítica e a mais holística¹⁴ possível, uma visão de um todo e simultaneamente observar as partes, integrais, e indissociáveis. Feito um anjo, observar de cima, do canto do teto de uma sala, vendo o acontecido e julgando como um demônio, sim, um anjo - demoníaco.

Mas, afinal, ao adjetivar-nos como anjo - demoníacos, o que podemos perceber de nossa atual relação social-educacional e como uma de suas consequências, o encarceramento das almas que apresentam um comportamento inapropriado às normas sociais?

¹⁴ “As concepções holísticas surgiram na epistemologia deste século defendendo uma perspectiva *top-down*, ou seja: de que a compreensão dos fenômenos deveria processar-se a partir da compreensão do funcionamento – como um todo – do sistema observado. Deste modo, a causalidade fenomenal descritiva teria sempre que remeter para a unidade sistêmica” (...) “os fundamentos do conhecimento humano são de índole não-ontológica, de índole biológica, histórica e social, ou seja: remetendo, nas palavras de Quine, para uma ‘epistemologia naturalizada’” (...) “ainda que observacionalmente a informação passível de aprendizagem seja dirigida para a dimensão cognitiva, ela só se tornará realmente fonte de aprendizagem se for filtrada, metabolizada e incorporada na unidade complexa do indivíduo, isto é, se for alastrada como uma metástase por todas as áreas bio-psico-socio-linguístico-ético-espirituais do ser humano em questão” (OLIVEIRA, p. 2, 3 e 4). Capra (1998, p. 25), “concebe o mundo como um todo integrado, e não como coleção de partes dissociadas”, onde de forma holística “reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedade, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza”.

Não se pode deixar de comparar o passado de gerações com a atual perspectiva de nossos adolescentes. Claro, visamos o futuro. Queremos trabalhar o solo, pairando com as palavras dos sábios, com o contato da estesia, visando regar as ‘sementes’. Sabemos que algumas serão férteis, é por essas que devemos lutar. Acreditar. Viver. Um futuro melhor não pode deixar de ser uma luta acadêmica, um melhor construído por sementes que gerarão, potencialmente, novas sementes.

Não podemos encarar nossa atual situação social de forma pessimista, mas sim, de forma realística-shopenheuriana, acreditando que um dia se descortinará o verdadeiro drama divino, em que o palco será nosso planeta.

Aparentemente apocalíptico, mas uma possibilidade. Possibilidade gerada pelo próprio ser humano, que desde o neolítico de sua história, nunca enfrentou momento como esse que assola nosso globo. As consequências do aquecimento global estão a gerar como probabilidade a extinção *voluntária* de nossa espécie.

Esse fator provoca na formação dessa geração uma perspectiva muito negativa com relação ao futuro, uma narcotização da sociedade. Já apresentam, em sua maioria, uma falta de objetivos, de possibilidades para visualizar um destino, de se lançar para além do presente, resumidamente, um vazio existencial que se expressa em várias estruturas, como as educacionais, profissionais, de convívio familiar, políticas, religiosas...

Essa esperança deve partir do educador, não desanimar frente à realidade e continuar buscando através da construção de novos valores a transvaloração¹⁵. Nosso futuro como espécie deve estar alicerçado em bases sólidas, educacionais, culturais e cidadãs.

Segundo Morin (2000, p. 36), a problemática universal na formação desse cidadão do novo milênio é o de obter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las, organizá-las, percebendo e concebendo o contexto, o global, o multidimensional, o complexo. Essas relações exaurem as comuns analogias com a ética,

¹⁵ “Transvaloração é precisamente o inverter de posições e de valores. Na obra de Nietzsche, essa versão seria consumada pelo niilismo até as últimas consequências e ao revertê-lo, transformar-se em niilismo afirmativo – ou seja, um ponto de início de uma nova tábua de valores, questionáveis ou não... deslocando-se do eixo da verdade... e o malfeito, digamos assim, passa a ser o parâmetro de verdade... A verdade ainda que robustamente demonstrada – passa a ser a verdade” (DASPET, Deslanieve. *Recantos das Letras*. 03/11/2005. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/67019>>, acessado em: 07/01/2013). Ver aprofundamento na nota de rodapé número 21.

uma ruptura epistemológica e paradigmática, de uma nova visão para com o homem e seus ‘irmãos’ e com o planeta-vivo, com Gaia.

Essas relações surgirão pela necessidade, e o nosso papel como educadores é o de abalizar os pontos e tentar ligá-los, irrigar as sementes acreditando no porvir de novas perspectivas. O educador ao refletir e tomar ciência de seu papel, pode gerar nos jovens a “reintrodução” emotiva consigo e com o próximo. Próximo no sentido mais amplo, no próximo vivente, animais, plantas, bactérias e com toda a matéria absorvente de energia cósmica.

O fazer com – responsabilidade, em que com o contato com a terra, com as plantas e árvores em crescimento e posterior plantio, se tem a formação, ou mesmo, a re-estruturação de valores. Esta relação, entendida por O. Wilson de *bio-filia* (*apud* CAPRA, 2006, p. 73), seria a capacidade presente em todos os seres humanos de se inter-relacionar com os aspectos da natureza, sendo mais acentuada, segundo Wilson, nas crianças e adolescentes. Sobre a *bio-filia* o mesmo autor afirma que “uma das nossas crenças, é que pensamos que, quando devidamente nutrida, a *bio-filia* pode ser transformada em alfabetização ecológica e acabar conduzindo a uma sociedade mais sustentável” (*op. cit.*).

Segundo as observações práticas de Capra (2006), a *bio-filia* seria uma relação mais presente entre crianças e adolescentes, público alvo dessa dissertação, devido a estes ainda não caírem nas malhas da ilusão, do chamado ‘Véu de Maya’¹⁶, que nada mais seria que o preenchimento durante anos e mais anos, na mente do adulto, de conteúdos e paradigmas do como ver e relacionar-se com o mundo que o rodeia, condicionantes de nossas práticas. Como pode se observar nos escritos de Silva (2005, p. 36) em que “nossa visão de mundo literalmente está condicionando nossas ações. É necessário nossa intervenção clara para

¹⁶ “Segundo Zimmer, ‘Maya denota o caráter insubstancial e fenomênico do mundo por nós observado e manipulado, bem como o da própria mente e, ainda, das camadas e faculdades conscientes e subconscientes da personalidade’. [ZIMMER, H. *Filosofias da Índia*. SP: Palas Atena, 1986, p. 26]. De acordo com Campbell, compilador da obra de Henrich Zimmer, ‘Maya’, da raiz *ma*, ‘medir, formar, construir’, denota, em primeiro lugar, o poder de um deus ou demônio em produzir efeitos ilusórios, mudar de forma e aparecer sob máscaras enganosas. [...] *Maya*, na filosofia vedânica, é especificamente a ilusão sobreposta à realidade como efeito da ignorância’. [Idem, p. 46, nota]. Vale lembrar que, para esta tradição, o caráter ilusório próprio ao mundo fenomênico não significa, no entanto, que este seja totalmente desprovido de realidade, mas, sim, que este seja o modo de conhecimento da realidade enquanto permanece a ignorância (*avidya*). Tomar o mundo fenomênico como ilusório no sentido de inexistente, tal como os unicórnios, é um equívoco comum aos iniciantes dessa tradição, ou aos leitores desavisados”. (*O “pensamento único” da Metafísica da Vontade: as questões da ética e da liberdade*. In.: CHEVITARESE, Leandro Pinheiro. *A Ética em Schopenhauer: Que Liberdade nos Resta para a Prática de Vida?*, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/7206_3.PDF?NrOcoSis=20536&CdLinPrg=pt>, acessado em: 05/04/2012).

rever nossos conceitos, nossos procedimentos, nossos sentimentos, nossas reações automáticas”, buscando a ‘luz’, ‘saindo da caverna’¹⁷, em busca da *Phainesthai*¹⁸.

Devido a estes procedimentos de nossa espécie, a esta visão turva da realidade, que hoje a sociedade contemporânea situada em um momento de transitoriedade do pensar, mergulha em busca do refletir os constantes questionamentos que afloram em torno de todas as áreas, como já nos disse o Zaratustra de Nietzsche, “é necessário ter em si, ainda, o caos”¹⁹, para parir uma estrela dançante. Eu vos digo: vós tens ainda o caos dentro de si” (NIETZSCHE, 1957, p. 12).

Esse aparente caos exterior é derivado desse caos interior, da consciência do homem, das formas de se situar e ver através do ‘véu de Maya’. Contra esse caos exterior, são lançadas propostas como a necessária redução em cinquenta por cento da emissão de gases (clorofluorcarbonetos – os C.F.C.’s²⁰). São necessárias transformações de nossos valores, “normas, princípios ou padrões sociais aceitos ou mantidos por indivíduo, classe, sociedade[s],” práticas educacionais (FERREIRA, 1999, p. 2044).

Nossa espécie, em seu processo histórico, não apresentou, significativamente, situações que buscassem um melhor relacionamento com nossa ‘mãe Gaia’. Vemos expressos nas propostas políticas, educacionais, nas relações científico-tecnológicas, da cultura alimentar, do religioso, da relação entre os homens consigo e com o mundo que o

¹⁷ Referência a Alegoria da Caverna de Platão, ver o livro *A República*, capítulo V.

¹⁸ *Phainesthai* (grego: "mostrar-se" ou "estar na luz"), o modo como as coisas se apresentam, des-velamento, rompimento do “Véu de Maya”.

¹⁹ “Caos: propriamente abismo hiante. Estado de completa desordem anterior à formação do mundo e a partir do qual se inicia tal formação do mundo, segundo a mitologia. Diz Hesíodo “Antes de todos os seres houve o Caos, depois a Terra de largo seio” (Teogonia, verso 116)”(ABBAGNANO, 2000, p. 380). “Comportamento praticamente imprevisível exibido em sistemas regidos por leis deterministas, e que se deve ao fato de as equações não-lineares que regem a evolução desses sistemas serem extremamente sensíveis a variações, em suas condições iniciais; assim, uma pequena alteração no valor de um parâmetro pode gerar grandes mudanças no estado do sistema, à medida que este tem uma evolução temporal”(FERREIRA, 1999, p. 394).

²⁰ Clorofluorcarbonos (C.F.C.’s), gás que foi amplamente utilizados após 1928 em equipamentos que utilizam de refrigeração, como geladeiras, ar condicionados, frizer, além de sprays e expansores de plásticos. É o principal componente responsável pela destruição da camada de ozônio em nosso planeta. Esse gás atinge a altitudes de 50 quilômetros, onde na estratosfera sofre rompimento de suas moléculas ao receber a radiação de raios ultravioletas (fotólise), reagindo com o Ozônio. Após a “Convenção de Viena para a Proteção da Camada de Ozônio” (1985) foi assinado o Protocolo de Montreal (1987) com o objetivo internacional de banir gradativamente o uso desse gás. Hoje se sabe que existem outras centenas de gases, componentes de produtos industrializados, que também prejudicam nossa camada de ozônio, sendo alguns ainda mais danosos (exemplo: metil clorofórmio e brometo de metila).

cerca, um limitar (o mero negar do *dasein*²¹), um afastar, que caminha a um vazio existencial, a um niilismo, como já nos apontaram Nietzsche e Foucault.

A necessidade de um novo olhar se torna premente, a superação de antigos parâmetros que até aqui foram rigidamente demarcados entre o pensado, o sensível e o sentido, caminho histórico decorrente do processo moderno científico e que o homem contemporâneo aceita, sem reservas, ‘adequando-se’ a situações emblemáticas.

Com esse vazio que caminhamos em nossa aceitação, deparamo-nos com uma geração ‘internáutica’²² que cada vez se isola mais do mundo, no contato com o outro e por que não consigo mesmo. Uma visão moderna de cisão, parcializando o mundo e a vida, desarmonizante, partes fragmentadas da existência que pode ser enquadrada como doença grupal, que vai além da tão comum esquizoidia²³ para celeremente chegar ao limite, perigoso, de uma esquizofrenia²⁴ coletiva (DUARTE, 2000, p. 70). A geração “internáutica” contemporânea encontra-se em situação de perdição frente a tantas informações velozes, tecnológicas, alternantes, desamparados por não saberem como estas podem ser úteis no dia a dia, nas relações estabelecidas de um porvir, devir que amenize as angústias²⁵ existenciais.

²¹ A palavra *Dasein* vem do Alemão e significa *Ser-aí*. O Ser-aí expressa o imediatismo e o inevitável, características da condição existencial. O “aí” é a abertura para o mundo iluminado e compreensivo. A característica básica do *Dasein* é a sua abertura para perceber e responder a tudo aquilo que está em sua presença. A utilização do termo *Dasein* é contemporânea, surgindo como fenômeno, isto é, como algo que se mostra a si mesmo. O Filósofo e Pensador, Martin Heidegger, re-significou a palavra *Dasein* para a expressão *ser-no-mundo*. “Ser” e não “Estar”; no sentido de existência e co-existência, e não de permanência ou passagem. Não se trata do homem interagir com o mundo, pois nesse caso daria a entender que pessoa e o seu ambiente são coisas distintas. Trata-se da relação e co-existência e até interdependência, entre pessoas e/ou ambiente, isto é entre “Daseins”. [o grifo é nosso] SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. *Novas Perspectivas para a Psicologia Clínica: um estudo a partir da obra “Saint Genet: comédien et martyr” de Jean-Paul Sartre*. Disponível em: <<http://www.psiclin.ufsc.br/Tese%20Daniela%20Schneider%20em%20PDF.pdf>>.

²² Geração internáutica: referência as novas gerações voltadas para o desenvolvimento de equipamentos tecnológicos e a informação contida na *internet*. Onde ocorre a olhos vistos um afastamento das relações exteriores, do convívio com outros seres vivos e com o meio ambiente.

²³ “Esquizoidia: constituição mental em que se observa tendência à solidão, insociabilidade, introspecção e má adaptação à realidade exterior” (FERREIRA, 1999, p. 824).

²⁴ “Esquizofrenia: o termo impôs-se a psiquiatria e psicanálise. Do grego: fender, clivar e espírito. *Spaltung* → ‘dissociação’. Características: incoerência de pensamentos, da ação, e da afetividade ... o afastamento da realidade com um dobrar-se sobre si mesmo e predominância de uma vida interior entregue às produções fantasmáticas, uma atividade delirante mais ou menos acentuada e sempre mal sistematizada (alucinações). ‘A reação da alma ‘doente’ ao processo patológico” (LAPLANCHE, J.; PONTALIS, B. *Vocabulário da Psicanálise*. 10º ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 214 – 215. sic). Dessa forma, muitos dessa nova geração estão além da esquizoidia (insociabilidade e má adaptação), com suas almas doentes, se fendem com incoerências de pensamentos, ações e afetividades, estão com o emocional destruído em um caminhar sem sonhos, talvez apenas com desejos postos pelo mercado consumista (O GRIFO É NOSSO).

²⁵ Angústia: “1. Estreiteza, limite de espaço ou de tempo. 2. Ansiedade ou aflição intensa; ânsia, agonia” (FERREIRA, 1999, p. 144). “No seu significado filosófico, isto é, como atitude do homem em face de sua situação no mundo, esse foi introduzido por Kierkegaard... é o sentido puro da possibilidade. O homem no

Alusão bem posta pelos pensamentos de Félix Guattari, que a nossa atual crise global necessita de uma autêntica revolução política, social e cultural, reorientando os objetivos das produções de bens materiais e imateriais, e com certeza da relação entre sujeito-objeto-sujeito. Essa relação se deve traçar no construir-destruindo, não só nas relações de forças visíveis em grande escala, mas também visando os domínios moleculares do sentir, do inteligir e do desejar (GUATTARI, 1990, p. 9).

O nosso estar-no-mundo acompanha uma necrose de nosso “Bem” sentir o mundo. Os sentidos são menosprezados em favor de um alinhamento da produção do pensar racional, se fazendo *sui generis* um re-alinhamento. Hillman em sua obra *Cidade & Alma*, aponta uma observação, muito adequada para o questionamento levantado. Assim é lançado em sua íntegra:

Queremos o mundo porque ele é bonito, seus sons, seus cheiros e suas texturas, a presença sensorial do mundo como um corpo [*obs. pessoal: entendendo corpo em sua forma de intercorporeidade, além da consciência intencional, no sentido expresso por Merleau-Ponty*]. Resumindo, por baixo da crise ecológica está a crise mais profunda do amor: que nosso amor tenha abandonado o mundo, que o mundo esteja desamado, é o resultado direto da repressão da beleza, de sua beleza e de nossa sensibilidade para ela. Para que o amor retorne ao mundo, é preciso, primeiramente, que a beleza retorne, ou estaremos amando o mundo só como uma obrigação moral: limpá-lo, preservar a natureza, explorá-la menos. Se o amor depende da beleza, então, primeiro, vem à beleza, uma prioridade que está de acordo com a filosofia pagã, em vez da cristã. A beleza antes do amor também está de acordo com a experiência demasiado humana de sermos levados ao amor pelo encantamento da beleza (HILLMAN, 1993, p. 131).

A citação nos incita a pensar que esse buscar de um novo amor, um amor Gaico²⁶, deve ser acompanhado de uma re-educação, um re-educar dos sentidos (alinhamento da

mundo vive de possibilidades, já que a possibilidade é a dimensão do futuro e o homem vive continuamente debruçado sobre o futuro. Mas as possibilidades que se apresentam ao homem não têm nenhuma garantia de realização. Só por piedosa ilusão elas se lhe apresentam como possibilidades agradáveis, felizes ou vitoriosas: na realidade, como possibilidades humanas, não oferecem garantia alguma e ocultam sempre a alternativa imanente do insucesso, do fracasso e da morte” (ABBAGNANO, 2000, p. 60 - 61). Para psicologia e psicanálise é a “reação do indivíduo sempre que se encontra numa situação traumática, isto é, submetido a um afluxo de excitação, de origem externa ou interna, que é incapaz de dominar. A angústia automática opõe-se para Freud ao sinal de angústia. ‘como fenômeno automático e como sinal de alarme, a angústia deve ser considerada como um produto do estado de desamparo psíquico do lactente, que é evidentemente a contrapartida do seu estado de desamparo biológico’ o termo alemão *Realengst*, angústia perante um perigo exterior que constitui para o indivíduo uma ameaça real, é introduzido em *Inibição, Sintoma e Angústia*, 1926 [FREUD, Sigmund]” (LAPLANCHE, 1988, p. 60 – 61. O GRIFO É NOSSO).

²⁶ De Gaia, *Géia ou Gê* era a deusa da Terra, que na antiga Grécia era o elemento primordial e latente de uma potencialidade geradora quase absurda. Atualmente temos com relevância a teoria ou hipótese Gaia, tese que

estesia²⁷), a somatória de uma transvaloração dos valores²⁸. O destruir o edifício social, com todos os seus *êthos* e *éthos*²⁹, buscando em seu terreno, em seus alicerces, um reconstruir de um novo *hábitat*, com novas formas de habitá-lo (senti-lo), relacionar-se com o Belo-Beleza (de um novo estar-no-mundo).

Allegritti (2006) faz alusão a esta relação do perceber tendo como consequência o lançar-se para o futuro, em que para os:

cidadãos comuns, está presente o eterno dilema de nossas falsas percepções ou de nossa crédula ingenuidade. O mundo do futuro assemelha-se cada vez mais a uma selva, embora dizer isto já não constitui uma surpresa (...). A exploração de perspectivas ou de futuros, mediante uma metodologia científica da prospectiva – a investigação para prever a evolução P.M.E.S.T. (política, militar, econômica, social, tecnológica, em linhas gerais) – é um trabalho que nem sempre traz prognósticos alvissareiros. Para o bem ou para mal, esta ciência que investiga o futuro está dando em todo momento muito o que falar, projetar e planejar. Seja como for, o mundo imprescindível de hoje deixa margem para se ficar tranqüilo no calor do lar (ALLEGRIITI, 2006, p. 15).

A espécie humana chegou em uma relação sem saídas, distante da ‘tranquilidade do quente lar’, em que ou teremos uma extinção completa ou muitos milhões, bilhões se submeterão às dores e à morte, um apocalipse voluntário.

E qual seria o papel do educador?

sustenta ser o planeta Terra um ser vivo, afirmando que a biosfera do planeta é capaz de gerar, manter e regular as suas próprias condições de meio-ambiente. As reações do planeta às ações humanas podem ser entendidas como uma resposta auto-reguladora desse imenso organismo vivo, *Gaia*, que sente e reage organicamente.

²⁷ “Estesia: [Do gr. *aisthesía*.] Sentimento do belo, sensibilidade” (FERREIRA, 1999, p. 834).

²⁸ Podemos entender a transvaloração dos valores nos reportando aos escritos do filósofo Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), em Alemão temos como transvaloração: *Umwertung alle Werte*, o que pode ser compreendido como renovação, não apenas no sentido de criar algo novo, mas além, de exaltar a própria vida na busca de mudanças e “transmutações”. Sendo Nietzsche um estudioso e aplicador, dos pensamentos de Shopenhauer, e aja vista que este apresenta uma lógica diferenciada, oriental, ao nós reportar a valorização, não se pode reduzir a uma mera reflexão do que seria certo, errado ou melhor. Quando se trata de uma transvaloração, não seria um mero mudar ou construir, ou mesmo retomar a antigos valores, seria uma relação nova dentro de um aspecto niilista positivo...

²⁹ “*Êthos*: ‘caráter de alguém’; *éthos*: ‘o conjunto de costumes instituídos por uma sociedade para formar, regular e controlar a conduta de seus membros’” (ABBAGNANO, 2000, p. 380). Obs.: A palavra ética tem sua etimologia do grego *ethos*.

O momento histórico é o de repensar o mundo, deixando gotículas do vivido para aqueles que virão (“Crianças Índigos³⁰”), possam fazer uso de todos os erros e acertos cometidos, e assim, e só assim, possam construir algo novo, repleto de um novo amor, de um novo olhar do mundo e com o mundo. Para tanto, nosso olhar frente a esta realidade deve modificar-se, nosso olhar repleto de conceitos herdados, deve modificar-se, o olhar deve sorrir um sorriso de esperança. As crianças e jovens, que apresentam algum “distúrbio” de comportamento rotulados pela sociedade, devem ser encarados de outra forma. Inicialmente deve-se buscar ouvi-los, saber de sua historicidade frente a esta realidade tão tenebrosa que se debruçam no crescer e desenvolver de seus atos.

Nesse sentindo, Pierre Lévy (1993, p. 72-73) afirma que para um ‘mundo em rede’ “trabalhar, viver, conversar fraternalmente com outros seres, cruzar um pouco por sua história, isto significa, entre outras coisas, construir uma bagagem de referências e associações comuns, uma rede hipertextual unificada, um contexto compartilhado, capaz de diminuir os riscos de incompreensão”.

Em seguida colocar-se em um movimento de empatia, e refletir: Como eu agiria se vivenciasse as mesmas situações? Será que não cometeria os mesmos delitos ou piores? (dando um chute na canela de Sartre³¹ e afirmando a liberdade transcendente de Karl Jasper³²). Até que ponto a liberdade não está condicionada aos fatores do social, do vivido e dos limites? Em que sentido uma sociedade, com suas bases do consumismo e do totalitarismo, não produz e necessita desses jovens? Como demonstrar a estes jovens, outros objetivos, antes de cometerem os delitos e serem conduzidos a instituições de re-socialização? Como trabalhar com estes jovens, após sua saída de uma instituição (em liberdade assistida), visando a sua reinserção, “adequação” às normas sociais?

³⁰ “Uma Criança Índigo é aquela que apresenta um novo e incomum conjunto de atributos psicológicos e mostra um padrão de comportamento geralmente não documentado ainda. Este padrão tem fatores comuns e únicos que sugerem que aqueles que interagem com elas (pais em particular) mudam seu tratamento e orientação com objetivo de obter o equilíbrio. Ignorar esses novos padrões é potencialmente criar desequilíbrio e frustração na mente desta preciosa nova vida” (CARROL. Lee; TOBER, Jan. *Crianças Índigo: crianças muito especiais estão chegando!*. São Paulo: Butterfly, 2005. 264p.).

³¹ Jean-Paul Sarte (1905-1980) defende que o homem tem a responsabilidade pelo seu passado, presente e futuro e por tudo o que se encontra ao seu redor. Podemos fazer escolhas, sempre podendo mudar o que somos. Quase apresenta uma negação total das implicações deterministas. Uma de suas frases mais conhecidas é “Estamos condenados a ser livres”, em que apresenta a liberdade como uma “penalidade” a ser cumprida no próprio existir.

³² Karl Theodor Jasper (1883-1969) com sua proposta existencialista vinha afirmar que o existir é um transcender na liberdade, intimamente vinculado a historicidade e situações concretas.

Buscamos mecanismos para uma ordenação, criamos normas, limites, leis, paradigmas, relações que acreditamos ser verdadeiras, queremos que todos sejam enquadrados, se adequando, mas nos esquecemos de que a natureza apresenta seu próprio ordenamento, e como seres componentes da teia natural, deveríamos no mínimo ter como hipótese, que Gaia já nos mostra como devemos caminhar.

É nesse sentido que se justifica esta pesquisa, na tentativa do estar com estes jovens, coletando suas histórias de vida, encontrar algumas respostas frente à árdua caminhada de suas vidas. Vale reforçar que, acreditamos “que uma viagem de mil léguas, começa com o primeiro passo” (SUN, 2006, poema 64).

O próximo passo dessa pesquisa se deu com o capítulo que segue, onde é apresentada a fundamentação teórica dessa dissertação e suas conexões com a violência escolar.

2 PENSAR: UMA ANÁLISE CONCEITUAL PARA O PREPARO DO SOLO (FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA)

“Educar é como semear / Semear das sementes que vêm de dentro / Do mais dentro / Da colheita do caminho percorrido / Percorrer o Caminho / É saber de Si Mesmo / De suas transformações / De sua percepção do vínculo com a Vida.”
(SANTO, 2001, p. 48)

Este capítulo apresenta diversas fontes científicas no sentido etimológico e histórico da palavra currículo, suas variâncias e significâncias, dialogando com questionamentos válidos no contemporâneo do estar em sala de aula como professor de filosofia. Estas reflexões apresentam valia para esta pesquisa no tocante a desvelar (me) as implicações que envolvem os jovens ditos indisciplinados e suas relações com a escola. Como educador – filósofo, busquei refletir e observar, desde sua estrutura física, dos meandros das propostas curriculares, possíveis práticas pedagógicas e interstícios com a própria realidade social e econômica. Somente ao analisar a sala de aula, a escola, a sociedade e suas relações, pude desenvolver conexões para compreender as histórias vividas dos alunos e seus pontos de vista no mundo.

Propício aqui apresentar as reflexões de Freire (s.d.), que afirma que:

Se queremos ser autenticamente educadores, devemos nos comprometer com o questionamento e a investigação necessários para a formação de novas gerações e para a transformação da ordem social podendo interferir na ordem educacional e desempenhar nossa tarefa de forma mais consciente e responsável.

E continua:

O educador comprometido com o processo ensino-aprendizagem, com seu processo transformador necessita de uma reflexão constante da prática educativa, avaliando-se informalmente, planejando, preparando material adequado, sempre perguntando e conversando sobre o que está fazendo, como, por quê, para que, para quem, onde...

Nesse sentido apresentado por Freire que o escopo aqui se desenvolve através do refletir com os diversos pensadores (fundamentação teórica), apresentando um caminhar em um processo de reflexão das ações docentes, visando a novas ações, para uma *épóche* de nova reflexão (saber-ser). Podendo assim, identificar em nossas práticas docentes, caminhos e descaminhos para aplicarmos a interdisciplinaridade com conexões como constância em nosso vir a ser, sempre na busca de sermos seres melhores, com práticas

melhores, na construção de um mundo do Bem, característica essencial de um educador interdisciplinar.

Assim sendo, as linhas que seguem não finalizam a questão apresentada, pois seria muita presunção tentar afirmar isso, no entanto, buscam trazer alguns posicionamentos como subsídios, ampliar ainda mais a conexão existente entre currículo e interdisciplinaridade³³.

Antes de apresentar os diversos posicionamentos de autores sobre currículo (da sociologia da educação, da vida política ou social, filosófico e etimológico), bem posta em inicial se faz o apontamento de Fazenda (LUCARELLI, 2002, p. 191 *apud* FAZENDA, 1998, p. 12. A tradução é nossa) em que apresenta que “o currículo se percebe como objeto múltiplo e complexo que pode ser analisado desde dimensões complementares como distintas perspectivas teóricas, incorporando a orientação como a ambigüidade e a diversidade³⁴”, ou seja, a palavra currículo pode ser analisada em um sentido particular ou em um sentido universalizado, com diversos períodos historicamente enfocados, de relações culturais implicantes em variâncias. Assim sendo, diferentes “autores podem parecer inconciliáveis, poder-se-á ver também que cada um deles propõe uma teoria ‘forte’, bem argumentada, que desemboca em interrogações culturais fundamentais” (FORQUIN, s.d., p. 26).

Dando sequência, o sentido etimológico da palavra currículo vem do latim *curriculu*, com significado apropriado a dada atividade, como exemplo, “ato de correr”, “atalho, corte” ou até “parte de um curso literário”. Para nosso trabalho, o significado mais apropriado, é o de “as matérias constantes de um curso” (FERREIRA, 1999, p. 596).

No *Dicionário relativo aos contextos educativos (on-line)* temos que currículo:

Inclui todas as actividades e experiências que permitem que a criança aprenda. Inclui as actividades planeadas para atingir determinados objectivos educativos e acontecimentos inesperados que se revelam boas oportunidades para aprender³⁵.

³³ Uma entrevista da Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda publicada na Revista *Casa em Revista*, estimula-nos a estabelecer um diálogo com um questionamento proposto, a saber: “Como enfrentar as conexões currículo/interdisciplinaridade, problemática nossa atualmente?” A saber: FAZENDA, C. A. Ivani; VARELLA, R. S. Ana Maria; VALERIO, A. Rosangela. O Percurso Interdisciplinar em Parceria: Teoria e Encontros. In.: *Casa em Revista: Interdisciplinaridade*. Ano 2. Ed. Especial. São Paulo: Ativaonline, novembro de 2010. p. 4 – 7.

³⁴ El curriculum se peribe así como um objeto múltiple y complejo que puede ser analizado desde dimensiones complementarias y com distintas perspectivas teóricas, incorporando La orientación hacia La ambigüedad y La diversidad”.

³⁵ *Dicionário relativo aos contextos educativos*. Disponível em: <www.redeciencia.educ.fc.ul.pt/proxy/glossario.htm>, acessado em: 17/02/2011.

O educador interdisciplinar deve incorporar em suas aulas esta possibilidade dos acontecimentos inesperados. Este, além do objetivo de preparar o conteúdo para ser desenvolvido em uma aula, apresenta uma outra dimensão que é a da escuta sensível, na qual “acontecimentos inesperados que se revelam boas oportunidades para aprender” são naturais, em se tratando de seres humanos se relacionando em uma sala de aula. Tendo sempre uma postura de “mediador momentâneo, colocando em prática as condições didáticas favoráveis às orientações de integração” (FAZENDA, 1998, p. 54), uma postura clara de humildade e de preparo sensível para o inesperado e propício de riqueza educativa.

Aprofundando, segundo o *Glossário Institucional (on-line)*, currículo é o “conjunto de atividades acadêmicas integrantes de um curso”, já neste mesmo *Glossário (on-line)*, currículo de referência seria “a distribuição das atividades acadêmicas por períodos letivos semestrais. É estabelecido de forma a garantir uma sequência lógica de conteúdos e o tempo necessário à execução do currículo³⁶”.

Nesse sentido de definição de currículo temos que a escola apresenta com suas divisões em períodos letivos e conteúdos por disciplinas uma “preocupação extremada com o produto e desconsideração exagerada pelos processos” (BOCHNIAK, 1998, p. 82). Ou seja, nesse sentido de divisão dos conteúdos programáticos temos uma proposta impositiva que acredita ser detentora do conhecimento verdadeiro, em que sua imposição sobre os alunos vem reafirmar uma postura paternalista que desconsidera a auto descoberta do discente e a relação temporalizante do aprendizado para cada indivíduo. Talvez esse procedimento se deva “por não confiar totalmente na propriedade de suas indicações” ou ainda “por receio de perder a ‘autoridade’, a ascendência, o poder de manipulação/dominação sobre o educando” (BOCHNIAK, 1998, p. 85).

Já para o autor Stenhouse (1984, p. 27), o currículo seria “uma tentativa para comunicar os princípios e recursos essenciais de um propósito educativo, de forma que permaneça aberto a discussões críticas e podendo ser transformado efetivamente em prática³⁷” (LUCARELLI, 2002, p. 191. A tradução é nossa).

³⁶*Glossário Institucional*. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/proplan/glossario/c.htm>>, acessado em: 17/02/2011.

³⁷ “Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (STENHOUSE, 1984, p. 27 *apud* LUCARELLI, 2002, p. 191).

A perspectiva de currículo apresentado por Stenhouse é mais adequada à ação interdisciplinar, já que visualiza que a escola, estando a serviço da comunidade, deve desenvolver uma comunicação aberta para discussões, visando a transformações. Pois é na “prática e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz” (SEVERINO, 1998, p. 34) de maneira substancial e valorosa para o aluno que deixa de ter o papel de receptor de informações, conceitos e conteúdos, passando a ser participante e agente de criação, momento em que passa a relacionar as informações do ambiente escolar com o cotidiano do mundo da vida, se situando como ser histórico.

Grundy (1991, p. 19-21), na mesma linha de pensar que Stenhouse, reforça que o sentido do currículo é o de ser permanentemente “aberto a discussões críticas”, a saber:

O currículo não é um conceito, sim uma construção cultural (...) uma forma de organizar um conjunto de práticas educativas humanas (...) O currículo das escolas de uma sociedade constitui uma prática integrante de sua cultura e para se compreender o significado de qualquer conjunto de práticas curriculares, há de se considerar tanto quanto elementos que surgem a partir de um conjunto de circunstâncias históricas, como da qualidade refletida de uma determinada medida social³⁸ (LUCARELLI, 2002, p. 191. A tradução é nossa).

Os apontamentos de Grundy nos trazem a luz à tensão existente entre as instituições educacionais que desenvolvem uma proposta curricular tradicional, com o seu distanciamento das determinações históricas do viver em sociedade, onde podemos afirmar que “a educação interdisciplinar reflete o ‘mundo real’ de maneira mais eficiente do que a instrução tradicional” (KLEIN, 1998, p. 117).

Alba (1991, p. 38) aprofunda as relações culturais expostas por Grundy, dando ênfase aos aspectos sócio-políticos hegemônicos das relações de dominação, controle e manutenção social vinculadas ao currículo, como pode ser visto que:

Por currículo se entende a síntese de elementos culturais (conhecimentos, valores, costumes, crenças, hábitos) que conforme uma proposta política educativa pensada e impulsionada por diversos grupos e setores sociais, cujos interesses são diversos e contraditórios, alguns tendem a ser dominantes e hegemônicos e outros tendem a opor-se e resistir a tal dominação. Síntese a qual se leva através de

³⁸ El curriculum no es un concepto sino una construcción cultural... una forma de organizar um conjunto de prácticas educativas humanas (...) El curriculum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura, para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social (GRUNDY, 1991, p. 19-20, 21 *apud* LUCARELLI, 2002, p. 191).

diversos mecanismos de negociação e imposições sociais³⁹
(LUCARELLI, 2002, p. 191. A TRADUÇÃO É NOSSA).

Nessa síntese cultural apontada por Alba, em que a proposta política (dominante ou de resistência) impulsiona o sentido apresentado pela prática educacional, verificamos na interdisciplinaridade uma prática ativa, em que o grupo escolar reflete-junto sobre os aspectos sociais, o que poderíamos denominar de prática contra- hegemônica. Buscaremos nos próximos parágrafos clarificar essa afirmação.

Tomaz Tadeu da Silva⁴⁰ com o livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo*, apresenta várias reflexões sobre correntes e pensadores com seus olhares específicos sobre o currículo. Nas linhas que se seguem, foram recortados e adaptados dessa obra e da resenha de Osvaldo Mariotto Cerezer⁴¹ alguns desses olhares que consideramos mais relevantes para esta pesquisa.

Para Michael Apple (1989, 2008), o currículo é colocado, assim como para Alba (1991, p. 38), como uma forma de controle hegemônico, não sendo desinteressado e neutro, no entanto a reprodução da tradição cultural em voga não se dá de forma tão “fácil” ou “dócil”, ocorrendo “choques de forças”, resistência na discórdia entre o passado e as novas perspectivas sociais.

O currículo representa, de forma hegemônica, as estruturas econômicas e sociais mais amplas. Assim, o currículo não é neutro, desinteressado. O conhecimento por ele corporificado é um conhecimento particular. Importa saber qual conhecimento é considerado verdadeiro. A reprodução social não se dá de forma tranqüila, há sempre um processo de contestação, conflito, resistência (CEREZER, 2007, p. 2 *apud* APPLE, s.d.).

Dessa forma, para Apple, “as instituições de ensino são geralmente os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante eficaz e representam agora uma atividade importante tanto econômica quanto culturalmente” (APPLE, 2008, p. 39). As

³⁹ Por curriculum se entiende a la síntese de elementos culturales (conhecimentos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conformam una propuesta política educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contrarios; aunque alguno tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (ALBA, 1991, p. 38 *apud* LUCARELLI, 2002, p. 191).

⁴⁰ A saber: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

⁴¹ A saber: CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Documentos de Identidade*. In.: *Revista aulas*. MARTINS, Adilton L.. (org.). N.º 3 dez 2006. p. 1 – 6. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/resenha03.pdf>>, acessado em: 18/02/2011.

escolas são para este, “agentes de ‘produção’ de pessoas e conhecimento (considerado socialmente legítimo), são agentes hegemônicos e culturais, agentes da tradição seletiva e da ‘incorporação’ cultural. A aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento, tornam aspectos da hegemonia” (APPLE, 2008, p. 44).

Seguindo a linha de reflexão de Alba (1991, p. 38) e Apple (2008), temos que as instituições educacionais podem funcionar como mecanismo de reprodução de um conhecimento de uma elite dominante, que busca a manutenção de uma estrutura hegemônica e reprodutora. Ou podem apresentar viés de práticas emancipatórias e reflexivas, que visam a um rompimento do conservacionismo, para a aplicação de uma educação mais ativa para a vida em sociedade, ao nosso ver, caminhos bem desenvolvidos pela prática interdisciplinar.

O pedagogo Paulo Freire⁴² (2005, 2006 (entre outras)) critica o currículo existente através do conceito de “educação bancária” afirmando que o currículo tradicional está afastado da situação existencial das pessoas que fazem parte do processo de conhecer. Para este, o currículo deve conceber a experiência dos educandos como a fonte primária para temas significativos ou geradores.

Fazendo uma pausa na análise do termo currículo, não podemos deixar de apontar a proximidade do pensamento de Paulo Freire com a proposta da interdisciplinaridade de Fazenda, com relação ao papel do docente em reconhecer o outro como sujeito detentor de uma historicidade própria frente a sua relação com a existência (movimento desenhado na história de vida).

Aprofundando esse delineamento entre Fazenda e Paulo Freire, temos que o “Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática de *que-fazer* na educação, no espaço, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico - transformadora” (SAUL, 2010, p. 109). Propriamente a história de vida desenvolvida pela prática interdisciplinar em que o ator se transfigura em autor social.

O sentido do *que-fazer* freireano nos dá a abertura para um pensar nas relações existenciais do espaço e do tempo, de / ou em uma ação política, no sentido mais amplo da

⁴² Recomenda-se aos que desejam aprofundar a pesquisa em Paulo Freire que realizem a leitura do *Dicionário Paulo Freire* de REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José (org.) da editora Autêntica, revisto com sua 2ª edição no ano 2010. Material muito bem formulado, que apresenta belíssima edição em capa dura, material muito rico.

etimologia da palavra política em que a prática não se dá apenas em um arrolamento teórico, impossível de se dar sem o envolver-se no mundo corpóreo (na significância merleauPontyana) do estar no mundo da vida, não sendo apenas em um sentido estritamente teórico, afinal não somos apenas espíritos incorpóreos pensantes.

Em um sentido psicológico, temos com a concepção fenomenológica que o currículo é concebido como prática exercida em um local de análise, do processo da *epoché* (do ausentar-se do vivido, suspendendo o mundo no tempo e no espaço, o que permite conhecer-se a si próprio e tomar consciência da sua própria essência, uma pausa para reflexão íntima e intencional), “que eleva a importância do sujeito no processo de conhecimento, privilegiando a subjetividade na construção do conhecimento” (FERREIRA, 2001, p. 65), procedimento bem próximo do apresentado pela prática interdisciplinar (saber-ser) a qual buscaremos evidenciar a seguir.

2.1 A Colheita de alguns frutos

Após os diversos princípios e apontamentos realizados sobre o currículo, se faz jus o retorno à reflexão radical, da raiz epistemológica em torno do currículo, e perguntar:

Como se constrói o currículo e suas relações?

Pois só assim, podemos apontar como se dão procedimentos, estratégias e práticas de intervenção que poderiam legitimar as conexões entre currículo e interdisciplinaridade.

Tendo visto que o princípio metodológico da interdisciplinaridade “nos incita a sair dos muros da Academia e invadir a vida da cidade”, do susto no cotidiano que nos espanta, a “convidar para a mesma confraria acadêmica os mesmos iniciados, à humildade da escrita, à paciência na espera, à construção sólida, não de uma pesquisa que em si se encerra” (como este é o caso deste capítulo, em que pesquisamos o currículo em constante desenvolvimento, movimento, metamorfósico), mas “que promulga e acessa outros saberes, que aguça novos olhares, que desperta infinitas perguntas” (FAZENDA, 2010, p. 5), é nesse sentido, que se principia o perguntar *maiêutico*.

Pois temos na *maiêutica* socrática um método do questionar, cogitar, inquirir constantemente.

Dessa forma, faz com que a definição inicial vá passando pelo crivo das indagações e aperfeiçoando-se por extensões e reduções até ficar o mais exata possível, mas nunca a ser definitiva. Para a Maiêutica, o conhecimento está latente no homem, só é necessário criar condições para que ele passe da potência ao ato, aflore, numa espécie de recordação, reminiscência. Educar no sentido verdadeiro e superior. Educação vem do latim *educere*, literalmente trazer para fora, sobressair, emergir do estado potencial para o estado de realidade manifestada (FURTADO, 2009, *on-line*).

Buscando manifestar essa realidade, perguntemos em inicialmente:

Onde será utilizado / aplicado o currículo?

Na escola, em uma faculdade, na universidade (de *universales*, local que aglomera representantes de diversos locais do mundo com a propagação de conhecimentos variados). Seria esse um local, um espaço físico, uma edificação onde se ensina um tipo de saber, um dado conhecimento.

Trazendo Merleau-Ponty as nossas observações sobre o ambiente físico, aqui direcionado como ambiente escolar, temos que:

O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível. Quer dizer, em lugar de imaginá-lo como uma espécie de éter no qual todas as coisas mergulham, ou de concebê-lo abstratamente com um caráter que lhes seja comum, devemos pensá-lo como a potência universal de suas conexões (1999, p. 328).

Assim, seguindo a lógica merleau-pontyana, temos que os espaços físicos das escolas não devem ser vistos apenas como um amontoado de coisas, objetos que estão dispostos para serem utilizados ou mesmo concebê-los em um sentido de posse, de algo palpável e usável. Este deve ser visto como um espaço de conexões em que a fluidez no vivido deve ser contextualizado com a frequência do estar com.

Como assim, como realizar essa conexão?

O professor deve realizar esse papel de buscar em seu dia a dia a conexão com o aluno, que não deve ser analisado como objeto do meio, mero número, mas numa relação mais profunda, de ser vivente que conhece ou não seu papel em sala e, por conseguinte de ser vivente em diversos e possíveis espaços.

O conhecer seu papel adentra-se entre meandros que serão detalhados mais a frente em nossos apontamentos numa relação com a própria tomada de consciência.

Retornando a citação de Ponty e correlacionando com a consciência, a consciência iniciada pelo professor que pode “mergulhar” nesse lócus, não num sentido estrito lógico do real, mas num espaço de permanentes conexões, mudanças e transformações.

O estar em um espaço físico, obrigatoriamente traz a necessidade de um observador, que não deixa de ser um componente desse espaço no momento em que o está analisando, está com ele, deixando de ser apenas um objeto encarnado – pensante, observador, para se tornar participante, integrante desse espaço físico. Quando esse indivíduo consegue “mergulhar” nessa reflexão, este “mergulho” se dá para dentro de si mesmo, numa observação constante do seu papel como componente desse espaço (do *epoché* a reflexão para posterior ação-reflexiva, além do termo *práxis*). Como integrante, dessa conexão etérea, toma consciência em inicial de sua importância no espaço educacional.

Num segundo momento, num processo de empatia, poderá se verificar que o outro que está em sua frente também pode realizar esse “mergulho”. Esse processo é satisfatório, pois o indivíduo consegue se situar e verificar que tem importância no processo, que pode ser chamado de emancipação hermenêutica no situar-se com o outro existencialmente. Tomando-se por base que esse indivíduo tem um papel, de poder, de expressar esse estar com, pode fazer com que os que estejam a sua volta se encontrem nesse espaço físico como seres “existencialmente especiais”, em que visualizem que este espaço não é mera sala de aula, mas um espaço de congregação de ideias, pensamentos, conexões profundas que devem ser ampliadas a outros contextos e espaços do “mundo vivido”.

Aprofundando o questionar:

Quem seria aquele que aprende? Quem seria aquele que ensina? Seria possível uma pessoa ocupar ambas as funções, a do ensinar - aprendendo e aprender - ensinando?

Bem apropriado aqui o termo utilizado por Augusto Boal, “Espect – Atores⁴³”. Sim, nós docentes somos *Espectadores* “dos currículos escolares em seu efetivo redesenho”

⁴³ Espect-atores é um termo criado pelo teatrólogo Augusto Boal para demonstrar que em sua proposta de *Teatro do Oprimido*, os espectadores durante a encenada na “arena” podem participar no desenrolar da apresentação dos atores se tornando protagonistas de uma transformação dramática. Esse processo da participação pode se dar conscientemente pelos espectadores ou de forma despercebida como em uma apresentação do *Teatro do Invisível*, em que os atores se apresentam, sem se revelarem, em um local do cotidiano (numa praça, numa fila de supermercado, no meio da rua). O objetivo é sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos em que o espetáculo é o início de uma transformação social necessária e não um momento “passivo”, de repouso. Um espetáculo do Teatro do Oprimido é sempre ação, é o início para uma revolução no íntimo do espectador! Aos que desejarem aprofundar o estudo sobre o Teatro

(FAZENDA, 2010, p. 6) em um processo constante do aprender, como espectadores e do ensinar como atores e autores⁴⁴.

Outros questionamentos que podem ser levantados, mais polêmicos e sem dado consenso seriam:

O que ensinar? Como transmitir um conteúdo específico?

Ferreira (2001) em sua tese nos traz uma observação bem apropriada do que seria o ensinar, em que aponta que a atual contemporaneidade tem como uma de suas características principais o alto grau de circulação de conhecimentos e informações e que frente a tal situação se faz necessário um novo paradigma formativo em que:

educar é formar e não simplesmente informar – com a compreensão de que conhecer e aprender constituem-se no desafio que coloca o trabalho docente sob novas perspectivas. [Sendo necessário] o desenvolvimento de competências no profissional da educação referentes ao domínio dos conteúdos, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar. [Destacando] a valorização das incertezas, a conquista da autonomia, o pluralismo de idéias e a vivência em ambientes abertos regidos pela interpretação da realidade – uma maneira de evitar a leitura fragmentada que acompanha a divisão por disciplinas -, uma vez que a metodologia interdisciplinar tende a ressignificar os atuais ramos do conhecimento científico (FERREIRA, 2001, p. 17 – 18).

Dessa forma, a interdisciplinaridade pode ser um aparato apropriado ao buscarmos uma nova forma de ensinar, e do que ensinar! Em que não devemos ver o aluno como um mero recipiente vazio em que o docente teria o papel de preencher esse oco com conteúdos e mais conteúdos disciplinares, buscando enchê-lo e quem sabe até transbordá-lo.

Assim nosso papel na transmissão deve valorizar a auto-formação do aluno, do processo reflexivo na busca da “conquista da autonomia” para posterior leitura do mundo que o cerca: o “da realidade”.

Acreditando que ainda não está bem claro, retornando à pergunta:

O que ensinar?

do Oprimido poderão encontrar um aprofundamento no título *Teatro de Augusto Boal*, dividido em dois volumes publicado pela editora Hucitec, entre outras obras escritas por Augusto Boal.

⁴⁴ Para aprofundar, recomenda-se a leitura da tese *De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar* de Mariana Aranha Moreira José.

Não é uma questão fácil de ser respondida, aparentemente possa parecer, mas suas relações vão além de uma análise de âmbito educacional. O que se ensina está intimamente relacionado com uma proposta ideológica de política,

a experiência concreta da criança e dos professores, é menos importante do que as considerações globais e macroeconômica da taxa de retorno do investimento, ou, mais radicalmente, do que a reprodução da divisão de trabalho (APLLE, 2008, p. 61).

Sendo assim, segundo Apple, o que se ensina na escola tem uma força reprodutora de uma sociedade desigual.

Outros questionamentos que podem ser levantados, mais polêmicos e sem dado consenso seriam:

O que ensinar e como se transmitir esse “conteúdo”?

A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma?

As relações curriculares, suas práticas e conteúdos devem ser refletidas na estrutura em que estão situadas e em nosso caso, em um governo com uma política econômica neoliberal.

Ampliando esta perspectiva, o autor Michael W. Apple, em seu livro *Ideologia e Currículo*⁴⁵, apresenta que “principalmente” os aspectos ideológicos e culturais são dominantes na formação das políticas educacionais, não descartando, no entanto, as influências das relações econômicas em seu cerne.

Por que principalmente?

Pois esses estão em uma implicação com o choque do poder, com o entrelaçamento de forças que atuam na busca de legitimidade frente as suas perspectivas de verdade. Esta seria propriamente a inter-relação, a ponte, entre o objetivo almejado e o efeito dessa prática. O currículo, com seu enfoque do conhecimento, tem esse poder!

Ratificando: O currículo tem esse poder!

Lembrando alguns exemplos históricos:

⁴⁵ APPLE. Michael W.. *Ideologia e Currículo*. Vinicius Figueira (trad.). 3º edição. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- A lista promovida pela Igreja Católica Romana do *Index Livrorum Proibitorium* no período medieval.

- Durante o período nazista na Alemanha, Hitler ordenou a queima de milhares de livros em praças públicas.

- A perseguição à literatura “subversiva” durante o período militar brasileiro.

Entre tantos outros exemplos históricos que vêm demonstrar que tipo de conhecimento e de que forma é apresentado, estão em íntima relação com a ordem política e econômica dominante.

Aqui bem apropriada se faz a citação de Brandão, em que afirma que:

O poder que controla politicamente a ordem social que o sustenta, também determina ideologicamente o saber, o pensamento, [o currículo], os valores, os símbolos com que se apresenta como legítimo. Ele cria e recria os instrumentos e artifícios para que as pessoas oprimidas por ele pensem como ele, pensando que pensam por si próprias (BRANDÃO, 1986, p. 105).

Mesmo se dilapidando criticamente no pensar, esse pedaço vítreo que seria o currículo em um processo educacional alienante proposto por estes períodos históricos apontados (e por que não, de nossa atualidade?), vemos na constância, mecanismos de controle que se alternam ditando que possuem um novo diamante chamado “currículo ideal”, no qual muitas vezes buscam se apropriar do termo interdisciplinar de forma inadequada e nefasta (como vemos constantemente presente em artigos publicados no *Jornal Folha de São Paulo*⁴⁶).

Devemos ter em mente que “a interdisciplinaridade somente será possível se as pessoas se dispuserem a estudá-la, compreendê-la e praticá-la em seus universos pessoais e laborais” (FAZENDA; VARELLA; VALERIO, 2010, p. 12) e não no mero lançar do termo interdisciplinaridade como se este já fosse definido e “forjado” como um conceito estanque.

⁴⁶ Entre alguns dos artigos do *Jornal Folha de São Paulo* que fizeram uso inadequado da palavra interdisciplinaridade, podemos citar: *Pintou mudança* de 28/03/2011. Ou os presentes na *Folha.com*: *Escola leva o carnaval à sala de aula e estimula aprendizagem* de 02/03/2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/883194-escola-leva-carnaval-para-a-sala-de-aula-e-estimula-aprendizado.shtml>>, acessado em: 08/03/2010. *Letras explosivas* de 12/09/2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/796869-letas-explosivas.shtml>>, acessado em: 08/03/2010. *Formação interdisciplinar está entre as vantagens do ciclo básico* de 27/10/2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u643828.shtml>>, acessado em: 08/03/2010. Entre tantas outras possíveis dezenas de menções.

Dando reforço às linhas acima: “Currículo **ideal**” para quem? Ou para que grupo?

A legitimação se dá muitas vezes no “empacotar” um dito saber necessário a meandros normativos que recebem nominalismos e mais nominalismos, por exemplo: Currículo oculto⁴⁷, currículo ideal, currículo formal, currículo comum, currículo informal...

Nesse ínterim, qual seria o nosso papel como educadores?

Somos realmente cultivadores da cultura?

Plantamos novos saberes?

Estamos gerando novas perspectivas (sementes) através da liberdade?

Não estaremos apenas nos enganando ao acharmos que somos renovadores, construtivistas, libertários, entre tantos adjetivos e rótulos? (...)

Metaforizando a questão da leitura, desumanizamos a partir do momento que a leitura feita em sala não é a leitura do mundo real do aluno, mas a leitura ideológica - hegemônica apresentada como legítima através do currículo.

Falácias são replicadas nas escolas na constância do desenvolver do *homo sapiens*, *saber*, *faber*, *zappiens*⁴⁸ e agora niilista. No coletivo das salas de aulas vivenciamos um mero saber do *dasein*⁴⁹ sem sentido. Para mudanças faz-se necessário a mudança individual.

⁴⁷ Currículo oculto são “coisas que se adquirem nas escolas (...) sem jamais se configurar nos programas oficiais ou explícitos. (...) Escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de ‘sobrevivência’ ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial” (FORQUIN, 1983, p. 23).

⁴⁸ “Com a evolução constante deste novo mundo, poderemos acompanhar a evolução de um novo homem, o nativo digital ou Homo Zappiens, uma geração de seres humanos que cresceram em meio às tecnologias digitais, e que aprenderam desde muito cedo que tais tecnologias lhes permitem acessar de forma rápida uma gama imensa de informações e se comunicar com pessoas. Eles ‘zapeiam’ entre as diversas informações que julgam interessantes ou úteis, da mesma forma como ficam mudando de canal no aparelho de televisão. Esta possibilidade de mudar rapidamente o foco da atenção de acordo com os interesses, de acordo com os autores, pode ser observada também no ambiente escolar, onde é cada vez mais difícil despertar-lhe a atenção. Os professores que irão trabalhar com estes alunos precisam ter ciência destas características de uma nova geração que aprendeu a ‘cooperar em redes e negociar sobre as informações e confiança’, aceitam as novas tecnologias sem medo, porém ainda necessitam que lhes indiquem caminhos para que tais benefícios sejam utilizados de forma reflexiva e autônoma” (FREITAS, Adriano. *Homo sapiens, homo faber ou homo zappiens?* Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_14180/artigo_sobre_homo_sapiens_homo_faber_ou_homo_zappiens>, acessado em: 21/01/2013).

⁴⁹ “A palavra Dasein vem do Alemão e significa *Ser-aí*. Obs.: Na língua portuguesa a pronúncia é ‘Dazáin’. Se analisarmos a palavra, teremos: - ‘Da’ que significa: ‘aí’. - ‘Sein’ que significa: ‘ser, existência ou ente’. O Ser-aí expressa o imediatismo e o inevitável, características da condição existencial. O ‘aí’ é a abertura para o mundo iluminado e compreensivo. A característica básica do Dasein é a sua abertura para perceber e responder a tudo aquilo que está em sua presença. A utilização do termo Dasein é contemporânea, surgindo

Nós, docentes, seguindo estes “modelos”, somos geradores e simultaneamente, reprodutores, de cultura plantada em solo infértil em que o currículo não tem poder germinativo com a dureza e falta de trato.

O educador - cultivador não possui muitas chances de competir contra **todo** um sistema totalitário de mercado, mas devemos aproveitar bem as brechas, rachaduras nessa estrutura que tenta se solidificar. Mesmo se fosse outro, como o sistema socialista que tentou se implantar, estaria se esbarrando nas relações de forças de domínio que já se mostraram e se mostram insustentáveis. O preparar do solo, sem perspectivas do que se dará dessa germinação, na esperança de rompermos o entendimento que a escola é “como um aparelho ideológico da burguesia e está a serviço de seus interesses” (SAVIANI, 2010, p. 395).

O que fazer então? Abandonar? Desistir?

Não! Lembrando Perrenoud (2000, p. 55):

Diferenciar é romper com a pedagogia formal, a mesma lição, os mesmos exercícios para todos, mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos numa situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender. Saber conceber a fazer com que tais dispositivos evoluam é uma competência com a qual sonham e a qual constroem pouco a pouco todos os professores que pensam que o fracasso escolar não é uma fatalidade, que todos podem aprender.

Ou seja, através de nossa educação formal, ocidental, vinculamos nosso olhar na totalidade, em que desejamos sempre o máximo e não fomos educados a vivenciar derrotas, fracassos, ou melhor, pseudo derrotas e pseudo fracassos. Como educadores temos como dever o ressignificar esse olhar ocidental, em que “cada educador deverá

como fenômeno, isto é, como algo que se mostra a si mesmo. O Filósofo e Pensador, Martin Heidegger, re-significou a palavra Dasein para a expressão ser-no-mundo. ‘Ser’ e não ‘Estar’; no sentido de existência e co-existência, e não de permanência ou passagem. Não se trata do homem interagir com o mundo, pois nesse caso daria a entender que a pessoa e o seu ambiente são coisas distintas. Trata-se da relação e co-existência e até interdependência, entre pessoas e / ou ambiente, isto é entre ‘Daseins’. Medard Boss, um seguidor de Heidegger caracteriza o existir humano, o ‘ser-ai’, o “Dasein” primordialmente como o ser de co-existir e existir com os outros. Mostra-nos as várias maneiras deste co-existir, existir com os outros, através de características fundamentais e primordiais do ser humano: o compreender primordial (o atuar e mexer com as coisas anterior ao que comumente chamamos ‘cognição’), o dizer (discursar, no sentido de mostrar algo) falando, escutando e silenciando. Estas características imbricam-se na afinação, na disposição. A totalidade intercalada dessas características, desta estrutura total M. Heidegger chama de ‘sorge’- a ‘cura’, ou melhor dizendo o cuidar e zelar para algo” (DAISEIN PSICOLOGIA. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Q_ZwWj-TyVIJ:daseinpsicologia.blogspot.com/2010/03/o-significado-de-dasein-ser-no-mundo.html+significado+daisen&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&source=www.google.com.br>, acessado em: 20/02/2011).

partilhar com seus alunos o seu *errar*, até porque os alunos precisam saber que sem *errar* não há aprendizado”, pois “o aluno que *tem medo de errar* dificilmente aprenderá tanto quanto o *errante*” (SANTO, 2001, p. 15, grifo do autor), afinal somos seres errantes.

Como educadores – cultivadores, muitas vezes não estaremos presenciando o germinar da semente que lançamos, não devemos temer o *errar*, não é uma derrota, muitas sementes permanecem em dormência durante muitos anos (esse deve ser um outro ponto a ser focado, a nossa visão ocidental de buscar resultados a curto prazo, pois não fomos educados a olhar na distância da eternidade). Muitas vezes não germinam apenas porque o meio ambiente que as circundam não é o propício para seu desenvolvimento (solo duro e intratado). Esse é o nosso papel como educadores, preparar o solo para que estas sementes germinem. Se tivermos “sorte”, veremos várias dessas germinarem quando ainda vivos.

Quem sabe estas sementes se tornem árvores, frondosas, belas e possam multiplicar suas sementes?

Quem sabe se teremos a oportunidade de ver uma linda floresta desabrochando em frente ao nosso olhar?

Retornando a Perrenoud, quando mais e mais professores tiverem a visão de que o “fracasso escolar não é uma fatalidade”, que não existe a derrota, e que “todos podem aprender”, que todos somos *errantes*, teremos a multiplicação de um solo fértil, de um meio ambiente mais adequado para a sobrevivência das sementes, de sua germinação e desenvolvimento.

Com relação a uma nova visão, Moreira e Silva (1995, p. 32) vêm nos trazer que a presente ordem curricular precisa ser questionada, tendo como ponto central a natureza da produção do conhecimento que é organizada em uma estrutura composta por divisões de disciplinas. No tocante à interdisciplinaridade afirmam:

Apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular. Seria necessário, talvez, um movimento mais radical para minar com mais profundidade essa estrutura. Seria central a esse movimento reconhecer a disciplinaridade da presente estrutura curricular não como a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas como a inscrição e recontextualização desses campos em um contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 32).

Fica um questionamento com relação à citação dos autores. Será que a interpretação que realizam da interdisciplinaridade é a erroneamente empregada no senso comum educacional, como mera relação entre disciplinas. Pois se assim for, esta seria propriamente uma proposta multidisciplinar, da intersecção entre conteúdos e não a da ação interdisciplinar.

Caso os autores estejam se referindo à palavra disciplina no sentido de “forma”, a interdisciplinaridade não deixa de apresentar uma proposta disciplinar. O interdisciplinar apresenta em sua formação uma contextualização metodológica, de contexto, apresenta um aparato lógico e bem construído que pode ser legitimado e aplicado como “mecanismo curricular”. Mas a interdisciplinaridade não pode ser encarada apenas como um mecanismo teórico, esta é “essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido” (FAZENDA, 2001, p. 11), no exercitar em sala de aula e nos confins do dia a dia.

Para reforçar o sentido prático do processo interdisciplinar, Japiassu (2006, p. 27) “nos relembra que a Interdisciplinaridade não é uma categoria do conhecimento, mas de ação e por isso ‘precisa ser entendida como uma atitude (...) sem ter a ilusão de que basta a simples colocação em contato dos cientistas de disciplinas diferentes para se criar a Interdisciplinaridade.’”

Nessa definição, a interdisciplinaridade apresenta uma abordagem disciplinar, de integração de conhecimentos como etapa de interação num “momento de organização e estudo dos conteúdos das disciplinas” (FAZENDA, 2002, p. 21), mas vai mais além, pois propõe uma nova forma de atitude por parte dos que a vivenciam.

Tratando-se essa dissertação de um estudo de práticas filosóficas, e dando sequência as reflexões do currículo e das disciplinas específicas, fazem-se jus os seguintes questionamentos:

Qual a significância da disciplina de filosofia como parte do currículo escolar? Quais são as possíveis colheitas da prática interdisciplinar em aulas de filosofia? Qual seria o papel da filosofia?

Podem ser várias as respostas:

- Desenvolvimento crítico e reflexivo para jovens e crianças;
- A filosofia apresenta um caráter multidisciplinar, podendo realizar uma integração dialogal entre diferentes disciplinas curriculares;

- Ou ainda, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei n 9394/96) “o papel da filosofia seria o de apontar aos jovens certos conhecimentos filosóficos necessários ao pleno exercício da cidadania” (GALLO, 2010, p. 160).

Segundo Gallo, todas as visões apresentadas acima não definem o real papel da filosofia, pois todas apresentam um caráter instrumental⁵⁰, e desde Aristóteles a filosofia é considerada “um fim em si mesma”, sem limitações como as colocadas acima. O desenvolvimento crítico ou mesmo a inter-relação entre as disciplinas (multidisciplinaridade), não pode ser visto como papel exclusivo da filosofia. No tocante à LDB, não é correto que a filosofia se subjugue a um direcionamento de formação de um cidadão ou mesmo da moral, pois estaria sendo anti - filosófica.

Sobre o caráter da filosofia, bem apropriado o trecho de Leminski (1986, p. 92):

A burguesia criou um universo onde todo gesto tem que ser útil. Tudo tem que ser um ‘para que’. ... Porque tudo tem que dar lucro. ... E o princípio da utilidade corrompe todos os setores da vida, nos fazendo crer que a própria vida tem que dar lucro. Vida é dom dos deuses, para ser saboreada intensamente até que a bomba de nêutrons ou o vazamento da usina nuclear nos separe desde pedaço de carne pulsante, único bem que temos certeza.

Os apontamentos de Leminski sobre a arte também são bem vindos para a filosofia; a filosofia não precisa ter um sentido de utilidade ou finalidade, a sua libertação se dá em ser um fim por si mesma, pois a filosofia trata da própria vida, das formas de se relacionar com o mundo, bem posto novamente por Leminski:

O amor. A amizade. O convívio. O júbilo do gol. A festa. A embriaguez. A poesia. A rebeldia. Os estados de graça. A possessão diabólica. A plenitude da carne. O orgasmo. Estas coisas não precisam de justificação nem de justificativas. Todos sabemos que elas são a própria finalidade da vida. As únicas coisas grandes e boas, que podem nos dar esta passagem pela crosta deste terceiro planeta depois do Sol. ... Coisas inúteis (ou inúteis) são a própria finalidade da vida. A verdadeira vida. Que é feita de júbilo, liberdade e fulgor animal. Com mil anos luz além da utilidade, que a mística imigrante do trabalho cultiva em nós, flores perversas no jardim do diabo, nome que damos às forças que nos afastam da nossa felicidade, enquanto eu ou enquanto tribo.

⁵⁰ “Instrumentalismo: Concepção segundo a qual as teorias científicas são apenas um instrumental para o tratamento do fenômeno e não uma tentativa de se chegar ao conhecimento da realidade em si mesma, devendo portanto ser consideradas do ponto de vista de seus resultados e não de sua verdade ou falsidade. Opõe-se ao realismo e relaciona-se com o pragmatismo e o convencionalismo. ... A concepção instrumentalista de razão e de ciência é, portanto, criticada tendo em vista os efeitos e consequências da submissão da razão científica aos interesses da ideologia da dominação técnica, sobretudo no capitalismo avançado” (JAPÍASSU, 2006, p. 148).

Seguindo a mesma reflexão da in-utilidade da filosofia, podemos perguntar:

Quem seria aquele a exercê-la, praticá-la?

Para exercer a filosofia, segundo alguns pensadores, seria necessário um diploma: ao meu ver, aquele que exerce a filosofia, o filósofo, seria o que ama o conhecimento, novas descobertas, por si mesmas.

Como um músico que exerce o estudo constante, diariamente, na prática com instrumentos musicais para poder aperfeiçoar-se, necessariamente não tem que ter um diploma de nível superior ou ser um maestro para ser considerado um músico. O exercício, o contato e a prática constante, já o definem como artista-músico.

Nesse mesmo sentido metafórico, vejo que o filósofo é aquele que busca o conhecimento, as dúvidas e os escritos de diversos autores como instrumento para poder refletir sobre o mundo, para poder questionar constantemente, um caso simples de amar o conhecimento por amar.

Esse espírito de busca pelo novo, saboreando sem motivos, do questionamento constante, é o que trago em meu viver. Sou um filósofo, não por ter um diploma que afirma que sou licenciado na área, mas por querer mais no cotidiano, na busca constante do conhecer-me, sabendo de antemão que nunca encontrarei a plenitude das respostas frente ao infinito das possibilidades. Este sentimento de busca me torna feliz, com descobertas e respostas e não descartando que as próprias perguntas também podem ser descobertas. Em minhas aulas de filosofia busco transmitir aos meus irmãos humanos esse sentimento de felicidade. Demonstrar que todos temos direito de ser felizes! Que o questionamento e não a aceitação das coisas postas pode ser um belo caminho; que a busca já pode ser o caminho para a felicidade em anseio do conhecer a si mesmo, pois se “não trabalharmos bem nosso interior, somos um alvo fácil às armadilhas do mundo exterior” (PEREZ, 2012, p. 9).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade veio a contribuir com a prática da filosofia em sala de aula, onde tenho a chance de usá-la como instrumento. O ouvir a opinião de meus alunos, que apresentam conhecimentos e pontos de vista próprios, é um mecanismo para abertura de novidades para o próprio mundo.

Demonstro-lhes que o respeito à opinião do outro é um mecanismo para se situar no mundo, afirmando constantemente que cada verdade individual pode estar errada, assim ao

verificarem o posicionamento de filósofos podem aceitá-los ou negá-los, mas deixo subentendido que é outra forma de situar-se no mundo frente a uma verdade ou situação.

Ensino aos alunos que devemos ousar na transgressão do que querem que pensemos e ajamos, nos libertar da visão materialista que denota o conhecimento, a filosofia, como algo inválido por não trazer “o lucro” e uma utilidade produtiva.

Lembrando de Marx (2010), mesmo que o sistema capitalista busque se sustentar através de um processo constante de reciclagem através de “crises cíclicas”, mas no tocante geral, não se resignificando, este se encontra com os dias contatos para a falência e posterior óbito. Mesmo que o sistema capitalista (totalitário de mercado) busque nos sistemas educacionais, amparados nas estruturas curriculares, para se manter como proposta dominante, hegemônica e situada como única proposta válida, temos como educadores – pensadores – pesquisadores (cultivadores), um papel social de formação, conscientização e expressão em consonância do apreender juntos.

Sou levado a crer, após estas poucas linhas, que algo de novo é necessário, baseado nos antigos edifícios sociais que devem ser demolidos e de seus terrenos, de suas estruturas, usarmos os alicerces do niilismo, erguendo-se um novo complexo de teias de ecossistemas⁵¹. Dessa forma, a interdisciplinaridade apresenta “fundamentos que certamente alterarão a constituição dos currículos escolares em seu efetivo redesenho” (FAZENDA, 2010, p. 6). Talvez respondendo: o que a escola precisa aprender?

Devemos plantar o novo, semear novas perspectivas, pois o atual sistema educacional se encontra caduco, velho e caquético e o pior é que esse ainda nem se deu conta de que está muito próximo da morte, como se expressasse um desejo angustiante de eternidade.

Em vez de construirmos a utopia, da escola em “local ameno”, faço de meu espírito o local da utopia (saber - ser), primeiro passo para se caminhar até o horizonte como categoria de ação, por meio de análise introspectiva, ontológica, e das práticas realizadas, num emergir inicial do “eu” inconsciente e desconhecido para a realização de uma abordagem interdisciplinar frente a um currículo prescrito (FAZENDA; VARELLA; VALERIO, 2010, p. 14).

⁵¹ Recomenda-se aos que desejam aprofundar os temas complexidade, multidimensionalidade, transdisciplinaridade, ecossistemas, entre outros, a leitura do livro: *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e prática docente* de MORAES, Maria Cândida (org.). Rio de Janeiro: Wak, 2010.

No capítulo que segue são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nessa dissertação, além da descrição da escola interiorana onde se desenvolveram as atividades com os discentes.

3 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

“Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.” (FREIRE, 1987, p. 79)

Neste capítulo buscou-se apontar a metodologia utilizada durante esta pesquisa interdisciplinar, calcada em procedimentos fenomenológicos e hermenêuticos. O local e os participantes dessa pesquisa são descritos da forma mais detalhada possível, buscando-se situar o leitor: de quem se fala, de onde se fala, como se fala e sobre o que se fala. Afinal, do amor dado e recebido!

3.1 Técnicas e práticas agrícolas (Abordagem fenomenológica e hermenêutica)

Para clarificar o procedimento metodológico abordado, se faz jus elucidar o significado histórico das práticas fenomenológicas e hermenêuticas, com os seus desenvolvimentos entre diversos pensadores e pesquisadores, e posteriormente apresentar como esta abordagem se desenvolveu nessa pesquisa de ação participativa.

A palavra fenomenologia tem a origem etimológica de duas palavras Gregas, *Phainómenon* e *Lógos* sendo a primeira o fato, aspecto ou ocorrência passível de observação e a segunda, princípio de inteligibilidade, razão (FERREIRA, 1999, p. 893 e 1231). Como método, consiste “na observação e descrição rigorosa do **fenômeno**, isto é, daquilo que se **manifesta**, **aparece** ou se **oferece** aos sentidos ou à consciência” (COTRIM, 2000, p. 215, grifo do autor).

O termo foi utilizado pela primeira vez pelo filósofo e matemático alemão Johann H. Lambert (1728-1727) como título da 4ª parte de seu livro *Novo Organon*, de 1764, em que define a fenomenologia como estudo descritivo do fenômeno tal qual se apresenta a nossa experiência, sendo este entendido como aparência ilusória e fonte de erro (ABBAGNANO, 2000, p. 437-438; JAPIASSÚ, 2006, p. 105; VALERIO, 2009, p. 69-70).

Com a filosofia criticista⁵² do alemão Immanuel Kant (1724-1804) temos que o termo fenomenologia designa o movimento ou repouso da matéria com relação às

⁵² Pelo termo criticista ou ceticismo empregado por Kant não podemos entendê-los em um sentido de “desaprovação, mas de uma análise crítica” (DURANT, 2000, p. 255). Sua filosofia é dividida como pré

modalidades aparentes aos sentidos externos do homem (ABBAGNANO, 2000, p. 438) em que as coisas como são em si (*nôumeno* = a coisa ou realidade em si) são inacessíveis ao conhecimento, no qual podemos apenas conhecer “o que aparece” (fenômeno).

A inovação apresentada por Kant, chamada de *Revolução Copernicana*, vem afirmar que o conhecimento não é o reflexo do objeto, mas sim as formas do juízo estabelecidas no entendimento do próprio espírito que constrói com os dados da experiência. Dessa forma, o dado exterior, fenomênico, não deve ser entendido como algo que o intelecto deve se conformar, mas este só existe para o sujeito na medida em que se aparece, do qual participamos, em certo sentido, de sua construção. A configuração que o sujeito organiza, de forma universal e necessária, dos dados da experiência fenomênica, faz com que estas passem a existir para o sujeito. Segundo Kant, essas experiências resultam das formas *a priori* da sensibilidade (espacialidade e temporalidade) e das categorias *a priori* do entendimento (qualidade, quantidade, causalidade, substância, matéria e forma). O pensador afirma assim, que o conhecimento não vem das coisas para os sujeitos, mas que vai das ideias produzidas pelo sujeito para as coisas (ARANHA, 2002, p. 112-113; CHAUI, 2006, p. 198-201; NICOLA, 2005, p. 321-338).

Por sua vez, o pensador Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) em sua obra *Fenomenologia do Espírito*, de 1807, inaugura o que chama de “ciência da experiência da consciência”, e busca nesta apresentar como a espiritualidade humana se desenvolve indo da sensibilidade e consciência, passando pela autoconsciência do sujeito até chegar ao Espírito Absoluto ou Razão. Hegel, tomando como análise inicial a noção kantiana de consciência, propõe que o homem está em ativa construção com a realidade, numa relação de vir-a-ser. Partindo desse movimento constante de transformação, Hegel estabelece uma nova lógica para dar conta dessa dinâmica do real, em que a dialética se apresenta como etapas de tese (afirmação), antítese (negação) e síntese (negação da negação). Desta forma todas as coisas passariam por um processo de movimento dinâmico de transformações que levariam a uma síntese superiora (ABBAGNANO, 2000, p. 438; ARANHA, 2002, p. 118; JAPIASSÚ, 2006, p. 105 e p. 127-128; NICOLA, 2005, p. 358).

Com o matemático e filósofo Edmund Husserl (1859-1938), temos o desenvolvimento de uma proposta fenomenológica que inicialmente se voltava contra o

crítica (1755-1780) e crítica (1781 em diante), tendo como influência na primeira fase com as filosofias de Leibniz e da escola de Wolff, principalmente com Lambert, sua fase crítica se inicia com a leitura de empirismo inglês, principalmente com o autor Hume (JAPIASSÚ, 2006, p. 158).

psicologismo e o naturalismo de sua época, e foi influenciado pelo ideário do filósofo alemão Franz Brentano (1838-1917) que afirmava que existe no sujeito uma relação de percepção, imaginação e juízo numa intencionalidade dos atos da consciência orientados para os objetos (JAPIASSÚ, 2006, p. 34).

Husserl a partir de sua obra de 1900 intitulada *Investigações Lógicas*, busca aprofundar as noções básicas de intencionalidade apresentadas por Brentano, tentando superar as tendências empiristas, positivistas e racionalistas que realizavam uma dicotomia entre a razão e a experiência. Para este, toda consciência é intencional, e diferente dos racionalistas, por isso afirmava que toda consciência tende para o mundo, sendo consciência de alguma coisa. Da mesma forma, contrariando aos empiristas, diz que não existe objeto em si, pois este só existe a partir do sujeito que lhe atribui significado (ABBAGNANO, 2000, p. 438; ARANHA, 2002, p. 123).

A fenomenologia husserliana busca romper com o sentido metodológico científico da proposta positivista que buscava, através da neutralidade, o distanciamento do homem com a ciência, negando o subjetivismo. A intencionalidade fenomenológica visa a humanizar a ciência estudando através do subjetivismo as expressões da consciência, estabelecendo uma relação entre o sujeito e o objeto, homem e mundo, considerando-os inseparáveis (NICOLA, 2005, p. 459; ARANHA, 2002, p. 123). Resumidamente, “descentralizou o sujeito, estabelecendo novas relações entre sujeito e objeto, entre observador e acontecimento observado” (FORGHIERI, 1993, apresentação p. XI).

Dessa forma, a consciência é sempre intencional, está sempre voltada para um objeto. Enquanto este é sempre objeto para uma consciência, há uma correlação intencional, que só se dá na intuição originária da vivência, “única coisa à qual temos acesso imediato”, o fenômeno assim se “integra a consciência e o objetivo, unidos no próprio ato de significação” (FORGHIERI, 1993, p. 15). “A consciência e o objeto são, portanto, correlatos e, de certo modo, co-originais. Husserl chama esta correlação de ‘noema-noesis’” (GODOY, 2008, p. 11).

Com a intencionalidade, há um reconhecimento de que o mundo não é pura exterioridade e o sujeito não é pura interioridade, mas a saída de si para um mundo que tem uma significação subjetiva para ele.

Como cada consciência subjetiva constitui com referências próprias o seu mundo, assim também existem elementos comuns, de um solo comum às experiências, como a

cultura, o meio físico, a língua, as relações de trabalho, os valores. Estes elementos comuns são filtrados por cada subjetividade e repercutem sua generalidade na relação viva que se estabelece entre as várias consciências. O que torna a descrição fenomenológica objetiva não são os pressupostos gerais presentes na vivência do objeto descrito, mas a interação das consciências entre si, gerando percepções inter-subjetivas da realidade.

O procedimento fenomenológico faz uso do recurso da *epoché*, sinônimo para redução fenomenológica, que consiste na “suspensão do juízo (...) em não aceitar nem refutar, em não afirmar nem negar” (ABBAGNANO, 2000, p. 339). Busca o fenômeno em si, que “apela para a intuição originária do fenômeno, na imediatez da vivência” (FORGHIERI, 1993, p. 15), ou seja, busca suspender o juízo que o sujeito estabelece apressadamente sobre o cotidiano, colocando propriamente o mundo “entre parênteses”. O momento em que o pesquisador faz uso da *epoché* é quando “se coloca em silêncio a fim de poder observar o fenômeno tal como ele realmente é” (ARANHA, 2002, p. 15). Tendo como finalidade a contemplação desinteressada com uma “atitude desvinculada de qualquer interesse pessoal ou psicológico na existência das coisas do mundo ou do próprio mundo em sua totalidade” (ABBAGNANO, 2000, p. 339).

Considerando o recurso fenomenológico de ir às coisas mesmas, no qual a consciência intencional desvenda, revela, e o fenômeno não é visto como o objeto em si para análise, mas a compreensão dada pela consciência desse objeto. Uma clara negação do método experimental se estabelece, pois não aborda a intencionalidade. A fenomenologia rompe com as coisas aparentemente verificáveis se voltando para a problemática do subjetivo que não se manifesta na maior parte das vezes, estando escondido (ABBAGNANO, 2000, p. 438-439; FORGHIERI, 1993, p. 11).

A fenomenológica não apresenta sistemas axiomáticos, com premissas evidentes por si mesmas, com verdades indiscutíveis, pois não descobrimos “essências exatas”, mas “essências morfológicas” (em construção), inexatas por essência e cujos conceitos são descritivos (HUSSERL, 1986, p. 163. O grifo é nosso). Assim sendo, a fenomenologia não explica ou analisa os conhecimentos vivenciados numa visão particular do mundo, apenas os descreve.

Aprofundando o sentido fenomenológico, temos que este procura a descrição direta dos fatos observados “tal qual este[s] se apresenta[m] à nossa experiência” (JAPIASSÚ, 2006, p. 105), ou seja, a fenomenologia busca descrever e não explicar ou mesmo analisar.

A descrição fenomenológica “é a ligação com o vivido com a vida no mundo” na qual os seres humanos participantes de dado evento podem encontrar subsídios para a experiência vivenciada (VALERIO, 2009, p. 71).

Para realizarmos um salto interpretativo, se faz necessária, além dos aspectos fenomenológicos, uma abordagem hermenêutica, isto é, através da interpretação das experiências vividas encontrar a significância nelas expressa (VAN MANEN, 1990, p. 36, *apud* VALERIO, 2009, p. 71-72).

Tal afirmativa pode ser corroborada com as observações de Mariana Aranha que a fenomenologia “possibilita ao pesquisador exercer o papel de observador atento do fenômeno estudado. No entanto, ela não é suficiente. O fenômeno precisa ser interpretado a fim de que a análise fenomenológica aconteça”, sendo que esta interpretação do fenômeno pode dar-se a partir do procedimento hermenêutico (ARANHA, 2002, p. 15-16).

Mas de antemão verifiquemos o que podemos entender como hermenêutica e seu desenvolvimento entre os pensadores.

O termo hermenêutica possui como origem etimológica o verbo grego *hermēneuein* e pelo substantivo *hermeneia*, significando "dizer", "comprender", "interpretar", "esclarecer" "traduzir" ou “arte de interpretar”. (ABBAGNANO, 2000, p. 497; ESPÓSITO *in.*: FAZENDA, 2001, p. 238; FERREIRA, 1999, p. 1037; JAPIASSÚ, 2006, p. 130; VALERIO, 2009, p. 72-73).

Segundo alguns autores, o termo hermenêutica remonta ao mítico Deus Hermes, isto é, aparece desde a antiguidade grega, expressa nos hinos de Homero. Hermes, filho de Zeus e Hera, é dotado de extrema inteligência, e foi considerado por seu pai conselheiro e mensageiro. Em certo sentido se apresenta como um mestre que apresenta um saber divino, tornando-se um decodificador das mensagens divinas para os mortais. Seu nome significa “intérprete” o que gerará a correlação com o termo hermenêutica (ARANHA, 2002, p. 16; CASCINO, 2002, p. 56; VALERIO, 2009, p. 72).

Desde a antiguidade clássica, podemos encontrar a palavra hermenêutica expressa em textos de diversos pensadores, como com Platão (no livro *Íon*), Aristóteles (no capítulo II - *Perí Hermenías* no livro *Órganon*) e ainda com os pensadores Xenofontes, Plutarco e Eurípides (ROHNDEN, 2002, p. 17).

A partir do século XVII a hermenêutica foi designada como técnica própria para interpretação dos textos bíblicos ou antigos, buscando-se principalmente com o pensador Schopenhauer (1788-1860) uma interpretação das exegeses para um discurso mais claro e direto (JAPIASSÚ, 2006, p. 130).

A partir do século XVIII o termo recebe a designação do esforço necessário para interpretar um texto científico de difícil interpretação ou como fundamentação das ciências humanas, entre os principais representantes desse desenvolvimento temos os alemães Friedrich Schleiermacher (1768-1834), Friedrich Ast (1778-1841) e Augusto Wolf (1789-1824).

Temos entre as propostas desses autores a origem da ideia de círculo hermenêutico que pode ser compreendido como o “processo que é origem de construção e de reprodução do conhecimento humano” (ESPÓSITO *In.*: FAZENDA, 2001, p. 239). Assim, temos no círculo “a natureza teórica e prática do fenômeno, e nessa interdependência o sentido da formação ao poder dizer de si e do outro” (TAINO, 2008, p. 13). Interpretar algo, de si ou do outro, se dá numa relação da parte em consonância com o conjunto do todo, dando significação individual de acordo com a perspectiva (HESSEL, 2009, p. 73-74; VALERIO, 2009, p. 72).

Assim:

O todo recebe a sua definição de partes, e, reciprocamente, as partes só podem ser compreendidas na sua referência ao todo. (...) A partir do sentido das partes individuais vai-se revelando a compreensão do sentido do todo, que por sua vez transforma a indeterminação das palavras num modelo mais preciso e significativo (CASCINO, 2002, p. 57 *apud* Palmer, 1999, p. 124).

Pois “é preciso recompor o todo para conhecer as partes” (MORIN, 2000), possibilitando o diálogo do indivíduo com o outro na construção e reprodução do conhecimento a caminho do bem viver na diversidade humana.

Com Wilherm Dilthey (1803 - 1911), temos o reforço dessa perspectiva do círculo hermenêutico trazendo a este como premissa básica da “compreensão vital”, que seriam as formas da cultura se expressar no curso da história que devem ser apreendidas na experiência íntima do sujeito (JAPIASSÚ, 2006, p. 130). Essa compreensão consiste na expressão das realidades internas ou da própria vida, num sentido de historicidade. Temos que é a compreensão de si próprio, “não pela introspecção, mas sim por meio das objeções da vida” (ESPÓSITO *In.*: FAZENDA, 2001, p. 240).

Já com o pensador Martin Heidegger (1889-1976), temos que a compreensão é tomada como poder de captar as possibilidades que cada um tem no contexto do mundo em que existe (ESPÓSITO *In.*: FAZENDA, 2001, p. 240). Essa é uma proposta de inversão da ontologia, realizando “uma destruição da ontologia tradicional para recuperar o sentido original do ser” (JAPIASSÚ, 2006, p. 128). Portanto, não põe o homem como questão fundamental, mas sim o ser, a essência de todas as coisas, a questão do ser em seu conjunto enquanto tal. Parte da análise da investigação do ser do homem ou dos modos de existência do homem, denominado por este como *dasein*, que significa “ser – aí” ou “estar-aí”, em que o homem é um ser no mundo.

Para Heidegger, em *Ser e Tempo* (1927), Da-sein é ser consciente e é esta consciência que pertence aos seres humanos. Da-sein é a espécie de ser que pode entender a existência de seres além dele mesmo. Assim sendo, a estrutura ôntica (existencial) e ontológica do ser é a fundação de todas as outras espécies de seres (PICOLLO, 2005, p. 212).

O homem não pode ser visto como um ser separado do mundo, estando numa situação dada onde deve tomar conhecimento do mundo que ele próprio não criou (ARANHA, 2002, p. 304-305; COTRIM, 2000, p. 217-128).

Dessa forma o pensamento de Heidegger

(...) propicia compreender o Ser sempre em relação com o Mundo o que diz respeito ao Ser que não se separa do mundo. Ele compreende que o Ser é ser – no – mundo e considerava o método fenomenológico e hermenêutico, na medida que o trabalho hermenêutico visa *interpretar* o que se mostra mas que, no início e na maioria das vezes, não se deixa ver (ANDRADE, 2010, p. 69-70).

O *daisen* (ser-no-mundo) analisado por Heidegger ultrapassa o relativismo hermenêutico tradicional dos que o antecederam, “deslocando a ‘compreensão’ como fenômeno derivado para construí-la em características fundamentais da existência humana” (RESENDE, 2002, p. 3). Nesse compreender o mundo, o ser humano se situa em mudança constante (movimento), pois o interpretar das demandas existenciais é condição primária para a hermenêutica-fenomenológica. Assim, a compreensão “não consiste em fazer assertivas sobre o mundo, mas também em apreender por inteiro o modo de ser-no-mundo” (*idem*, p. 6).

Heidegger, em sua obra *Ser e Tempo* de 1927, vem afirmar que a maioria dos homens desenvolve o seu viver numa relação de existência inautêntica. Como em etapas, o homem compreende basicamente que é “lançado” ao mundo, onde tem sua consciência

desperta para o estar-ai, em seguida, estabelece relações com o ambiente natural e histórico-social, criando projetos frente a suas possibilidades, na busca constante daquilo que não é. Ao tentar realizar o seu projeto, o homem sofre fatores adversos frente à sua existência, choque do eu com os outros. O homem, o “ser-ai” não é consciência separada do mundo, mas está numa situação dada, toma conhecimento do mundo que ele próprio não criou e ao qual se acha submetido num primeiro instante” (ARANHA, 2002, p. 304), são as relações de facticidade do estar-no-mundo. A maioria dos homens, com esse choque, aceita a derrota e deixa de ser o que é, se tornando aquilo que os outros querem que seja, daí nasce o sentimento da angústia, da tensão entre o que o homem é e aquilo que pode vir-a-ser, como possibilidade de “enfrentamento” para criar o seu próprio destino, seu projeto (ARANHA, 2002, p. 304-305; COTRIM, 2000, p. 217-218; JAPIASSÚ, 2006, p. 21).

Já a existência autêntica para Heidegger é a modalidade do ser-ai, *dasein*, que se assume como ser-para-a-morte, em que através do aniquilamento de todas as coisas do cotidiano, assume o sentimento da angústia, apontado para o nada (ser-para-a-morte) (JAPIASSÚ, 2006, p. 21). Projeta-se no tempo, em direção ao futuro, lançando sempre possibilidades renovadas, em que o limite do projeto existencial se expressa com a morte.

Diante dessa possibilidade, o homem tem duas direções a tomar, fugir para o esquecimento da dimensão profunda, retornando para o cotidiano inautêntico, ou superar a angústia, “manifestando seu poder de transcendência sobre o mundo e sobre si mesmo”, atribuindo um sentido ao ser (COTRIM, 2000, p. 218).

A autenticidade e a inautenticidade não devem ser vistas em seus opostos como uma em primazia a outra, não se trata de um caminho, mas fazem parte da estrutura que é própria da natureza do ser-ai (*dasein*) (ABBAGNANO, 2000, p. 95).

Segundo Heidegger, a compreensão do ser-ai (*dasein*) num processo de “Interpretação⁵³” gera a necessidade de uma expressão, que se dá através do “discurso⁵⁴” e

⁵³ “Heidegger nos descreve uma ‘compreensão primária’ como condição hermenêutica *a priori* de cada uma de nossas várias formas de existir no mundo e de nos relacionarmos com o mundo. E essa atividade filosófica de descrição é também uma interpretação, mas uma interpretação num plano diferente da interpretação que naturalmente flui diariamente dos modos de contender com o mundo. Por isso Heidegger faz uma distinção entre *Auslegung* e *Interpretierung*: *Auslegung*, traduzida por ‘interpretação’ (grafada com ‘i’ minúsculo) refere-se aos fenômenos diários de habilidade ordinárias tais como martelar, digitar ou dirigir. E *Interpretierung*, traduzida por ‘Interpretação’ (grafada com ‘I’ maiúsculo), refere-se à tematização, articulação discursiva, e teorização. Nesse sentido *Interpretierung* é uma forma derivada de *Auslegung*, não no sentido de uma mera inferioridade hierárquica possível no interior das distinções epistemológicas, pois

da “linguagem”, pois afinal, “somos seres de palavra, evoluímos pela palavra. Somos seres de palavra e pensamento. Seres de linguagem” (SILVA, 2008, p. 29 *apud* HEIDEGGER, 2003, p. 7). “É a distinção feita por Heidegger entre ‘discurso’ e ‘linguagem’(...) que abre possibilidade de a hermenêutica centrar-se na linguagem, como em Ricoeur” (ESPÓSITO *In.*: FAZENDA, 2001, p. 240-241).

Paul Ricoeur (1913 – 2005) busca uma teoria de interpretação do sentido do ser, na qual “o símbolo exprime nossa experiência fundamental e nossa situação no ser” (JAPIASSÚ, 2006, p. 241), procurando apresentar os significados presentes nas ciências humanas e sociais a partir da decodificação interpretativa do universo dos signos (ARANHA, 2011, p. 16).

Para clarificar o sentido dado a Hermenêutica, Ricoeur nos esclarece que:

é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação literal; mantendo assim a referência inicial à exegese, isto é, à interpretação dos sentidos escondidos. Símbolo e interpretação tornam-se assim conceitos correlativos; há interpretação onde existe sentido múltiplo, e é na interpretação que a pluralidade dos sentidos é tornada manifesta (RICOEUR, 1988, p. 14-15 *apud* ARANHA, 2011, 32).

A interpretação do símbolo se dá em duplo sentido, pois se apresenta inicialmente em um sentido direto, literal, e um outro acrescido, num sentido indireto, figurado, que somente pode ser apreendido, interpretado, quando retomamos ao seu sentido inicial literal. Esse movimento “das expressões com sentido duplo constitui o campo hermenêutico” (TAINO, 2008, p. 20).

justamente o projeto que a obra *Ser e Tempo* substantiva é o de consistir-se em um trabalho hermenêutico e fenomenológico de exposição e de-monstração dos fenômenos. Por isso Heidegger reivindica o status de *Interpretierung* filosófica e não ‘conhecimento’ ou ‘explicação’ para descrever metodologicamente o que está fazendo. (...) Heidegger então demonstrará a necessidade de se reinterpretar e reordenar os termos ‘compreensão’, ‘explicação’ e ‘conhecimento’; o que acontece quando ele mostra que o conhecimento explicativo é um caso de derivação da compreensão. (...) A ‘compreensão’ está, por conseguinte, entre essas condições e é a projeção de um contexto inclusivo, ou modelo de inteligibilidade, que forma o pano de fundo sob o qual instâncias particulares do sentido se dão” (RESENDE, José. *Reviravolta hermenêutica dos parágrafos 31 e 32 de Ser e Tempo*, março/2002. Disponível em: <<http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=11567&cat=Artigos&vinda=S>>; acessado em: 14 de julho de 2012).

⁵⁴ “Por ‘discurso’ podemos aprender em Heidegger a ‘inteligibilidade’ que se articula no interior do ser como uma linguagem silenciosa. Ao compreender e articular o *logos* na sua inteligibilidade, esse discurso solicita expressar-se pela linguagem (*lesein*). Nesse sentido, a linguagem é o discurso pronunciado, o falar, e o discurso é o modo constitutivo e essencial do homem do qual a linguagem, como discurso articulado, deriva” (ESPÓSITO *in.*: FAZENDA, 2001, p. 240-241).

Ricoeur lança a partir da linguagem (*legein*) a busca da significação e decodificação dos símbolos que são expressos pelos sujeitos, em que:

considera a necessidade do pesquisador de percorrer círculos hermenêuticos para a adequada interpretação dos textos. A circularidade da interpretação aponta para a necessidade da comunicação e do diálogo inter-humano como condição necessária à progressiva emancipação do sujeito face a determinismos e dependências (ARANHA, 2011, p. 17).

Dessa forma a hermenêutica auxilia o pesquisador a interpretar o que não se encontra explícito nos textos ou narrações observadas no decorrer de uma pesquisa. A compreensão e interpretação se dão em consonância, “uma maneira de ser e de relacionar-se com os outros seres e com o Ser” (GUIMARÃES, 2010, p. 70), uma compreensão do sujeito que se expressa pela linguagem.

A interdisciplinaridade como prática em ação busca na hermenêutica, especialmente em Ricoeur, os fundamentos necessários para a construção de um diálogo do pesquisador em um movimento de dentro-para-fora, de nós para o outro, do mundo para o pesquisador, num mergulho subjetivo e transcendente que pode ser definido como história de vida. Esse movimento calcado na história de vida (tanto dos pesquisados como do pesquisador), desvenda os fundamentos escritos das relações conscientes traçadas do sujeito pesquisador e das relações com o mundo que se dá através dos símbolos da linguagem.

Os procedimentos fenomenológicos e hermenêuticos utilizados nessa pesquisa se tornam apropriados ao objetivo de dar voz ao outro, ao aluno considerado indisciplinado, que possui um histórico de vida, pelo qual é subestimado e deixado em segundo plano, ou nem mesmo é ouvido. “A experiência de vida é o objeto e a própria origem da pesquisa hermenêutica-fenomenológica (...) o melhor caminho é perguntar pelas experiências vividas por (e para) aqueles que integram o contexto estudado”. Já o papel do pesquisador “é o de decifrar o significado da ação humana e não apenas o de descrever comportamentos” (VALERIO, 2009, p. 73).

Para esclarecer os procedimentos do pesquisador de dar significância à ação humana, esta possui como principais elementos:

- Crítica ao modelo convencional que valoriza a descrição explanativa, baseada esta em dados descritivos, mensuráveis e analíticos;
- Aprofundar o conhecimento na busca de solucionar um problema específico;

- Inclusão dos sujeitos pesquisados na recolha e análise de dados o que gera ações norteadoras para saneamento dos problemas estudados;
- Uso de técnicas e recursos que favoreçam o desenvolvimento consequente da ação que objetiva superar o problema enfrentado (CHIZZOTTE, s.d. , p. 81).

A pesquisa ativa, de modo geral, visa a mudar uma situação desejada, pressupondo a tomada de (auto)consciência, tanto do pesquisador como dos investigados. A tomada de consciência através do processo reflexivo, da pausa na análise (*épóche* fenomenológica) e retomada a ação, trazem que o “pesquisador é um experimentador de campo” e verificando as necessidades de modificar a realidade social, necessita “conhecê-la efetivamente [para] promover a mudança desejada” (CHIZZOTTE, s.d. , p. 81). Num sentido fenomenológico, a tomada de consciência pressupõe a intencionalidade, que é a “misteriosa e contraditória capacidade humana de distanciar-se das coisas para fazê-las presente” (FIORI, 1970, p. 65).

Para a pesquisa ativa ser aplicada, é necessário caracterizar o problema, analisar as condições existentes, organizar processos, propor ações e avaliar os resultados, amparando-se assim nas relações hermenêuticas linguísticas da interpretação dos símbolos do mundo.

Dessa forma, a pesquisa assumida como uma prática social visa que “o conhecimento é produzido pelos sujeitos e em favor deles, e os conhecimentos produzidos objetivam agir em proveito da melhoria das condições de vida de uma sociedade tragicamente cativa do subdesenvolvimento” (CHIZZOTTE, s.d., p. 91).

3.2 Práticas agrícolas (procedimento do desenvolvimento da coleta dos dados)

Os princípios da interdisciplinaridade foram norteadores em todos os momentos metodológicos e, a saber, estes são: “o olhar, a espera, a ousadia, a coerência, a humildade, o respeito, o desapego” (FAZENDA, 2001).

Para atingir o objetivo dessa pesquisa:

“Promover, um espaço coletivo de conversas filosóficas visando à redução dos conflitos e a violência física e simbólica no contexto escolar.”

Na ânsia de responder:

“A apresentação das histórias de vida dos discentes aliadas à *biofilia* (contato com a natureza) produzem mudanças nesses no agir e estar no mundo?”

Procurou-se envolver os participantes, seguindo os seguintes passos:

Em um primeiro momento os participantes foram selecionados, convidados e informados sobre a pesquisa e ainda, foram colhidas as assinaturas dos pais ou responsáveis autorizando a participação dos discentes nessa pesquisa.

Em um segundo momento, pediu-se numa relação de paciência (**espera**) que os participantes relatassem em rodas de conversas filosóficas as narrativas de suas histórias de vida. Focou-se a **humildade** de propor as rodas de conversas filosóficas visando socializar a história de cada indivíduo, **ousando** a ressonância de uma compreensão e consciência do mundo que os circunda, com **respeito** à vida e nas inter-relações da educação **desapegando-se** às práticas do presente, visando o reconstruir o futuro com **coerência**. Num movimento constante do *filosofar*, pois entende-se que a “verdadeira filosofia, é reaprender a ver o mundo” (PONTY, 1993) e através desse novo olhar, acompanhado de um estar no mundo de forma responsável, de mudanças de pensamentos e atitudes.

Paralelamente, e em todos os momentos desse trabalho, se deu a pesquisa bibliográfica de textos filosóficos relacionados com os objetivos de cada encontro que se construiu (rodas de conversa). Os *Cadernos do Aluno* e o *Caderno do Professor* da disciplina de filosofia, fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, serviram de alicerce fundamental para o desenvolvimento e fundamentação. Por meio dos quais buscou-se selecionar antecipadamente a cada encontro, textos e autores que viessem a corroborar com propostas a serem trabalhadas ou alicerçar a continuidade de temas debatidos nos encontros que se sucederam. Em muitos momentos, o pesquisador, de forma intuitiva, lembrou algum autor ou fragmento filosófico que pudessem subsidiar um tema que se apresentava durante as rodas de conversa.

Em uma terceira etapa, e em contínuo com os encontros de trocas históricas, se orientou os alunos sobre o ampliar o jardim da escola. Todos os procedimentos, desde o trato da terra, a construção de uma composteira, o plantio de mudas e sementes, o cuidado com a rega e poda, foram trabalhados visando ao contato com a natureza e suas “trocas energéticas” (*biofilia*). Ao lidar com a terra, foram sendo abordadas as várias técnicas que podem ser utilizadas nas práticas agrícolas e suas respectivas “filosofias” (focando principalmente a agricultura natural do filósofo Mokiti Okada), além de atividades que se

desenvolveram naturalmente através do diálogo como: campanhas de alimentos, palestras visando aos temas entorpecentes e patrimônio público.

Em um quarto momento foi realizada a análise dos dados de cunho qualitativo após cada encontro, visando às práticas mais adequadas que se sucedessem. Segundo Boglan & Biklen (1994), é concretizado em um ambiente natural, tendo o processo como maior preocupação na medida que possibilita compreender o que, de certo modo, ainda se encontra inconsciente ou desconhecido. O foco de maior atenção do pesquisador foi os significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida, em que na análise dos dados foi levado em conta o processo indutivo, não se preocupando em formular ou comprovar hipóteses.

3.3 Descrição da plantação e do solo a ser tratado (Histórico da cidade, da estrutura física da Escola Estadual e seus arredores, dos docentes, funcionários e alunos)⁵⁵

Os dados que seguem visam à descrição da cidade interiorana onde foram aplicadas as atividades dessa dissertação, assim como foi descrita a escola estadual e seus arredores.

Muitos dos dados aqui descritos foram fornecidos gentilmente pela direção da escola, retirados do Projeto Político Pedagógico, da tese de doutoramento de Valério, entre outros documentos e livros históricos, sem os quais não poderíamos descrevê-los com tanta precisão.

A cidade está situada na região sudeste do Estado de São Paulo fazendo fronteira com o sul de Minas Gerais cerca de 87 quilômetros da capital São Paulo⁵⁶.

Sua origem está ligada ao contexto da história do Brasil Colônia, alguns dados apontam que o povoado surgiu da atividade de Entradas e Bandeiras, cujos bandeirantes passavam pela região sentido Minas Gerais (1725), em busca de ouro e pedras preciosas (HISTÓRIA DE BRAGANÇA, *on-line*; OLIVEIRA, 2000, p. 20-22).

No dia 15 de dezembro de 1763, pela iniciativa do casal Antonio Pires Pimentel e sua esposa Ignácia da Silva Pimentel, moradores de Atibaia, que em cumprimento a uma

⁵⁵ A identificação do nome da escola foi omitido por questões éticas.

⁵⁶ GOOGLEMAPS. Disponível em: <<http://maps.google.com.br/>>, acessado em: 08/06/2012.

promessa pelo restabelecimento da saúde de Antonio, construíram uma capela em louvor a Nossa Senhora da Conceição, à margem direita do ribeirão Canivete (erroneamente chamado pelos populares de Tapuchinga), onde hoje se situa o bairro Lavapés. Ao redor dessa igreja foram surgindo pousos de tropeiros e barracas de pequenas vendas, onde se dava água aos animais e lavavam seus pés em nascente que ali se encontrava, gerando assim o nome do bairro Lavapés (DINIZ, 1964, p. 5 - 6).

Em 1765 o povoado foi elevado e denominado Freguesia de “Conceição do Jaguary”. Décadas depois, passou à condição de Vila (Vila Nova de Bragança) e posteriormente, Bragança. Entretanto como esse já era o nome de uma cidade do Pará, para diferenciá-la, em 1944, ela passou a chamar-se Bragança Paulista (HISTÓRIA DE BRAGANÇA, *on-line*; OLIVEIRA, 2000, p. 20 - 21).

Da cidade nascida de uma promessa, se desenvolveu o bairro onde se situa a escola em que se desenvolveram as práticas dessa dissertação, o bairro do Taboão, antigamente conhecido como “Bairro do Repolho”, provavelmente recebeu este nome devido às chácaras da região que cultivavam repolho (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009-2010).

Neste bairro, a escola nasceu do ideal de um homem simples, o professor P. S., que idealizou, dirigiu e ministrou aulas. Filho de Leopoldo Neves da Silva e Marta Camargo Silva, nascido em Bragança Paulista, no bairro do Taboão. Recebeu severa educação da família, católico, filho extremoso, dedicou-se cedo aos livros, sendo aluno do Grupo Escolar Doutor Jorge Tibiriçá onde se diplomou no ano de 1909. De 1920 a 1937, em sua escola particular, devidamente legalizada pelo Governo, lecionou gratuitamente o curso primário para os membros do bairro do Taboão. Foi uma pessoa humilde e que no anonimato semeou nas almas infantis as virtudes do amor, da fé e do otimismo; dando mostras de seu amor patriótico muito lutou para erradicar o maior flagelo da época, o analfabetismo (VALERIO, 2009, p. 112).

Inválido fisicamente, “no leito das dôres, com pernas e braços encolhidos pela moléstia implacável” (DINIZ, 1964, p. 127.), viveu mais vinte e dois anos, “morreu mansamente resignado com a sorte, tal depois de tantos anos ‘chumbado’ no leito sem nunca receber uma modesta pensão de nosso Estado tão rico e opulento” (*Idem, ibidem*).

“morreu na miséria” apenas para recordar, “apesar de moribundo, jamais esqueceu seus alunos” (*Idem, ibidem*).

A escola da rede pública estadual foi criada por meio de um decreto sem número, datado de 7 de março de 1961, publicado em Diário Oficial do Estado; foi instalada em 17 de abril de 1961, em um casarão próximo à estação de trem situada no bairro do Taboão, com a denominação de *Grupo Escolar do Bairro do Taboão*, tendo a sua primeira turma de formandos do ano de 1962 (imagem da turma abaixo). No mês de junho do ano de 1963 o Governador Adhemar de Barros transferiu um terreno da Secretaria de Transportes pertencentes à FEPASA para a Secretaria da Educação e foi construído o novo prédio para a escola. Uma parte de seu terreno ficou indevidamente em poder do proprietário de uma empresa de ônibus (VALERIO, 2009, p. 111 - 114).



Imagem 2 - 1ª turma de formandos do *Grupo Escolar do Taboão*, 1962. Fotografia de Rodrigo Mendes Rodrigues.

A luta pela reintegração do terreno pertencente ao Estado foi longa e árdua. Em 1991, através do Decreto nº 32.985 de 18/02/1991, publicado no DOE (Diário Oficial do Estado) de 19/02/1991 o governador Orestes Quécia renovou a transferência da

administração da Secretaria de Transportes para a Secretaria da Educação⁵⁷. A luta continuou, pois o suposto proprietário resistiu à devolução de parte do terreno. Por meio de mandado de emissão de posse datada de 19 de maio de 1997, foi oficializada a reintegração que se concretizou no ano de 1998 (VALERIO, 2009, p. 111 - 114).

Assim, o espaço físico da escola permaneceu do ano de 1963 até o ano de 1981 indevidamente em poder do posseiro. Devido à falta de espaço físico, a escola não possuía quadra poliesportiva e os alunos utilizavam um campo de futebol nas proximidades da escola para a prática de exercícios físicos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009-2010).

Até o ano de 1991 a escola oferecia o primeiro grau (hoje denominado Ensino Fundamental). Em 1991, por meio de uma resolução, a instituição passou a oferecer a continuidade de estudos em segundo grau (Ensino Médio), com a inclusão passou a denominar-se Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus (VALERIO, 2009, p. 111-114).

Com a reorganização do ensino, ocorrida no ano de 1996, conforme Decreto 44.449, de 24/11/1999, publicado no DOE de 25/11/1999⁵⁸, foram suprimidos os termos: primeiro e segundo graus, passando a escola a denominar-se, apenas, Escola Estadual, oferecendo os cursos de Ensino Fundamental – Ciclo II (5ª a 8ª séries) nos períodos da manhã e tarde, e Ensino Médio, nos períodos matutino e noturno (VALERIO, 2009, p. 112). Contava então com a média de sessenta professores, doze funcionários e 1200 alunos aproximadamente. No ano de 2008, o período noturno deixou de funcionar retornando no ano de 2012 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009-2010).

Segundo levantamento realizado na Tala da Secretaria da Escola⁵⁹, no dia 22 de maio de 2012, a escola possuía 421 alunos matriculados e com frequência no Ensino Fundamental – Ciclo II, 353 alunos no Ensino Médio e 178 alunos no Ensino Para Jovens e Adultos (EJA), perfazendo um total de 942 alunos nos períodos da manhã, tarde e noite.

⁵⁷ Entre os anexos. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto%20n.32.985,%20de%2018.02.1991.htm>>, acessado em: 09/06/2012.

⁵⁸ Decreto 44.449, de 24/11/1999, publicado no DOE de 25/11/1999. Disponível em:

<<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19991125&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=8>>, acessado em: 09/06/2012.

⁵⁹ Tala: pasta onde consta o número de alunos matriculados em cada turma da escola.

A escola, conta hoje com dez salas de aula nas quais são distribuídas vinte e seis turmas, sendo onze de Ensino Fundamental Ciclo II, dez turmas de Ensino Médio e cinco turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) nos períodos da manhã, tarde e noite, além de uma sala de aula no jardim localizado à frente da escola e uma no pomar aos fundos da escola, onde professores as utilizam em aulas de leitura, redação e outros fins (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009-2010).

As salas de aulas medem aproximadamente 48 m² e agrupam uma média de quarenta alunos do ensino fundamental, no período da tarde, e a mesma quantidade do ensino médio, durante o período matutino (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009-2010). Tendo como base as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnica (ABNT/NBR15599 de 1998⁶⁰) e do Manual de Ambientes Didático (ALVES, 2011, p. 13 - 16) publicado pela Universidade de São Paulo (baseado este nas mesmas orientações da ABNT), temos que 40 alunos por sala de aula é um número superior ao estipulado para um ambiente adequado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Com esta distribuição de alunos por sala, os professores não possuem espaço para utilizar a lousa e os alunos são obrigados a sentar em fileiras duplas organizadas ao fundo das classes entre os corredores das carteiras. As salas de aula são muito quentes, apenas duas possuem ventiladores em funcionamento, segundo os alunos “o calor dificulta a concentração durante as aulas”.

O prédio escolar encontra-se perto do ponto final de ônibus, portanto, atrai alunos de diversos bairros da cidade. Em seu entorno encontram-se diversos tipos de comércio e também um dos principais pontos turísticos e de lazer da cidade: o Lago do Taboão, um lago artificial criado pela comunhão de esforços de populares, prefeitura e funcionários da Estrada de Ferro Bragantina (ARAÚJO, 1998, p. 8 - 9; BARLETTA, 2000, p. 67 - 68).

⁶⁰ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICA (ABNT/NBR15599 de 1998). Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/ABNTNBR15599_2008Ed1.pdf>, acessado em: 09/06/2012.



Imagem 3 - Fotografias de 1964 da limpeza do lago. Retirada de: BARLETTA, Amilcar. *Conhecendo a Região Bragantina*. Rev. Aparecida Moreira Pereira; Cínthia Steigleder. Bragança Paulista: EDUSF, 2000. p. 68.

No local hoje são encontrados diversos bares e lanchonetes, que funcionam principalmente à noite. Durante o dia o local é usado para caminhadas e prática de exercícios físicos. Boa parte dos alunos frequentam esse local, onde existe a presença do tráfico, consumo de drogas e prostituição, o que gera influência negativa no cotidiano escolar.

A maioria dos alunos pertencem à classe média e baixa, e procedem de diversos bairros da cidade, o que faz com que muitos não se identifiquem com a escola e a comunidade ao seu redor. São filhos de pais que, na sua maioria, trabalham fora e possuem o Ensino Médio completo ou incompleto. Declaram, em sua maioria, possuir acesso aos serviços básicos como água encanada, luz e esgoto. O acesso à internet é feito pela maioria

em suas residências, poucos usam *lan houses* ou outras formas de acesso, a escola não possui sala de informática. Livros, jornais e revistas são mais consumidos nas pesquisas e são fornecidos na biblioteca da escola. Uma pequena parcela dos alunos participa de outras atividades fora da Unidade Escolar, poucos fazem trabalhos voluntários e cursos. Nove por cento de nossos alunos participam de programas do governo, como Bolsa Escola e Bolsa Família. O maior interesse demonstrado por eles são esportes em geral, entre os meninos a preferência principal é o futebol (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009-2010).

No início de 2012 foi aplicado um questionário pela direção da escola em que o corpo docente apresentou como devolutiva “O que acham da clientela escolar?”: “sabem que é necessário ouvir as opiniões dos alunos e as acatam quando possível” (o grifo é nosso). Para isso, segundo estes, “usam diversos recursos didáticos pedagógicos para expor os conteúdos de forma a aproximar a realidade escolar à do aluno” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009-2010).

No ano de 2011 os alunos da escola tiveram a primeira colocação no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP⁶¹) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM⁶²) entre as 65 escolas estaduais da região, o que demonstra o sucesso realizado através do trabalho do corpo docente e dedicação dos discentes.

Os pais costumam vir à escola somente quando convocados, principalmente no Ensino Médio, já no Ensino Fundamental a participação é mais efetiva. Normalmente são chamados pela diretora devido a casos de indisciplina e faltas constantes dos alunos.

A indisciplina em sala de aula é, na maioria das vezes, resolvida dentro do próprio ambiente e somente os casos mais graves são encaminhados para a direção escolar. Os professores afirmam que a “indisciplina e falta de interesse por parte dos alunos cresce de ano para ano”, além das situações ficarem “mais graves”, com “ofensas verbais, brigas, desrespeito” e até “consumo de entorpecentes”.

⁶¹ GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. SARESP. Disponível em:

<<http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>>, acessado em: 04/06/2012.

⁶² PORTAL DA FOLHA DE S. PAULO. Ranking das escolas no ENEM. Disponível em: <http://saber.folha.com.br/2010/enem/ranking?estado=SP>>, acessado em: 04/06/2012.

Ao realizar o levantamento do número de funcionários da escola, no dia 23 de maio de 2012, concluímos que esta possui três secretárias e dois agentes escolares⁶³, sendo que estes últimos se revezam no trabalho nos períodos da manhã, tarde e noite. A unidade de ensino possui quatro cozinheiras e duas faxineiras que são contratadas por empresa terceirizada pela prefeitura do município. O quadro do magistério é composto por setenta e cinco professores, sendo quatro efetivos⁶⁴ de 1º a 4º série (Professores de Educação Básica PEB 1) e vinte e um docentes de 5º a 8º séries e Ensino Médio (PEB 2), os professores Ocupantes de Função Atividade (OFA) são quarenta e nove.

Os Ocupantes de Função Atividade (OFAs) são professores admitidos em caráter temporário, contratados para substituir titulares que se encontrem afastados ou mesmo para assumir as aulas de determinada disciplina que não foi ocupada por abertura de concursos públicos. Como consta na escola dessa pesquisa, a maioria dos docentes se encontram nesse regime de trabalho, o que dificulta o desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a uma sequência a longo prazo, pois estes profissionais contratados em caráter temporário dificilmente permanecem numa mesma unidade de ensino na passagem de um ano para outro.

As informações de comunicação da direção escolar e de mudanças legais são afixadas no Painel Informativo na sala dos professores, porém, muitos ainda não possuem o hábito de buscá-las no local determinado. Segundo o corpo de funcionários da escola, alguns pontos devem ser mais bem trabalhados para melhorar a qualidade de suas funções, tais como: “comunicação interna, conscientização dos professores quanto às ausências, diálogo com a equipe gestora” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009-2010).

Nas Horas de Atividade de Trabalho Pedagógico (HATPs⁶⁵), foram realizadas nos últimos dois anos palestras com os temas: Alienação Parental, Drogas, Primeiros Socorros e Problemas de Aprendizagem (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009-2010). No entanto, a maior parte das reuniões são destinadas a fins burocráticos (correções de provas encaminhadas pelo governo estadual, preenchimento de fichas e diários), informes

⁶³ Agente Escolar: profissional contratado para realizar a supervisão dos alunos nos corredores, intervalos, saídas e entradas.

⁶⁴ Titular de cargo é o professor efetivado através de concurso público.

⁶⁵ Hora de Atividade de Trabalho Pedagógico (HATP) são momentos de reunião durante a semana onde teoricamente, a direção da escola deve realiza atividades visando o melhor desempenho do corpo docente.

(cumprimento de datas do calendário escolar) e apresentação de problemas de indisciplina dos alunos.

A biblioteca da escola possui três professoras readaptadas⁶⁶ as quais tentam manter a biblioteca arrumada com livros disponíveis aos alunos. O espaço físico da biblioteca é insuficiente, sendo que os alunos não possuem espaço físico para sentarem e estudarem, os livros se encontram colocados nas prateleiras de forma aleatória, desorganizada e sem um critério, o que dificulta a consulta dos alunos.

No mesmo espaço da biblioteca se encontram os armários que os professores guardam seus materiais didáticos e diários de classe. Os mapas e tabelas periódicas se encontram amontoados em um canto da biblioteca, sem organização e descrição, o que dificulta aos professores a seleção do material que existe. Como a escola não possui laboratórios de química e biologia, os materiais enviados pelo governo estadual (microscópios, vidraria de laboratório, produtos químicos) se encontram espalhados pela biblioteca, em cima e dentro de armários, ao alcance dos alunos. O professor de química afirma que “tenta realizar algumas atividades práticas na sala de aula, mas o espaço é inadequado para experimentos, pois podem gerar acidentes”, além da escola “não possuir equipamentos de segurança, como extintores adequados”.

No primeiro semestre de 2012, os alunos do grêmio, juntamente com alguns professores, incluindo os readaptados que organizam a biblioteca, selecionaram livros didáticos que se encontravam fora de uso há trinta anos. Foram necessárias duas caminhonetes para levar os milhares de livros para doação à biblioteca de uma universidade. Mesmo com a “limpeza” realizada nas prateleiras, estas permanecem abarrotadas, pois chegaram no mês de maio mais caixas de livros enviados pelo projeto de leitura do governo estadual. A solução apresentada pela diretora é a “montagem de prateleiras de madeira nas laterais de toda a biblioteca da escola”. Os livros começaram a ser organizados e a perspectiva é que no prazo de seis meses se encontrem organizados para iniciar o trabalho de catalogação dos mesmos.

⁶⁶ Professores readaptados são os que apresentam algum problema de saúde físico ou mental e que através da legislação não podem exercer a função docente, sendo remanejadas a ocupar outra função dentro de uma unidade de ensino.



Imagem 4 -Biblioteca da Escola. Fotografia de Rodrigo Mendes Rodrigues

O núcleo de direção é composto pela diretora de escola, vice-diretora e duas professoras coordenadoras.

A diretora possui formação inicial na área de Educação Artística, complementada pelo curso de Pedagogia, pós-graduada *lato sensu* em Arteterapia. A vice-diretora é formada em Matemática, complementada pelo curso de Gestão Escolar.

A coordenadora do Ensino Fundamental iniciou seus trabalhos no mês de março e a coordenadora do Ensino Médio iniciou seus trabalhos em fevereiro de 2010.

A quadra poliesportiva da escola é coberta e ao seu lado encontra-se uma quadra de vôlei de areia, ambas localizadas numa área arborizada, porém, convive com o esgoto que corre em canaletas distribuídas ao seu redor, as quais também servem para coletar a água pluvial dos imóveis vizinhos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009-2010). O esgoto deixa um mau cheiro em várias salas de aula, além de retornar ao banheiro masculino, não dando vazão, se espalhando por mais três salas de aulas localizadas em prédio adjacente.

A quadra, assim como outros espaços da escola, não possui rampas ou adaptações para a acessibilidade de cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida.

Para definir exatamente o que se pode entender como falta de acessibilidade nesse ambiente escolar, entende-se que a “acessibilidade é a possibilidade e condições, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações,

espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” sendo que o local deve ser “alcançado, acionado, utilizado por qualquer pessoa, inclusive por aquelas com mobilidade reduzida” (ABNT - NBR 9050, 2004⁶⁷). Assim sendo, a escola descrita por não apresentar banheiros adaptados, rampas para diversos acessos, inclusive nas quadras, encontra-se inadequada para receber qualquer pessoa com mobilidade reduzida.



Imagem 5- Quadra de Areia com a quadra poliesportiva ao fundo. Fotografia de Rosangela Valério.

O espaço físico para a parte administrativa conta com uma sala da direção, dois ambientes para a secretaria e um *hall* com banco de madeira para melhor acomodar as pessoas que se dirigem à secretaria. A sala de coordenação está instalada junto ao pátio sendo pequena para acomodar duas coordenadoras pedagógicas, além de seus materiais de trabalho, que são guardados em armários na biblioteca.

A cozinha passou por reformas para melhor preparar a merenda escolar. É ampla, porém a despensa necessita de reformas devido a rachaduras na parede externa. Mesmo após as reformas do ano de 2010, as pias encontram-se com vazamentos e soltas das paredes. As merendeiras e a merenda são administrados e comprados por empresa licitada, terceirizada pelo município que recebe verba para estas despesas repassada pela secretaria da educação do estado. O sistema de esgoto da escola é inadequado e as caixas de gordura da cozinha sempre se enchem espalhando seus dejetos pelo pátio e deixando nas salas um mau odor.

⁶⁷ NORMAS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. N° 9050-3105 de 2004. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/ABNT/NBR9050-31052004.pdf>>, acessado em: 09/06/2012.

Os professores, na intenção de melhorar a qualidade de suas aulas, recorrem aos equipamentos eletrônicos disponíveis na escola, como televisores, vídeo, rádios, aparelhos de CDs, DVDs e do data show. Os CDs e DVDs são recursos didáticos pedagógicos vindos da Secretaria da Educação, já adaptados de acordo com o currículo oficial e também adquiridos pela escola, se encontram guardados na sala da coordenação, mas raramente são utilizados pelos professores. Talvez um dos motivos dos docentes não utilizarem estes materiais com frequência, seja por não terem conhecimento do que chega ou do que está disponível na sala da coordenação.

Poucos são os professores que preparam suas aulas utilizando recursos de programas computacionais (como *Power point*) e alegam “ter dificuldade técnicas em utilizar tais recursos e montar o equipamento de *data show*”.

Segundo a direção da escola, esta necessita “urgentemente de uma reforma geral” de maneira a propiciar espaços adequados à prática pedagógica como um refeitório adequado, uma sala de informática, sala de leitura, um laboratório de Ciências, Biologia e Química, uma sala para vice-direção, para a secretária, para o professor-coordenador, para a Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil, entre outros. Segundo esta, foi encaminhado à Diretoria de Ensino da região um pedido para estas reformas e construções.

Os recursos financeiros disponibilizados na Unidade Escolar são oriundos do Governo Estadual através do Fundo de Desenvolvimento a Educação (FDE) e do Governo Federal por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, sendo que os colegiados estão totalmente envolvidos e comprometidos com a escola, participando ativamente das decisões referentes à aplicação de recursos financeiros (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009-2010).

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, através de entrevistas e questionários apresentados aos pais ou responsáveis, alunos e funcionários, apresentam como principais problemas para o seu bom funcionamento os tópicos a seguir:

Os pais temem pela segurança física e psicológica de seus filhos apontando a falta de respeito e cordialidade entre os alunos como principais agravantes. A direção da Unidade Escolar tem, sempre que necessário, aplicado as medidas disciplinares cabíveis de acordo com a falta disciplinar do aluno, esperando sempre contar com o apoio da

família. “Punições mais severas” são uma das cobranças dos pais e um dos itens apontado como forma de sanar algumas dificuldades da escola.

Os professores indicaram como dificuldades: o tráfico e consumo de drogas na escola, principalmente no período noturno, e conseqüentemente a violência e a indisciplina geradas.

A equipe gestora juntamente com os professores e outras entidades de ensino, buscam desenvolver projetos e parcerias com a Polícia Civil e Militar, Delegacia de Narcóticos, Delegacia da Mulher, Secretaria Municipal de Saúde, Promotoria Pública e Conselho Tutelar, entre outros, buscando estabelecer uma rede de apoio e proteção aos alunos.

O que se pode constatar com a descrição acima do espaço escolar é a triste realidade em que se encontram boa parte das instituições de ensino estaduais. Mesmo com todas as dificuldades físicas, verifica-se que através de um corpo docente e discente que acredita no processo educacional, resultados relevantes estão sendo alcançados, como os das avaliações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.4 – Os agricultores (sujeitos da pesquisa) e as ferramentas agrárias (instrumentos)

Os participantes foram inicialmente vinte um discentes matriculados no ensino fundamental (8º série / 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano), com idade variando entre 13 e 19 anos. Estes discentes foram selecionados entre os que apresentavam as características: liberdade assistida⁶⁸, comportamento violento e aproveitamento pedagógico insuficiente.

Para a seleção destes foi solicitado à diretora, vice-diretora e coordenadoras, nomes dos principais alunos que apresentavam ocorrências de indisciplina.

⁶⁸ Liberdade assistida: termo jurídico que denota relação de acompanhamento por parte da promotoria pública em detrimento do não cumprimento, no caso analisado, por parte de menores de idade, de normas legais ou ainda daqueles que cumpriram pena na instituição prisional Fundação Casa. Normalmente, os casos são de consumo ou tráfico de drogas, violência física, pequenos furtos e como conseqüências, excesso de ausência escolar que superam os 25 % normatizados por lei e insuficiência pedagógica.

Para que não se desenvolvesse um pré-juízo durante a pesquisa, no levantamento da história de vida dos alunos, optou-se por não se realizar a leitura das ocorrências desses alunos.

Os instrumentos de coleta de dados foram variados, tais como: diário de campo do pesquisador, transcrição dos encontros, registros fotográficos, questionários abertos, diário contendo relato da história de vida dos alunos e outros que se fizeram necessários, visando à triangulação e confiabilidade da pesquisa.

No capítulo que segue serão descritos as práticas dos encontros com os alunos, seus relatos (história de vida) em conjunto com uma análise de como se deram as aplicações das categorias da interdisciplinaridade.

4 CAPÍTULO RESULTADOS: COLHEITA

Este pesquisador buscou através dos relatos dos alunos, uma aproximação que se deu com naturalidade, no sentir com, num movimento de dentro para fora, de *entreguismo* das verdades e preconceitos sociais. O dito pelos alunos trouxe ao pesquisador em muitos momentos um sentimento de culpa, culpa por ter conseguido em certo sentido superar situações semelhantes e estar com eles nesse momento como professor e sem querer, como exemplo.

Frente a todas as questões apresentadas por todos os que me rodeavam fiquei a me questionar:

Como selecionar os alunos para um trabalho em grupo?

E afinal quais seriam os procedimentos para esse trabalho?

Como prática inicial desse projeto com os alunos, buscou-se o diálogo acompanhado do ato da observação e da análise; como exercício inicial de uma pesquisa interdisciplinar, “como uma condição de promoção com aquilo que está posto, e com aquilo que está se constituindo dentro do espaço educacional vivo e multicultural no qual atuamos” [relação da atuação estabelecida entre *paidagogós*-discente-*paidagogós*⁶⁹] (SOUZA, 2009, p. 57).

Assim o diálogo construído se deu entre as diversas partes, que podem ser vistas no quadro 1 – Encontros Interdisciplinares, como síntese dos encontros com a organização dos instrumentos utilizados, dos objetivos propostos, do número de participantes e do tipo de informação registrada nas atividades.

Quadro 1 – Encontros Interdisciplinares

Número do encontro	Instrumentos utilizados	Objetivos	Participantes	Tipo de informações registradas
1º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo	Apresentar aos alunos a proposta do grupo	Pesquisador e 21 discentes	Normas para o funcionamento do grupo

⁶⁹ *paidagogós* = pedagogo = (*pais*, *paidos* = “criança” e *agogós* = “guia, condutor”);.

Número do encontro	Instrumentos utilizados	Objetivos	Participantes	Tipo de informações registradas
2º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo e Relatos Escritos	Relato de aluno para que os outros integrantes conhecessem como são os Centros de re socialização.	Pesquisador e 20 discentes	Relato do aluno sobre tempo que ficou internado na Fundação Casa.
3º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo e Relatos Escritos	Algum relato de aluno escrito no caderno de campo.	Pesquisador e 21 discentes	Relato do aluno J. que comprou uma arma para matar o pai.
4º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo	Palestra de ambientalista e orientações para plantio de sementes.	Pesquisador, ambientalista e 18 discentes	Palestra, preparo de vasos em garrafas de PET e plantio de sementes.
5º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo	Algum relato de aluno escrito no caderno de campo.	Pesquisador e 38 discentes	O objetivo foi desviado com a limpeza na área dos fundos da escola.
6º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo	Atividades práticas de limpeza e contato com a natureza (podando as árvores, regando, plantando).	Pesquisador e 43 discentes	Limpeza na área dos fundos da escola. Montagem de uma composteira.
7º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo	Atividades práticas de limpeza e contato com a natureza (podando as árvores, regando, plantando).	Pesquisador e 48 discentes	Limpeza na área dos fundos da escola.
8º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo	Palestra com o tema: drogas.	Para todos os alunos do ensino médio e 9ºs anos (+/- 300 discentes)	Palestra com o tema: drogas.
9º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo	Relatos das participações na Festa Agropecuária.	Pesquisador e 37 discentes	Relato dos alunos, dos “namoros”, do consumo de cocaína junto com policial e de relação sexual com travestis.

Número do encontro	Instrumentos utilizados	Objetivos	Participantes	Tipo de informações registradas
10º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo	Relato da história de vida de docente, contando suas dificuldades com pobreza e superação.	Pesquisador, um docente e 19 discentes	Relato do professor com intervenção dos alunos.
11º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo	Avaliação do relato da história de vida do docente. Relato de alguns dos alunos.	Pesquisador e 17 discentes	Avaliação e debate sobre a história de vida do professor. Parte do objetivo foi desviado ocorrendo a montagem de uma mesa nos fundos da escola.
12º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo	Avaliação da montagem da mesa. Relato de alguns dos alunos.	Pesquisador e 17 discentes	Comentários da montagem da mesa. O Objetivo foi desviado onde ocorreu a limpeza dos fundos da escola. Furto de celulares, revista dos policiais.
13º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo	Debate sobre o furto dos celulares. Apresentação de novas normas para o funcionamento do grupo.	Pesquisador e 16 discentes	Debate sobre a batida policial, furto dos celulares, normas do grupo, limpeza do banheiro pichado.
	Anotações de Campo	Visita a PUC-SP, para que os alunos pudessem conhecer o estilo ópera.	Pesquisador, um docente, diretora e 40 discentes	Como os alunos não quiseram permanecer até o final, foi apresentada a PUC e os diretórios acadêmicos.
14º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo	Seleção de textos do <i>Caderno do Aluno</i> e apresentação de proposta de leitura. Apresentação do curta: <i>Ilha das Flores</i> .	Pesquisador e 16 alunos	Apresentação dos textos e debate.

Número do encontro	Instrumentos utilizados	Objetivos	Participantes	Tipo de informações registradas
15º Encontro Segunda -Feira	Anotações de Campo e Relatos Escritos	Debate do curta: <i>Ilha das Flores</i> . Fazendo uso do material da Rede Estadual, debate do tema liberdade.	Pesquisador e 15 discentes	O debate ocorreu de forma a refletirem sobre o conceito de liberdade, responsabilidade e o outro (sociedade).
Férias				
16º Encontro Sexta -Feira	Anotações de Campo e Relatos Escritos	Relatos do aluno C.	Pesquisador e 14 discentes	Relato do tráfico mal sucedido em que o aluno teve que engolir as pedras de craque.
5 semanas				Atividades com diversos projetos.
17º Encontro Sexta -Feira	Anotações de Campo	Relato do aluno D.	Pesquisador e 14 discentes	Relato do nascimento do filho do aluno.
18º Encontro Sexta -Feira	Anotações de Campo e Relatos Escritos	Relato do aluno D.	Pesquisador e 15 discentes	Relato da surra que levou dos policiais ao ser pego com cocaína.
19º Encontro Sexta -Feira	Anotações de Campo	Relato de um dos alunos.	Pesquisador e 15 discentes	Relato de F., de sua internação por consumir cocaína misturada com cal.
20º Encontro Sexta -Feira	Anotações de Campo	Relato de um dos alunos.	Pesquisador e 13 alunos	O objetivo foi desviado. Alguns alunos do grupo foram presos por tráfico na entrada da escola, discussão entre os integrantes.
21º Encontro Sexta -Feira	Anotações de Campo	Dialogar sobre a discussão e tentar chegar a um concílio. Relatos de como foi à excursão ao Hopi Hary.	Pesquisador e 12 alunos	Relato do consumo acentuado de drogas e álcool ao ponto de ficarem desacordados e os colegas esfregarem os pênis em seus rostos para tirar fotos com o celular.

Número do encontro	Instrumentos utilizados	Objetivos	Participantes	Tipo de informações registradas
22º Encontro Sexta -Feira	Anotações de Campo.	Campanha da solidariedade. Proposta de confecção de um filme.	Pesquisador e 13 alunos. Filmes confeccionados pelos alunos do ensino médio (200 discentes). Exibição para 300 alunos mais 12 docentes.	Filme sobre Rastafári e uma homenagem ao pesquisador.

Primeiro Encontro

Nosso primeiro encontro com os jovens iniciou-se em uma segunda-feira em que levamos aos jovens a proposta do ouvir um ao outro e por sugestão de uma professora que acompanha o projeto, de fazermos um caderno diário. Cada aluno levaria este material para casa e escreveria um momento vivido que gostaria de transmitir em um próximo encontro aos colegas, compartilhando o experienciado.

Fiquei surpreso com a aceitação do grupo de jovens (18 meninos e 3 meninas com uma faixa etária variando entre 13 e 19 anos). A única regra, num sentido ambíguo de um grupo libertário, que construímos juntos, foi que naqueles encontros, não se deveria pronunciar nomes de referências e locais, principalmente no caderno-diário. Bem colocado se dando o pensamento de Fazenda (2002, p. 21) em que:

Navegar na ambigüidade exige aceitar a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que a mesma exige. Toda ambigüidade nasce de uma virtude guerreira, de uma força ética que naturalmente se apresenta, sem que haja necessidade de imposições ditatoriais (FAZENDA, 2002, p. 21, parafraseando GUSDORF, 1967).

Os jovens questionaram se tudo o que fosse falado seria realmente mantido no grupo. Para se libertarem da preocupação de suspeitas, com relação às informações dadas durante os encontros, combinamos que tudo que estivesse em seus relatos, como exemplo, de agressão sofrida por algum policial em uma batida, ou mesmo do consumo de drogas praticada junto com algum policial, não deveriam fazer uso do verdadeiro nome da pessoa, mas de algum apelido. Quando faziam referência de algum ponto de drogas, pedia-se que não citassem o local. Assim todos os presentes poderiam estar resguardados nos diversos aspectos e das possibilidades futuras.

Pedi que cada um, como “tarefa de casa”, refletisse sobre aqueles momentos iniciais para que em nosso próximo encontro pudéssemos sentar juntos novamente e expressar o que foi marcante. Quando ofereci o caderno para que escrevessem seus relatos, para meu espanto, disputaram-no, quatro meninos insistiram em levar o caderno. Resolvemos que cada semana um dos integrantes do grupo ficaria com o caderno e traria seu relato no encontro subsequente.

Durante a semana que se estendeu, fiquei sabendo que o grupo se auto intitulou de grupo dos “mutcho lokos”. Referência direta a uma de minhas falas das aulas de filosofia em que sempre pronuncio que devemos ser *mutcho lokos*, loucos do bem. Foi tamanho o impacto no cotidiano escolar que dezenas de meninos e meninas vieram me procurar para fazer parte do grupo dos *lokos*.

No encontro que se seguiu, os alunos me auxiliaram a chamar de sala em sala os *mutcho lokos* para o segundo encontro.

Segundo Encontro

Iniciamos nosso encontro com o relato de um ex-interno da Fundação Casa, e esse nos descreveu os pormenores de sua passagem na instituição. Desde a roupa que usam, como são os quartos, da disciplina rígida, das aulas, inclusive de música e artes, das atividades profissionais que realizam, como carpintaria, mecânica, treinamento para garçom e assistente de cozinha.

Afirmou, que “*não gostaria de retornar à instituição por nada nesse mundo*”, principalmente no momento atual em que seria pai de um menino que nasceria nos próximos meses. No entanto, o comportamento do aluno, no dia a dia escolar, não expressavam este desejo. O aluno, já nas primeiras semanas de aula, teve ocorrência de indisciplina relacionada com o consumo de drogas, além de suas notas e participação em sala de aula, não oferecerem resultados “adequados”.

Os relatos do aluno impressionaram os ouvintes do grupo, pois só mais um dos meninos tinha passado uma “temporada” na Fundação. Estes, conhecendo a realidade que poderiam enfrentar no futuro, repensaram seus atos do cotidiano, como em relatos posteriores que comentaram.

O descrito vivido na Fundação Casa, que mais impressionou os alunos, foi de uma revolta interna que ocorreu em seu refeitório. Dois dos meninos “líderes” tinham mobilizado uma revolta durante o período de um dos almoços no refeitório. Os meninos, considerados “líderes”, eram os mais velhos da instituição, possuindo 20 anos de idade, pois tinham sido condenados com dezessete anos e segundo a legislação devem permanecer na Fundação até a idade de 21 anos. Como o sistema de segurança é muito eficiente, com grades em todas as portas e janelas, corredores e entradas, a revolta foi facilmente contida. Os internos foram isolados no refeitório, até que a tropa de choque chegasse, “carinhosamente” apelidada pelos internos de “tropinha”. Os guardas da tropa chegaram com escudos e cassetetes fazendo muito barulho e acuando os meninos em um dos cantos do refeitório. Segundo o relato do aluno, levaram um “cacete danado” e todos foram levados para seus quartos, onde ficaram até o dia seguinte.

Conforme ia relatando, verifiquei o silêncio dos outros integrantes do grupo e uma expressão de susto, espanto, em se imaginarem em situação semelhante.

Terminamos o encontro com um dos alunos disposto a levar o caderno - diário para fazer um novo relato para o grupo.

O aluno que fez o relato da Fundação Casa pediu se poderia arrancar as páginas que escreveu no caderno, pois estava receoso do que poderia acontecer se alguém o lesse. Assim procedemos e tiramos as folhas escritas.

Os alunos se dirigiram cada um para sua sala, em silêncio, com os seus pensamentos voltados para os relatos do dia.

Terceiro Encontro

Novamente nos reunimos no jardim da escola, agora local adotado pelo grupo como mais adequado para as reuniões, onde poderiam estar distantes dos outros alunos e se pronunciar livremente.

O aluno J. iniciou seu relato, muito nervoso movimentando-se em meio à roda dos alunos que se formou sentada no gramado, durante seu relato, chutou várias vezes uma árvore próxima.

Disse que o pai, um policial militar chegou em sua casa deserdando-o. Falando para sua mãe que ela era uma prostituta e que o J. não seria seu filho. O aluno não se encontrava em casa no momento da discussão, ao encontrar sua mãe chorando, em desespero saiu correndo para rua em busca do pai. Comprou uma arma calibre .38, com sua identificação raspada, para assassinar o pai, e foi em seu encalço por toda a cidade.

Nisso o aluno interrompeu seu relato e durante 10 minutos ofendeu o pai, com vários palavrões, falando que era um policial violento e corrupto.

“- Que ele é uma pessoa muito má e que as pessoas que são ruins, devem sofrer no mundo”.

Em meus pensamentos, fiquei a questionar: Quem seriam para J. pessoas más ou boas? Oportunidade que iria explorar no próximo encontro no qual busquei fazer uso dos pensamentos do filósofo Nietzsche.

J. afirmava, que por ele ter sido autuado pelo consumo de várias drogas e furtos, o pai o odiava, mas *“ ele não tava em casa quando eu era criança, que só me conheceu com 11 ano, e agora, sou mais veio, ele não pode cobrar nada. Ele merece morrer! Vô matá ele, vô dá um tiro na boca daquele filho da puta.”*

Esperei o aluno se acalmar para poder dizer algo. Tentei colocar em prática a minha escuta sensível e orei, pedindo auxílio a Deus para me utilizar como instrumento com as palavras mais apropriadas para aquele momento.

Usei das próprias palavras do aluno colocando a questão: *“Se as pessoas más sofrem no mundo, mais cedo ou mais tarde, porque ele mataria o pai? Deixando-o livre dos sofrimentos que a vida o destinava?”* E continuei: *“Que a mãe dele precisava dele, sendo o homem da casa, e se matasse o pai deveria permanecer foragido ou seria preso.”*

Todos do grupo assentiram com a cabeça. Depois de muito pensar, J. concordou com os argumentos e se comprometeu em se livrar da arma.

Após o encontro tão conturbado, resolvi em nosso encontro seguinte realizar alguma atividade prática para que as coisas se acomodassem. Um terceiro aluno levou o caderno para fazer um relato futuro.

Quarto Encontro

Levei de casa algumas sementes que colhi durante a semana e algumas caixas de leite e garrafas pet. Minha intenção foi a de ensinar os alunos a reciclar embalagens para utilizá-las como pequenos vasos para o plantio das sementes.

Para tal tarefa, pedi que o Sr. R., ambientalista da região, viesse orientar os alunos durante nosso encontro.

Conforme o Sr. R. explicava aos alunos a importância de reciclar e de cuidar das mudinhas, estes se comportaram como crianças, ficaram ansiosos e felizes, como uma criança que ganha um novo brinquedo. Pegaram terra e prepararam com muito cuidado vaso por vaso.

Cada semente que mexiam, tinham uma série de perguntas a fazer:

- *Essa é semente de que árvore?*
- *Jatobá da prá comer? Dá prá fazer um chá e ficar muito doido?*
- *Quanto tempo demora para ficar uma arvorezona?*
- *Ô tio, esse negócio aí depois de grande da prá fuma? (foi só risada)*
- *Tio, da próxima vez traz umas sementes de Cannabis...*

Depois de muitas risadas e com todas as sementes plantadas, os alunos colocaram seus nomes em cada um dos vasos e os depuseram embaixo das árvores do jardim. Quando eu questionei que por as estarem colocando em área de fácil acesso dos outros alunos, se não seria melhor acharmos um canto mais isolado na escola. A resposta que recebi, deveras me assustou:

- *“Professor, não se preocupe, vamu deixar avisado que é nosso, ninguém vai nem incostar, se não morre...”*

Muitas das sementes plantadas vingaram e estão até o momento desse relato em fase de desenvolvimento para posterior plantio em área que será indicada pela secretaria do meio ambiente do município. Os integrantes da secretaria do meio ambiente ao saberem da iniciativa, se mostraram muito felizes com o projeto e se dispuseram a dar suportes técnicos que venhamos a precisar.

Quinto, Sexto, Sétimo e Oitavo Encontros

Como em todos os encontros, os alunos foram chamando uns aos outros nas salas, mas para meu espanto o grupo quase que tinha dobrado de tamanho, participaram 38 alunos. Quando questionei porque estes se retiraram das salas se não faziam parte do grupo, recebi como resposta:

“- Doidão⁷⁰, todo mundo aqui ou é do tráfico ou consome.”

Procurei a diretora e passei o que estava ocorrendo, tive a intuição de utilizar todos aqueles alunos, e perguntei se ela me permitiria realizar uma limpeza na área dos fundos da escola, varrendo a quadra, juntando com o rastelo as folhas secas, separando galhos, pedras e muito lixo, como plástico, pratos quebrados, folhas de papel, bitucas de cigarro, latinhas, garrafas pet, cacos de vidro, etc.

Nos encontros seguintes, o grupo aumentou ainda mais, alunos que tinham sido retirados das aulas por indisciplina ou que chegaram após o sinal de entrada das aulas também estavam participando do grupo. Alunos que estavam nas aulas de educação física também se dispuseram a ajudar na limpeza e organização do fundo da escola.

Aproveitando a disposição dos alunos, ensinei-lhes a montar uma composteira que receberia restos de frutas e verduras da cantina da escola. O húmus que ali seria produzido seria utilizado em futuros canteiros de flores e temperos. As folhas foram deixadas em montes para serem utilizadas como matéria orgânica nos canteiros de flores que iríamos preparar no jardim da escola.

A quadra foi limpa para futura pintura.

Como foi verificado que o número de consumidores de drogas em nossa escola é muito alto, buscamos, juntamente com a direção da escola, realizar palestras voltadas para o tema.

Aproveitei um material de palestra que apresentei aos meninos na Fundação Casa, com imagens muito fortes de dependentes e doenças relacionadas ao consumo de entorpecentes e de doenças sexualmente transmissíveis. Passei uma semana utilizando projeções com cenas relacionadas com cada tipo de droga e contando sobre seus sintomas a

⁷⁰ Doidão: gíria, adjetivo para qualificar um amigo, “chegado”, “da turma”.

curto e longo prazo. Fui relatando vários casos de consumidores que presenciei durante minha vida. O resultado com relação aos que não consomem droga foi o de reforço em relação aos malefícios do consumo de entorpecentes, estes se mostraram impressionados. Já os consumidores não se mostraram muito abalados e mantiveram ou aumentaram o consumo nas semanas que transcorreram.

Um evento paralelo aos encontros foi que dois alunos, F. e L., que fazem parte do grupo dos *mutcho loukos*, tiraram nota 9 na prova de filosofia no 2º bimestre, maiores notas tiradas de toda a turma do 1º ano do ensino médio. Quando fui conversar com estes para descobrir o que havia ocorrido, pois não tinham feito nenhuma atividade em minha disciplina, exercícios, trabalhos e nas provas aplicadas até então tinham tirado nota zero, pois sempre entregavam a prova em branco somente com o nome preenchido.

A resposta que recebi foi dita com raiva pelo aluno e num sentido de justificar-se, como se eu os estivesse atacando com a acusação de que aquelas notas não eram merecidas e tinham copiado (“colado”) a prova de alguém.

“- Professor nós não colamos, ninguém tirou essa nota na turma...”

Concordei e disse que não estava suspeitando deles, mas queria saber o que tinha mudado neles e o que tinham feito para tirar essa nota. E a resposta foi:

“- Tiramos Xerox do caderno dos CDF's⁷¹ e ficamos a tarde toda estudando, a prova tava fácil, prestamos atenção nas suas aulas. Queria tirar uma boa nota pra ocê fica feliz.”

Não consegui me conter e dei um abraço nos meninos.

Estes, depois disso, continuaram estudando de forma razoável, se aplicando dentro dos limites que acreditaram ser o necessário, não só em minha matéria, mas em várias outras e por informações que tenho dos outros professores provavelmente os dois conseguirão passar de ano.

Nono Encontro

No período que se seguiu, tivemos em nosso município uma festa agropecuária. Como resultado dessa festa, praticamente a cidade parou, as escolas municipais e estaduais

⁷¹ C.D.F. – gíria utilizada pelos adolescentes para designar os alunos estudiosos.

ficam sem alunos e o comércio da cidade pára. Isso porque a população vai aos *shows*, exposições e rodeio que ocorrem durante o período noturno, e após esse ficam em bailes e barzinhos até o amanhecer.

Na semana posterior à festa, os alunos resolveram relatar como foi à participação de cada um na festa. Das “pegações”⁷² dos meninos e meninas bissexuais, quem ficou com mais meninas e como foi, relataram os detalhes com muita naturalidade.

Num segundo momento, começaram a relatar o consumo das drogas que realizaram e das situações que transcorreram. Para mim foi a chance de identificar quais as drogas que cada aluno consumia e com que frequência, assim saberia como proceder com cada um dos alunos.

Um dos discentes disse que um policial da guarda municipal se aproximou dele inquirindo-o se ele estava portando alguma droga. O aluno negou, mas estava levando muitos pinos de cocaína guardados em sua cueca junto à genitália. Sua intenção era de vender, lucrando para compensar o consumo que ia realizar na mesma noite. O policial chamou-o para o banheiro masculino, provavelmente o tinha visto vendendo drogas para algum consumidor, pois chegou inquirindo:

- Não quero pegar o bagulho, quero dar uns tiros⁷³ contigo.

O aluno acabou consumindo a droga no banheiro junto com o guarda municipal. Mas como o consumo foi antecipado às vendas da noite, possuía ainda muitos pinos com a droga, afirmou que acabou cheirando uma carreira de cocaína atrás da outra. Ficou tão desequilibrado e desorientado, que posteriormente fiquei sabendo por intermédio de seus colegas, que ele e outro aluno da escola, acabaram fazendo sexo com dois travestis em baixo do palco onde se dava um dos *shows*, confundindo-os com mulheres.

Esse foi o relato que mais me impressionou.

Todos os alunos afirmaram que a quantidade de drogas presente na festa foi muito grande e o acesso a elas era muito fácil.

Concluíram, em forma de desejo unânime, que o ideal seria que a administração pública municipal realizasse uma festa desta por mês.

Nos dias que se sucederam, refleti muito sobre as questões:

⁷² Pegação: gíria para namoro.

⁷³ “Tiros” na linguagem dos consumidores quer dizer cheirar cocaína

Será a alienação o resultado das drogas ou as drogas o resultado da alienação? Não seria seu consumo, um mecanismo necessário para a sobrevivência desse nosso sistema capitalista-consumista?

Nossos governantes precisam distrair seus súditos, o pão e circo contemporâneo.

Décimo Encontro

Para dar continuidade às atividades, resolvi chamar de sala em sala apenas os 21 alunos integrantes do grupo inicial. Mas muitos desses alunos por apresentarem muitas faltas escolares, não participaram dos encontros subsequentes.

Neste décimo encontro, pedi que um dos professores da escola relatasse sua história de vida, por eu já tê-la ouvido e saber de todas as suas tribulações com a miséria e dificuldades para conseguir estudar.

Alguns alunos tiveram o primeiro contato com o professor, poucos já tinham tido aula com este. Mas mesmo os que o conheciam, não tinham até aquele momento conhecimento de sua história de vida.

O professor F. iniciou seu relato explicando que:

“- Morava em uma casa muito simples no interior. A casa de minha família possuía apenas três cômodos, uma cozinha, um quarto e uma sala. Não possuíamos nem banheiro, fazíamos as necessidades em uma fossa fora de casa. Sou irmão do meio de 8 filhos. Mas uma de minhas irmãs morreu muito cedo de diarreia.

Meus pais dormiam no único quarto da casa com meus dois irmãos mais novos, enquanto eu e os meus outros cinco irmãos dormíamos na sala-quarto. Era uma vida muito difícil. A comida mal dava para alimentar a todos. Meu pai trabalhava demais e muitas vezes chegava em casa bêbado ...”

Nisso um dos alunos interrompeu e falou:

“- Como lá em casa.”

Aproveitei a deixa para perguntar ao aluno A.:

“- Como que é na sua casa?”

“- Lá em casa é do mesmo jeito, só que somo em quatro irmãos. Os pais do professor são mais coelhos qui us meu...”

Foi interrompido com risadas e afirmações do tipo:

“- Professor naquela época não devia ter televisão.”

E todos riram. Pedi que o aluno continuasse com seu relato:

“- Meu pai sempre chega im casa bêbado. Ele é muito bravu. Uma vez tentou bater na minha mãe, ela tava de boa, pedindo pra ele pará de fazer baruiio, para num acordá meu irmãozinho. Mas eu e meu irmão mais veio se metemos no meio. Foi uma confusão. Acabamu dandu uns murro nele, deu policia e tudo.”

Perguntei:

“- E depois disso, alguma coisa mudou entre vocês e seu pai, ele diminui na bebida?”

“- Que nada professor, nu dia seguinte ele num lembrava di nada. Cuntinua bebendo do mesmo jeito.”

Perguntei se mais alguém gostaria de comentar o relato do colega ou contar alguma experiência parecida, ou o professor F. poderia continuar com seu relato. Como não tivemos respostas, o professor F. continuou:

“- Então, estava falando que éramos muito simples. Que meu pai bebia muito, mas nunca aconteceu algo como o relatado pelo A..

Nunca chegamos a passar fome porque a prefeitura ajudava a gente com cesta básica.

Morávamos em área de ocupação ilegal. O bairro era muito perigoso. Tinha muito tráfico e quase todos os jovens consumiam drogas.

Eu e meus irmãos mais velhos fazíamos vários bicos e chegamos a vender chicletes no farol para tentar levar algum dinheiro para casa.

Minha mãe nos educou muito bem. Íamos na igreja todos os domingos. Nunca roubamos ou usamos alguma droga. Várias vezes os traficantes nos ofereceram drogas e pediram para vendermos nas escolas, mas nunca caímos nessa furada. Sempre lembrávamos de nossa mãe e do que o padre falava na igreja.

Eu e meus irmãos não matávamos aulas, íamos na escola e levávamos os mais novos até a porta das escolas deles. Minha mãe não saía de casa porque ela era lavadeira e passava o dia inteiro trabalhando.

Todos os meus irmãos hoje estão bem, tem família e casa própria.

Eu fui o único que continuou estudando e me tornei professor de educação física, graças a um senhor que me ajudou, pagando minha mensalidade

Estou contando minha história para vocês, para mostrar que temos escolhas, que vocês podem mudar de vida, é só quererem. Sempre temos opções. Eu e meus irmãos tínhamos tudo para virarmos bandidos ou traficantes. Mas negamos esta vida. Hoje sou casado e tenho uma filhinha, tenho minha casa, meu carro e minha moto, tudo conquistado com o suor do trabalho. Sou muito feliz e é o que desejo para vocês!”

Ao término do relato do professor, verifiquei que nosso tempo já tinha passado cerca de 10 minutos. Pedi que cada um guardasse em suas mentes o que ouviram do relato do professor; que refletissem em suas casas. E que em nosso próximo encontro iniciariamos com as reflexões de cada um.

Em seguida, os alunos, pensativos, se deslocaram para suas respectivas salas.

Décimo Primeiro Encontro

Iniciei o encontro pedindo que cada aluno relatasse o que tinha pensado sobre a história de vida do professor F..

Antes de iniciarem os relatos, pediram para mudar o local da reunião. Se podíamos ir para o fundo da escola em um terreno onde fica a quadra, pois queriam ficar em um ambiente diferente. Respondi afirmativamente e para lá nos deslocamos.

Já no terreno começaram os relatos:

“- Professor achei estranha a história do professor F., nem imaginava.”

“-Verdade, num imaginava que ele tinha passado por tanta coisa ruim, ele sempre é brincalhão.”

O aluno C., interrompeu os colegas e disse:

“- Mas o que ele falou não dá para fazer. No real não dá para sair do tráfico. Quem entra nesse mundo, não tem mais volta.”

Todos concordaram com a cabeça. Pedi para explicar melhor isso.

“- Rodrigo, não dá para parar de vender, eles não deixam.”

Perguntei quem seriam eles?

“- Os chefes, os irmãos mais velhos, quem pára morre. Ou vão atrás da família.”

Sem saber o que falar no momento, resolvi que em um futuro encontro seria mais apropriado para debater o tema liberdade. O que se deu algumas semanas depois durante décimo quarto e quinto encontros.

Perguntei o que gostariam de fazer?

Um dos alunos falou:

“- Seria legal se aqui no terreno tivesse uma mesa para fazer nossas reuniões.”

Um dos alunos ao verificar a existência de troncos empilhados ao fundo do terreno teve a ideia de utilizá-los para montar uma mesa⁷⁴.

Arranjei uma tábua velha, uma antiga porta, que se encontrava no depósito da escola e as ferramentas que estes necessitariam para tal empreitada. Passaram duas horas revezando-se para fazer os buracos. Mediram os troncos para que pudessem ficar bem fixos ao chão e fornecer boa base para a mesa. Para meu espanto, realizei poucas orientações sobre como proceder, pois estes automaticamente revezaram-se na tarefa árdua de escavar o solo duro e pedregoso. Ao lado da mesa fizeram buracos e fixaram troncos que serviram de bancos. No final da manhã, a tábua estava pregada nos troncos e os alunos ficaram radiantes, sorrindo e gritando, *“esta é nossa mesa”, “é nossa mesa de reuniões” “é a mesa dos mutcho lokos”*.

Nesse momento vi formado pela primeira vez um grande grupo com características em comum e que poderiam realizar planos e concretizá-los como desafios. Surgiu ali, naturalmente, um espírito de irmandade e união.

⁷⁴ No terreno ao fundo da escola encontravam-se uma árvore seca que morreu há alguns anos por um raio que caiu em uma tempestade. A direção da escola, verificando a possibilidade desta gerar riscos aos alunos pediu que um jardineiro a cortasse em pequenos troncos.

Durante um ano esta mesa foi utilizada pelos alunos que foram às aulas de educação física, que são realizadas nesse terreno. Os alunos que não quisessem participar das atividades físicas, ficavam lendo ou adiantando alguma lição nessa mesa. A mesa possuía em toda a sua extensão marcas de nomes de alunos pintados com corretores ortográficos (branquinhos) e tintas de canetas. Além de nomes e apelidos, os alunos escreveram mensagens e frases. Todos os integrantes do grupo dos *mutcho lokos* deixaram suas iniciais na mesa.

Como a mesa ficou ao ar livre, sofrendo as intempéries naturais, se decompôs e apodreceu. Foi jogada fora. A diretora, verificando que aquele poderia ser um bom local para uma área de leitura, observando os resultados positivos da utilização daquela mesa adaptada, resolveu comprar seis mesas e vários bancos de cimento e instalá-los nesse trecho do terreno. O uso dessas mesas é disputado em aulas externas e leitura dos alunos diariamente.

Décimo Segundo Encontro

Na semana seguinte, chamei os alunos para o jardim com a intenção de retomar os seus relatos. Iniciei a conversa perguntando como avaliavam a atividade realizada na semana anterior, com a montagem da mesa.

A fala desses foi de que conseguiram construir algo juntos:

“- Deixamos a nossa marca na escola.”

“- Os alunos estão olhando pra gente de forma diferenci.”

“- Não estão mais sentindo medo d nós, verdade, oiam diferenci.”

Perguntei para explicarem melhor como era esse olhar. Não souberam expressar como era esse olhar e como estava se dando esta diferença. Mas o tempo demonstraria a estes que o olhar era de esperança e gratidão. Algo novo a estes jovens que não tinham até então recebido da sociedade esse tipo de sentimento. Respeito pela prática do bem e não respeito pelo medo imposto.

Os alunos, ao invés de revelarem suas histórias, sugeriram ir ao fundo do terreno da escola e limpar as folhas que caíram no terreno durante as podas realizadas pelo jardineiro. Assenti e busquei rastelos para que pudessem juntar as folhas e levá-las à composteira que

estavam montando. Deixei-os à vontade nessa atividade. Ao final do horário de nosso encontro, perguntei a estes se eu poderia retornar aos meus afazeres na escola e deixá-los sozinhos.

Disseram: “*Suaaaaave fessor, podi confia.*”

Assim, com a afirmativa desses, me retirei para ministrar as outras aulas daquela manhã.

Meia hora depois fui chamado pela inspetora de alunos em uma das salas que ministrava aulas. Ao chegar à quadra fiquei sabendo, com detalhes, que dois celulares tinham sido furtados. Os integrantes do grupo deixaram em cima de uma velha carteira escolar seus pertences: documentos, carteiras, celulares, cigarros e uns 15 isqueiros. Quando terminaram a limpeza do terreno e foram pegar seus respectivos pertences, sentiram a falta de dois celulares.

Conversei com o grupo com o objetivo de amenizar a situação, uns ameaçavam os outros, a situação deixou de estar relacionada apenas à discussão do sumiço dos celulares e passou a ampliar-se no sentido da competição do espaço da escola pela venda de drogas. Tentei apaziguar a situação, fazendo uso da mesma linguagem desses. Fiquei nervoso, usei de palavras ríspidas, dei várias broncas e acabei falando vários palavrões. Ficaram em silêncio me ouvindo.

Senti que se não agisse da forma que agi, aquela situação poderia gerar na saída da escola uma briga muito feia, e como consequência, perderia o controle do grupo.

Sem saídas possíveis usei da intuição e falei que se o negócio deles era o tráfico na escola, que não deveriam competir, mas se unirem dividindo o terreno e o lucro em vez de concorrerem entre si. Consentiram com a cabeça. Acredito que estabeleceram algum acordo, pois não ocorreram mais brigas na escola por causa do ponto de tráfico.

Dirigi-me ao grupo, e pedi que o aluno que tivesse roubado os celulares, que o devolvesse, jogando-os em algum canto do terreno sem que precisasse se identificar. Desconfiava principalmente de três alunos, pois um destes fazia uso de craque e outros dois de cocaína com certa regularidade.

A dependência química se torna tão forte que sempre vejo entre os consumidores a prática comum do roubo, a prostituição e a venda de drogas (“aviãozinhos”) como saída para adquirir dinheiro para manter a dependência. O aviãozinho é o pequeno traficante, que

intermedia a entrega ou pequenas vendas de entorpecentes. O intermediário é figura comum entre os usuários: são dependentes que não possuem recursos financeiros para manter o consumo e acabam vendendo entorpecentes para os traficantes fornecedores. Muitos traficantes, para aumentar o número de aviõzinhos, vendem ou dão maconha mesclada com craque para crianças, buscando acelerar a dependência desses, e por serem estudantes, poderem ampliar o território de venda, adentrando nas escolas.

Dando sequência ao relato, todos se dispuseram a procurar os celulares em todo o terreno.

Ao final de meia hora, a vice-diretora da escola apareceu acompanhada de dois policiais.

Os alunos, ao verem os policiais, pediram que eu ficasse com os isqueiros, pois os policiais iriam definir que eram consumidores. Achei que não teria problema, pois não estava escondendo drogas, e com esta atitude poderia ganhar a confiança dos adolescentes, além de saber que os policiais já sabiam que todos os alunos ali presentes eram consumidores.

Os policiais alinharam os alunos e esbravejaram palavras que estes eram “*vagabundos, maconheiros*” e estes celulares tinham que aparecer ou eles teriam problemas depois.

Os alunos ouviram em silêncio com as cabeças abaixadas e com as mãos voltadas para trás. Nisso, o sinal da saída, de término das aulas, tocou e um dos alunos disse que tinha que ir embora, pois poderia chegar atrasado ao trabalho. Um dos policiais disse bem próximo ao aluno:

“- *Eu quero que você e seu emprego se foda.*”

E gritou para todos ouvirem:

“- *Quero que essa porra desse celular apareça agora, estou perdendo meu horário de almoço.*”

Como os policiais militares não tiveram respostas, alinharam os alunos em fila indiana e começaram a revistar aluno por aluno. Não pude deixar de perceber que os policiais ao revistarem as partes íntimas dos meninos, faziam com certa força para machucá-los. Já se davam 13h00 e nada foi encontrado. Os meninos foram dispensados.

Os policiais, ao final da revista, ainda deram uma “bronca” na vice-diretora, afirmando que não era para acionar a polícia por causa de casos pequenos como furtos e consumo de drogas. Eles tiveram que se deslocar para a escola enquanto poderiam estar realizando outro atendimento mais urgente. E retificaram:

“- *Que isto não se repetisse*”.

Olhei para a vice-diretora e dei um sinal para que não respondesse nada aos policiais. Muitas vezes devemos deixar de lado nosso pensamento, mesmo achando que estamos com a razão, pois o diálogo travado sem que o outro esteja disposto a ouvir, ou modificar seu pensar e agir, se torna mero desgaste de energia.

Em meio ao décimo segundo e décimo terceiro encontros de nosso grupo, tivemos algumas mudanças na vida dos alunos que merecem destaque.

Resumidamente, três alunos conseguiram emprego: vamos à descrição da mudança das atitudes desses e quais foram as mudanças com o trabalho na vida de cada um.

Um destes, o J. melhorou muito seu comportamento e não se mostrou mais agressivo com os colegas e professores, suas notas melhoraram em todas as disciplinas. Ao conversar com sua mãe, ela afirmou que seu comportamento em casa também mudou. Devo frisar que suas melhoras já se iniciaram anteriormente aos encontros do grupo dos *mutcho loukos*. Infelizmente, o aluno teve que pedir transferência da escola, pois seu horário de trabalho não permitia assistir às aulas no período matutino. As últimas informações que tive do J., é que se encontra estudando no 3º ano do ensino médio, sempre anda com um livro embaixo do braço e pretende fazer o curso de psicologia.

O segundo aluno está trabalhando como empacotador de supermercado. Afirma que está feliz, mas que é muito explorado e recebe a metade de um salário mínimo. Tem apresentado melhorias e amadurecimento no decorrer dos meses. Atribuo às melhoras a responsabilidades decorrentes das exigências do trabalho.

Um terceiro aluno que iniciou o trabalho foi o G. que teve que substituir seu tio, adoentado gravemente com problemas no coração. Seu trabalho é com o preparo de terra, mudas, podas e plantio em empresa de paisagismo. Segundo seus relatos, teve que parar com a cocaína, pois esta estava “tirando” sua força, dificultando suas atividades físicas. No entanto, o aluno piorou suas notas, não tem realizado as atividades de nenhum professor,

tem cabulado muitas aulas e feito diversas bagunças, como entupir fechaduras, entre outras. Pelo grupo dos *mutcho loukos* ser um grupo voluntário, sua participação foi se reduzindo, mas apresentou outros relatos de suas “peripécias” que serão relatadas mais adiante.

Décimo Terceiro Encontro

Durante toda a semana não consegui deixar de pensar no furto dos celulares, na quase briga entre os membros do grupo e da revista policial. Refleti durante muito tempo sobre quais as palavras adequadas que iria utilizar na reunião com o grupo. Rezei e pedi em minhas orações que Deus me fizesse seu instrumento para utilizar as palavras corretas no momento que encontrasse com os meninos.

Ao sentar com eles no jardim, percebi que estavam esperando outra bronca ferrenha. Abri um sorriso e comecei a conversa contando uma piada. Depois de boas gargalhadas, iniciei perguntando:

“- *Gostaram de levar geral da polícia?*”

Todos disseram que não. Perguntei por que não eram mais inteligentes em suas atitudes? Questionei sobre os frequentes roubos na escola, inclusive do *laptop* da escola ocorrido em festa junina organizada. Falei que o *laptop* era algo de todos, inclusive deles, e que, por causa do roubo, eu ficaria impossibilitado de ministrar as aulas com o *data-show*.

Alguns se mostraram revoltados, pois segundo estes não era justo que sofressem as consequências por causa dos larápios⁷⁵. E muito menos terem que tomar geral dos “vermes⁷⁶” por causa de algum viciado sem controle. Nisso, alguns dos consumidores que se encontravam no grupo abaixaram a cabeça.

Falei que a proposta desse grupo é de uma irmandade e que um deveria auxiliar o outro no que precisasse, tanto dentro como fora da escola. Eu deveria ser visto como integrante do grupo, e não como professor, e que sempre estaria à disposição caso algum precisasse dialogar ou estivesse em algum apuro e precisasse de orientações. Mostrei que a compreensão, respeito e amizade deveriam ser essenciais para a existência do nosso grupo. Afirmei ainda que para este grupo continuar funcionando, deveriam ter melhoras no

⁷⁵ Gíria que usam para pequenos ladrões que, normalmente, roubam para manter o consumo de entorpecentes, viciados.

⁷⁶ Gíria ofensiva utilizada para se referir aos membros da corporação da polícia militar.

comportamento diário na escola, inclusive nas notas, pois se não apresentássemos resultados, a direção da escola poderia cancelar nossos encontros e atividades.

Concluindo a minha fala, disse que se tivesse alguém ali que não estivesse de acordo em como deveriam proceder com as atividades na escola, que deveriam se retirar do grupo nesse momento.

Alguns alunos abaixaram a cabeça, já outros responderam que aquele seria um acordo que estariam assumindo.

Muitas vezes as palavras suaves do carinho não bastam, muitas pessoas estão vibrando em uma sintonia energética, de nível de consciência, que para chegarmos até estas, na tentativa de sermos compreendidos, temos que utilizar a mesma linguagem, da bronca, de palavras duras. Amor e dor se misturam, muitas vezes.

Em meio ao nosso diálogo, uma professora, que ocupa o cargo de coordenadora pedagógica, chegou muito triste até nosso grupo, dizendo que o banheiro masculino estava todo pichado com pincel atômico.

Depois de nossa conversa, eu não sabia o que poderia dizer frente a essa nova situação.

Os alunos I. e L. começaram a falar sem parar:

- *Vamos mostrar que mudamos...*

- *Vamos mostrar pra diretora que a gente é gente...*

- *Noi vai limpar o banheiro...*

- *Vamu, vamu, todú mundo...*

- *Vai ser rápido.*

Senti uma esperança muito grande, no mesmo momento agradei a Deus por estar iluminando o nosso grupo.

Levantei apressado e fui buscar o material de limpeza para que pudessem limpar o banheiro. Deixei-os esfregando os grafites com buchas e fui ministrar as minhas aulas. Depois de uma hora fui chamado pela aluna D. para ver o resultado. Quando cheguei no banheiro, os alunos estavam cantando e dançando uma música ao ritmo do *reggae*, com baldes nas mãos terminando de limpar os últimos grafites. Mas verifiquei que não

apagaram as iniciais, F.S.J.⁷⁷, que estava escrita bem no centro da parede, em letras maiúsculas com cerca de uns 50 centímetros de altura. Achei aquilo estranho. Questionei, e a resposta veio de prontidão:

- É por respeito professor, esta não podemos apagar!

A vice-diretora foi ao banheiro para prestigiar a ação dos meninos.

Percebi nesse momento que o aluno J. se insinuava para a vice-diretora, olhando-a de cima a baixo com desejo e gritando:

- Nooossa, nooossa...

No mesmo dia, questionei o aluno sobre sua atitude e recebi a resposta:

- Deveria ter uma lei que proibisse que gostosas dessem aulas, isso tira nossa concentração (E deu uma gargalhada de dar medo).

Depois vim saber que o significado daquelas siglas seria Família São José. São José é um bairro localizado próximo da escola e aquela seria a marca de quem mandava naquela localidade (visando principalmente o tráfico). Fiquei atento àquelas iniciais (F.S.J.) e percebi que se espalhavam nas carteiras da escola, em pichações ao redor da escola, e de vários bairros localizados próximos a nós. Alguns meses depois, verifiquei que esta pichação tinha sido feita em frente a um colégio particular em que trabalho, demarcando que aquele também seria território dos traficantes.

Não pude deixar de comparar estas marcas com as formas como outros animais se utilizam para demarcar seu território, como urinando ou esfregando o seu corpo para deixar seu cheiro em dado local. Fico por cá a pensar o que nos distancia numa relação evolutiva dos animais e o que teríamos em comum com estes?

Lanço como observação que após os fatos aqui apontados houve uma redução no número de furtos na escola e das pichações.

Na semana seguinte, resolvemos não realizar os nossos encontros como de costume, mas realizar uma atividade diferente. Propus aos membros do grupo irem à Pontifícia Universidade Católica para uma atividade em que o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade juntamente com o Grupo Pensar e Fazer Arte, estava

⁷⁷ F.S.J. abreviação de “Família São José”, referência ao grupo que controla o tráfico na escola.

realizando no anfiteatro do Tuca Arena. Ao explicar como seria a atividade, a maioria dos alunos não se interessou e preferiram ficar na escola.

A proposta do GEPI foi de apresentar um filme de ópera e o palestrante ia dando pausas no filme e explicando sobre as cenas, dando detalhes sobre a ópera.

A maioria dos alunos não gostou daquela nova experiência com a música e com o estilo de palestra.

Convidei os alunos a me acompanharem pela faculdade, onde eu poderia mostrar os diversos locais, tentando instigá-los. Quem sabe se vissem algo que gostassem, poderiam mudar, retornar à escola e estudar visando a se formar e ingressar em um nível superior.

Mostrei as quadras poliesportivas, as salas de aula, a biblioteca, mas o que mais gostaram foi dos diretórios acadêmicos. Olhavam assustados, de diretório em diretório, computadores ligados à *internet*, vídeo games, televisores ligados em canais de televisão fechados, máquina de cerveja. Não entendiam como que tudo aquilo poderia estar dentro de uma faculdade.

Como era de se esperar, os alunos ficaram muito animados, falavam que agora iam estudar, que queriam entrar ali naquela faculdade.

Para amenizar a situação, resolvi levá-los para dentro da sala de um dos diretórios acadêmicos. Cheguei até o sofá onde se encontravam alguns universitários e os apresentei aos meus alunos. Expliquei que estes estavam querendo entrar na faculdade só porque se agradaram com o que viram nos diretórios acadêmicos. E perguntei se tinham algum conselho a ofertar.

Minha atitude foi inusitada, tanto para os universitários como para os meus alunos que ficaram envergonhados.

Os graduandos de biologia pediram que todos se sentassem e lhes explicaram que a faculdade não é brincadeira, que todos estavam ali naquele horário da manhã, pois não estavam tendo aula, que estavam no período de provas e não estavam tendo quase nenhuma aula. Estudar ali não é fácil, que tem que ler muito, pesquisar, estudar bastante, que nem tudo é farra.

Sai do diretório muito feliz, pois era o que eu queria que ouvissem. Dois dos alunos se sentiram tão envergonhados com a minha atitude, que me xingaram. Nada mais eu tinha a fazer a não ser dar boas gargalhadas deles.

Décimo Quarto Encontro

Frente aos relatos dos alunos achei apropriado realizar um debate entre os alunos do grupo utilizando o tema: “liberdade”. A intenção foi que estes pudessem refletir sobre o conceito e suas práticas frente à sociedade. Do consumo de drogas, suas relações com a sociedade e das leis instituídas. Do comportamento indisciplinado em sala entre outros espaços da escola. Das possíveis consequências de uma ação executada sem pensar, que poderia interferir no espaço de liberdade de outros alunos, professores e funcionários em geral.

Foi utilizado como subsídio para o debate os seguintes textos do *Caderno do Aluno: Ensino Médio – Filosofia. 3º série, vol. 3* dos autores MICELI, Paulo; CHRISTOV, Luiza, *et. al.*, a saber:

- *Liberdade – Introdução*. p. 9-10 (ANEXO 1).
- *Liberdade Segundo Aristóteles*. p. 12-14 (ANEXO 2).
- *Fumo e Livre- Arbítrio*. p. 17 (ANEXO 3).
- *O Livre Arbítrio*. p. 18-19 (ANEXO 4).
- *Determinismo e Liberdade*. p. 22-23 (ANEXO 5).
- *Sobre o Destino*. p. 26-27 (ANEXO 6).
- *Liberdade Humana e Providência Divina*. p. 29-30 (ANEXO 7).

Encontrei em um armário velho da biblioteca, algumas centenas de *Cadernos do aluno* de anos anteriores. Consegui encontrar entre estes cadernos vários volumes específicos da atividade proposta.

Em minha casa realizei a leitura detalhada dos textos e resolvi escrever um resumo, apresentando o conceito de liberdade e seu histórico humano. Ao final escrevi sete

aforismos do pensador Jean Paul-Sartre que tratam de liberdade, responsabilidade e remorsos. Posteriormente, realizei a fotocópia do texto.

No encontro distribui para cada participante o texto adaptado por mim e as apostilas encontradas. Expliquei com calma que o texto deveria ser lido em casa e após reflexão, cada um deveria formular uma ou mais perguntas sobre o tema liberdade. Da mesma forma, deveriam em casa escolher um dos textos da apostila, ou vários, e lê-los para subsidiar as discussões que realizaríamos na próxima semana.

Com muita calma e de forma superficial, expliquei o que tratava cada um dos textos do *Caderno do aluno*, os alunos iam perguntando ou intervindo conforme ia realizando a elucidação de cada texto.

Pode até parecer estranho, mas estes alunos sempre apresentam o sentimento de curiosidade em minhas aulas, sempre tento atraí-los com relatos da história da filosofia, da vida em sociedade e com piadas. Sempre prestam atenção e debatem as questões e temas apresentados.

Minha intenção de explicar os textos foi com que estes ficassem instigados, curiosos, e realizassem a leitura em suas casas.

Para encerrarmos nosso encontro, levei meu *laptop* e apresentei a estes o curta metragem *Ilha das Flores* de Jorge Furtado de 1989, em que é apresentada de forma irônica, a pobreza do povo brasileiro. Ao final deste filme é levantada pelo narrador a questão do que diferencia o ser humano da Ilha das Flores dos porcos:

O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores depois dos porcos na prioridade de escolha de alimento é o fato de não terem nem dinheiro e nem dono. O ser humano se diferencia dos outros animais pelo tele encéfalo desenvolvido, um polegar opositor, e por ser livre.

Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.

Os alunos ficaram perplexos com o filme, pedi que guardassem suas impressões para o próximo encontro. Em casa, ao lerem os textos, lembrassem do filme e refletissem, sentissem, e se fosse o caso, escrevessem para debatermos em grupo.

Décimo Quinto Encontro

Chamei os meninos em cada sala e me dirigi com eles para o jardim. Por lá pedi que se sentassem em círculo no gramado, à sombra de uma velha árvore de Ypê que se encontrava florida. Minha intenção foi que as flores iluminassem nosso encontro com sua beleza. Não falei da florada esperando que algum dos alunos percebesse, mas como ninguém fez comentários, resolvi em meio ao encontro mostrar a beleza daquela árvore em que tive por parte de alguns um sorriso como resposta.

Antes de iniciar o debate, dei algumas orientações de como este deveria evoluir. Possivelmente surgiriam contradições e divergências, mas a proposta do debate não era que nenhum defendesse seu ponto de vista buscando convencer o outro. Mas que pudéssemos expressar nossos sentimentos e pensamentos buscando aprender uns com os outros, respeitosamente buscando o aprimorando da humildade individual.

Outra orientação foi que cada um teria o momento de falar, que enquanto um do grupo estivesse falando, os outros deveriam permanecer em silêncio, prestando atenção. Para que esse procedimento da escuta sensível se realizasse, fiz uso de uma bolinha de tênis. Quem estivesse falando ficaria com ela nas mãos e quando outro do grupo quisesse falar, a bolinha seria lançada ao final da fala do antecessor.

Outra relação combinada foi de que eu não expressaria meu ponto de vista, minha participação se daria somente quando alguém realizasse uma pergunta e eu verificasse que minha possível resposta não influenciaria o posicionamento do grupo. Minha participação se daria fazendo perguntas sobre as falas dos mesmos, pedindo esclarecimentos, apontando posicionamentos individuais dualísticos, de contradição em uma mesma fala.

Todos aceitaram as recomendações e se mostraram bastante entusiasmados.

Iniciei perguntando:

“-Leram os textos? Gostaram? Escreveram as perguntas?”

“-Professor eu até tentei, li dois, mas são muito chatos.”

“-Também achei muito escroto.”

Perguntei o que não haviam gostado nos textos?

“-Muito complicados, tinha um monte de palavras que não entendi.”

“-Quais palavras vocês não entenderam e por que não procuraram no dicionário?”

“-Mas ieu procurei i continuei não entendendo.”

Todos riram e um dos alunos comentou.

“-Cê num entendeu porque ocê é burro.”

Relembrei que a roda de debate não poderia ter ofensas, que cada um deveria aprender com o outro. E perguntei ao aluno que ofendeu o colega se tinha lido os textos? Se sim, para explicar.

Todos riram com a negativa desse. Para não se sentir inferiorizado com as risadas, lançou a frase:

“- Num perco tempo com essas merda, lê pá que?”

Depois fiquei sabendo que este aluno que se negou a realizar a leitura tinha muita dificuldade em realizar a leitura de textos e atividades em sala de aula, só copiava em seu caderno os escritos da lousa, tirando notas baixas em todas as matérias. Foi passado de ano para ano até ficar na oitava série (nono ano) que já estava fazendo pela segunda vez. Esse aluno ao completar 16 anos, mudou de escola, para o período noturno, onde infelizmente, veio a reprovar novamente e abandonar os estudos.

Mesmo me sentindo incomodado com o comentário do aluno, continuei com o debate.

“-Quais eram as palavras que não conheciam? Talvez eu possa explicar.”

Quatro alunos que tinham lido olharam nas apostilas e disseram:

“-Dessi aqui ‘Fortuitamente’.”

“-Também ‘alienação, pa-no-râ-mi-ca’.”

Com muita calma expliquei o significado das palavras no contexto do texto e perguntei se mais alguma.

Outro aluno disse: *“-Ni-cô-maco, ig-nó-bil, sols-tíci-os”*. Novamente com muita calma, expliquei.

O mesmo aluno perguntou novamente:

“- Professor eu gostei desse texto que fala do cigarro, porque eu fumu de vez em quando e estava curioso, mas num entendi as palavras ‘Marketing e coagido’.”

Expliquei o significado das palavras, e resolvi iniciar o debate, pois percebi que a maioria dos alunos já estava conversando paralelamente sobre outros assuntos.

“-E do texto que eu fiz para vocês, o que acharam?”

“-Rodrigo esse eu entendi, fiz as perguntas dele.”

Aproveitei a deixa para recolher as perguntas dos alunos que escreveram e iniciei sorteando uma. Como eram muitas perguntas, não conseguimos trabalhar com todos durante o debate, mas muitas acabaram sendo repetitivas em seus apontamentos.

Perguntas:

“A liberdade depende de nós, ou dos outro que nos cerca? Ela nos fode?”

“O ser humano quer consumir ou precisa consumir, quando você pedi dinheiro pro seus pais para compra uma roupa nova, você quer ela ou precisa dela?”

“O que é ser livre?”

“Até que ponto você é livre perante o outro? Quando que nossa liberdade acaba? Em relação com o outro? Até onde vão os nosso limites? Você é livre para fazer suas próprias escolha? O que as leis tem aver com a liberdade?”

“Pra que cervi os vermes?” (mesmo fora do contexto, transcrevi a pergunta que ofende os policiais)

“Será que quando procuramos a liberdade não a perdemos? Por não podermos faze o que vem na cabeça em certo momento?”

“Porque eles não deixa a gente fumar maconha? Bando de filho da puta”

“O que é ter liberdade? Você tem liberdade?”

“Porque a diretora pega no meu pé e quer tira a minha liberdade?”

“Como viviam as pessoas que não tinham liberdade?”

Os alunos desenvolveram boa parte do debate de forma adequada. Em alguns momentos tive que intervir, como quando algum ofendia ao outro ou quando desejaram

debater a liberação da maconha. Prometi que faríamos novo debate para discutirmos essa questão, mas deveríamos naquele momento dar sequência nos pensamentos de cada um.

Chegaram à conclusão de que todos somos livres e que podemos fazer o que quisermos desde que isso não atrapalhe a vida do outro.

Ao perguntar como a sociedade controla esse limite, me responderam que através das leis, da polícia e do dinheiro.

Um dos meninos lembrou do filme *Ilha das Flores* e comentou:

“- Mas não é todos que podem escolher, que nem no filme da semana passada em que os porco tinham mais direito a comida que as pessoas. Isso é errado. Nem todumundo seguiu as lei, os policia num presta, sempre tão atrás da gente, mesmo quando estam suave, sem fazê nada, bando di verme. O dinheiro que manda nessa porra di mundo.”

Podia dar sequência nas observações do aluno, mas vi que este e os outros estavam dando muita ênfase a atitudes de policiais, fechei os olhos pedindo iluminação, e resolvi contar a eles uma história que tinha lido do autor Jean Paul-Sartre:

“- Vou contar uma história para vocês. Durante a segunda guerra mundial um general, estando na frente de batalha, pediu que um soldado atirasse em um soldado inimigo que se encontra ferido próximo de onde estavam. O soldado se recusou. Assim, o general pediu que outro soldado ao lado, atirasse no inimigo ferido, e recebeu novamente uma negativa. O general depois de pensar um pouco, mandou que os dois soldados atirassem juntos. E assim fizeram, matando o soldado ferido.”

Perguntei o que tinham entendido dessa história e porque os soldados só atiraram juntos?

As respostas que recebi foram:

“-Eu nunca iria para a guerra, matá os outro, sem nem conhecê.”

“- Ninguém qué sabê, o negócio é a história do professor, fica na sua, se não tem nada de bom pra dizer, cala a boca, seu merda.”

E quase que começou uma briga, tive que dar um berro com os meninos e pedir que se sentassem. Logo em seguida pedi que explicassem o que tinham entendido da história contada.

“- Professor eu não entendi porque não atiraram e depois atiraram.”

“- Eu acho que quando atiraram juntos, nem um nem outro ia sabê quem matô, tô certo?”

Respondi: *“-Não sei, o que os outros do grupo acham?”*

“-Acho que foi isso”

“-Isso mermo.”

Questionei: *“- Vocês saberiam me dizer qual seria o sentimento que estavam evitando para não atirarem?”*

Ninguém soube me responder e acabei dando outro exemplo:

“-Quem aqui tem irmão pequeno?” A maioria respondeu afirmativamente.

“-Se um de vocês estivesse responsável de cuidar do seu irmãozinho e algo acontecesse a ele, se machucando com uma faca que estava brincando, indo parar no hospital e quase morrendo, o que vocês sentiriam?”

“- Tristeza.”

“- Triste, culpado.”

Só uma resposta que saiu do contexto:

“- Contente, meu irmão é o mó fio da puta.”

Dei sequência:

“-Exatamente, esses foram os sentimentos que os soldados quiseram evitar. Como fizeram isso?”

“-Não atirando ora.”

Um dos alunos se levantou, com um grande sorriso nos lábios disse:

“- Rodrigo entendi onde você tá querendo chegá, liberdade, ele podia matá ou não matá.”

Vendo que o nosso horário já estava se acabando, resolvi aproveitar a deixa para dar um encerramento ao debate tão acalorado, busquei em minha fala, interligar tudo o que tinha sido dito por cada aluno.

“-Exatamente, assim como cada um de nós que pode realizar escolhas. Cada ato pode influenciar o meu futuro. Quando agimos pensando, com calma, temos mais chance de acertar. Quando pensamos que nossos atos podem influenciar a vida de outras pessoas, acabamos refletindo mais. Porque eu não quero que ninguém interfira na minha liberdade, então tento não interferir na do outro. Entenderam? E dou um conselho para vocês, se forem realizar alguma coisa e surja um sentimento de pré-culpa, de uma futura possibilidade de tristeza e magoa, não façam. Simples assim, evitem se magoar e aos outros que estão à volta de vocês. Sempre tenham calma, prudência, tenham paciência. Como disseram, existe coisas mais importantes que o dinheiro, que os bens materiais.”

Agradei pela oportunidade de ter aprendido com eles e que já podiam ir para cada sala, mas antes pedi que em casa refletissem sobre o debate, sobre o que desejam para o futuro e o seria para cada um, mais importante do que os bens materiais?

Férias

Décimo Sexto Encontro

No segundo semestre tivemos menor chance de nos encontrar nas sextas-feiras devido a muitos feriados, campeonatos internos de futebol e recessos. Para mantermos uma certa rotina em nossas atividades, mudei o dia de nosso encontros para as segundas-feiras.

Ao iniciar nossas aulas, fiquei sabendo que outro aluno que participava de nosso grupo, pediu transferência para trabalhar junto com o pai. Esse foi o argumento dado pela mãe do aluno ao comparecer junto com seu filho na escola. Este aluno era um dos principais traficantes da escola e acredito que após a maior presença do policiamento na escola e das conversas que tivemos junto ao grupo, resolveu pedir transferência.

Para iniciar nossas atividades, pedi ao aluno C. que contasse ao grupo um relato que me havia feito alguns dias antes em uma praça nas proximidades da escola.

O aluno estava numa tarde em um bairro muito pobre de nossa cidade, onde traficava em frente a um bar. Uma viatura policial parou no início do quarteirão onde se encontrava e abordou dois meninos que por ali estavam. Os policiais colocaram os meninos no muro e iniciaram a revista.

O C., muito amedrontado, entrou no bar e pediu um copo de água. Ele estava com duas trouxas de maconha e umas 10 pedras de craque. Colocou tudo na boca e foi engolindo. Foi o tempo dos policiais entrarem no bar e começarem a gritar com ele e mais algumas pessoas que por ali estavam. O C. afirmou em seu relato que possivelmente alguém ligou para a polícia fazendo uma denúncia que ele estaria ali traficando; os policiais acabaram indo por engano até os meninos da esquina, que pressionados resolveram falar onde o C. estava.

Pediram que C. saísse do bar e o revistaram. Deram uns tapas em sua nuca. Depois pediram que se sentasse sobre suas mãos na calçada da rua. Gritaram muito com ele, perguntando onde tinha escondido as drogas. Como não obtiveram respostas, os policiais deram muitos chutes e socos em seu peito e rosto. Como este continuou a negar que estava traficando, foi liberado.

O C. correu para a casa de um amigo nas proximidades do bar e pediu para usar o banheiro e relatou que:

“- Eu enfiei o meu dedo na guela ... vumitei tudo. Enfiei minha mão na privada e peguei tudo. Dei uma limpada na torneira e voltei a fazer função⁷⁸”.

Lembro dele fazendo esse comentário dando risadas.

Os meninos do grupo começaram a rir.

Depois que se acalmaram pedi, que respondessem se tinham consciência do que poderia ter ocorrido com o C. por ter engolido aquelas drogas, como por exemplo, uma overdose.

Voltaram a brincar falando que:

- As merdas que o C. vende são tão ruins que no máximo ele ia acabar tendo uma “caganeira” (diarréia).

Fiquei um pouco nervoso com a resposta dos meninos, não falei mais nada.

Nosso horário já tinha encerrado e pedi que retornassem às suas respectivas salas.

⁷⁸ Função: gíria para traficar, vender algum objeto roubado, ou mesmo fazer alguma troca.

Na escola tivemos uma mudança muito grande, vários professores com projetos paralelos se uniram para realizar um grande trabalho conjunto.

A professora de artes mobilizou o grupo de teatro e coral para apresentarem durante a campanha da solidariedade, uma peça intitulada “Turma do Chávez”. A professora de história se mobilizou para a construção de canteiros na frente da escola. Além de plantio e manutenção do jardim, conseguiram que a prefeitura da cidade fizesse um buraco no estacionamento de frente à escola, para a construção de canteiro de flores e temperos.

As professoras de reforço começaram a ter retornos maravilhosos com alguns alunos que apresentavam dificuldades.

A professora de língua portuguesa conseguiu patrocínio para instalarem mesas nos jardins para um projeto de leitura.

Enfim todos os projetos estavam se encaixando e vários dos meninos que participavam de nossos encontros estavam fazendo parte desses projetos.

Ao nos reunirmos, os integrantes do grupo dos *mutcho luoukos* resolveram utilizar nosso tempo dos encontros para se dedicaram à limpeza e manutenção destes canteiros. Passaram-se 5 semanas intensas de muito trabalho físico com enxadas, rastelos e carregando entulhos.

Décimo Sétimo Encontro

O aluno D., que estava há alguns meses faltando muito na escola, perguntou se o grupo continuava funcionando e ficou muito feliz ao me ver, relatando que mudou, que seu filho nascera e que era um menino lindo.

Vi em seus olhos um brilho ao relatar como era seu menino. Aquele cara durão, com tatuagens, aparentava ter deixado de lado toda a necessidade de demonstrar força e se abriu.

Continuei com a escuta sensível em meio aos seus relatos que não cessavam, misturando fatos do passado com o presente, tudo muito confuso e sem uma linha lógica de tempo e pensamento. Perguntei se ele poderia voltar à escola na próxima semana para fazer o relato ao grupo.

Ele respondeu afirmativamente com a cabeça.

Pedi que entrasse na sala, pois já estava 20 minutos atrasado e se a professora que lá estava não permitisse a entrada, para não falar nada, ficar quieto e ouvi-la e se tivesse a chance, apenas dizer que estava conversando comigo. Foi exatamente o que ocorreu, a professora ficou muito nervosa com o atraso do aluno e somente depois que este teve a chance de explicar que se encontrava comigo que ela liberou sua entrada na sala com a condição que fizesse a tarefa passada à turma.

Mesmo os alunos do grupo apresentando melhoras de comportamento e nota, participando de atividades paralelas na escola, como do teatro e jardinagem, não consegui “conquistar” todo o grupo de docentes e funcionários.

Uma das secretárias chegou a afirmar à diretora que eu estava organizando os meninos para uma *“revolução e que ela deveria tomar cuidado, pois perderia o controle e os traficantes iriam dominar”*.

Algumas professoras não autorizavam que os alunos saíssem das salas de aula para realizarem atividades externas. Chegaram a afirmar que eu *“estava perdendo tempo com aqueles marginais”* e que as minhas atividades *“não tinham nada a ver com o que se deve fazer em uma escola”*.

“Que os alunos devem ir para escola para ficar nas carteiras aprendendo, copiando da lousa e fazendo as tarefas”, que a escola deve *“ser uma preparação para a vida em sociedade, para serem bons profissionais, para serem preparados para uma entrevista de emprego”*.

“Que eu ainda era romântico, mas com o tempo iria me cansar e só iria ministrar as minhas aulas.” Entre tantas outras falas.

Normalmente respondia a estes agradecendo pelos conselhos.

Não deixava de refletir sobre o que me falavam e em muitos momentos realmente achei que deveria desistir das atividades voluntárias e só ministrar as aulas.

Mas minhas energias se renovavam quando algum dos alunos chegava até mim e contava algum de seus problemas ou modificações de comportamento, pedindo algum conselho ou querendo me agradar mostrando que estava tentando mudar.

Em minhas orações pedia às entidades superiores que me iluminassem para seguir o melhor caminho, que enviassem energias positivas aos meus colegas professores e alunos para que juntos pudéssemos nos fortalecer para construirmos um futuro melhor.

Décimo Oitavo Encontro

Na semana seguinte, o D. lá estava para relatar os pormenores de seu trajeto nos últimos meses.

Iniciou contando que:

Tinha voltado a dar uns “tiros⁷⁹” e que estava certa noite indo comprar um “pino⁸⁰” no bairro do cruzeiro, quando na distância viu uma viatura subindo o morro. Não se controlou e saiu em disparada.

Estava com mais três meninos consumindo.

Cada um correu para um lado.

Como aquele não era o bairro do D., acabou entrando em uma viela que não tinha saída.

Só ouviu o som da sirene que vinha se aproximando em disparada. Ficou com muito medo. Olhou a volta e viu uma grade, uma cerca, que tapava a entrada de um terreno. Tentou pulá-la. Sentiu por trás de si uma mão puxando-o e jogando-o ao chão.

Dois policiais começaram a dar chutes em suas costas e pernas. A única coisa que ele podia pensar era em se proteger dobrando o corpo e colocando as mãos na cabeça.

Levantaram-no pelos braços e esvaziaram seus bolsos.

Um dos policiais falou que já conhecia o D., que D. já é “figura marcada⁸¹”. Os policiais começaram a rir e perguntar aonde tava o “bagulho⁸²”, onde estava escondido? Abaixaram a calça do D. procurando alguma droga escondida dentro de sua cueca, mas nada encontraram. O D. só disse:

“- Senhor, só tenho esse pino... é pro meu consumo.”

⁷⁹ “Tiros” na linguagem dos consumidores quer dizer cheirar cocaína.

⁸⁰ Pino: pipeta de 1 ml, utilizada em laboratórios em que os traficantes fazem uso para embalar cocaína.

⁸¹ Figura marcada: no sentido de que já conhecia o menino, seu passado de pequenos delitos, tráfico e consumo de drogas.

⁸² Bagulho: entorpecentes.

Nisso um dos policiais deu um murro na cara do D.. Os policiais começaram a rir. D. conseguiu dar alguns passos e não conseguia enxergar nada, pois saía muito sangue de seu nariz.

Um dos policiais chegou até o D., com uma voz muito calma, pegou-o pelo braço e perguntou:

“- *Menino você consegue chegar até a sua casa?*”

O D. sentiu-se aliviado por estar sendo bem tratado pelo policial, e pensou que tudo já tivesse acabado.

Foi o D. responder afirmativamente, que estava em condições de chegar até a sua casa que o policial sacou um cartucho de *spray* de pimenta e jogou nos olhos do menino. Em meio a risadas disse:

“- *Agora você não chegará...*”

Deixaram o D. ali no chão, na escuridão, se contorcendo...

Ao término do relato do D., o restante do grupo ficou furioso. Gritavam, esbravejavam:

“- *Verme bom é verme morto...*”

Fechei meus olhos e comecei a me questionar: Como será que tudo aquilo iria acabar? Resolvi não intervir e com paciência observar...

Quando todos terminaram, o D. voltou a falar.

Agora tudo tinha mudado, não estava mais cheirando.

Todos os meninos ficaram espantados olhando-o, não acreditando no que ele estava falando.

Nunca mais iria cair nas mãos dos “vermes”. Ia arranjar um emprego e ficar de boa. Tudo tinha mudado, que o filho dele nasceu, que ia ajudar a mãe, a mulher e o filho.

Com as palavras do D. o grupo já não mais estava exaltado, mas continuava falando mal dos policiais, com insultos e vários palavrões.

Pedi que retornassem às salas, mas que durante a semana refletissem no ocorrido com o D. e se não seria melhor evitarem situações desse tipo, simplesmente não agindo dessa forma errada?

Infelizmente, o aluno D. não mudou seu comportamento como havia dito. Logo começou a faltar na escola, se meteu em briga com aluno do 3º ano do ensino médio, foi pego novamente com drogas, sendo “recolhido” à Fundação Casa.

Décimo Nono Encontro

O aluno F., integrante do grupo dos *mutcho lokos*, veio me procurar para contar que parou de cheirar cocaína e se podia fazer um relato ao grupo.

Contou que comprou cocaína “batizada⁸³”, que na verdade ele acha que era tinta de parede raspada com cal de construção. Quando foi comprar, achou muito estranho do “bagulho” estar sendo vendido pela metade do preço. Mas como estava muito “fissurado⁸⁴”, resolveu comprar mesmo assim.

Disse que “*cheirou com tanta vontade que teve um estouro na hora*”. A cabeça começou a girar e caiu para trás com o nariz sangrando. Foi parar no hospital e ficou muito mal durante dois dias. Nunca mais iria cheirar.

Por outro lado aumentou, em muito, o consumo de álcool. Disse que não aguenta ficar sem nada, por isso sai e bebe até cair. Anda saindo com o G. que também parou de cheirar. Disse ao grupo que anda triste, “*pensando em um monte de merda*”. Os meninos disseram que vão começar a sair com ele, que era para “*relaxar, suave, que tudo daria certo*”.

Preocupado com o F., fui à escola várias vezes procurá-lo para conversar. Cheguei a receber falta em algumas escolas que ministro aulas para acompanhar o caso do F..

Em conversas posteriores, seu pai deu-lhe um ultimato de ir morar junto com a avó ou entrar em uma escola militar.

⁸³ Batizada: gíria para mesclada, misturada com algum produto semelhante para aumentar a quantidade de entorpecente para venda.

⁸⁴ Fissurado: gíria que no caso relatado é quando o consumidor está precisando consumir, está num estado fisiológico de tremedeira, secura na garganta, irritação... Em casos de drogas muito potentes, como a cocaína e o craque, o dependente perde a lucidez, podendo cometer atos infracionais e muitas vezes amorais (anulação das relações de equilíbrio entre o id, ego e superego*). Legalmente aquele que comete um delito, estando por efeito de alguma substância química, pode ter a sua pena reduzida... * “Id constitui o pólo pulsional da personalidade; os seus conteúdos, expressão psíquica das pulsões, são inconscientes, em parte hereditários e inatos e em parte recalçados e adquiridos” (LAPLANCHE, 1988, p. 287), sempre voltado para o prazer. “Ego, que é a organização e consciência, e por isso está em contato com a realidade e procura submetê-la a seus fins; Superego, aquilo a que geralmente se dá o nome da consciência moral e que é o conjunto das proibições instaladas ao homem em seus primeiros anos de vida, acompanhando-o depois, mesmo que de forma inconsciente” (ABBAGNANO, 2000, p. 807).

Tentei dialogar com o F. relacionando seu principal desejo, ser um músico profissional, com a possibilidade de ir para escola militar. Demonstrei que poderia fazer parte da banda da escola militar e evoluir em seus estudos da música.

Infelizmente, ao final do ano, o aluno voltou a consumir cocaína e grande quantidade de álcool. Ainda em tempo foi internado para desintoxicação em uma clínica especializada.

Vigésimo Encontro

Os meninos começaram o nosso encontro muito agitados, todos queriam falar ao mesmo tempo.

Pedi que o L., o único que estava em silêncio, explicasse o que estava acontecendo. Ele começou a relatar que na entrada da escola os policiais deram uma batida e levaram presos três alunos, dois que faziam parte do nosso grupo e a namorada de um deles que se encontrava junto.

O A. e o L. *“tinham pego um ‘bagulho’ um dia antes para fazer uma ‘função’ na escola para compensar uma dívida⁸⁵”*.

Na hora da entrada os policiais abordaram justamente eles, e por isso que eles estavam agitados:

“Porque ali no grupo tinha algum ‘X9⁸⁶’”, e “lugar de X9 é dormir com as formigas⁸⁷”.

Todos começaram de novo a gritar e apontar um para o outro, se acusando.

Não consegui me conter, levantei e dei um berro, mandando-os calar a boca. A secretária da escola ficou tão assustada com o meu grito que saiu da sala dela para ver o que tinha acontecido.

Todos permaneceram em silêncio.

Comecei a tremer de raiva.

⁸⁵ Comprado algum entorpecente para tentar revender na escola e adquirir algum lucro para pagar a dívida com algum traficante.

⁸⁶ X9: gíria para delator, “dedo duro”.

⁸⁷ Dormir com as formigas: gíria que é empregada para quando alguém é executado, enterrado ou o corpo é jogado em qualquer lugar para ser comido pelas formigas.

Esbravejei com os meninos, durante quinze minutos:

“- O que vocês estão pensando. Eu deixei bem claro que aquele ali não seria um espaço de violência e tristeza. Problemas como este não competem a mim e se querem resolver, que resolvam este tipo de coisa fora da escola, para se colocarem em seus devidos lugares. Vocês estão confundindo as coisas, sou amigo de vocês e podem se abrir comigo, mas não sou consumidor e traficante, me excluam de discussões desse tipo. Se gostam tanto de mim, e caso queiram que o grupo permaneça funcionando, devem rever as suas atitudes e a forma que estão me tratando.”

Disse que iria me retirar e os liberei para que calmamente pudessem conversar e tentar resolver os problemas.

A mãe de um dos alunos presos me procurou na escola várias vezes durante o ano para tentar receber algum consolo. Falou com quase todos os professores, direção, secretárias.

Procurou auxílio em todos os lugares que recomendaram. Foi em centros espíritas de diversas ordens, igreja católica, igrejas evangélicas, pedindo auxílio e conselho para padres, pastores e médiuns. Foi a psicólogos, psiquiatras, médicos que trabalhavam em clínicas de desintoxicação, entre outros grupos de tratamento diversos. Estava desesperada para receber orientações sobre como lidar com o consumo de drogas do filho. Essa mãe desolada marcou muito o meu ano.

Esse aluno foi pego novamente em meio ao tráfico (3 vezes) e recebeu um ultimato da juíza, deveria escolher: ou se internar em uma clínica para realizar o tratamento de desintoxicação ou seria preso na Fundação Casa até que completasse 21 anos. Foi internado.

Vigésimo Primeiro Encontro

Ao iniciar o encontro, pedi desculpas por ter me exaltado e gritado com os mesmos na semana anterior. Dois dos meninos disseram que deveriam pedir desculpas por estarem

me metendo em uma “*confusão daquela*” que eu não deveria fazer parte, que estavam “*me sujando*”⁸⁸.

Levantei-me e estendi a mão aos meninos e disse com a linguagem deles: “*Então, tudo apaziguado!*”⁸⁹.

Um por um se levantou e apertou a minha mão e bateram o peito ao meu peito, em sinal de desculpas.

Já com tudo mais tranquilo, os meninos do grupo resolveram contar um episódio que presenciaram com o F. e com o G. (ambos pararam de frequentar os encontros).

Questionei porque dois alunos, que nunca perderam nenhum encontro do grupo, não se encontravam ali. Descobri que tinham sido suspensos matando aula e que um deles resolveu não retornar à escola, pois tinha conseguido emprego em um lava rápido. Posteriormente tive a chance de conversar algumas vezes com o pai dele e me informaram que o menino tinha se transformado com o trabalho. Estava estudando à noite e não estava mais arranjando problemas na nova escola.

Em nosso encontro, os alunos iniciaram contando como foi o passeio que fizeram ao Hopy Hari com a escola. Falaram dos brinquedos, das aulas de física que receberam sobre cada brinquedo, de quem “*ficou*”⁹⁰ com quem no ônibus no retorno da excursão e no *shopping*.

Quando retornaram ao anoitecer, tomaram a decisão de ir para “*balada*”⁹¹ dali mesmo. Foram ao supermercado próximo à escola e compraram duas garrafas de *vodka* e uma garrafa de 2 litros de coca-cola. Arranjaram em um bar próximo alguns copos plásticos e começaram a misturar a bebida. Um dos meninos conseguiu muita maconha para revender na frente de alguns barzinhos. Resolveram “*batizar*” a maconha com estrume de cavalo que encontraram. Conseguiram um bom dinheiro e foram até um posto de conveniência comprar mais bebida, continuaram a beber e fumar várias “*torras*”⁹² da maconha sem mistura e que haviam guardado.

⁸⁸ Me sujando: no sentido de falar coisas que eu não deveria ouvir e que poderiam me prejudicar.

⁸⁹ Tudo apaziguado: que tudo se encontrava em ordem, em comunhão.

⁹⁰ Ficou: gíria para namorar, ficar com o outro sem compromisso de relacionamento.

⁹¹ Balado: gíria para saída noturna, acompanhada de flertes, namoros, música e algumas vezes de drogas lícitas e ilícitas.

⁹² Torra: gíria para grande cigarro de maconha.

O F. e o G. saíram de perto do grupo e retornaram muito animados. Mostraram para os meninos um monte de drogas: “*bolinhas, balinhas, chiclets, docinhos em geral*”⁹³. Mas não quiseram repartir, consumiram sozinhos. Ficaram no banco de uma praça até o dia amanhecer. O G. ficou tão fora de si, que os meninos tiraram seus pênis e começaram a esfregar no G. Tiraram várias fotos com o celular para usarem posteriormente como chacota. Fizeram questão de me mostrar as fotos em que o G. estava desmaiado e estes esfregavam o pênis no rosto deste.

Ao ficar sabendo dessa história achei uma boa oportunidade para falar com o aluno, no mesmo dia, questionei se ele “*não havia sentido, ao acordar, o ânus queimando?*”. Quando falei isso ele tentou desconversar, mas fui incisivo afirmando que da próxima vez que consumisse tanto álcool e drogas, poderia ser estuprado e nem saberia quem foi o autor. Menos ruim será se não pegar alguma doença sexualmente transmissível.

Acredito que no mínimo o aluno pensou em minhas palavras.

Nessa mesma semana, um ex-aluno, o D. me procurou no comércio de meus pais, para agradecer as palavras que eu e os outros professores tinham lhe dito durante o ano, que graças aos professores da escola ele tinha parado de consumir drogas. Estava trabalhando, que tinha uma moto, que estava pagando em prestações, que estava “*limpo*”⁹⁴ e feliz. Coisa de um mês depois reencontrei o aluno consumindo drogas junto com alguns outros ex-alunos, em frente a barzinhos próximos da escola.

Essa relação do consumir e parar de consumir as drogas tem sido uma relação muito frequente nas escolas. Os usuários têm muita dificuldade em parar de consumir, mas acabam retornando com muita rapidez e muitas vezes consumindo em maior quantidade ou até mesmo drogas mais pesadas.

A meu ver, falta acompanhamento por parte dos responsáveis e de apoio de instituições. Campanhas já existem muitas, com propagandas, cartazes, palestras, o que não temos é um acompanhamento prático e eficaz. Clínicas, psicólogos, assistentes sociais que poderiam realizar um acompanhamento desses consumidores. É necessário a contratação

⁹³ Gíria para vários entorpecentes, como ácido (LSD-Lyserg Sarue Diethylamid), anfetaminas, ecstasy.

⁹⁴ Limpo: gíria para estar sem droga alguma no organismo.

de profissionais que possam dar subsídio às direções das escolas e professores. Tenho observado que o número de consumidores aumenta de ano para ano.

Vigésimo Segundo Encontro

Por iniciativa da diretora, foi lançada uma campanha da solidariedade para arrecadar alimentos para serem entregues no asilo da cidade. Os alunos do grupo dos *mutcho lokos*, juntamente com outros alunos, fizeram cartazes, passaram de sala em sala pedindo para que trouxessem alimento, correram atrás. Conseguimos uma caixa bem grande de alimentos, que foi entregue ao asilo.

Para encerrar o ano, lancei a proposta que os alunos de toda a escola preparassem um filme. O tema para os filmes seria livre e estaria valendo nota para a disciplina de filosofia. Recebemos uma quantidade enorme de vídeos. A direção da escola resolveu organizar uma manhã somente para apresentação dos filmes. O grupo dos *mutcho luoukos* fizeram um filme com alguns outros alunos. O trabalho teve como fundo uma música de *reggae*, contaram a história do *rastafári* e como a maconha tem um significado religioso para os integrantes dessa filosofia religiosa. Ao final da apresentação, fizeram uma homenagem para mim, coletaram várias de minhas fotos pessoais da *internet*, com trechos de alguns de meus escritos e poesias. Fiquei muito emocionado. Os alunos vieram me abraçar. Senti nesse momento que tinha conseguido tocá-los, que conquistei o coração desses meninos e que segundo o vídeo feito, sou o modelo que estes querem para a vida.

Para minha surpresa, depois de 15 dias, fui chamado pelos alunos dos dois terceiros colegiais, e estes pediram que eu fosse o paraninfo de sua formatura. Estes afirmaram que minha presença na vida deles durante 3 anos do ensino médio foi muito importante e que deixei uma marca em suas vidas de como podemos ser autênticos com a loucura e ao mesmo tempo, em certo sentido, adaptarmo-nos às normas e exigências sociais.

Todas estas demonstrações de carinho me dão força e acredito do fundo de meu coração que estou seguindo por uma boa trilha, estou gerando o bem na vida destes meninos. Só tenho a agradecer ao Divino pelas oportunidades que vem me proporcionando nessa existência, de ser um cultivador de sementes do Bem.

4.1 Resultados: A germinação das sementes

A seguir descrevo o que ocorreu e como se encontram atualmente alguns dos integrantes do grupo dos *mutcho lokos*. Os dias, meses e anos passaram, o mundo deu muitas voltas e todos nós, em certo sentido, mudamos e evoluímos.

A D., que nos encontros anteriores relatou de suas aventuras amorosas na festa agropecuária, está atualmente trabalhando como caixa em supermercado. Fazia um ano que não a encontrava após ter terminado o segundo grau. Encontrei-a uma noite em frente a alguns barzinhos. Esta quando me viu ficou muito feliz, começou a me chamar e correu atravessando a rua, vindo em minha direção. Mal a reconheci, pois estava sem os *piercings* que cobriam a sua face e mudou seu cabelo vermelho, ficando no seu moreno natural. Deu-me um grande abraço e me puxou para me apresentar a seu noivo. Lembrou de quando tinha fugido de casa e me procurou pedindo conselhos, que seguiu minhas recomendações de ser paciente e procurar entender o pai e a madrasta. Disse que após ter retornado a casa dos pais, mudou a forma de lidar com eles, ouvindo-os mais. Hoje está morando com o noivo e está iniciando a graduação no curso de Letras, na instituição superior que trabalho. No próximo semestre será minha “aluna – ensinante” novamente.

O C. que relatou ter engolido as pedras de craque antes da batida policial e que acabou vomitando-as. Quando o questionei de abandonar o tráfico, este afirmou que seria impossível largar essa vida. Depois de dois anos sem vê-lo encontrei-o em um ensaio de escola de samba. Afirmou que conseguiu abandonar o vício com a maioria das drogas, só continua consumindo maconha. Com muita dificuldade largou o tráfico, que já faz um ano que está trabalhando em uma fábrica, disse que “*essa não era vida, que acabaria morrendo*”, afirmou que a vida de trabalho é muito dura, mas está feliz e pretende comprar um “*carrinho velho*”.

O L. que recebeu o ultimato da juíza de ir para uma clínica de desintoxicação ou ir para a Fundação Casa; que sua mãe desesperada procurou auxílio com diversos especialistas e religiosos. Encontrei-o saindo da cripta da Igreja Matriz onde estava em reunião dos Narcóticos Anônimos. Ficou muito feliz em me ver, me abraçou e afirmou: “*só estou vivo por sua causa, na clínica lembrava das coisas que me falou, hoje estou limpo,*

estou namorando e estudando na universidade”. Meses depois o encontrei em um posto de gasolina. Muito feliz veio me contar que saiu da casa da mãe, que está morando sozinho e me convidou para visitá-lo e *“bater um papo”*.

Os alunos F. e B. que em uma das minhas provas tiraram as notas mais altas entre todos os alunos. Afirmaram que estudaram buscando me agradar. Ambos conseguiram se formar no segundo grau no ano de 2012, não consomem drogas, no momento estão namorando e se encontram desempregados. F. veio me procurar no início do segundo semestre de 2012 para pedir um conselho, como estava trabalhando como operário em uma fábrica na proximidade da cidade, não estava tendo tempo para estudar, muitas vezes tinha que dobrar a jornada de trabalho passando a tarde e a noite trabalhando. Tentou dialogar com o seu patrão da dificuldade que estava tendo em frequentar a escola e se poderia manter-se apenas em um turno de trabalho. Com a resposta negativa do patrão, *“você tem que escolher ou trabalhar aqui na fábrica ou ir para escola”*, veio me procurar. Recomendei que terminasse os estudos, pois com o diploma de segundo grau poderia conseguir um emprego melhor. Na semana seguinte, o aluno pediu demissão. Encontrei-o recentemente pulando carnaval com sua namorada, me abraçou e disse que está com *“saudades da escola e de nossas conversas”*. Perguntou se poderia, quando quisesse, me procurar na escola para conversar? Passei o número de meu telefone para mantermos contato. Disse que pretende, após o carnaval, encaminhar seu currículo para algumas fábricas da região para tentar algum emprego.

J., que comprou uma arma para matar o pai, acabou pedindo transferência da escola. Perdi o contato com o mesmo. Seus antigos colegas me disseram que ele conseguiu trabalho no período diurno, continuou estudando a noite e se encontra no 3º ano do ensino médio. Que *“parou de cheirar cocaína e só fuma maconha, ele mudou de galera e sempre está com um livro embaixo do braço”*.

A. repetiu três vezes a 8º série, permanece em nossa escola, continua consumindo drogas pesadas e traficando na escola.

O F. que recebeu um ultimato do pai de ir para o colégio militar ou morar com a avó, transferiu-se para outra escola estadual. Visitou-me várias vezes na escola. Disse que consegue ficar um tempo sem usar drogas, mas *“a fissura é muito grande e acabo voltando*

a dar uns tiros”. F. repetiu duas vezes o 1º ano e atualmente se encontra no 2º ano do ensino médio.

O G. que foi pego traficando e acabou consumindo drogas com um guarda municipal e que consumiu tantas drogas que fez sexo com travesti. Que em outra circunstância desmaiou no banco de uma praça e tiraram fotos dele com seus “colegas” esfregando o pênis em seu rosto, pediu transferência de escola. Encontrei-o várias vezes pela cidade, algumas vezes muito bêbado, tropeçando, em outro momento, indo consumir cocaína perto de um barzinho, chegou para mim e disse: *“Nem vem dá bronca”*. Cheguei para ele e para os outros consumidores e disse: *“Quem sou eu para falar o que vocês devem ou não fazer, vocês são livres”* e me retirei para longe destes. O G. repetiu o 1º ano do ensino médio três vezes. Como perdi o contato com ele, não sei se continua traficando e trabalhando como jardineiro.

D., que relatou sua passagem na Fundação Casa, do espancamento que recebeu de policiais militares e que teve um filho e prometeu mudar de vida. Foi preso novamente por tráfico, saiu da Fundação no segundo semestre do ano de 2012. Foi à escola acompanhando um colega que tentava fazer matrícula. Segundo esse, continua traficando, pois tentou emprego durante seis meses e ninguém lhe deu por ter passagem policial. Que *“não tenho escolha, preciso ganhar dinheiro para ajudar minha muié e meu fio, vou continua fazendo função até que me peguem. Mesmo se eu for preso, minha muié vai receber uma bolsa prisioneiro”*. Só respondi que estaria orando por ele para que conseguisse encontrar melhores caminhos.

O N. que participou de quase todos os encontros, mas não realizou nenhum relato, conseguiu terminar o 3º ano do ensino médio, entrou em universidade particular na região fazendo o curso de engenharia. Em 2012 encontrei seu pai na rua, ele me informou que *“o muleque continua fumando maconha, que é muito preguiçoso e não quer trabalhar, repetiu em 3 matérias da engenharia e vai continuar no primeiro ano”*.

O C. que também não fez nenhum relato, repetiu duas vezes a 8ª série. Atualmente é aluno do 1º ano do ensino médio, nunca se abriu comigo, continua consumindo maconha e permanece em quase todas as aulas calado e observando tudo o que eu falo.

Os outros membros do grupo dos *mutcho lokos*, acabaram terminando o ensino médio ou pediram transferência de escola. Perdi o contato com eles e não sei atualmente como se encontram. Cada um permanece em meus pensamentos e orações.

IN-CONCLUSÕES FINAIS: A COLHEITA DOS PLANTIOS

Não se fazem aqui as conclusões. É apenas o começo.

Durante este árduo trabalho de dissertação, que se estendeu no período de oito anos, pude aprimorar-me.

O leitor deve estar se perguntando, oito anos?

Sim, foram oito anos no processo de leituras, práticas e experiências que realizei. Poderei até estender a transcendência do seu preparo em toda minha vida ou vidas. Resumo em oito anos, pois revê-lo agora que minhas propostas de trabalho foram rejeitadas (e que ainda são em diversas instituições que leciono) duas vezes em instituição federal, duas instituições estaduais e uma particular. Não nego que de início ficava me questionando se o meu pensar no Justo e Bem estariam errados e distantes da verdade, apregoadas pelos ditames acadêmicos. Senti mágoa e abandono.

Hoje, mais maduro, verifico que estas circunstâncias eram necessárias para que chegasse no aqui e agora, que pudesse encontrar na PUC-SP o GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade) e o INTERESP (Interdisciplinaridade e Espiritualidade na Educação), grupos com pessoas mágicas que me trazem na consonância de uma busca harmônica de melhores dias de cultivo.

Sinto que hoje estou no caminho certo, que o movimento de recusa destas instituições nada mais foram do que o reflexo em que a atual conjuntura educacional se encontra, caminhando paralelamente ao sistema econômico totalitário. Assim, propostas que visem ao espiritual, que trabalhem com o bem-estar escolar e pedagógico, por enquanto, ainda não são bem vistas, talvez por um sentimento de ameaça, medo, do não saber se portar frente ao novo ou simplesmente por comodismo. O medo continua sendo o sentimento que mais limita a nossa esfera evolutiva. Devemos levantar nossas cabeças dessa trilha de arrebanhados do pasto da vida, e olhar o pasto verdejante que nos circunda, de cima, como uma águia que vê além dos horizontes palpáveis.

Questiono-me: Será que estas linhas já nasceram póstumas ou poderão trazer lampejos de esperanças aos nossos docentes?

Trazendo Paulo Freire (1986, 1987, 2006) para estas reflexões, seria ingênuo em esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma educação que deixasse as classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica e consciente-reflexiva.

Essas breves cogitações me trazem à construção dessa dissertação, na qual desde seu início busquei-me re-construir como pensador no mundo, buscando em meu ego-histórico uma introspecção consciente dos meus vários eus que se construíram desde minha infância.

Não transcrevi nesse trabalho as quase quinhentas páginas de “auto-terapia” realizadas, pois não se davam apropriadas para o intento de um trabalho apreciável para os leitores. Observei nesses escritos “auto-terápicos”, que no transcorrer de minha infância a educação espiritual e o amor pela Natureza, sempre fizeram-se presentes, como um eu latente. Motivos que fizeram com que eu me sentisse deveras feliz por descobrir os motivos de ser, tantas vezes, mal compreendido e estar com meus pensamentos envoltos na névoa da solidão. Aparente discórdia, ilógica, no ser feliz na solidão, mas tudo está numa relação de perspectiva no ser feliz como cultivador das sementes do Bem.

O relato, no início dessa dissertação, do encontro com os integrantes do GEPI, demonstrou que esse sentimento de solidão amenizou. Encontrei na interdisciplinaridade o nome para o que busco praticar desde o meu nascer.

Os (re) encontros que se deram com os meninos da Fundação Casa ou na escola, com os que caminhavam para este centro de ressocialização, foram encarados como desafio e missão. Desde o início, com o primeiro contato, busquei a suspensão de juízos, controlando o meu ego, na esperança de não me posicionar superior a eles. Sempre tentei me colocar no lugar do outro, em um movimento de empatia, acreditando que cada um de nós se encontra em diferente estágio de evolução e aprimoramento constante.

Foi necessário o capítulo segundo inteiro para apontar as relações educacionais curriculares e pedagógicas, dos interstícios da escola, sociedade e das possíveis conexões entre o comportamento dos alunos que eram enquadrados como “indisciplinados” e em muitos momentos descartados como seres sem solução, e mesmo sem futuro ou salvação.

No capítulo que se seguiu foi descrito com muito cuidado e detalhadamente toda a estrutura física, do corpo docente, funcionários e alunos que compõem a instituição escolar pesquisada. Como pesquisador, não poderia deixar de analisar o local onde me situava, do

perfil de aparente tranquilidade e ordem aos seus subterrâneos, descrevendo o espaço físico e refletindo constantemente sobre o processo educacional e seu papel de manutenção do *status quo*. Nesse ainda foi apontada a metodologia para os trabalhos práticos realizados, descrevendo a fenomenologia e a hermenêutica em todo o seu processo do desenvolvimento na história do pensar. Apontamentos que exauriram muita leitura e dedicação de meses, em que cada parágrafo foi composto com muito carinho, revisitando-se dezenas de teses, dissertações e livros que abordam a interdisciplinaridade, a fenomenologia e a hermenêutica.

O quarto capítulo apresentou o desenvolvimento das práticas com os discentes. Com muito prazer, pudemos relatar as falas dos alunos, demos voz a essas almas que clamam angustiadas para serem ouvidas, que gritam as suas dores para ouvidos que preferem fingir a surdez da incompreensão e negação. Os relatos marcaram profundamente esse que lhes escreve, em muitos momentos me identifiquei com as falas. Os jovens me ensinaram muito, sobre o amor e sobre a dor, da dificuldade que passam no estar no mundo, da dificuldade em sobreviver nessa existência.

A tomada de consciência, de alguns discentes, se deu em um processo, que foi iniciado com o movimento fenomenológico (de *épóche*) de trazê-los para uma roda de conversa filosófica, com o intuito de trabalhar com o conceito “indisciplina” e suas consequências, como as várias faces da violência. Sem, no entanto, apresentar o ponto de vista da sociedade ou o meu, numa suspensão de juízo, foi esse mecanismo que tocou os participantes que acabaram se abrindo no revelar de suas histórias sem o temor de julgamentos.

Os desenvolvimentos das atividades realizadas com os discentes se deram com cada palavra carregada de significados. As narrativas foram escritas em caderno de campo, pelo pesquisador ou pelos participantes, posteriormente, realizou-se a análise desse material, individualmente, trabalhando as particularidades de cada história de vida, por meio do qual se efetuou a análise ideográfica, como pode ser visto no quadro 1: Encontros Interdisciplinares, do capítulo 4 deste trabalho.

A análise dos encontros apresentados no quadro 1 revelou a visão de cada aluno com relação às confluências e divergências com relação à visão de mundo e das perspectivas do conceito “indisciplina” e suas consequências, como os atos

“violentos”. A intersecção dessas visões se deu com uma análise nomotética, na qual foi realizada a compreensão dos significados expressos em um movimento coletivo.

Cada semana, em cada encontro, se construía uma nova relação entre os alunos que se conscientizavam-juntos da forma que eram vistos pela comunidade, e como poderiam transformar-se em um movimento que se deu com naturalidade, respeitando a individualidade temporal.

Esse movimento de construção coletiva, tanto por parte dos alunos como do pesquisador, se deu na tomada de consciência de cada indivíduo em seu tempo existencial, dias, meses, anos passaram, tempo em que foi realizado um movimento espiralado de expansão e compreensão, a interpretação se deu de forma intersubjetiva, próprio do autorreconhecimento de ser componente de um mundo em permanente mudança.

Alguns transcenderam e aprimoraram no reconhecimento do que são, de como se relacionar com os outros seres componentes de nosso planeta Gaia, conseguiram ser vencedores das escolhas da liberdade. O círculo hermenêutico se fechou para alguns num movimento de conexões em rede, em uma relação complexa de teias ecossistêmicas, onde um emaranhado energético se construiu intuitivamente.

Sou levado a apresentar nessas in-conclusões o meu alinhamento com a esperança. As transformações e revelações dos alunos me trazem o sorriso em ver no futuro à possibilidade de uma farta colheita de frutos do Bem.

Como humanos em processo de aperfeiçoamento, cometemos muitos erros e acertos, nossa espécie deve aprimorar, crescer em suas relações de consciente coletivo em um caminhar infinito para a luz. Esses jovens são o reflexo de nossa humanidade, e demonstraram em poucos anos que mudaram o seu caminhar, que com a maturidade do tempo devido, se transformaram.

Sou sincero ao dizer que não acreditava na mudança de muitos desses jovens, que com descrédito previa a morte ou a prisão.

Obrigado, meus irmãos, por me mostrarem que eu estava errado!

Aos jovens que permaneceram com as práticas violentas, com o consumo dos tóxicos e o tráfico, deixo minhas orações, que meus pensamentos positivos possam lhes trazer a energia necessária para caminharem por novas trilhas. Calma, paciência e a

eternidade são boas respostas, nada foge às Leis da Natureza. Grato estou por me ensinarem a compreensão do transformar no tempo certo.

O irmão, há mais de 2000 anos, já nos alertava com sua parábola do semeador:

O semeador saiu a semear. Quando semeava, uma parte da semente caiu à beira do caminho, e vieram as aves e comeram-na. Outra parte caiu nos lugares pedregosos, onde não havia muita terra; logo nasceu, porque a terra não era profunda e tendo saído o sol, queimou-se; e porque não tinha raiz, secou-se. Outra caiu entre os espinhos, e os espinhos cresceram e a sufocaram. Outra caiu na boa terra e dava fruto, havendo grãos que rendiam cem, outros sessenta, outros trinta por um. Quem tem ouvidos, ouça” (BIBLÍIA, 1950. MATEUS 13:1-9; MARCOS 4:3-9; LUCAS 8:4-8).

Sejamos semeadores de esperança e amor. Com muita prudência no tratar o solo e escolher o mais apropriado, poderemos encontrar a “terra boa”, e multiplicaremos-nos em sessenta, trinta ou um, “quem tem ouvidos que ouça”: nos multiplicaremos!

Finalizo esta como no início, agradecendo aos meus alunos, aos meus meninos e meninas – irmãos, OBRIGADO POR EXISTIREM, vocês são o motivo por eu estar vivo e acordar a cada dia!

Namastê!

Óh Altíssimo

Humildemente lhes rogamos,

Ensina-nos a amar,

A Sentir a ternura,

A Compreender o outro,

A Devotar afeto à essência alheia,

A Entender que a fagulha deificante esta em tudo e em todos,

A Entender a necessidade de cada um,

A Ouvir a voz que clama,

A Sentir as mãos que sustentam,

A seguir a luz que reflete o caminho,

Oh Criador, Iluminado,

Humildemente até Vós clamamos,

Clamamos a nos intuir a apreciar a Natureza.

De encontrar-mo-nos com nossa Verdade intrínseca,

*Através desse encontro,
Evoluirmos como parte do todo.
Que sua Obra possa ser estabelecida o menos tardar, no seu tempo preciso.
A espera da chama do despertar.*

*Do despertar da germinação das sementes do Bem,
Da força necessária para se crescer no solo duro ou bom,
Que arbóreas gerem frutos do Amor, com novas sementes da esperança.*

*Óh senhor roga-mo-Lhe que possamos vivenciar e sentir o Reino da Paz de espírito e
deleitar-mo-nos com a Verdade, o Bem e o Belo!*

*Que assim seja!
Paz profunda!
Axé!
Om shanti!
Tashi delek!*

(Rodrigo Peter – Pan).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(algumas sementes colhidas)

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014p..

ALBA, A.. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: Unam, 1991.

ALLEGRIITI, Pablo. *O Clã de Hitler*. São Paulo: Planeta, 2006. 192 p.

ALVES, Adriana. *O sentido do ato de perguntar em matemática uma investigação Interdisciplinar*. 2007 Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

ALVES, Manoel Rodrigues. *Manual de ambientes didáticos para graduação*. São Carlos: Suprema, 2011, 96 P. Disponível em:

<<http://www.prg.usp.br/site/images/stories/manualambientesdidaticos.pdf>>, acessado em: 08/05/2012.

ANDRADE, Simone M. A. de Castro. *Autoconhecimento e pedagogia simbólica junguiana: uma trilha interdisciplinar transformadora na educação*. 2010. 94 p.. Dissertação (Mestrado em educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

APPLE. Michael W.. *Ideologia e Currículo*. Vinicius Figueira (trad.). 3º edição. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANHA. Maria L. de A.; MARTINS, Maria H. P.. *Filosofia: Introdução a Filosofia*. 2º ed. (rev. e atual.). São Paulo: Moderna, 2002. 395 p..

ARAUJO. Francisco Cesar de. *Estrada de Ferro Bragantina: Uma Trajetória nos Trilhos do Tempo (1872-1967)*. Bragança Paulista: Gráfica Conquista, 1998. 36 p..

BARLETTA, Amilcar. *Conhecendo a Região Bragantina*. Rev. Aparecida Moreira Pereira; Cínthia Steigleder. Bragança Paulista: EDUSF, 2000. 286 p..

BERGSON, H. *A evolução criadora*. São Paulo: edições 70, 2001. (Original publicado em 1907).

BIBLÍIA. Português. Bíblia sagrada. Versão de Anttonio Pereira de Figueiredo. São Paulo: Ed. das Américas, 1950.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. 11º ed.. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos / 38).

BOAL, Augusto. *Teatro de Augusto Boal*. Vol. 1 e 2. São Paulo: Hucitec, s.d..

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o Conhecimento: Interdisciplinaridade na Escola*. 2º ed. Revista e ampliada. Loyola: São Paulo, 1998. 171 p..

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In.: *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989. p.7-15.

CAPRA, Fritjof. *Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. Trad. Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006. 312 p..

_____. *A Teia da vida*. 7º ed.. São Paulo: Cultrix, 1998.

CARROL. Lee; TOBER, Jan. *Crianças Índigo: crianças muito especiais estão chegando!*. São Paulo: Butterfly, 2005. 264p..

CASCINO, FABIO. *Princípios Antropológicos e Filosóficos de uma Interdisciplinaridade Brasileira*. Tese de doutoramento, PUC – SP. novembro de 2002, 70 p.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Documentos de Identidade. In.: *Revista aulas*. MARTINS, Adilton L.. (org.). N.º 3 dez 2006. p. 3 – 4. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/resenha03.pdf>>, acessado em: 18/02/2011.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13º ed. 6º imp. São Paulo: Ática, 2006. 424 p.

CHEVITARESE, Leandro Pinheiro. *A Ética em Schopenhauer: Que Liberdade nos Resta para a Prática de Vida?*, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/7206_3.PDF?NrOcoSis=20536&CdLinPrg=pt>, acessado em: 05/04/2012.

CONSTANTINO, Luciana. Folha Cotidiano. In.: *Folha de São Paulo*, 8 de junho de 2004.

COTRIM, Gilberto. *Fundamento da Filosofia: História e Grandes Temas*. 15º ed. (ref. e ampl.). São Paulo: Saraiva, 2000. 336 p..

DAISEIN PSICOLOGIA. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Q_ZwWj-TyVIJ:daseinpsicologia.blogspot.com/2010/03/o-significado-de-dasein-ser-no-mundo.html+significado+daisen&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&source=www.google.com.br>, acessado em: 20/02/2011.

Dicionário relativo aos contextos educativos. Disponível em: <www.redeciencia.educ.fc.ul.pt/proxy/glossario.htm>, acessado em: 17/02/2011.

DINIZ, Maria Augusta Vasconcellos. *Bragança Paulista Bi-Centenário: Homenagem a sua padroeira Nossa Senhora da Conceição*. Rev. Francisca E. G. Soares. São Paulo: s.e., 1964. 129 p..

DUARTE J., João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. (Tese de doutorado) Faculdade Estadual de Campinas. 2000. 234 p..

DURANT, Will. *A História da Filosofia*. Coleção os Pensadores. São Paulo, Nova Cultura, 2000. 480 p.

FAZENDA, C. Ivani. A Formação do Professor Pesquisador – 30 anos de pesquisa. In.: *Revista Científica e-curriculum*. v. 1, n.1, 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3111>>, Acessado em 10/03/2013.

_____. Conversando com Ivani Fazenda (entrevista). In.: *Casa em Revista: Interdisciplinaridade*. Ano 2. Ed. Especial. São Paulo: Ativaonline, novembro de 2010-a.

_____. *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998-b.

_____. *Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental*. Contribuições das pesquisas sobre Interdisciplinaridade no Brasil: O reconhecimento de um percurso, 1991, 2010-b.

_____. (org.). *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* 5ª. ed. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. La formation des enseignements pour interdisciplinarité: une synthèse des recherches effectuées au Brésil. In.: *Revue des Sciences de l'Éducation*. n.º Thematique, Laboratoire de Recherche sur l'Interdisciplinarité (LARIDD), vol. XXIV, n.º 1, 1998.

FAZENDA, C. A. Ivani; VARELLA, R. S. Ana Maria; VALERIO, A. Rosângela. O Percursos Interdisciplinar em Parceria: Teoria e Encontros. In.: *Casa em Revista: Interdisciplinaridade*. Ano 2. Ed. Especial. São Paulo: Ativaonline, novembro de 2010.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo Aurélio: O Dicionário da Língua Portuguesa*. Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128 p..

FERREIRA, Nali Rosa Silva. *As concepções de Transversalidade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade como base do processo de formação de formadores da Educação Básica; um estudo de caso no Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH)*. 2001. Tese (Mestrado em Tecnologia. Área de concentração: Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte.

FIORI, Ernani M.. Conscientização e Educação. In.: *Textos Escolhidos*. Porto Alegre: L&PM, 1992. p. 65 - 82.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. *Psicologia Fenomenológica: Fundamentos, Métodos e Pesquisa*. São Paulo: Pioneira, 1993. 81 p..

FORQUIN, J. C.. *Escola e cultura: Bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, s.d..

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 29ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. ed. 17°. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

FREIRE, Madalena. *A Postura do Professor e as Necessidades da Educação Atual: O educador educa a dor para o prazer*, s.d.

FREITAS, Adriano. *Homo sapiens, homo faber ou homo zappiens?* Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_14180/artigo_sobre_homo_sapiens,_homo_faber_ou_homo_zappiens>, acessado em: 21/01/2013.

FURTADO, Karina. *A Maiêutica de Sócrates*. 5 de janeiro de 2009. Disponível em: <<http://karinasurya.wordpress.com/2009/01/05/a-maieutica-de-socrates/>>, acessado em 31/12/2011.

GADOTTI, Moacir. *Concepções dialéticas da educação*. 9º ed.. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, Silvio. Ensino de Filosofia: avaliação e materiais didáticos. In.: CORNELLI, Gabriele. *Filosofia: Ensino Médio*. (Coleção Explorando o Ensino, v. 14). Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. cap. 8, p. 159 - 170.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GODOY, Herminia Prado. *Correntes filosóficas*, 2008. Apostila fornecida para o curso de formação de docentes, na disciplina Filosofia e Sociologia da Educação – Unifal / SP.

GRUNDY, S.. *Producción o práxis*. Madri: Morata, 1991.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990. 56 p..

GUIMARÃES, Maria José Eras. *Avaliar formando: o sentido do olhar interdisciplinar na educação*. 2010. 201p.. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

HABERMAS, Jünger. Tolerância política, cultural e religiosa. In.: *Folha de São Paulo*. (Caderno Mais), 5 de janeiro de 2003. p. 10 - 14.

HESEL, Ana Maria Di Grado. *Formação on-line de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo*. 2009. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

HILLMAN, James. *Cidade & Alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

HISTÓRIA DE BRAGANÇA. In: *Portal De Bragança*. Disponível em: <<http://portalbraganca.com.br/braganca-paulista/historia-de-braganca-paulista.htm>>, acessado em: 08/06/2012.

HUSSERL, Edmund. *A Ideia da Fenomenologia*. Porto: Martins Fontes, 1986.

JAPIASSÚ, H., MARCONDES, D.. *Dicionário Básico de Filosofia*. 4º ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. 309 p..

JUSTINA, Reginaldo Dalla. Parceria. p. 160- 162. In.: FAZENDA, Ivani. *Dicionário em construção*. 2º ed.. São Paulo: Cortez, 2002. 272 p..

KELKEL, A.; SHERER, R.. *Husserl*. Lisboa: Edições 70, 1982.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino Interdisciplinar: Didática e Teoria In.: FAZENDA, Ivani Fazenda. *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, B.. *Vocabulário da Psicanálise*. 10º ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEMINSKI, Paulo. A Arte e Outros Inutensílios. In.: *Folha de São Paulo*. São Paulo, Sábado, 18 de outubro de 1986. Sessão Especial para Folha, Caderno Ilustrado, p. 92. (Apresentado como primeira aula do curso de “Poesia - 5 Lições”, ministrado por Leminski na Fundação Armando Álvares Penteado, em São Paulo no dia 20/10/1986).

LENOIR. Y.. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: Fazenda, I. C. A. (org). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2005. 192 p..

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LUCARELLI, Elisa. Currículo. p. 191- 196. In.: FAZENDA, Ivani. *Dicionário em construção*. 2º ed.. São Paulo: Cortez, 2002. 272 p..

MARX, Karl. *O Capital*. Coleção Folha: Livros que Mudaram o Mundo. (Obra condensada) São Paulo: Folha, 2010. 168 p.

MATURA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICELI, Paulo. *Caderno do Aluno: Ensino Médio*. 3º série, vol. 3. 2009/10/11/12. Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*. Disponível em: < <http://eesamuelwainer.files.wordpress.com/2011/05/caderno-de-filosofia-3c2ba-ano-volume-3.pdf>>, acessado em 01/02/2013.

MIYASAKA, S. *Agricultura natural: um caminho para a sustentabilidade*. São Paulo: Associação Mokiti Okada, 1993.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2º ed.. São Paulo: Cortez, 1995.

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

MUGGAH, Robert. Disponível em:

<www.estadado.com.br/agestado/noticias/2002/jun/24/250.htm>, acessado em 14/8/2009.

NICOLA, Ubaldo. *Antologia Ilustrada de Filosofia: Das Origens à Idade Moderna*. São Paulo: Globo, 2005. 479 p..

NIETZSCHE, F. W.. *Assim falou Zaratustra*. Trad. e análise Santo, M. F. 2ª edição. São Paulo: Logos, 1957.

OLIVEIRA, Clara Costa. *Holismo: aprender e educar*. Universidade do Minho. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6215.pdf>>, acessado em: 03 / 09 / 2010.

OLIVEIRA, José Roberto Leme de (Betinho). *Passado Pelo Passado: Fatos e Personalidades que Marcaram a História de Bragança Paulista*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000. 153 p..

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *In.: Jornal BBC – Brasil*. Disponível em: <www.bbcbrasil.com>, acessado em 14/8/2009.

ORTEGA, R.; Rei, R.. *Estratégias educacionais para a prevenção da violência*. Brasília: UNESCO, 2002.

OKADA, Mokiti. *O Pão Nosso de Cada Dia: o alimento espiritual do cotidiano* (título original - *Hibi no Kate: Inori no Shiori*). São Paulo: Margraf, 1995. 468 p.

PEREZ, Daniel Omar. Filosofia para Transgredir (entrevista de VASQUES, Lucas). *Revista Filosofia: Ciência & Vida*. São Paulo: Araguaia, ano VI, ed. 73, p. 5 – 13, agosto de 2012.

PERRENOUD, Philippe. *10 Novas competências para ensinar*. São Paulo: Ideias, 2000.

PICOLLO, Claudio. *A arte de ensinar como arte da descoberta: uma investigação interdisciplinar*. 2005. 236 p.. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. (Circulo do Livro) São Paulo: Nova Cultura, 1997.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual P. P. S., 2009-2010.

RICOEUR, P.. *A metáfora viva*. Porto/ Portugal: Rés, 1983.

_____. *O conflito das interpretações*. Porto/ Portugal: Rés, 1988.

RESENDE, José. *Reviravolta Hermenêutica dos parágrafos 31 e 32 de Ser e Tempo*. Março de 2002.

ROHDEN, Luis. *Hermenêutica Filosófica: Entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo / RS: UNISINOS, 2002. 317 p.

ROUSSEAU, J-J. *Do contrato social*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2244>. p. 12. Acesso em: 12/01/2010.

SAINT-EXUPERY, Antoine de. *O pequeno Príncipe*. 48º ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTO, Ruy Cesar do Espírito. *Histórias que educam: conversas sábias com um professor*. São Paulo: Ágora, 2001.

SAUL, Ana Maria. Currículo (verbete) In.: STRECK, Danilo e outros (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2º ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 36º ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. *Novas Perspectivas para a Psicologia Clínica: um estudo a partir da obra "Saint Genet: comédien et martyr" de Jean-Paul Sartre*. Disponível em: <<http://www.psiclin.ufsc.br/Tese%20Daniela%20Schneider%20em%20PDF.pdf>>, acessado em: 12/07/2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O Conhecimento Pedagógico e a Interdisciplinaridade: O Saber como Intencionalização da Prática. In.: FAZENDA, Ivani C.. *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

SILVA, Maurina P. G. O. da. *Palavra, silêncio, escritura: a mística de um currículo a caminho da contemplação*. 2008. 170 p.. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SILVA, Rodrigo. *Metodologia, vivência, prática e ensino em valores humanos na educação ambiental: Religar e realizar*. 2005. 102 p.. Dissertação (Mestrado em educação ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental / FURG, Rio Grande. Disponível em: < http://www.ufmt.br/gpea/pub/rodrigo_furg.pdf > , acessado em: 22/06/2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SIQUEIRA, Holgónsi Soares Gonçalves. *Formação interdisciplinar: exigência sóciopolítica para um mundo em rede*. Abertura do VII Simpósio Estadual de Economia Doméstica (tema: "Interdisciplinaridade no contexto universitário"), UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão - PR, em 08/12/2003. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/mundorede.html>>, acessado em: 18/08/2012.

SOUZA, Fernando César de. *Jornadas interdisciplinares: do mito de quíron à construção da metáfora da cura na escola*. 2009. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

STENHOUSE, L.. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madri: Morata, 1984.

SUN, Tsu. *A Arte da Guerra*. São Paulo: Jardim dos Livros, 2006.

TAINO, A. M. R. *Reconhecimento: movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar*. 2008. 179 p.. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

VALÉRIO, Rosangela Almeida. *O que é Leitura?: Uma investigação interdisciplinar*. 2009. 229 p.. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VAN MANEN, M. *Researching Lived Experience: Human Science for na action sensitive pedagogy*. Canada: The Althouse Press, 1990.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil* Rio de Janeiro: CEBELA (Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos), 2012. p. 58-60. Disponível em: http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf, acessado em: 08/01/2013.

ZIMMER, H. *Filosofias da Índia*. São Paulo: Palas Atena, 1986.

ANEXOS

ANEXO 1

Liberdade⁹⁵

De uma forma geral, a palavra "liberdade" significa a condição de um indivíduo não ser submetido ao domínio de outro e, por isso, ter pleno poder sobre si mesmo e sobre seus atos.

O desejo de liberdade é um sentimento profundamente arraigado no ser humano. Situações como: a escolha da profissão, o casamento e o compromisso político ou religioso, fazem o homem enfrentar a si mesmo e exigem dele uma decisão responsável quanto a seu próprio futuro.

A capacidade de raciocinar e de valorizar de forma inteligente o mundo que o rodeia, é o que confere ao homem o sentido da liberdade entendida como plena expressão da vontade humana.

Teorias filosóficas e políticas, de todos os tempos, tentaram definir liberdade quanto a determinações de tipo biológico, psicológico, econômico, social etc. As concepções sobre essas determinações, nas diversas culturas e épocas históricas, tornam difícil definir com precisão a idéia de liberdade de uma forma generalizada.

Do ponto de vista legal, o indivíduo é livre quando a sociedade não lhe impõe nenhum limite injusto, desnecessário ou absurdo. Uma sociedade livre dá condições para que seus membros desfrutem, igualmente, da mesma liberdade. Em 1948, a Assembléia Geral das Nações Unidas adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que engloba os direitos e liberdade que a Organização das Nações Unidas (ONU) considera que devam ser os objetivos de todas as nações.

A liberdade se manifesta à consciência como uma certeza primária que perpassa toda a existência, especialmente nos momentos em que se deve tomar decisões importantes e nos quais o indivíduo sente que pode comprometer sua vida.

O consenso universal reconhece a responsabilidade do indivíduo sobre suas ações em circunstâncias normais, e em razão disso o premia por seus méritos e o castiga por seus erros. Considerar que alguém não é responsável por seus atos implica diminuí-lo em suas faculdades humanas, uma vez que só aquele que desfruta plenamente de sua liberdade tem reconhecida sua dignidade.

O homem tende a exercer a liberdade em todas as ações externas. Quando elas são cerceadas, frustram-se o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo e desprezam-se seus direitos e sua dignidade. Entretanto, apesar de toda a violência externa (e em certo grau também as pressões internas), as pessoas são muitas vezes capazes de manter a liberdade de arbítrio sobre seus atos internos (pensamentos, desejos, amor, ódio, consentimento moral ou recusa), preservando assim sua integridade e dignidade, como acontece com pessoas submetidas a situações extremas de privação de liberdades.

Foram as próprias dificuldades teóricas inerentes ao conceito de liberdade que levaram as ciências humanas e sociais a preferirem o termo plural e concreto "liberdades" ao ideal absoluto de "liberdade". Assim, deixando de lado a discussão especificamente filosófica e psicológica, considera-se, cada vez mais, a liberdade como soma das diversas liberdades específicas. Fala-se correntemente em liberdades públicas, políticas, sindicais, econômicas, de opinião, de pensamento, de religião etc. Embora tal procedimento não

⁹⁵ Adaptado do site Sonhos & Liberdade. Disponível em: <<http://danielaferoc.blogspot.com.br/2011/05/liberdade.html>>, acessado em: 01/02/2013.

resolva o problema teórico da natureza da liberdade, pelo menos possibilita avançar na reflexão e nos esforços para ampliar, cada vez mais, o exercício de uma faculdade de importância primordial na vida dos homens e das sociedades.

"Sou escravo pelos meus vícios e livre pelos meus remorsos."

"O homem verdadeiramente livre apenas quer o que pode e faz o que lhe agrada."

"As boas ações elevam o espírito e predispõem-no a praticar outras."

"Não há nada que esteja menos sob o nosso domínio que o coração, e, longe de podermos comandá-lo, somos forçados a obedecer-lhe."

"Nasci para satisfazer a grande necessidade que eu tinha de mim mesmo."

"É sempre fácil obedecer, se se sonha comandar."

"O homem tem de poder escolher a vida em todas as circunstâncias ." [Jean-Paul Sartre]

ANEXO 2

Liberdade – Introdução⁹⁶

A liberdade é, sem dúvida, um dos valores mais apregoados e defendidos no mundo contemporâneo. Figura como direito inalienável na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e na Constituição da maioria das nações. No caso do Brasil, esse direito é assegurado pelo artigo 5º da Constituição Federal.

Mas será que todos a entendemos no mesmo sentido? Em nome desse valor moral tão decantado já não se cometeram horribéis atrocidades? Será que ela se aplica da mesma maneira a todas as pessoas e classes sociais? Por exemplo, a Constituição diz, no artigo 5º, inciso XIII, que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. Na prática, porém, todos podem escolher com liberdade a profissão que irão exercer? O inciso XV do mesmo artigo diz que “é livre a locomoção no território nacional”. Mas todos têm iguais condições para decidir quando, como e para onde desejam ir, por exemplo, nas férias ou nos feriados prolongados? Será que a liberdade proclamada no plano formal (na lei, por exemplo) está sendo assegurada na prática?

Do ponto de vista estritamente filosófico, podemos perguntar: O homem é livre para agir segundo sua vontade ou está sujeito a alguma espécie de lei ou mecanismo que determina a forma como ele se comporta? Em outras palavras: as coisas acontecem de determinada forma porque têm necessariamente que acontecer assim, ou somos nós quem as fazemos conforme bem entendemos? Ou será que, na verdade, tudo acontece por acaso, fortuitamente? Afinal, existe um destino previamente traçado e do qual não conseguimos escapar, ou somos nós os autores e sujeitos do nosso destino, da nossa história? Enfim, é possível ao homem exercer a liberdade? Em que medida?

Vemos que o problema não é simples. Nas próximas duas Situações de Aprendizagem, vamos tratar do tema da **liberdade**. Na realidade, já o abordamos brevemente no Volume anterior, na segunda Situação de Aprendizagem, quando estudamos a desigualdade vista por Rousseau, no texto *O contrato social e a igualdade formal*, em que ele procura conciliar obediência às leis com exercício da liberdade.

Segundo Rousseau, pelo contrato social, cada membro da sociedade decide voluntariamente alienar-se de seus direitos particulares em favor da comunidade. Como essa alienação é praticada por todos, e como as leis às quais cada um deve obedecer são fruto da **vontade geral**, na prática, cada cidadão obedece às leis que prescreveu para si mesmo, preservando, assim, sua liberdade. Desse modo, Rousseau estabelece uma distinção entre **liberdade natural** (fazer tudo o que se deseja e que se possa) e **liberdade civil** ou **liberdade moral** (limitada pela vontade geral). Esta, para ele, é a “única que torna o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, posto que o impulso apenas do apetite constitui a escravidão, e a obediência à lei a si mesmo prescrita é a liberdade⁹⁷”. A partir de

⁹⁶ MICELI, Paulo. *Caderno do Aluno: Ensino Médio. 3ª série, vol. 3. 2009/10/11/12. p. 09-10. Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola. Disponível em: <<http://eesamuelwainer.files.wordpress.com/2011/05/caderno-de-filosofia-3c2ba-ano-volume-3.pdf>>, acessado em 01/02/2013.*

⁹⁷ ROUSSEAU, J.-J. *Do contrato social*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2244>. p. 12. Acesso em: 12 jan. 2010.

agora vamos ampliar um pouco mais o estudo desse assunto, examinando sumariamente três posições filosóficas⁹⁸.

Evidentemente, haveria muitas outras formas de se abordar o assunto, objeto de estudo de inúmeros autores que refletiram sobre esse tema a partir das mais diversas perspectivas. Optamos, porém, pela abordagem apresentada por entendermos que ela favorece uma visão panorâmica, sistemática e crítica acerca da liberdade, sobretudo considerando a forma como ela se nos apresenta nos dias de hoje.

⁹⁸ São elas: 1) o ou a concepção da liberdade como autodeterminação ou autocausalidade; 2) o ; e 3) a . As duas primeiras opõem-se uma à outra, ao passo que a terceira procura superar o antagonismo entre elas.

ANEXO 3

Liberdade segundo Aristóteles⁹⁹

A posição do liberalismo é aquela que entende a liberdade como a possibilidade do indivíduo de decidir e agir conforme sua própria vontade. Ser livre é, pois, o mesmo que agir **voluntariamente**, sendo esta vontade determinada pelo próprio agente exclusivamente.

Ou seja, diante de uma situação qualquer, posso agir de uma maneira ou de outra, dependendo apenas de minha decisão. Daí esta concepção também ser denominada de perspectiva da **autodeterminação**, pois o próprio sujeito que age é a causa de sua ação, sem que sofra qualquer constrangimento de fatores externos a ele. Esta é, também, ao que parece, a posição que mais se aproxima da concepção de liberdade característica do senso comum.

Um dos primeiros a formular essa noção de liberdade foi Aristóteles, 384-322 a.C., em sua obra *Ética a Nicômaco*, mais precisamente no livro III. Inicia distinguindo o voluntário do involuntário. “Parecem ser involuntárias as ações praticadas por força ou por ignorância. É forçado o ato cujo princípio é exterior ao agente, princípio para o qual o agente ou o paciente em nada contribui; por exemplo, se o vento ou homens, que dominam a situação, levarem-no a algum lugar”.¹

Por conseguinte, “o voluntário parece ser aquilo cujo princípio reside no agente que conhece as circunstâncias particulares nas quais ocorre a ação”.²

Mas há, também, para Aristóteles, certas ações que parecem misturar o caráter voluntário e involuntário. Por exemplo, “se um tirano ordenasse a alguém fazer algo ignóbil retendo em seu poder pais e filhos que seriam salvos se o fizesse, mas morreriam se não o fizesse”; ou quando se faz “o lançamento ao mar da carga de um navio durante uma tempestade”³ em nome da segurança da embarcação. Embora seja discutível o caráter voluntário ou involuntário de atos desse tipo, eles se assemelham mais a atos voluntários, visto que em condições normais não teriam sido realizados. Resultam, portanto, de uma **escolha** que se dá em função das circunstâncias do momento. São, portanto, ações “voluntárias, mas absolutamente, presumivelmente, são involuntárias, pois ninguém escolheria quaisquer destes atos por si mesmos”⁴, isto é, pelo que eles próprios representam.

Mas, como vimos, o involuntário é também aquilo que se faz por ignorância. E existe uma diferença entre agir **por** ignorância e agir **na** ignorância. No primeiro caso, age-se por causa da ignorância, isto é, a ignorância é a causa da ação. Se soubesse o que fazia, a pessoa não agiria de tal maneira. Por exemplo, quando uma criança brincando com um revólver o dispara acidentalmente, ferindo uma pessoa, ou quando alguém tem uma reação alérgica a um medicamento cujos efeitos colaterais desconhecia. No segundo caso, a ignorância não é propriamente a causa da ação, mas, ao contrário, consequência de uma outra causa (a embriaguez, a fúria etc.), que leva a pessoa a ignorar momentaneamente o que faz. Por exemplo, quando um homem embriagado atravessa uma avenida movimentada pondo em risco sua vida e a de outra pessoa.

Após esclarecer o sentido de voluntário e involuntário, Aristóteles passa a discutir o conceito de **escolha**. Em primeiro lugar, “a escolha deliberada é acompanhada de

⁹⁹ MICELI, Paulo. *Caderno do Aluno: Ensino Médio. 3ª série, vol. 3.* 2009/10/11/12. p. 12-14. Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola. Disponível em: <<http://eesamuelwainer.files.wordpress.com/2011/05/caderno-de-filosofia-3c2ba-ano-volume-3.pdf>>, acessado em 07/02/2013.

pensamento e reflexão”.⁵ Por isso, ela é própria dos seres humanos. Os animais não são capazes de escolher, como vimos no exemplo dado por Rousseau (Volume 2, segunda Situação de Aprendizagem – texto *O homem no estado de natureza*): um gato faminto morre de fome diante de uma porção de frutas. Não lhe é possível decidir comê-las ou não. Apenas obedece aos condicionamentos que a natureza lhe impôs. O homem, ao contrário, dotado da capacidade de escolha, pode se alimentar do que não gosta e até de alimentos que lhe são prejudiciais à saúde.

Escolher envolve sempre **deliberação**, decisão. Deliberar, por sua vez, requer investigação e análise.⁶ Mas nem tudo é passível de deliberação. Sobre certas coisas não temos nenhum poder de decidir. Por exemplo: o fato de a diagonal e os lados de um quadrado terem medidas diferentes, os solstícios, o nascimento e a morte das estrelas, as secas e as chuvas, os acontecimentos fortuitos (como um tesouro que se encontra por acaso, ou um pneu que fura na estrada). Mesmo entre os atos humanos há muitos sobre os quais não podemos deliberar. Um brasileiro não pode decidir sobre as leis da Argentina.

Em suma, nenhuma dessas coisas pode ocorrer por nossa iniciativa.

Sobre o que, então, podemos escolher e deliberar? Apenas “sobre as coisas que estão em nosso poder, i.e., que podem ser feitas”.⁷ Ou seja, deliberamos sobre coisas possíveis, as quais são assim definidas por Aristóteles: “São possíveis aquelas coisas que ocorrem por nós mesmos”⁸, isto é, que podemos realizar com nossos próprios esforços.

Por exemplo: um médico pode deliberar sobre os meios de conduzir o tratamento; um comerciante, sobre as formas de negociar seus produtos; um professor, sobre os procedimentos didáticos mais adequados; e assim por diante. Assim, diz Aristóteles, “cada um de nós homens delibera sobre aquilo que pode ser feito por si próprio”.⁹

Ora, se a escolha supõe deliberação e só podemos deliberar sobre coisas possíveis (que estão a nosso alcance), então só podemos escolher coisas possíveis. “A escolha não pode visar a coisas impossíveis, e quem declarasse escolhê-las passaria por tolo e ridículo”.¹⁰

Temos, então, uma definição de escolha:

“Dado que o objeto de escolha deliberada é o objeto de desejo deliberado do que está em nosso poder, a escolha deliberada será, então, o desejo deliberativo do que está em nosso poder, pois, julgando em função de ter deliberado, desejamos conformemente a deliberação”.¹¹

Concluindo, podemos tentar agora definir a liberdade com base no que vimos do pensamento de Aristóteles. liberdade seria, então, agir voluntariamente (isto é, tendo no próprio agente o princípio motor da ação e sem qualquer interferência externa a ele), podendo escolher entre coisas possíveis mediante um processo de deliberação.

O problema dessa concepção de liberdade é que ela exclui por completo qualquer determinação exterior ao sujeito, entendendo que, se nossas escolhas resultassem de causas externas a nós ou de leis necessárias ou mesmo do acaso, não dependeriam de nossa deliberação e, conseqüentemente, não seriam livres. A liberdade seria, pois, impossível.

Mas será que nossas escolhas podem ser isoladas das circunstâncias em que as fazemos e que, muitas vezes, independem de nossa vontade? Por exemplo: o médico pode escolher o melhor tratamento para um paciente que não pode pagar por ele, ou se o hospital de sua cidade não possui os devidos recursos? O pequeno comerciante tem liberdade para decidir o preço de suas mercadorias, tendo que enfrentar a concorrência dos grandes? O professor pode adotar os recursos didáticos que deseja, se a escola não dispõe de bibliotecas, laboratórios, equipamentos, enfim, das condições objetivas adequadas?

Se a resposta for negativa, talvez tenhamos de admitir que o libertarismo não responde de forma plenamente satisfatória ao problema da liberdade.

1 ARISTÓTELES. *Ethica Nicomachea I, 13 - III, 8* – Tratado da virtude moral. Tradução Marco Zingano. São Paulo: Odysseus Editora, 2008. p. 59 [1109b35 – 1110a1].

2 Idem, p. 63 [1111a – 20].

3 Idem, p. 59 [1110a – 5].

4 Idem, p. 60 [1110a15 – 20].

5 Idem, p. 66 [1112a – 15].

6 Idem, p. 68 [1112b – 20].

7 Idem, p. 67 [1112b – 30].

8 Idem, p. 68 [1112b – 25].

9 Idem, p. 67 [1112a – 30]. É importante lembrar que Aristóteles pensava a liberdade no contexto da *pólis*, da política, portanto

de uma perspectiva coletiva, própria da filosofia do século IV a.C.

10 Idem, p. 284 [1111b – 20].

11 Idem, p. 69 [1113a – 10].

ANEXO 4

Fumo e livre-arbítrio¹⁰⁰

Nos últimos anos têm-se avolumado as ações judiciais contra a indústria tabagista, reclamando indenizações em virtude dos males provocados à saúde pelo cigarro. Um dos argumentos mais empregados por essa indústria em sua defesa fundamenta-se na tese do **livre-arbítrio** do fumante. Segundo essa perspectiva, o ato de fumar decorre única e exclusivamente da vontade livre do indivíduo, de modo que os eventuais malefícios que tal ato venha a lhe causar são de sua inteira e exclusiva responsabilidade.

Afinal, ninguém é obrigado a começar a fumar. Os que contestam esse argumento, por sua vez, entendem que, na verdade, o fumante é induzido ao vício por inúmeros fatores externos, tais como: a curiosidade, a necessidade de autoafirmação, o espelhamento nos adultos ou nos ídolos, e, principalmente, a publicidade, que, em vez de adotar um perfil informativo, cria uma aura falsamente positiva em torno do fumo e oculta intencionalmente os seus efeitos nocivos.

Documentos revelados em 1994, nos Estados Unidos, demonstraram que nos anos 1960 a indústria do tabaco já havia provado em pesquisas que o alcatrão presente no cigarro causava câncer em animais, que a nicotina provocava dependência e que o nível dessa substância era calculado para manter o fumante viciado. Sabe-se, também, que “188 (cento e oitenta e oito) atores e diretores cinematográficos receberam pagamento das empresas do fumo, entre os anos de 1978 a 1988, para que imagens de cigarro fossem divulgadas nas telas de cinemas”.

É evidente que toda essa estratégia de *marketing* induz a subestimar os perigos do cigarro, prejudicando o discernimento do indivíduo.

Assim, pode-se dizer que, na realidade, “não há – ao menos na maior parte dos casos – li vre-arbítrio ao se iniciar a prática do tabagismo”. Aliás, como dizia Alberto Magno, o homem livre é aquele que “é causa de si e que não é coagido pelo poder de outro”. Ora, em relação ao fumo, não é o que ocorre. “Frente ao cigarro, o homem não é causa de si, coagido que foi e é pelo influente poder econômico da indústria do tabaco, que, além de seduzi-lo a experimentar um produto mortífero, acaba por transformá-lo num doente crônico, instalando em seu organismo uma dependência que, no mais das vezes, o impede de abdicar do tabagismo pelo simples exercício de sua vontade.”

Adaptado de: DEIFINO, lúcio. *O fumante e o livre-arbítrio*: um polêmico tema envolvendo a responsabilidade civil das indústrias do tabaco. Disponível em: <<http://www.clubjus.com.br/?artigos&ver=2.19138>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

¹⁰⁰ MICELI, Paulo. *Caderno do Aluno*: Ensino Médio. 3ª série, vol. 3. 2009/10/11/12. p. 17. Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola. Disponível em: <<http://eesamuelwainer.files.wordpress.com/2011/05/caderno-de-filosofia-3c2ba-ano-volume-3.pdf>>, acessado em 07/02/2013.

ANEXO 5

O livre-arbítrio¹⁰¹

Por definição, livre-arbítrio é a “possibilidade de decidir, escolher em função da própria vontade, isenta de qualquer condicionamento, motivo ou causa determinante”.¹

Um dos filósofos que se ocuparam de elaborar essa concepção de liberdade foi Santo Agostinho (354-430), que viveu na cidade de Hipona, no Norte da África, onde se tornou bispo católico.²

Para ele, o homem é uma criatura privilegiada, porque foi feito à imagem e semelhança de Deus. Assim, em correspondência com as três pessoas da Trindade, a alma humana também seria dotada de três faculdades: a **memória**, responsável por preservar as imagens provenientes dos sentidos, equivaleria à essência, isto é, àquilo que não muda (Deus Pai); a **inteligência** corresponderia ao *logos*, isto é, à razão, à verdade (Filho); e a vontade representaria o amor que cria o mundo (Espírito Santo). Entre essas faculdades, a mais importante é a **vontade**, que, para Santo Agostinho, é criadora e livre (livre-arbítrio).

Nem mesmo a presciência de Deus é incompatível com a livre vontade do homem.

Presciência (pré = antes; ciência = conhecimento) é a capacidade que só Deus possui de conhecer todas as coisas antes que sucedam. De fato, para Santo Agostinho, Deus conhece a ordem das causas que dão origem a todas as coisas. Mas disso não se pode concluir que não há nada que dependa da vontade humana, “porque também nossa própria vontade se inclui na ordem das causas, certa para Deus e contida em sua presciência”.³

Mais adiante, complementa o autor:

“Por isso, de maneira alguma nos vemos constrangidos, admitida a presciência de Deus, a suprimir o arbítrio da vontade ou, admitido o arbítrio da vontade, a negar em Deus a presciência do futuro, o que é verdadeira impiedade”.⁴

Graças ao livre-arbítrio, o homem pode inclusive afastar-se de Deus, afastamento este que consiste na essência do pecado. O pecado, portanto, não é necessário (no sentido de algo que tem obrigatoriamente que acontecer e não pode ser evitado), mas contingente: resulta não de Deus, mas da vontade do homem, isto é, de seu livre-arbítrio, ou, mais precisamente, do mau uso de sua liberdade. A queda de Adão e Eva foi de inteira responsabilidade deles. Mas o seu livre-arbítrio não era suficiente para que retornassem a Deus.

Para tanto, era preciso, também, a graça divina. Esta graça seria a ajuda que Deus dá aos homens para que possam cumprir os desígnios divinos e alcançar a salvação. Sem essa ajuda, o homem não conseguiria dirigir-se para o Bem e renunciar ao Mal.

Ocorre, porém, que, para Santo Agostinho, nem todas as pessoas recebem a graça de Deus, mas apenas alguns escolhidos, que estariam predestinados à salvação. É a doutrina de predestinação. Caberia, então, a pergunta: Afirmar a necessidade da graça divina e a existência da predestinação não implica entrar em contradição com a tese do livre-arbítrio? Para Santo Agostinho, não. Isso porque, na visão do filósofo, mesmo com a ajuda da graça divina, o homem é livre para escolher praticar o Bem ou o Mal. E isso vale também para os que estão predestinados à salvação. Ou seja, para o homem se salvar não basta estar predestinado a isso. É preciso, ainda, que ele escolha fazer o Bem. A predestinação, portanto, não é uma necessidade. Ela depende também da vontade humana.

¹⁰¹ MICELI, Paulo. *Caderno do Aluno: Ensino Médio. 3ª série, vol. 3. 2009/10/11/12. p. 18-19. Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola. Disponível em: <
<http://eesamuelwainer.files.wordpress.com/2011/05/caderno-de-filosofia-3c2ba-ano-volume-3.pdf>>, acessado em 07/02/2013.*

Não fosse assim, não se poderia responsabilizar o homem pelo erro ou pelo pecado. Como diz Santo Agostinho:

“Assim, quando Deus castiga o pecador, o que te parece que ele diz senão estas palavras: ‘Eu te castigo porque não usaste de tua vontade livre para aquilo a que eu a concedi a ti’? Isto é, para agires com retidão. Por outro lado, se o homem carecesse do livre-arbítrio da vontade, como poderia existir esse bem, que consiste em manifestar a justiça, condenando os pecados e premiando as boas ações? Visto que a conduta desse homem não seria pecado nem boa ação, caso não fosse voluntária. Igualmente o castigo, como a recompensa, seria injusto, se o homem não fosse dotado de vontade livre. Ora, era preciso que a justiça estivesse presente no castigo e na recompensa, porque aí está um dos bens cuja fonte é Deus”.⁵

Portanto, conclui o autor, “era necessário que Deus desse ao homem vontade livre”.⁶

1 *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Edição eletrônica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

2 As considerações aqui apresentadas baseiam-se parcialmente em: PESSANHA, José Américo Motta. Santo Agostinho: vida e obra. In: *Santo Agostinho*. São Paulo: Nova Cultural, 1984. p. V-XX. Ieme. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003. p. 202, v. 2. (Coleção Pensamento Humano).

3 SANTO AGOSTINHO. *A cidade de Deus*. Tradução Oscar Paes Ieme. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco. 2003. p. 202, v. 2. (Coleção Pensamento Humano).

4 *Idem*, p. 205.

5 SANTO AGOSTINHO. *O livre-arbítrio*. Tradução, organização, introdução e notas: Nair de Assis Oliveira. Revisão: Honório Dalbosco. São Paulo: Paulus, 1995. p. 75.

6 *Idem, ibidem*.

ANEXO 6

Determinismo e liberdade¹⁰²

Se procurarmos no dicionário, veremos que determinismo é a concepção segundo a qual “tudo no universo, até mesmo a vontade humana, está submetido a leis necessárias e imutáveis, de tal forma que o comportamento humano está totalmente predeterminado pela natureza, e o sentimento de liberdade não passa de uma ilusão subjetiva”.¹

Portanto, se o comportamento humano é determinado, a liberdade torna-se impossível.

Se tudo é determinado, a rigor não há ato voluntário nem escolha. Como tudo é movido por uma causa que se encontra fora de nós, não podemos evitar agir como agimos. Daí também não poderemos ser moralmente responsabilizados pelo que fazemos, visto que não poderíamos tê-lo feito de outro modo. Este parece ser o caso, por exemplo, do cangaceiro Severino, personagem do filme *O auto da compadecida*. A certa altura da história, os protagonistas morrem, indo se encontrar no Juízo Final. Entre todos, porém, apenas Severino é absolvido de imediato e enviado para o Céu. A justificativa é a de que, pela vida miserável que levava, vítima de extrema violência e pobreza, não poderia ser culpabilizado pelos crimes e pecados que cometera. Seu destino fora estabelecido pelas condições em que viveu, sem que tivesse qualquer possibilidade de escolha.

O determinismo não significa que exista uma força coercitiva que nos obriga a agir de certa maneira. Na realidade, são as **circunstâncias** em que nos encontramos que produzem este agir. Assim, não sou eu quem escolhe (não há escolha livre), mas as circunstâncias escolhem por mim, compelindo-me a agir.

Como vemos, o determinismo cai no extremo oposto em relação ao libertarismo.

Enquanto para este as circunstâncias externas são totalmente desconsideradas, em nome da preservação da liberdade, no determinismo elas são as únicas que contam, sacrificando-se a dimensão subjetiva e individual das escolhas humanas e, em última instância, a própria liberdade.

Ora, abdicar da liberdade é justamente o problema do determinismo. De fato, as circunstâncias externas determinam, em alguma medida, o comportamento humano, mas isso não significa que o homem seja mera vítima dessas circunstâncias.

Não se trata de negar a determinação do homem pelas circunstâncias externas, regressando ao libertarismo, mas de reconhecer essa determinação sem, contudo, considerá-la incompatível com a liberdade. Aqui, porém, já estamos falando de outra posição sobre o problema da liberdade: a posição dialética, que será objeto de estudo mais adiante.

1 *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Edição eletrônica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

¹⁰² MICELI, Paulo. *Caderno do Aluno: Ensino Médio. 3ª série, vol. 3*. 2009/10/11/12. p. 22-23. Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*. Disponível em: <
<http://eesamuelwainer.files.wordpress.com/2011/05/caderno-de-filosofia-3c2ba-ano-volume-3.pdf>>, acessado em 07/02/2013.

ANEXO 7

Sobre o destino¹⁰³

Uma das formas mais comuns de manifestação do determinismo é o fatalismo, que consiste na concepção segundo a qual as coisas acontecem porque têm de acontecer, porque foram fixadas pelo destino, sem que se possa mudar o rumo dos acontecimentos.

Mas será que existe mesmo um destino previamente traçado e do qual não podemos escapar? Essa pergunta, que ainda intriga muita gente nos dias atuais, já era feita pelos gregos na Antiguidade. E, a julgar pela sina de Édipo, descrita na tragédia de Sófocles, a resposta, para eles, era afirmativa. Vejamos, então, um breve resumo dessa história.

Laio era rei de Tebas e Jocasta, a rainha. Não conseguiam ter filhos, por isso o rei decidiu ir a Delfos consultar o oráculo e receber orientações para ter um sucessor ao seu trono. A resposta do Oráculo transtorna laio: se tiver um filho, este matará o pai e se casará com a mãe. Mortificado, laio decide não ter filhos. Porém, em um momento de embriaguez ama Jocasta e a engravida. Os reis tornam-se pais de um menino, confiado a um pastor, que deveria levá-lo para uma montanha e matá-lo, para evitar a realização da profecia.

Ao chegar à montanha, porém, o pastor se comove com o olhar do menino e decide entregá-lo a outro pastor que, por sua vez, entregou-o ao rei Pólibo e à rainha Peribeia, de Corinto, que não tinham filhos e desejavam um. Adotam o filho de laio e Jocasta com o nome de Édipo. Embora ele próprio desconhecesse sua origem, as pessoas do lugar sabiam que não era filho biológico do rei. Édipo ouvia comentários sobre não ser filho de

Pólibo e, intrigado e insatisfeito, vai a Delfos consultar o oráculo para saber sua origem. O oráculo responde-lhe com a profecia que fizera a laio: ele matará seu pai e se casará com sua mãe. Horrorizado, Édipo decide se exilar para o mais longe possível a fim de proteger aqueles a quem tinha como pais. Assim, em vez de voltar para Corinto, dirige-se a Tebas, sem saber que estava regressando à sua terra natal.

Tebas vivia uma epidemia de peste terrível. Preocupado, o rei laio (pai biológico de Édipo) decide ir a Delfos pedir conselhos ao oráculo. No caminho, depara-se com Édipo (sem saber que se tratava de seu filho), justamente numa parte estreita da estrada em que só era possível passar uma carruagem de cada vez. Laio, na condição de soberano, julga ter prioridade na passagem e ordena a seu cocheiro que mande Édipo se afastar. O cocheiro obedece, demonstrando certa violência. Édipo reage e, na luta, mata o cocheiro e também laio. Um dos membros do séquito real, porém, consegue fugir e retorna para Tebas.

Édipo, considerando que agiu em legítima defesa, segue seu caminho. Tempos depois, ao chegar à cidade, descobre que ela está sob a ameaça da Esfinge: um monstro com cabeça e seios de mulher e patas de leoa que se alojara às portas da cidade e se divertia propondo enigmas aos jovens tebanos. Quando não conseguiam responder, devorava-os. Creonte, irmão da rainha Jocasta, governava Tebas após a morte do rei. Ao se deparar com Édipo, alimenta a esperança de que talvez este jovem fosse capaz de resolver um enigma apresentado pela Esfinge, libertando a cidade dos males que estava sofrendo.

Propõe-lhe, então, que, se derrotar o monstro, poderá se casar com a rainha Jocasta. Édipo aceita o desafio. A Esfinge pergunta: “Quem, entre os que vivem na Terra, de manhã tem quatro pés, dois pés ao meio-dia e três à tarde?” Édipo responde que é o homem.

¹⁰³ MICELI, Paulo. *Caderno do Aluno: Ensino Médio. 3ª série, vol. 3.* 2009/10/11/12. p. 26-27. Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*. Disponível em: <
<http://eesamuelwainer.files.wordpress.com/2011/05/caderno-de-filosofia-3c2ba-ano-volume-3.pdf>>,
acessado em 07/02/2013.

Quando criança ele engatinha, na idade adulta é bípede e na velhice usa uma bengala. A Esfinge, derrotada, atira-se do alto do rochedo e morre.

Édipo é recebido na cidade como herói e, como recompensa, casa-se com Jocasta, ignorando tratar-se de sua mãe e tornando-se rei de Tebas. Durante anos tudo corre muito bem e o casal tem quatro filhos. Até que, de repente, uma outra peste se abate sobre a cidade. As crianças nascem deformadas ou mortas. Uma doença misteriosa ataca homens, mulheres, crianças e idosos.

Creonte resolve mandar alguém a Delfos para saber do oráculo a origem dessa epidemia. A resposta é que a peste duraria enquanto o assassinato de laio não fosse vingado. Édipo, então, sem saber que o assassino era ele próprio, assume o compromisso de achar o culpado e inicia uma investigação. Nesse meio tempo, chega a Tebas um mensageiro, vindo de Corinto, trazendo uma triste notícia para o rei: a de que seus pais, o rei e a rainha de Corinto, haviam morrido. Triste e com sentimento de culpa por estar longe dos pais, Édipo justifica-se dizendo que saíra de Corinto por causa da previsão do oráculo de que mataria seu pai e se casaria com sua mãe. Ao ouvir isso, o mensageiro lhe revela que isso não seria possível, pois Pólibo e Peribeia não eram seus pais biológicos. Édipo, estarrecido, pergunta ao mensageiro como ele poderia saber de tudo aquilo. Ao que ele responde:

“Eu sei porque fui eu quem entregou você a meus patrões”. “E quem te deu esta criança?”, pergunta Édipo. O mensageiro aponta para um dos presentes, reconhecendo o pastor de laio que lhe havia entregue o menino. Édipo, então, se dirige ao pastor perguntando quem lhe dera a criança. Ele responde: “Jocasta”.

Édipo percebe que a profecia do oráculo se cumprira: ele era filho da mulher com quem se deitara e cujo marido, seu pai, fora morto por suas mãos. Feito um louco, corre para o palácio à procura de Jocasta e a encontra morta, enforcada com seu cinto. Inconformado e apavorado, fura os próprios olhos com as presilhas do vestido de sua mãe/esposa.

Resumo do mito narrado por Sófocles (dramaturgo grego que viveu entre 496 a.C. e 406 a. C.): *Édipo Rei*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2255>. Acesso em: 12 jan. 2010.

ANEXO 8

Liberdade humana e providência divina¹⁰⁴

Outra forma de manifestação do determinismo é a doutrina da providência divina. Providência vem do latim *providentia* e significa conhecer, ver ou descobrir antecipadamente.

Nesse sentido, essa doutrina se assemelha bastante ao fatalismo, com a diferença de que ela possui um caráter mais explicitamente religioso. Em linhas gerais, consiste em afirmar que Deus é o criador da ordem do mundo e responsável pela condução dos acontecimentos.

Em outras palavras, o mundo possui uma ordem racional que vem de Deus e que compreende tanto os acontecimentos quanto as ações dos homens.

De modo geral, a doutrina da providência implica negar a possibilidade da liberdade humana, pois ao homem cabe apenas adequar-se aos desígnios divinos.

O tema da providência foi objeto da preocupação de vários filósofos ao longo da história. Alguns deles, porém, procuraram conciliar a tese da ordenação divina com a liberdade do homem. Um desses foi o inglês Thomas Hobbes, que viveu entre os séculos XVI e XVII.

Em sua obra *Leviatã*, na qual expõe suas teses políticas, dedica o capítulo XXI à questão da liberdade dos súditos. Inicia definindo a liberdade: “liberdade significa, em sentido próprio, a ausência de oposição (entendendo por oposição os impedimentos externos do movimento)”.¹

Em seguida, apresenta alguns exemplos de situações em que não há liberdade: quando alguém está “amarrado ou envolvido de modo a não poder mover-se”; as “criaturas vivas, quando se encontram presas ou limitadas por paredes ou cadeias”; “as águas, quando são contidas por diques ou canais”.²

No caso do conceito de “livre-arbítrio”, Hobbes atribui a ele um significado um pouco diferente. Assim como quando dizemos “o caminho está livre” não pretendemos afirmar a liberdade do caminho propriamente dito, mas sim das pessoas que por ele passam, assim também, quando falamos em livre-arbítrio não podemos inferir dessa expressão a “liberdade da vontade, do desejo ou da inclinação, mas apenas a liberdade do homem”.³ Esta “consiste no fato de ele não deparar com entraves ao fazer aquilo que tem vontade, desejo ou inclinação”.⁴ Em outras palavras, o homem é livre para fazer o que tem vontade, mas não é livre para escolher a vontade, o desejo e a inclinação que tem. A vontade, o desejo e a inclinação que há no homem derivam de outras causas, alheias a ele. Mais precisamente, derivam de uma cadeia de causas, cuja origem está em Deus, que é a causa primeira de tudo.

Assim, Hobbes procura conciliar liberdade e necessidade:

“A liberdade e a necessidade são compatíveis: tal como as águas não tinham apenas a liberdade, mas também a necessidade de descer pelo canal, assim também as ações que os homens voluntariamente praticam, dado que derivam de sua vontade, derivam da liberdade; ao mesmo tempo que, dado que os atos da vontade de todo homem, assim como todo desejo e inclinação, derivam de alguma causa, e esta de uma outra causa, numa cadeia

¹⁰⁴ MICELI, Paulo. *Caderno do Aluno: Ensino Médio. 3ª série, vol. 3. 2009/10/11/12. p. 29-30. Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola. Disponível em: <
<http://eesamuelwainer.files.wordpress.com/2011/05/caderno-de-filosofia-3c2ba-ano-volume-3.pdf>>, acessado em 07/02/2013.*

contínua (cujo primeiro elo está na mão de Deus, a primeira de todas as causas), elas derivam também da necessidade. De modo tal que para quem pudesse ver na conexão dessas causas a necessidade de todas as ações voluntárias dos homens pareceria manifesta”.⁵

Se, em última instância, a origem da vontade humana encontra-se em Deus, então a ideia de providência divina fica preservada:

“Portanto Deus, que vê e dispõe todas as coisas, vê também que a liberdade que o homem tem de fazer o que quer é acompanhada pela necessidade de fazer aquilo que Deus quer, e nem mais nem menos do que isso. Porque, embora os homens possam fazer muitas coisas que Deus não ordenou, e das quais portanto não é autor, não lhes é possível ter paixão ou apetite por nada de cujo apetite a vontade de Deus não seja a causa”.⁶

Não fosse assim, a liberdade do homem “seria uma contradição e um impedimento à onipotência e liberdade de Deus”.⁷

É, pois, por esse raciocínio que Hobbes procura conciliar a liberdade do homem com a providência divina. Trata-se, porém, de uma liberdade limitada pelo fato de ser a vontade humana, necessariamente, derivada da vontade de Deus.

Ora, entre os atributos de Deus estão a sapiência, a bondade, o amor, a justiça.

Assim, atribuir a ele a causa da vontade humana como da ordem do mundo e dos acontecimentos não seria uma forma de minimizar a responsabilidade do homem pelas circunstâncias em que vive? Não seria uma estratégia eficaz para sacralizar e legitimar o mundo e a ordem social vigente? Nesse sentido, não haveria na tese da providência divina, pelo menos na forma acrítica em que ela comumente é apresentada, um sentido politicamente conservador?

1 HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Tradução João P. Monteiro e Maria B. N. da Silva.

São Paulo: Nova Cultural, 1983. p. 129. (Os Pensadores).

2 *Idem*, p. 129.

3 *Idem, ibidem*.

4 *Idem, ibidem*.

5 *Idem*, p. 130.

6 *Idem, ibidem*.

7 *Idem, ibidem*.

