

JOSÉ WILSON SCHLICKMANN

**DAS RELAÇÕES ENTRE DIMENSÃO ESPIRITUAL, VALORES, CURRÍCULO E
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Centro de Ciências Humanas, Universidade do
Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Dra. Cecília Irene Osowski

SÃO LEOPOLDO
2002

*“O ser humano
é digno de respeito,
porque,
não nascendo pronto,
tem o direito de percorrer
o seu itinerário singular,
buscando na liberdade
um sentido para a sua vida”
(Junges, 2000, p. 163).*

*O sentido
para a minha vida
tenho buscado construir
na companhia de
Margarida,
Felipe,
Fernando
e da Sra. Martha,
aos quais sou eternamente grato.*

*Gostei muito,
muitíssimo,
da boniteza de escrever
e de ousar continuar escrevendo
nas leituras desse novo escrito,
sem um ponto final.*

*Gratidão a todos e a todas que se sentirem incluídos,
Nesta produção textual.*

SUMÁRIO

RESUMO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
ABSTRACT	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
1 INTRODUÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2 O SEMPRE RENOVADO E SONHADO QUEM SOMOS ERRO! INDICADOR NÃO DEFINI	
2.1 As dimensões de estruturalidade do ser humano	Erro! Indicador não definido.
2.2 As dimensões de relacionalidade do homem e da mulher	Erro! Indicador não definido
2.3 Estilos de expressividade do homem e da mulher	Erro! Indicador não definido.
2.4 O ser humano expressa-se pessoa	Erro! Indicador não definido.
2.5 Dignidade do homem e da mulher	Erro! Indicador não definido.
2.6 Realização do homem e da mulher.....	Erro! Indicador não definido.
2.7 Quem é o homem, quem é a mulher: a questão continua	Erro! Indicador não definido.
3 OS QUALIFICANTES DO VALER A PENA ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.	
3.1 A natureza dos valores.....	Erro! Indicador não definido.
3.2 Relação entre valor e ser	Erro! Indicador não definido.
3.3 Relação entre valor e dever-ser	Erro! Indicador não definido.
3.4 A validade dos valores	Erro! Indicador não definido.
3.5 Classificação dos valores.....	Erro! Indicador não definido.
3.6 Hierarquia entre os valores	Erro! Indicador não definido.
4 CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS . ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.	
4.1 Diferentes valores, diferentes currículos	Erro! Indicador não definido.
4.2 Currículo e práticas educativas	Erro! Indicador não definido.
4.3 Projeto educativo: mediador de valores?	Erro! Indicador não definido.
4.4 A configuração de um projeto educativo	Erro! Indicador não definido.

5 O CURRÍCULO NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIOERRO! INDICAD

5.1 Discurso e análise de discursos.....**Erro! Indicador não definido.**

5.2 Produção textual e interdiscurso**Erro! Indicador não definido.**

5.3 Uma das condições de produção de sentido: breve história do Colégio Santa Catarina.....**Erro! Indicador não definido.**

5.4 Encaminhamentos de leitura, interpretação e análise**Erro! Indicador não definido.**

5.5 Uma possível leitura da produção textual**Erro! Indicador não definido.**

5.6 Marcas antropológicas, pedagógicas e axiológicas**Erro! Indicador não definido.**

5.6.1 Marcas Antropológicas**Erro! Indicador não definido.**

5.6.2 Marcas Pedagógicas**Erro! Indicador não definido.**

5.6.3 Marcas Axiológicas**Erro! Indicador não definido.**

5.6.4 Aprendizagens marcantes**Erro! Indicador não definido.**

6 CONSTRUINDO CONCLUSÕES, APONTANDO DESAFIOS...?ERRO! INDICADOR NÃO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXOS ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

RESUMO

A presente dissertação quer investigar a qualidade das relações existentes entre a dimensão espiritual do ser humano, os valores e a espiritualidade e o currículo e as práticas educativas presentes num espaço educativo-pedagógico.

Para as buscas de compreensão antropológica trabalhei fundamentalmente com as contribuições de Henrique de Lima Vaz, José Roque Junges, Francisco Taborda, Johan Konings e Hans Walter Wolff. Os saberes axiológicos busquei-os quase que com exclusividade em Johannes Hessen, com participações de Ubiratan D'Ambrosio e Carlos James. Para as buscas de compreensão sobre currículo e práticas educativas trabalhei sobretudo com J.Gimeno Sacristán, Tomaz Tadeu da Silva, Cecília Osowski e Ana Amélia Inoue

Na pesquisa realizada com estudantes de ensino médio busquei perceber qual a influência do currículo na qualidade de vida desses estudantes. Trabalhei com a metodologia da análise de discurso, construindo essa fundamentação sobretudo a partir das contribuições de Eni Orlandi.

Os estudos de fundamentação teórica realizados e a análise do discurso dos estudantes pesquisados apontam para a compreensão de que há uma relação estreita entre os valores mediados no currículo e as aprendizagens construídas por esses estudantes.

O trabalho e a determinação empreendidos na construção dessa dissertação estão caracterizados por um andar apaixonadamente na busca de sentido deste novo texto por ser escrito e da vida de quem o escreve. O desafio, pois, é lançar-se no trampolim da busca de novas leituras, novas compreensões e renovadas construções de saberes (Marques, 1998) a respeito dessa temática, sem o convencimento da necessidade de um ponto final na discussão

Palavras-chave: valores – espiritualidade – currículo – práticas educativas.

ABSTRACT

This dissertation has the purpose to investigate the quality of the relations between spiritual dimension of the human being, values, spirituality and school curriculum, educative practice in a pedagogical and educative sphere.

The anthropological comprehension was searched essentially in works of Henrique de Lima Vaz, José Roque Junges, Francisco Tabora, Johan Konings and Hans Walter Wolff. The axiological knowledge was sought almost exclusively in Johannes Hessen works, with some participations of Ubiratan D'Ambrosio and Carlos James. The comprehension of school curriculum and educative practice was searched mainly in J. Gimeno Sacristán, Tomás Tadeu da Silva, Cecília Osowski and Ana Amélia Inoue.

The interviews with second grade students demonstrated the influence of school curriculum in the students way of life. Discourse analysis methodology was above all based on Eni Orlandi works.

Theoretical studies and analysis of the relation between values expressed in school curriculum and this students apprenticeship.

The work and determination dedicated to the construction of this dissertation are marked by a vehement search of sense for the new text to be written and the life of whom writes it. Therefore the defiance is to adventure in new readings and comprehensions and to renewed knowledge (Marques, 1998) about this theme, sure that there is no final point in this discussion

Keywords: values – spirituality – curriculum – educative practice

INTRODUÇÃO

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (Freire, 1997, p. 69).

Dentre as manifestações culturais que acompanham o ser humano ao longo de sua história, está presente, de forma constante, a preocupação pela busca de fundamentação e/ou de refundação do sentido pelo qual vale a pena ser e pelo qual vale a pena pensar, viver e sonhar. O que homens e mulheres têm experimentado sobre si mesmos, o grau de importância que têm dado ao que fazem e os motivos e as razões pelas quais vivem é que lhes conferem dinamismo, vitalidade e criatividade no seu viver e qualidades diferenciadas de sentido existencial.

A busca de sentido para a sua existência, bem como para os educadores e as educadoras, a busca de sentido para o seu trabalho educativo, podem encontrar-se alicerçados e enraizados numa espiritualidade que os fundamenta e os ancora, inspira, anima e move.

Essa contínua e reconhecida busca se justifica porque as pessoas não nascem prontas, mas com um itinerário singular por construir. *“A inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente*

processo social de busca” (Freire, 1997, p. 61). Ela transita sobre o sentido das ações, tanto das pessoas, quanto sobre o sentido das instituições. Numa comunidade educativa significa interrogar-se sobre o quanto e como os currículos e práticas educativas expressam dimensões de espiritualidade.

Frente aos desafios educacionais dos nossos tempos, podemos considerar o que Kolvenbach SJ (2000, p.11) diz:

Não podemos deixar de perguntar-nos pelo significado de nossa reflexão teológica e de nosso labor educativo no atual contexto mundial de guerra, de exclusão, de falta de solidariedade, de violência, de crescente distância entre ricos e pobres, no caso de tantos contemporâneos nossos sem terra, sem pão, sem teto, sem trabalho e sem afeto; em situações nas quais os pontos de referência éticos, religiosos ou simplesmente humanos parecem haver-se desvanecido.

Significa discutir sobre o que o ser humano elege e valoriza, particularmente na escola, considerando-se a possível influência do currículo e das práticas educativas no processo de eleição de sentidos para a existência dos seus estudantes e docentes, além dos demais integrantes da comunidade educativa.

Assim, cabe buscar a compreensão de como os valores são mediados no currículo e práticas educativas e como os mesmos interferem na eleição dos sentidos de existência dos estudantes, expressando, talvez, espiritualidade.

É uma temática desafiadora porque trata de compreender e discutir como o ser humano constitui os sentidos de sua vida, o que elege e porque considera determinados valores mais importantes do que outros.

Exige, pois, buscar uma compreensão antropológica, axiológica e pedagógica marcadas por uma espiritualidade, a partir da escolha de determinados valores.

Esta opção de trabalho investigativo tem a ver com minha história pessoal, com a qualidade de vida e responsabilidades assumidas, onde busquei relacionar a minha

dimensão espiritual com o meu trabalho. As experiências de vida, as aprendizagens e saberes construídos e os significados existenciais forjados nos locais de trabalho, nas incontáveis e ricas relações interpessoais e nas diversas situações e circunstâncias profissionais vividas e existencializadas por mim, facilitaram a condução do processo que foi desencadeado na construção desta dissertação.

Muitas das minhas experiências significaram momentos de aprendizagens e de relações e interações culturais vividas e saboreadas. Sei o que sei, sou o que sou e sonho o que sonho a partir delas e com elas.

São quase trinta anos de trabalho dedicados à educação e, dentro dela, os mesmos quase trinta anos, dedicados a uma preocupação com a coerência entre a fala e os gestos, uma preocupação voltada para o grau de compreensão do lugar, da importância e do valor do ser humano no contexto sócio-cultural-educativo, com ênfase para o lugar do que se convencionou chamar de dimensão espiritual ou espiritualidade das pessoas, dos grupos e/ou das suas instituições, inclusive as instituições educativas.

A questão da dimensão espiritual, dos valores, do currículo e das práticas educativas das escolas, protagonizadas por homens e mulheres, por educadores, educadoras e estudantes, são aspectos pontuais determinantes sobre os quais serão buscados saberes e compreensões neste trabalho em construção.

Esta dissertação pretende contribuir para a compreensão de que, na vida presentificada do dia-a-dia, é que são expressos e manifestos os valores componentes das espiritualidades que inspiram, animam e movem as pessoas em seu ser, pensar e agir e também o ser, pensar e agir das suas respectivas instituições.

O interesse e a pertinência dessas questões, nesta dissertação, estão em poder contribuir e participar da construção de uma renovada leitura e uma renovada compreensão da importância da dimensão espiritual e sua relação com currículo e práticas educativas, dentro das discussões acadêmicas, a partir de seus protagonistas. O interesse e a

pertinência ainda se inserem na busca de resgate, valorização, reconhecimento e promoção de um renovado lugar para a dimensão espiritual e para a própria espiritualidade nesses contextos.

A leitura que faço da minha história conduz para a compreensão de que o meu mundo é o mundo de todos, é o mundo da educação e, dentro desse mundo específico da educação me coloco com a intenção de um olhar privilegiado desde o ponto de vista do espiritual, do educativo e do sentido de vida a ser atribuído e conferido à vida e à existência do ser humano.

Não tenho a preocupação com hipóteses a serem testadas ou a serem refutadas, e sim a preocupação em apresentar algumas idéias sobre o significado e o sentido a serem conferidos e assumidos pelos sujeitos inconclusos que se educam em suas relações com os outros, com os seus entornos, suas vidas e suas instituições. Ou, como diz Paulo Freire (1997, p. 64), *“é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade”*.

Ao tratar da questão da dimensão espiritual e dos valores em sua relação com a qualificação do currículo e das práticas educativas, não tenho por objetivo desfazer ou negar o valor das compreensões e saberes até aqui já construídos. Há, sim, o propósito e o desafio da construção de outras e diferentes leituras, saberes e conhecimentos a respeito dessa temática. *“Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”* (Freire, 1997, p. 31).

Esses desafios se alicerçam na inquietude, na curiosidade epistemológica e na incompletude de um ser humano pesquisador e educador que continuamente busca respostas atuais aos porquês e para-quês de sua vida e que continuamente também busca saber como se manifesta a presença de uma espiritualidade no currículo e nas respectivas práticas educativas. Isso porque há o desejo de passar do pouco saber para o mais saber, dos saberes já construídos para os novos saberes sobre essa temática. *“Essas condições*

implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 1997, p. 29).

A busca dos novos saberes, originados nas relações de trocas criadoras, com os já escritos de autores que fundamentarão esta dissertação, deverá fazer frente à tendência paralisante e reprodutora de compreensões pré-definidas como verdades, aniquilando e empobrecendo a vida do ser humano, que se deseja construtor contínuo e renovado do seu fazer-se histórico e de suas compreensões de significado de existência.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. ...Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1997, p. 32).

Pretendo alicerçar e mover essa busca de compreensões renovadas a respeito da minha temática investigativa, problematizando o já existente e atendendo à minha curiosidade epistemológica. *“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”* (Freire, 1997, p. 35).

Esta dissertação foi produzida e construída, a partir de conhecimentos, informações e saberes presentes em livros, documentos, textos e revistas sobre as temáticas em estudo, considerando os saberes de estudantes do ensino médio.

A revisão dos textos e saberes já escritos, no processo de construção de uma dissertação, constituem-se numa atividade importante porque revela a qualidade com a qual o pesquisador olha, contempla, reflete e medita sobre os textos e saberes já escritos e a realidade que o circunscreve. O escrevente do novo pode ver, os já escritos e a realidade, como obras prontas e acabadas ou concebê-las como pontos de partida para novas investigações, novas pesquisas, novas construções de saberes, novos conhecimentos.

O procedimento de rever, analisar e selecionar, entre os textos já escritos, uma literatura específica, na qual buscar inspiração manifesta a eleição de pontos de vista que são feitos por quem escreve o novo. O ato de eleger pode revelar o escritor e fornecer a chave de leitura e de compreensão para estes escritos produzidos por este escrevente desde que haja interação entre autor e leitor.

Isso porque a eleição de referenciais de fundamentação de leitura de realidade, de fundamentação e construção teórica e de fundamentação e construção de práticas a serem apontadas e/ou sugeridas não são neutras. O ser humano é um ser de eleições e o ato de eleger implica selecionar, priorizar, escolher, incluir e, por isso mesmo, implica também excluir, deixar de lado e/ou marginalizar.

Quem desejar construir um novo escrito, quem quiser viabilizar a construção de outros saberes precisa, necessariamente, realizar um processo de interlocução entre a realidade dos textos já escritos e os sonhos de um novo escrever. O que garante a busca desses saberes e ações é o interlocutor que faz a ponte entre a literatura já produzida e as lacunas ou curiosidades identificadas.

São desafios que garantem a criatividade e o dinamismo de processos curriculares, produzindo, muitas vezes, novos projetos educativos.

Por isso reescrever sempre é preciso: tarefa nunca concluída que se impõe tanto ao escritor como ao leitor. Não se apegue à letra desta escrita, mas faça dela trampolim para sua imaginação criadora. Ler é descortinar muitas leituras possíveis, é dilatar os horizontes das próprias percepções, horizontes dos muitos mundos abertos à inventividade criativa (Marques, 1998, p. 10).

Esse autor convoca o leitor a não se apegar à letra da sua escrita, e sim, a entendê-la como um trampolim para jogá-lo para o ainda-não do novo texto a ser construído. Quando o autor fala em descortinar, está provocando a criação de um novo que se cria ao descortinar, ao tirar a cortina, ao tirar o véu do escrito existente, ações essas a serem protagonizadas pelo novo escrevente. Ele provoca para o ato de descortinar e de desvelar, para a possibilidade de fazer acontecer o nascimento de um novo, de um ainda-não lido, de

um ainda-não descoberto e não descortinado, de um ainda-não escrito e, portanto, para um ainda-não existente.

Para as compreensões e saberes a respeito do ser humano tive o cuidado de selecionar escritos que me fornecessem uma visão e concepção cristã da pessoa humana. Busquei em Henrique de Lima Vaz SJ, José Roque Junges SJ e Hans Walter Wolff, construir a discussão sobre o ser humano, sobre a sua constitutividade, sua relacionalidade, suas diferentes formas de expressividade, sua dignidade e condições de realização. Busquei dar sustentação compreensiva para o entendimento da dimensão espiritual como o espaço da definição dos sentidos da vida do homem e da mulher e de suas instituições, incluindo as instituições educacionais.

Para o capítulo sobre valores trabalhei, quase que exclusivamente, com as contribuições de Johannes Hessen, em seu livro *Filosofia dos Valores*, contando com algumas contribuições de Ubiratan D'Ambrosio e de Miguel Zabalza, in *Revista Pátio*, com as contribuições de Ana Amélia Inoue et alii, in *Temas Transversais e Educação em Valores Humanos*. Essa discussão sobre valores é indispensável para a compreensão do que fazer e com qual sentido fazer, tanto para a vida do homem e da mulher, do educador e da educadora, dos alunos e das alunas, quanto para suas instituições. É também fundamental este estudo para a compreensão das propostas educativas que subjazem a cada currículo e respectivas práticas educativas e que são propostas nos espaços escolares.

Para o capítulo que trata das relações entre valores, espiritualidade, projeto educativo, currículo e práticas educativas, tentei construir compreensões e saberes principalmente a partir das contribuições de Francisco Taborda, Johan Konings, José Roque Junges, Martin Dreher, Johannes Hessen, Ricardo Antoncich, Carlos James, Marcelo Fernandes de Aquino e Cecília Osowski. Ainda dentro desse capítulo, para discutir valores, questões pedagógicas e análise de discurso busquei as contribuições de Ubiratan D'Ambrosio, Frei Beto, Paulo Freire, Tomás Tadeu da Silva, Cecília Osowski et alii, José Roque Junges, Miguel Zabalza, Ana Amélia et alii, J. Gimeno Sacristán e Eni Orlandi.

Nos arquivos da ANPED, CD-ROM, ano 1997, encontrei trabalhos sobre formação do ser humano, do seu desenvolvimento e de seu estar no mundo. O primeiro destes aborda *“A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano: categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social”*. Esse texto aponta para a *“formação da individualidade enquanto síntese da relação consciente do indivíduo com as condições particulares de sua existência mediada pela relação consciente com as objetivações do gênero humano”* (Duarte, 1992).

O segundo aborda *“O desenvolvimento humano na perspectiva de Maslow e o processo criativo de adultos”*. O problema examinado *“refere-se a possibilidade de ampliação da consciência humana e de mudança qualitativa na natureza da motivação, após a vivência de um processo criativo”* (Schleder, 1992).

Um outro trabalho trata dos *“Comportamentos envolvidos com o ensino de prevenção em relação a problemas com o movimento humano”*. Teve por objetivo *“descobrir os comportamentos humanos envolvidos na classe geral de comportamentos profissionais”* (Rebelatto, 1991), em função dos processos educativos a serem implementados.

Um quarto trabalho aborda *“A fenomenologia do estar-no-espço-humano”*. Discorre sobre *“o comportamento e a posse deste espaço, que se mostra como uma unidade configurada, estruturada e significativa, e onde cada objeto nele encontrado torna-se aquilo que é em função do modo como se estabelece o relacionamento entre o homem e a totalidade do espaço onde o mesmo se encontra”* (Lacerda, 1984). Um quinto trabalho fala sobre *“A transcendência e o modelo de potencial humano de Carkhuff”*. Diz seu resumo que *“nosso trabalho procurou estudar a dimensão de transcendência, vista como a abertura da consciência ao significado e a totalidade da vida, numa recapitulação qualitativa do próprio processo vital”* (Monteiro, 1982).

Ainda outro trabalho trata do *“Des-velando o corpo humano”*. Em sua conclusão diz que *“o corpo des-velou-se na transcendência das suas perspectivas sendo-aí-no-espço da sua realização. Ou seja, sendo-no-mundo, a unidade corporal que existe nas*

possibilidades de cada ser humano” (Nicolini, 1988). Por último, uma dissertação que fala sobre “*A concepção do ser humano na relação educativa*”. O seu estudo foca a relação professor/aluno e dentro desta as “*concepções sobre o ser humano que estruturam e inspiram todo o procedimento educativo, indicando possibilidades e perspectivas para atuação*” (Cardieri, 1996).

Esses trabalhos indicam que os estudos e buscas por novas e/ou renovadas compreensões sobre o ser humano continuam a ocupar os espaços acadêmicos, constituindo-se objeto de curiosidades epistemológicas. Temáticas como a formação do indivíduo, a questão da consciência humana, a natureza das suas motivações, as relações do ser humano em seu espaço e tempo e as concepções de ser humano presentes nos processos educativos continuam a ser objetos de estudo e a merecer a atenção de novos estudiosos.

Sobre a temática valores, encontrei alguns estudos. O primeiro aborda “*Os valores na formação do professor*”. Segundo a autora, “*a melhoria da qualidade de ensino da primeira à quarta série deve iniciar pela atualização dos valores e filosofia dos cursos de formação de professores*” (Vaine, 1987).

O segundo trabalho aborda a “*Influência do sistema de valores e crenças do professor na implementação de um currículo de Educação ambiental*”. Esse trabalho procurou investigar “*o modo pelo qual o professor (re)elabora o currículo em função de suas crenças sobre a natureza, a relação homem/natureza, a educação ambiental, o aluno e o processo de ensinar e aprender, assim como maneiras complexas pelas quais essas crenças do professor e o currículo se interagem*” (Gazzinelli, 1995).

Um terceiro trabalho aborda o tema “*Uma proposta de prática de ensino centrada na vivência de valores em educação*”. Este trabalho registra que “*buscou-se uma proposta alternativa de Prática de Ensino, uma postura frente a vida, e valores filosóficos básicos quanto a natureza do homem e da sociedade que se pretenda formar, restando ao educador buscar princípios educacionais, que lhe possibilite a descoberta da prática educacional*” (Maringolli, 1984). Um quarto trabalho aborda o tema “*Valores em*

educação: o problema da compreensão dos valores na prática educativa” (Silva, 1985). Esse trabalho provoca os educadores a revisarem suas próprias convicções e a assumirem posições teóricas e ações práticas, visando a um trabalho educativo mais consistente e coerente.

Ainda um último trabalho, aborda o tema *“Valores percebidos pelos professores e especialistas em educação que atuam nas escolas estaduais de segundo grau, Porto Alegre, RS”*. Este trabalho procura investigar quais são os valores presentes entre os estudantes, percebidos pelos educadores e especialistas em educação. *“Os resultados principais indicaram que os professores e os especialistas em educação percebem, nos valores dos estudantes de segundo grau, a importância atribuída à realização impressiva, representada pelas escalas clima e segurança, com caráter adaptativo, e dependendo das circunstâncias, do meio social, político e cultural” (Azevedo, 1989).*

Esses trabalhos apontam para a importância dos valores na formação do educador, indicam que as crenças estão relacionadas com valores e com currículo, que se pode pensar uma proposta de prática de ensino centrada na vivência de valores e ainda que professores podem perceber quais valores se fazem presentes na vida de estudantes. Estes trabalhos testemunham a pertinência do tema quando se quer compreender as possíveis relações existentes entre valores, currículo e práticas educativas.

Dos artigos lidos e examinados sobre currículo fica evidenciada a sua complexidade quanto a constituição, abrangência e natureza.

Ao final do processo de escrever este texto e do contato com outras leituras sobre a temática desta dissertação, é intenção e objetivo ter construído uma compreensão de que os valores que constituem uma espiritualidade fazem dela a qualificadora da vida de homens e de mulheres e ainda qualificadora do currículo e das práticas educativas, com reais repercussões na qualidade de vida dos estudantes e das estudantes das escolas de ensino médio.

Foi minha intenção examinar se um projeto educativo, mediado pelo currículo e pelas práticas educativas, pode ser inspirado, animado e movido por uma espiritualidade.

Para isso, tentei aprofundar a compreensão de que:

- na dimensão espiritual, o homem e a mulher configuram diferentes espiritualidades ao elegerem e construírem propostas de sentido existencial;
- os valores, ao qualificarem a dimensão espiritual do homem e da mulher, provocam a definição de diferentes espiritualidades e a conseqüente eleição de diferentes sentidos de existência;
- diferentes valores conformam e protagonizam diferentes projetos educativos, mediados por currículos, práticas educativas e tarefas escolares.

Para alcançar esses objetivos os estudantes de escolas do ensino médio podem perceber diferentemente os valores presentes num currículo escolar.

Essa dissertação organiza-se de forma que no primeiro capítulo apresento discussões sobre a compreensão antropológica entendida a partir de duas grandes trilogias constitutivas do ser humano, a trilogia que aborda a constitutividade estrutural e a que contempla a sua constitutividade relacional. Na primeira, segundo essa compreensão, se fazem presentes as dimensões corpórea, psíquica e espiritual e, na segunda, as dimensões de relação com o mundo, com o outro e com o transcendente.

No segundo capítulo é apresentada a compreensão axiológica que contempla os valores em sua natureza, relação entre valor e ser, entre valor e dever-ser, sua validade, classificação e hierarquia entre os mesmos.

O terceiro capítulo traz as discussões sobre a questão currículo e práticas educativas. É problematizada a compreensão de currículo, práticas educativas e projeto educativo na sua relação com os valores e uma possível espiritualidade.

O quarto capítulo se circunscreve a compreender o currículo na percepção de estudantes de ensino médio. Para tanto trabalhei com a produção textual de trinta e dois estudantes de 3ª série do ensino médio, utilizando a metodologia da análise de discurso, com destaque para a relação entre produção textual e interdiscurso, condições de produção de sentido, leitura, interpretação e análise e, por último, aponto para algumas conclusões ou direcionamentos de compreensão a cerca da temática estudada.

O SEMPRE RENOVADO E SONHADO QUEM SOMOS

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1997, p. 77).

Ao longo da história do homem e da mulher, questões de fundo, que sempre os acompanharam, são as que se perguntam sobre a sua identidade e o seu ser e as que se perguntam sobre o para-quê do seu existir, do seu fazer e sonhar, enfim, questões sobre o sentido da sua existência. Essa busca de respostas acontece com seres humanos, sujeitos situados e circunstanciados num contexto histórico, que se constroem, que têm suas esperanças e utopias, que sofrem, se alegram, enfim, essa busca contínua é intrínseca à própria condição de homem e de mulher.

Esta dissertação, em sua primeira etapa, tem a pretensão de buscar e construir um pouco mais de conhecimentos e saberes a respeito da constitutividade estrutural do ser humano, como se configura o seu mundo relacional, quais as dimensões que o circunscrevem e o expressam, quais as circunstâncias e razões que podem atribuir-lhe sentido existencial e como esses saberes e conhecimentos colaboram para melhorar o processo de dignificação de homens e mulheres em sua trajetória histórica.

Justifica-se esse enfoque básico, na medida em que o homem e a mulher constituem-se protagonistas dos esforços, progressos, recuos e avanços verificados na história humana. Não haveria práticas educativas, não haveria saberes e conhecimentos

escolares, espiritualidades, valores e, ainda, não estaria aqui, escrevendo e reescrevendo, não fosse a existência do homem e da mulher conscientes de sua incompletude e desejosos de mais saberes e razões sobre o sentido de sua existência.

O que existe de conhecimentos, de saberes e de consciente passa, necessariamente, por um ser humano que se pergunta sobre si mesmo, sobre o seu existir, sobre o sentido de tudo que o cerca, de tudo o que faz e sobre o sentido de todos os seus sonhos e utopias. Ou como diz James (1999, p. 9): *“Não me basta fazer perguntas; desejo saber responder à única pergunta que parece incluir tudo o que eu enfrento: por que motivo estou aqui?”*

Para esses desafios por novos saberes a respeito de um ser humano, em contínua e teimosa busca de realização de suas potencialidades e possibilidades, pretendo utilizar a prática do ir descrevendo, a partir da minha percepção e experiência de pessoa e de educador e a partir de saberes já construídos, o ser humano como se apresenta e se manifesta, como vai elaborando o seu processo de compreensão de si mesmo e de tudo o que o cerca; um ser humano que se constitui homem, mulher, jovem, criança, nascituro, gay, lésbica, prostituído e prostituída, negro, branco, amarelo, mestiço, indígena ou de outros povos e raças. Pretendo descrever e construir uma compreensão de ser humano que inclui todos os homens e mulheres em sua constitutividade estrutural, relacional e de expressividade.

É uma tarefa desafiadora porque, independente do quanto escrever ou de como serão realizados estes escritos, não será pertinente colocar um ponto final que seja sinônimo de assunto acabado e esgotado. Desafiadora, também, porque trata da busca de compreensão de um ser intrinsecamente dinâmico, criativo, diversificado e complexo em suas manifestações; porque difícil adentrá-lo em seu mistério pessoal, em sua interioridade e intimidade, quer seja por métodos objetivantes, quer seja por métodos quantificáveis.

Desafiadora, ainda, porque é uma tarefa que exige criatividade, perspicácia, sabedoria e sensibilidade, tarefa que exige a não utilização da prática do pré-conceito, do pré-julgamento ou a prática de conceituações apressadas, precipitadas e conclusivas; porque trata de um ser que, por sua natureza intrínseca, é finito e infinito, concluso e

inconcluso, imanente e transcendente, com direito de sonhar seus sonhos e eleger os seus sentidos existenciais, um ser que é também o seu coração, as suas paixões, as suas emoções, seus comportamentos instintivos, seus mistérios.

Diante dessas precauções é pertinente perguntarmo-nos: mas afinal, por que tantos cuidados e preocupações a respeito do ser humano num trabalho sobre educação? Ou, “*que é o homem, para que te lembres dele, o filho do homem, para que lhe dediques a tua solitudine?*” (Wolff, 1983, p. 293).

Esse ser, sobre o qual há a pretensão da busca de renovadas compreensões e renovados saberes, acontece, se faz e se constrói em sua inteireza historicamente contextualizado. Questões sobre a sua identidade, sobre o para-quê de seu existir, sobre qual o sentido que atribui à sua vida, o que o realiza e o que o torna um ser feliz são pertinentes. Ao final desse trabalho, a sensação será a de ter valido a pena este esforço? Dar-se-á conta deste desafio?

Por que pesquisas que, como a medicina, a química e a farmácia, a sociologia, a psicologia e a teologia, proclamam a sua vocação humana, começam, de repente, a esquecer do homem?...E, de improviso, no meio de um consumo em massa de instrumentos e medicamentos, de utopias e psicanálises, explode uma fome elementar pela antropologia perdida: que vem a ser o homem? (Wolff, 1983, p. 9).

Wolff continua suas interrogações, refundando a pertinência desses questionamentos, estranhando a estranheza que o homem e a mulher têm de si, da sua natureza, do seu lugar, da sua importância, das suas dificuldades de compreensão de si mesmos.

O que ele sabe sobre a sua natureza, sobre o seu tempo e o seu lugar no mundo? Será que, no meio da sua plenitude de saber, a sua essência mais própria acabou por resultar-lhe a coisa mais estranha?...Na mesma medida em que uma pessoa não se pode colocar em frente de si mesma nem observar-se de todos os lados; na mesma medida em que uma criança não pode saber, por si mesma, quem são seus pais, o homem precisa fundamentalmente do encontro com um outro que o investigue e lhe dê luz. Mas, onde está o outro a quem o ente humano possa perguntar: quem sou eu? (Wolff, 1983, p. 10).

O homem e a mulher, objetos dessas questões e inquietações iniciais, têm se apresentado, mostrado e se manifestado através das suas ações e expressões na corporeidade. Essas suas expressões são multifacetadas, plurais e universais e, ao mesmo tempo, constituídas de caráter próprio, singular e particular. Essa sua pluridiversidade e, ao mesmo tempo, a sua singularidade, acontecem na medida em que cada homem e cada mulher, de um lado, participam da universalidade comum aos seres humanos e, de outro, ao se historicizarem enquanto indivíduos imprimem as suas marcas e os seus sinais, próprios, particulares e singulares, naquilo que fazem e naquelas ações com as quais se envolvem, se comprometem, projetam e sonham.

A pluralidade do ser humano manifesta-se e configura-se porque não há um único e exclusivo jeito de construir-se, de dar sentido à vida e de agir. Há, diante do homem e da mulher, potencialidades e possibilidades, dependendo, apenas, do fator eleição de sentido que os mesmos queiram dar às suas vidas e existências. O ato de eleger e escolher faculta ao ser humano eleições includentes e excludentes.

São universais suas ações e expressões, porque o homem e a mulher podem comungar e participar, com os outros seres humanos, de formas e estilos, também comuns ao agir e ser de outros homens e mulheres. Ao mesmo tempo, são particulares, porque o homem e a mulher podem agir de forma própria, única, singular, individual e original.

O agir do homem e da mulher, e eles próprios acontecem matizados, a partir do jeito próprio e particular de conceberem a realidade que os cerca, a partir da forma singular de interagirem com o seu entorno. Este agir acontece fundamentado em suas convicções, em seus valores, no sentido de vida eleito e nos pontos de vista que têm em relação à sua realidade e situação contextualizada num tempo e espaço.

O homem e a mulher constroem-se a partir das convicções, valores e pontos de vista que os sustentam, que os impulsionam, que os inspiram e que os movem, enfim, se autoconcebem, se autoconstroem, pensam e agem, inspirados em suas crenças e valores, naquilo que entendem ser importante para cada um e cada uma e naquilo que crêem dar

sentido à sua vida, ações e existência. O homem e a mulher, ao agirem, o fazem, ainda, respondendo a apelos, a necessidades, a interesses, desejos e sonhos seus.

As ações do homem e da mulher, fundamentadas em seus valores, sempre se revestem de um caráter eletivo. O ser humano vive elegendo aquilo que cabe e é pertinente dentro de seus critérios de importância, aquilo que vem ao encontro dos seus referenciais éticos de vida, dos seus valores, seus interesses e sonhos, nos quais entende haver um sentido de existência.

Nessa perspectiva, as ações humanas sempre obedecem a um conjunto de valores pré-eleitos pelo próprio homem e mulher. A existência de eleição, no agir humano, faz com que nenhuma de suas ações seja revestida do caráter de neutralidade ou de inexistência de uma intencionalidade específica.

Do ponto de vista antropológico, cada homem e cada mulher se experiencia como um sujeito situado: sujeito enquanto constituído pelas dimensões estruturais e sujeito situado enquanto vive, se constitui, se expressa e se constrói nas relações que estabelece com o mundo, o outro e o transcendente, relações essas mediadas na sua dimensão de corporeidade.

Por tratar-se de uma experiência fundamental, que o homem e a mulher fazem de si mesmos enquanto sujeitos situados, essa mesma experiência não acontece numa subjetividade abstrata, mas sim numa experiência concreta, situada e histórica, intrínseca e encarnada, constitutivamente, em cada homem e em cada mulher singulares.

Interroga-se sobre si, sobre seu sentido existencial, sobre as coisas que faz, suas atitudes e comportamentos, porque desejoso de autocompreensão e de autoconstrução, porque constituído de dimensão espiritual, da qual e na qual brotam as questões metafísicas, de transcendência, de sentido do seu ser e da sua existência.

Ao fazer-se objeto da pergunta sobre si mesmo, o ser humano manifesta-se como sujeito interrogante, e é interrogante de si e do que o cerca, porque finito, porque incompleto, situado, desejoso de completude e de transcendência. *“Um ser puro não tem necessidade de interrogar-se: ele é total transparência a si mesmo”* (Vaz, 1995, p. 9).

Segundo James, (1999, p.9), *“o homem não se resigna a uma vida carente de sentido porque nele aflora sempre o problema de saber se a vida merece ou não ser vivida”*. Por isso cabe a cada homem e a cada mulher uma tarefa a ser empreendida que é a da eleição de sentido existencial, que é a da sua autoconstrução, que é a da busca de sua completude e, nessas buscas, as suas condições de autocompreensão e de auto-realização.

Nessa busca de compreensão de si, a primeira realidade com a qual o homem e a mulher se deparam é a realidade do seu próprio ser situado. Essa é a primeira realidade que se apresenta ao ser humano, sujeito situado, ou seja, a realidade que ele experimenta, como questão sobre si mesmo, é o seu estar situado. Por isso, sempre serão um homem e uma mulher, inseridos e imbricados num situacional determinado, que se perguntam sobre si mesmos, a respeito do sentido de suas vidas e de estarem onde estão e como estão. Esse processo, sempre mais aprofundado, de busca de compreensão sobre si mesmo é uma necessidade intrínseca ao homem e à mulher.

A continuidade desta etapa do trabalho dar-se-á a partir da busca de compreensão das dimensões estruturais e relacionais, constitutivos intrínsecos do ser humano, e das modalidades, formas e/ou estilos diferenciados de cada homem e de cada mulher se auto-expressarem.

As dimensões de estruturalidade do ser humano

É pertinente, neste processo de busca de compreensão do homem e da mulher, verificar, em primeiro lugar, a sua condição de ser humano enquanto sujeito. O ser humano sujeito, na sua totalidade estrutural, intrínseca e dialeticamente articulada e integrada, é composto pelas dimensões *“do corpo próprio, do psiquismo e do espírito, cuja unidade tem lugar na vida segundo o espírito, que é a vida propriamente humana”* (Vaz, 1995, p.

10). As dimensões, corpórea, psíquica e espiritual, são intrínsecas a cada homem e a cada mulher e, por isso mesmo, indispensáveis para a compreensão de ser humano que se deseja construir.

A primeira dessas dimensões constitutivas a ser compreendida é a da sua expressão na corporeidade. A corporeidade própria, entre as três dimensões estruturais, é aquela pela qual e na qual manifesta-se a primeira percepção do ser humano, tanto para si mesmo, quanto para os outros. Na corporeidade, o homem e a mulher existem diante de si mesmos e diante dos outros. Nesse seu existir corpóreo são identificados três significados básicos para a palavra corpo: como totalidade física, como totalidade biológica e como totalidade pessoal.

Na totalidade física, o homem e a mulher partilham sua igualdade com e no mundo físico, fazendo parte do mesmo. Na totalidade biológica, são partícipes do mundo biológico e, por isso, integrados às suas leis e dinâmicas de vida. Na totalidade pessoal, distinguem-se dos demais seres físicos e biológicos, constituindo-se sujeitos. *“Somente neste último caso, podemos falar de corpo como expressão do sujeito e de um eu corporal, o que não é o caso do corpo físico e do corpo biológico”* (Junges, 1999b, p. 76).

Essas percepções de si mesmos, como totalidade diante de si e do outro, acontecem alicerçadas e relacionadas com o seu corpo próprio, isto é, com a sua dimensão de corporeidade. Esse processo de percepções de si e do outro é histórico. O ser humano, na sua corporeidade, gradativamente, tem a percepção do seu corpo próprio, constituindo-o expressão de si mesmo para si e para os outros, *“possibilitando que o corpo seja a própria manifestação da pessoa e não um puro instrumento ou acessório dispensável”* (Junges, 1999b, p. 76).

Disto decorre a necessária valorização e compreensão do ser humano em sua corporeidade, pois é unicamente na mediação do corpo que o homem e a mulher podem presentificar-se a si mesmos e aos outros. Sem a corporeidade não há manifestação de um eu indivíduo a um outro eu indivíduo. A dimensão da corporeidade é, portanto, constitutivo intrínseco da sua expressão a si mesmo e aos outros.

Isso significa assumir que o corpo próprio, “*como dimensão constitutiva e expressiva do ser humano*” (Junges, 1999b, p. 76), constitui-se na manifestação do homem e da mulher a si mesmos e aos outros, um corpo sujeito que se revela a si e se revela aos outros. “*Como corpo próprio tem uma presença intencional e está de uma maneira ativa como ser-no-mundo*” (Junges, 1999b, p. 77). Age transformando, buscando modificações. É também na dimensão de corporeidade que as dimensões psíquica e espiritual e as dimensões relacionais e de expressão do ser humano se manifestam e presentificam-se.

É a partir da compreensão de ser humano, identificado com a sua corporeidade ou com o seu corpo próprio sujeito, que se fundamenta afirmar que o ser humano é o seu corpo, que é presença corporal imediata, que se expressa num corpo próprio sujeito. “*O corpo é o próprio sujeito, estruturando-se em formas expressivas que traduzem sua presença exteriorizada no mundo*” (Junges, 1999b, p. 78).

Fundado nessa compreensão é pertinente afirmar que não há respeito à dignidade humana sem que a dimensão da sua corporeidade seja também respeitada, acolhida, valorizada e promovida, sem que haja o reconhecimento e a valorização do ser humano corpo. É condição da dignidade humana ou para a dignidade humana, o reconhecimento, a valorização e a promoção do ser humano na sua dimensão de corporeidade. Entretanto, este mesmo homem e mulher, não se esgotam nesta dimensão.

A segunda dimensão constitutiva é a sua expressão psíquica. O psiquismo no homem e na mulher é também mediatizado na dimensão corpórea, como a própria corporeidade o é. O ser humano psíquico precisa da corporeidade humana para manifestar-se, para auto-revelar-se, visto ser a corporeidade própria a sua condição de percepção, de expressão e de auto-revelação e ainda, visto ser a corporeidade a sua condição de presentificar-se a si mesmo e aos outros, de estar consigo e de estar com os outros. A dimensão corpórea é a mediadora da dimensão psíquica do ser humano e é, por isso, na corporeidade do homem e da mulher, que o psiquismo humano se manifesta e se torna imanente.

O psiquismo não é presença imediata do sujeito face aos outros e à realidade, mas mediatizada pela presença somática; necessita da linguagem do corpo para expressar-se. O psiquismo representa uma posição mediadora entre a presença imediata ao mundo pelo corpo próprio e a presença interior absoluta pelo espírito (Junges, 1999b, p. 80).

O psiquismo humano constitui-se em uma estrutura intermediária entre a dimensão somática ou corpórea e a dimensão espiritual do homem e da mulher. É o elemento de união entre o corpóreo e o espiritual. A dimensão psíquica presentifica-se, pois, também mediatizada na corporeidade. “*No domínio psíquico, começa o homem interior e delinea-se a interioridade, a consciência, a reflexividade*” (Junges, 1999b, p. 79).

Essa dimensão psíquica do ser humano caracteriza-se, de um lado, por garantir a irreduzibilidade do psíquico ao somático porque o ser humano transcende o seu corpo e se abre para a sua realidade interior que não é somática e, de outro lado, por garantir a irreduzibilidade do ser humano ao psiquismo porque o mesmo não pode ser reduzido à sua interioridade, pois confrontaria com o horizonte de sentido que transcende o seu mundo psíquico, que é a sua dimensão espiritual.

O psiquismo faz junção da corporeidade pessoal com a dimensão espiritual, característica identificadora do ser humano. “*O psiquismo representa a posição mediadora entre a presença imediata ao mundo pelo corpo próprio e a presença interior absoluta pelo espírito*” (Junges, 1999b, p. 80). Nesse sentido, como na dimensão de corporeidade, não existe respeito à dignidade humana sem que haja respeito, acolhida, valorização e promoção do mundo interior da pessoa, sem que haja o reconhecimento e a valorização do ser humano psíquico.

A terceira das dimensões constitutivas da estrutura do ser humano é a sua dimensão espiritual. Esta transcende a corporeidade e o psiquismo e garante a unidade ontológica de cada homem e de cada mulher e lhes confere condições de definição de sentido de existência. É na dimensão espiritual que as questões sobre o sentido da vida, sobre o significado do trabalho e da própria existência deverão construir e encontrar respostas.

No âmbito da dimensão espiritual, a questão básica não parece ser se a vida tem que valer a pena ou não. Nessa dimensão, a questão pertinente é qual vida sim e qual vida não, qual qualidade de vida vale a pena viver e qual qualidade de vida não vale a pena viver. Se uma vida tem que valer a pena, é nesta dimensão, a espiritual, que o homem e a mulher constroem a resposta de qual vida valerá a pena. É construindo essa resposta que o ser humano se encaminhará para um determinado e específico sentido de vida. Isso porque

o espírito é o lugar de manifestação do sentido. Ninguém pode viver sem descobrir um sentido para a sua vida, a sua ação, a sua realidade. A existência, os outros, o mundo, têm um significado que se revela no espírito. O ser humano é um ser de significados; busca descobrir o sentido de todas as coisas. O espírito é a revelação e a atualização do sentido de todas as coisas (Junges, 1999b, p. 82).

Na dimensão espiritual o ser humano encontra espaços e razões para definir e eleger um sentido de vida para a sua condição existencial e é, também, nessa dimensão, que o mesmo ser humano encontra espaços e razões para definir e eleger qual o valor e qual o sentido a ser conferido às suas relações com o outro, com o mundo e com o transcendente. É ainda nessa dimensão que o homem e a mulher definem e elegem os valores a serem agregados à sua dimensão espiritual, vindo a constituir-lhes a qualidade da sua espiritualidade. Nessa compreensão, a espiritualidade é resultado da qualificação da dimensão espiritual do ser humano por valores que o mesmo elege para qualificar a sua existência.

É, ainda, na dimensão espiritual que o ser humano encontra um horizonte sempre aberto à construção das suas utopias, dos seus novos sonhos e das suas novas possibilidades de eleição de sentido existencial, um horizonte aberto à compreensão do sentido das novas manifestações da realidade que o cerca e das novas compreensões de sentido que faz dele próprio enquanto sujeito relacional, dinâmico e situado. “*A experiência espiritual como experiência de sentido é a experiência mais fundamental e abarcadora do ser humano*” (Junges, 1999b, p. 83). É dentro desse contexto de compreensão que a vida, segundo o espírito, “*é a vida propriamente humana*” (Vaz, 1995, p. 10), isto é, o diferencial significativo humano é marcado e alicerçado na e pela dimensão espiritual.

Esse horizonte, eternamente aberto ao ser humano para a eleição dos seus significados e dos seus novos e/ou renovados sentidos, também manifesta a ele a infinitude do espírito e assim, ao mesmo tempo, nessa infinitude do espírito, nesse seu transcender, manifesta-se a infinitude do próprio ser humano, porque ele é também o seu espírito, a sua transcendência, o sentido conferido aos seus sonhos, ao seu ainda-não plenamente humano.

As próprias obras do espírito humano (arte, filosofia, religião) apontam para essa transcendência do ser humano. O espírito é o lugar da manifestação do sentido de todas as coisas. Assim, ele procura dar sentido à sua existência e ao seu agir, sentido que não se identifica com sua exterioridade somática nem com sua interioridade psíquica, mas transcende-as, abrindo um horizonte infinito (Junges, 2000, p. 160).

A experiência espiritual da transcendentalidade e da infinitude é a mais fundamental, abarcadora e radical experiência que o ser humano faz da sua inteireza e da sua totalidade. Isso significa compreender que as dimensões da corporeidade e do psiquismo são assumidas no ser humano sujeito através da dimensão espiritual que garante sentido ao ser humano inteiro. É nas dimensões psíquica e corpórea assumidas na dimensão espiritual que acontece a unidade do homem e da mulher, é nela que acontece a compreensão e a constituição da sua unidade ontológica. Na dimensão espiritual, qualificada por valores, o homem e a mulher, inteiros em suas histórias, garantem sentido e razão para as suas vidas.

É necessário uma identidade própria através da apropriação da exterioridade corporal e da interioridade psíquica como sujeito, para que possa emergir o dinamismo do horizonte transcendental da estrutura espiritual que abre para a busca da verdade e do bem (Junges, 1999b, p. 83).

Na esfera da dimensão espiritual é que cada ser humano faz a eleição do sentido a ser conferido à sua vida, à sua história, às suas ações, aos seus projetos, ao seu trabalho, à sua existência, às suas esperanças, aos seus sonhos, concebidos, desejados e sonhados como possíveis. Na dimensão espiritual o corpóreo e o psíquico humanos adquirem sentido, dignidade e valor de existência, isto é, sem a dimensão espiritual, homens e mulheres descaracterizam-se como seres humanos.

A realidade que dá sentido integral à nossa vida e à História, é de ordem espiritual, mas se relaciona também com o que é material: produção, trabalho, usufruto, etc. como indispensável infra-estrutura para se verificar na História. A estrutura que gera a História e o homem novo, não é a da matéria, mas a do Espírito, agindo através dela (Konings, 1988, p. 56).

A compreensão de ser humano, enquanto unidade ontológica, é promotora de um ser humano sujeito de sua história, com uma dignidade a ser reconhecida, valorizada e promovida. Aqui vale o já escrito para as dimensões corpórea e psíquica: não existe respeito à dignidade humana sem reconhecimento, respeito, acolhida, valorização e promoção do ser humano espiritual.

A concepção de unidade ontológica do ser humano vai exigir que todos os homens e mulheres sejam entendidos e assumidos como sujeitos inteiros e com uma dignidade e um valor específicos a serem respeitados, acolhidos e promovidos. Isto porque, segundo Junges (1999b, p.111), *“o ser humano é fim em si mesmo e nisso consiste justamente a sua dignidade”*.

O ser humano, ontologicamente concebido e compreendido como totalidade existencial, constitui-se, pois, sujeito na unidade intrínseca estrutural da corporeidade, do psiquismo e do espiritual. Ontologicamente concebido como unidade, o ser humano exprime, para o mundo, para a sociedade e perante si próprio, a sua situação constitutiva na tríplice forma da presença corporal, da presença psíquica e da presença espiritual, mediadas na dimensão da sua corporeidade.

As três dimensões estruturais circunscrevem a realidade do ser humano como sujeito, capaz de assumir-se, compreender-se e interrogar-se sobre si mesmo. Essas dimensões, intrínsecas e constitutivas do homem e da mulher, manifestam-se mediatizadas no mundo, no outro e no transcendente, isto é, apresentam-se mediatizadas nas dimensões constitutivas relacionais e de expressão do homem e da mulher.

As dimensões de relacionalidade do homem e da mulher

Cabe verificar e identificar, nesta parte do trabalho, a condição do ser humano sujeito situado.

As estruturas antropológicas compreendem o ser humano como sujeito; as relações, como sujeito situado. As estruturas determinam a forma de expressão que o ser humano dá à sua realidade através das diferentes modalidades de experiência: corpo, o psiquismo e o espírito. Trata-se agora de determinar o conteúdo dessa forma de expressão, adquirido ad extra pelas relações (Junges, 1999b, p. 86).

No dizer-se a si mesmo do ser humano ele diz igualmente o mundo e os outros e tenta mesmo dizer o transcendente absoluto. O dizer-se do homem e da mulher a si mesmos e aos outros é constitutivo do ser humano sujeito como mediação de si a si mesmo e, ao dizer-se a si mesmo, se diz ser-com-o-outro, se diz também mediatizado com a realidade que o cerca. Esse dizer-se presença no mundo, presença face ao outro e presença face ao absoluto é próprio do ser humano sujeito situado. Esse ser humano sujeito situado é encontrado e constituído nas suas dimensões relacionais.

O ser humano é sujeito ativo e interativo nas suas relações com o outro e com o transcendente e com o mundo apenas sujeito de relações ativas. Situa-se, entretanto, através das dimensões relacionais e constitui-se sujeito situado nessa sua tridimensionalidade relacional.

A totalidade e inteireza estrutural é a que garante a unidade ontológica do ser humano e a mesma se expressa na tríplice forma da corporeidade, do psiquismo e do espírito. Entretanto, essa mesma totalidade e inteireza estrutural assegura ao ser humano a sua identidade ontológica e define-o como um ser-em-situação ou como um ser-de-presença a uma realidade com a qual se encontra intrínseca, imbricada e dialeticamente relacionado. O ser humano inteiro, unidade ontológica, relaciona-se, pois, com suas circunstâncias e é, também, constituído de e com as suas circunstâncias, com o seu entorno. Essas suas relações, que acontecem na unidade ontológica do homem e da mulher, são também seus constitutivos intrínsecos.

A relação dialética e intrínseca com a realidade que o cerca e com as suas circunstâncias é decorrente da sua unidade ontológica que lhe confere uma abertura intencional à realidade na qual está situado e com a qual situadamente se relaciona, buscando sentido nessas suas relações.

É importante destacar que, por unidade ontológica do ser humano, se entende o ser humano como sujeito inteiro situado e que é a totalidade do seu ser que se relaciona situadamente como sujeito ativo e interativo. Isto é, o homem e a mulher, em sua unidade ontológica, são compreendidos a partir da sua constitutividade estrutural e relacional.

O mundo exterior do corpo próprio, o mundo interior do psiquismo, e a identidade dialética do exterior e do interior no espírito constituem uma totalidade estrutural e é essa totalidade que define o homem como ser situado ou que circunscribe o espaço intencional da sua presença ao ser (Vaz, 1995, p. 13).

O ser humano, pois, tendo garantido a sua unidade estrutural que lhe assegura a sua identidade ontológica una, indivisa, íntegra, ao constituir-se também a partir das suas relações diversificadas com o mundo, com os outros e com o transcendente, constitui-se também intrinsecamente relacional. E é nessa sua constitutividade relacional que o homem e a mulher constroem-se necessitados dos outros e como necessários aos outros e diferentes uns dos outros. Essa diversidade, multiplicidade e pluralidade de seres humanos, criados pelas conseqüências das diferentes modalidades de expressão e qualidade das relações constituídas com o mundo, com os outros e com o transcendente, torna os seres humanos, na unidade estrutural, uns diferentes dos outros.

A vida, vivida pelo ser humano sujeito, na finitude da sua situação, diferente da vida do animal, é sempre uma vida segundo o espírito. Isto porque “*o animal não se situa no mundo, mas é circunscrito pelo seu ecossistema*” (Vaz, 1995, p. 37). O ser humano, sujeito situado, portanto, vive uma relação tríplice com a realidade que o cerca. Mantém relação de objetividade com o mundo, de intersubjetividade com os outros e de transcendência com o transcendente. “*Na relação de objetividade a primazia é dada ao corpo próprio, na relação de intersubjetividade a primazia é dada ao psiquismo, e na relação de transcendência a primazia é dada ao espírito*” (Vaz, 1995, p. 14).

Cada uma dessas esferas de relação faz do homem e da mulher um ser-em-situação na sua totalidade e inteireza estrutural, relacional e de expressividade e também o faz sujeito ativo e interativo circunstanciado. Ele é relacional como totalidade e inteireza somático-psíquico-espiritual e essa sua unidade estrutural, relacional e de expressividade lhe assegura uma identidade ontológica como sujeito situado. Isso porque

o corpo próprio é a condição de possibilidade da presença no mundo; o psiquismo, condição de possibilidade da presença face ao outro; o espírito, condição de possibilidade da presença face ao absoluto. O ser humano é ser-em-relação segundo a totalidade que o constitui como corpo, psiquismo e espírito. Ele é relacional como totalidade somático-psíquico-espiritual (Junges, 1999b, p. 86).

O ser humano sujeito só pode ser compreendido a partir do seu circunstancial, a partir do seu entorno, da sua realidade relacional expressa na singularidade, na unidade e na totalidade situada. As três esferas de relação do ser humano, de objetividade com o mundo, de intersubjetividade com o outro e de transcendência com o transcendente, o constituem como um ser-em-relação na sua singularidade, unidade e totalidade existencial. Nessas dimensões relacionais são, pois, constituídas e construídas as diferenças expressivas que particularizam, individualizam e singularizam cada homem e cada mulher.

Na relação de objetividade do homem e da mulher com o mundo acontece uma relação ativa unilateral. Ela se faz presente na medida em que o ser humano marca sua presença no mundo, agindo ativamente; é o exercício de organizar, transformar e de compor, intencionalmente, o seu mundo e de marcar sua presença como ser-no-mundo. É uma relação ativa unilateral, isto é, uma relação de não-reciprocidade que o ser humano estabelece com o mundo. Há apenas a presença de uma iniciativa e de uma intencionalidade, a do ser humano. “*A relação de objetividade humana expressa-se na categoria de mundo e se caracteriza pela não-reciprocidade*” (Junges, 1999b, p. 87). Essa relação ativa constitui o caráter da intencionalidade do agir humano no mundo.

Na relação de intersubjetividade do homem e da mulher com o outro há o pressuposto da alteridade, da reciprocidade e da interatividade, isto é, há a necessidade intrínseca da participação do outro como interlocutor. Nela, há a presença de duas

intencionalidades e, por isso, essa relação de intersubjetividade constitui-se numa relação de reciprocidade interativa. Instaura-se, pois, uma relação dialógica e interativa com um outro eu. “*Na relação de intersubjetividade, estamos diante de duas infinitudes intencionais que se relacionam. É a reciprocidade de relação*” (Junges, 1999b, p. 89).

Essa relação de reciprocidade provoca e exige a presença e o comparecimento do outro como interlocutor e faz do ser humano um ser-com-os-outros, um ser-para-os-outros, um ser que se constitui sujeito na relação com um outro eu sujeito. Aparece e constitui-se, portanto, o caráter da sociabilidade do homem e da mulher.

A relação de intersubjetividade é fundamental para a compreensão do valor do outro, para o reconhecimento, a valorização e a acolhida da dignidade do outro. A intersubjetividade traz como exigência o dever do respeito ao outro e o dever de uma preocupação e uma ocupação ativa com o bem do outro. Isto no desejo de que o outro seja também um sujeito capaz de encontros e relações dialógicas e interativas com outros seres humanos sujeitos situados. O meu ser sujeito acontece mediatizado pelo reconhecimento e acolhimento da alteridade, isto é, “*o sujeito é reconhecido como sujeito, quando reconhece o outro como sujeito*” (Junges, 1999b, p. 91).

A valorização e a promoção da vida e da dignidade e valor do outro são condições para a vida e a dignidade do eu e do outro nessa relação. Isso significa compreender que o outro é indispensável para que eu seja, da mesma forma que o meu eu é igualmente indispensável para que o outro possa reconhecer-me como um outro no meu eu. O eu e o outro interativa e intrinsecamente se exigem. É necessário o outro, portanto, para que o eu continue existindo. O eu de cada um é exigido e fecundado pelo outro. Essas relações são intrinsecamente mediatizadas pelas presenças interativas de um ao outro.

Na relação de transcendência do homem e da mulher, por sua vez, há a superação da relação de objetividade e de intersubjetividade, pois a relação de transcendência acontece entre sujeitos espirituais.

O encontro humano é sempre encontro entre sujeitos e como tal, encontro espiritual, pois a relação entre sujeitos não acontece no nível empírico, mas transcendental, já que é um encontro entre sujeitos espirituais, portadores de sentido que se reconhecem (Junges, 1999b, p. 92).

Constitui-se, nessa dimensão relacional, o caráter da transcendência do homem e da mulher. Na relação entre seres humanos sujeitos espirituais há o reconhecimento do outro como sujeito. No ato do reconhecer-se é garantida a diferença, é garantida a necessidade da atitude de acolhimento mútuo, é reconhecida a individualidade e a singularidade de cada sujeito da relação, é respeitada a originalidade e a identidade do outro, é garantida a compreensão e o acolhimento da dignidade e do valor do outro como sujeitos. Nesse ato de reconhecerem-se e acolherem-se, os sujeitos não se anulam, mas sim se exigem um ao outro como condição de existência de ambos enquanto sujeitos espirituais.

Nessa relação de transcendência, há também a presença do absoluto que supera e transcende a contingência do mundo e a limitação do outro. Segundo Junges (1999b, p.94), *“a relação de transcendência designa uma forma de relação entre o sujeito situado no mundo e na história e uma realidade que está além da realidade que lhe é imediatamente acessível”*.

Essa relação de transcendência lhe é imediatamente acessível porque o ser humano, enquanto sujeito espiritual, supera o mundo e a história e vai além do seu ser-no-mundo e do seu ser-com-o-outro, situando-se, e vai além, buscando o sentido último da sua existência, dos seus sonhos e utopias na transcendência, no seu ser para e com o absoluto.

Essa relação com o absoluto tem caráter de não-reciprocidade e de reciprocidade. *“A relação com o absoluto é, por um lado, não recíproca; por outro, recíproca”* (Junges, 1999b, p. 95). De um lado, possui caráter de relação de reciprocidade interativa porque, na imanência do absoluto ao sujeito, o ser humano participa, no mais íntimo do seu ser, da infinitude do absoluto. Por outro lado, o caráter da relação de não-reciprocidade se constitui porque o absoluto é, ao mesmo tempo, totalmente transcendente ao sujeito situado, cabendo ao absoluto a iniciativa gratuita da relação. O valioso absoluto toma a iniciativa. Dessa forma, o absoluto é, ao mesmo tempo, totalmente transcendente e

totalmente imanente ao ser humano, sujeito situado no mundo e na história. Segundo a visão cristã, por exemplo, nessa compreensão acontece a encarnação do Absoluto, presentificada em Jesus de Nazaré.

Nessa sua relação de transcendência, cabem, ao homem e à mulher, experiências distintas de percepção do absoluto. O ser humano encontra na transcendência o sentido de sua existência enquanto o experiencia como verdade, como bem e como existente absoluto. Na visão cristã, essas percepções se dão enquanto o homem e a mulher se experienciam criadores no pai, criados e irmãos no filho e amorosos no espírito.

Existem três experiências da transcendência nas quais o absoluto é captado como sentido: a experiência da verdade, como medida de todo o conhecimento – conhecer é buscar a verdade; a experiência do bem, como norma de toda a ação – agir é realizar o bem; e a experiência do Existente absoluto, como princípio de todo existir humano – crer é depender do Existente absoluto (Junges, 1999b, p. 95).

As experiências de transcendência se estabelecem no experienciar a verdade, identificada no absoluto como medida de tudo. Diante dessa verdade absoluta, o ser humano tende para o acolhimento e o reconhecimento dessa mesma verdade. Também no experienciar o bem, para o qual o agir humano e a sua postura ética tendem, há a busca de sua identificação com o bem absoluto. Por fim, a experiência do existente absoluto, como princípio de todo o existir humano, é feita no deixar-se depender do existente absoluto, assumindo-o como princípio e razão, que alicerça o seu ser e o seu existir enquanto homem e mulher.

A existência do ser humano, em sua totalidade constitutiva estrutural e relacional, tem, portanto, segundo essa concepção, três razões fundantes: perceber-se buscando em tudo a verdade no absoluto como medida de tudo, perceber-se agindo na perspectiva de em tudo realizar o bem como norma ética de sua ação e perceber-se existindo na provisoriedade de quem, em tudo, depende do Existente absoluto.

Estilos de expressividade do homem e da mulher

De acordo com saberes já identificados, o corpo próprio é a condição de possibilidade da presença do ser humano no mundo; o psiquismo, a condição de possibilidade da sua presença face ao outro e o espiritual a condição de possibilidade da sua presença face ao absoluto. Entretanto, a sua relacionalidade e expressividade individual e singular têm possibilidades ou adquire nuances ou matizes diversificadas e plurais nas variadas e históricas construções culturais. As dimensões relacionais são enriquecidas nas diferentes e diversificadas formas e estilos culturais e expressivos desse mesmo ser humano compreendido como tridimensionalidade relacional.

Na tentativa de um situar-se, diante das questões básicas e fundantes do existir do homem e da mulher, houve a busca de compreensão da dupla tridimensionalidade constitutiva do ser humano, nas dimensões da corporeidade, do psiquismo e do espiritual e nas dimensões de relação com o mundo, com o outro e com o transcendente.

Nesta etapa, é pertinente verificar como o próprio ser humano, ao longo da sua história, foi construindo, gradativamente, compreensões a respeito de si e, ao mesmo tempo, construindo diferentes formas e estilos de expressar-se a si mesmo e aos outros em sua dupla tridimensionalidade constitutiva. Constatase que, de acordo com diferentes e particulares visões, são apresentados diferentes pontos de partida para iniciar o processo de compreensão do ser humano, ora destacando mais esta, ora mais aquela característica culturalmente construída, na qual são fundadas ou alicerçadas as demais considerações compreensivas a respeito do homem e da mulher.

Diante disso, por vezes, há preferências por compreender o ser humano a partir da liberdade ou a partir da autonomia e então, fundado nas mesmas, são construídas as demais dimensões compreensivas do homem e da mulher. Essas formas e estilos e, ao mesmo tempo, esses particulares pontos de vista e de partida, por onde iniciar um processo de compreensão, contribuem para a manifestação de outras facetas e nuances da expressividade do homem e da mulher e, ao mesmo tempo, contribuem para a sua identificação individual, particular e singular que se constrói gradativa, histórica e

culturalmente. Serão apresentados, a seguir, alguns nuances, estilos e formas dessa expressividade humana construída ao longo da sua história cultural.

O objetivo ou a pretensão, neste estudo específico, não é a de apresentar o assunto ou as alternativas como saberes concluídos, prontos e esgotados, a respeito de cada um dos aspectos e da quantidade e qualidade desses estilos de expressividade aqui relacionados, mas o de deixar registrado um caminho por onde outros já buscaram aprofundar a compreensão de ser humano e por onde ainda outros poderão fazê-lo, buscando novas leituras e construindo renovadas falas a respeito. Visões, pontos de vista e construções culturais a respeito das tentativas históricas de compreensão do homem e da mulher, em suas diversificadas expressões singulares, são agora apresentadas.

O homem e a mulher expressam-se transcendentais. Segundo esse entendimento, nessa experiência, o ser humano expressa, na singularidade, a sua relação dialogal com o Absoluto, em virtude da qual, se apresenta como unidade indissolúvel de vocação e missão, chamado a realizar-se na transcendência, constituindo sua identidade e sentido no Absoluto. O ser humano, nessa compreensão e estilo de expressividade, revela seu caráter de transcender-se, de jogar-se para dentro do futuro, para dentro dos seus sonhos, das suas utopias, com os pés no chão de cada dia de sua existência na corporeidade que acontece entre um antes e um depois, e entre um ontem e um amanhã. Essa existência na perspectiva do transcendente Absoluto é condição para a experiência de transcendência.

A racionalidade é outra forma e estilo de experiência da transcendência. Para a racionalidade, o evento determinante é o aparecimento da filosofia que abre ao ser humano um caminho de saída e de transcendência para fora do mundo da realidade objetiva e concreta. Essa forma de experiência da transcendência dá origem ao predicado da racionalidade que se integra, definitivamente, à compreensão de homem e de mulher, construída na tradição cultural ocidental.

A consciência expressa a propriedade fundamental do ser humano sujeito e a mesma confere ao ser humano a possibilidade de, através da racionalidade, compreender e ter consciência de si mesmo, do valor dos seus atos, da sua singularidade, bem como

compreender e ter consciência do valor do seu ser distinto dos demais seres. Esses demais seres também existem, mas só o ser humano pode ter consciência de que existe e isso se deve ao fato de o compreendermos como racional. É do ser humano a possibilidade de expressar-se consciente de si mesmo, consciente da existência do outro, consciente do seu valor individual e particular e, portanto, da sua própria história pessoal.

Outras formas de expressividade construídas são a individualidade e a singularidade. A compreensão do ser humano enquanto individualidade, integrada ao conceito de homem e de mulher, na tradição ocidental, é a idéia de indivíduo, originado no mundo da cultura bíblica e no mundo da cultura helênica. Nas duas culturas, há um traço comum, que será decisivo quando convergir, na idéia ocidental de homem e de mulher, que é a descoberta e a progressiva afirmação da individualidade espiritual do ser humano. Pensar e conceber o ser humano como individualidade espiritual é pensá-lo a partir das dimensões da corporeidade e do psiquismo, síntese, unidade e inteireza na dimensão do espiritual.

A singularidade é adquirida pelo homem e pela mulher a partir de sua individualidade corpórea, psíquica e espiritual, umas às outras, dialógica e intrinsecamente, fundidas, unidas e imbricadas e a partir das suas dimensões relacionais que acontecem na historicidade de ser-em-diálogo e ser-em-relação com o mundo, com o outro e com o transcendente. Segundo Junges (2000, p.162), *“essa singularidade original expressa-se corpórea e psiquicamente, fruto de um itinerário histórico particular, no qual a pessoa se autoconstitui”*.

Essa experiência de existência ou de expressar-se é única para cada ser humano, é indivisa, é intransferível e incompartilhável com os outros seres humanos, visto ser sempre única e singular a forma particular pela qual o homem e a mulher se apresentam para o processo de autoconstrução, de autofazer-se e de auto-expressar-se na sua diversidade relacional. É sempre um indivíduo sujeito espiritual que se relaciona.

Segundo essa compreensão, a apreensão que cada ser humano faz da sua realidade situacional é dele porque é como ser único, indiviso, irrepetível e singular que capta,

apreende, existencializa e historiciza o seu processo de construir-se como homem e como mulher, sendo sujeito desse seu processo. Na individualidade e singularidade, o ser humano é insubstituível, é uno, é único, é irrepetível e, nelas, cada homem e cada mulher, expressa a sua densidade constitutiva individual e singular.

A inteireza e a unidade constituem-se, também, em estilos de expressividade humana. O ser humano se apresenta e se expressa inteiro e uno, ele é indivisível e intrinsecamente síntese. O ser homem e o ser mulher acontecem diante de si mesmos e diante dos outros inteiros e unos. É uma experiência integradora e sintética, e tem lugar quando o ser humano se experimenta, na sua unidade ontológica, como inalienável interioridade e como imperativo de abrir-se e de expressar-se para a interioridade e para a exterioridade.

Nessa experiência do exercício de viver inteireza e de viver unidade, o ser humano expressa-se no seu próprio existir como síntese da sua interioridade e da sua exterioridade. É inteiro homem ou inteira mulher que ambos marcam experiência de presença a si próprios, ao mundo, ao outro e ao transcendente, isto é, ambos são inteiros e estão inteiros onde e quando vivenciam a sua existência relacional e os diferentes estilos de expressividade.

Na experiência de viver unidade, o ser humano está em si e é inteiro nele próprio. Esta realidade de ser humano em si e inteiro nele próprio é a própria condição de possibilidade para as suas relações dialógicas e interativas com os outros e com o transcendente. O tomar posse de si mesmo, o seu ser próprio, indiviso, particular, indivíduo, é a condição para o diálogo, para o interagir. Não há possibilidade de uma relação dialógica sem que primeiro cada ser humano se aposse de si mesmo enquanto um todo uno, sem que, primeiro, o mesmo se aproprie de sua riqueza ontológica que se autoconstitui no ser sujeito de si e das suas relações.

É importante destacar que a expressão do ser humano, concretizada através das suas relações de objetividade, de intersubjetividade e de transcendência, entretanto, não faz com que as suas propriedades corpórea, psíquica e espiritual se dissolvam nas diferentes

relações. Isso porque são as propriedades que alicerçam e mantêm a inteireza e a unidade do ser humano, conferindo-lhe uma identidade ontológica. A inteireza e a unidade corpóreo-espírito garantem a indivisibilidade, o ser uno, o ser único e inteiro, a sua unidade ontológica.

O homem e a mulher expressam-se também através da sua forma própria. Os seres de cada espécie caracterizam-se por sua forma e essa os distingue, organiza-os internamente, relaciona os seres entre si e os expressa. Apesar da forma própria de cada espécie, os indivíduos da própria espécie se diferenciam uns dos outros ao historicizarem-se. O dinamismo intrínseco, presente nos seres de cada espécie, orienta-os a adequarem-se à sua forma, a realizá-la plenamente como forma própria humana.

Significa compreender que, segundo Hessen (1980, p.242), *“todo o vivente aspira a crescer, desenvolver-se, aperfeiçoar-se no seu ser. Esta tendência está já na semente, em todo o germe, e manifesta-se também no embrião”*. O ser humano é dado e expresso a si mesmo na complexidade das suas estruturas somática, psíquica e espiritual e do seu estar-no-mundo, do seu estar-com-o-outro, do seu abrir-se para a transcendência, numa forma própria, ele mesmo e singular.

O ser humano se expressa dotado de uma individualidade corpórea a partir do princípio da sua forma própria. Essa sua individualidade corpórea humana funde-se e incorpora-se à individualidade espiritual. Nessa fusão, torna-se único, intransferível, inconfundível com qualquer outro ser, mesmo com os da própria espécie. Compreendendo o ser humano único, irrepitível, individualidade e singularidade existencial, ele é ele mesmo. Na pluralidade de manifestações individuais, é sempre, por ser ele mesmo, que um homem e uma mulher são singulares no seu processo de autoconstrução. Cada ser humano ocupa o seu espaço, cada ser humano indivíduo é ele próprio, não ocupando o espaço do outro. Ele é ele mesmo, ou seja, é identificável a partir da sua forma e identidade própria.

É no historicizar-se do homem e da mulher e de todas as suas construções que o ser humano participa constituindo-se e expressando-se. A pluralidade de construções, e de modalidades expressivas, do homem e da mulher acontece porque o ser humano é um ser-

em-situação, é um ser que se acontece sujeito e se acontece numa história singular, agindo e transformando-se. *“Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”* (Freire, 1997, p. 60).

Ele é e se constrói diversificado a partir da sua individualidade, a partir daquilo que o circunda e a partir da história, da cultura e meio que o circunscrevem. O ser humano apronta-se, constrói-se e constitui-se nas relações históricas, temporais e espaciais e, não estando pronto e abacado, vai fazendo-se *“a partir de uma história singular de relações com o mundo e com os outros”* (Junges, 2000, p. 162).

O acontecendo-se, o exprimindo-se e o constituindo-se do ser humano se dão num espaço e num tempo, no desenrolar de uma história particular e singular. Essa realidade, dinâmica e criativa, garante a historicidade ao ser humano, pela qual constitui-se ser histórico e, por ser histórico, situado num tempo e num lugar. O ser humano é a sua historicidade, expressa-se no historicizar-se.

Na autoconstrução, o homem e a mulher expressam-se dinâmicos e criativos, ativos e interativos, buscando cada um e cada uma a sua completude. Não existem prontos. O ser humano se faz, constrói-se, autoconfigura-se e auto-exprime-se em suas relações com o mundo, com os outros e com o transcendente; autoconstitui-se como ser-no-mundo e, como ser-com-e-para-o-outro e ser-com-e-para-o-absoluto, constituindo-se relacional e dialógico. O seu ser acabado-inacabado caminha e se constrói na dialeticidade da sua finitude-infinitude dentro de uma e numa história.

É próprio do existir do homem e da mulher a sua condição de busca de plenificação historicizada. *“Nesse sentido, o homem é o artífice ou o artista de si mesmo e sua primeira obra de arte que, para a imensa maioria é a única – aquela cuja feitura se prolonga para cada um ao longo de toda a vida – é a sua própria existência como homem”* (Vaz, 1995, p. 217). O primeiro grande trabalho do homem e da mulher é o de construírem-se, expressarem-se e constituírem-se como existência, como seres viventes. O ser humano se faz e é sujeito da sua construção. Sendo expressão de si mesmo, original e com identidade

própria, constitui-se continuamente mais ser humano. É o artífice da sua própria história que acontece circunstanciada.

O homem e a mulher são também compreendidos em sua expressão como sujeitos de si e sujeitos de uma história. Na sua expressão como sujeito de si, torna-se sujeito também para o outro, isso porque não há relação de sujeitos sem que primeiro se constituam como sujeitos próprios de si mesmos e sujeitos por si mesmos. As relações de expressividade com os outros, não tiram o ser humano dele mesmo e não o diminuem, ao contrário, quanto mais relacionar-se mais constitui-se como ser por si e mais sujeito se torna.

Quanto mais autoconstruir-se e assumir-se com identidade própria, mais terá condições de ser mais sujeito de si e por si. Esse ser por-si determina a sua individualidade, a sua singularidade e a sua insubstituibilidade. É capaz de ser sujeito de si e por si na sua história, porque é sujeito situado. Só um ser humano sujeito de si é capaz de relacionar-se com um outro ser humano sujeito de si ou com um outro ser coletivo-comunidade sujeito de si.

O homem e a mulher são ainda compreendidos em seu caráter de finitude e infinitude. O ser humano manifesta-se limitado, finito, frágil e, ao mesmo tempo, manifesta-se ilimitado, infinito e forte no forte, no infinito e no ilimitado. “*A inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca*” (Freire, 1997, p. 61). Nessa relação entre a sua finitude e a sua infinitude constrói-se e apronta-se cada vez mais plenificado como homem e como mulher.

Essa situação existencial do ser humano lhe determina o caráter de finitude e de incompletude e, ao mesmo tempo, o seu caráter de infinitude e de completude no absoluto transcendente. “*Existe sempre um descompasso entre a natureza humana como dado e o sujeito como expressão, devido à incapacidade de autoconstituir-se numa mediação absoluta. Essa finitude o abre a um horizonte de sentido que é infinito*” (Junges, 1999b, p. 105). Essa abertura ao infinito é garantida, por seu lado, pela própria estrutura do espírito

que lhe confere “*uma abertura infinita para o absoluto, expresso na verdade e no bem, como sentido último para o conhecer e o agir*” (Junges, 1999b, p. 106).

A autonomia e a liberdade são ainda outras duas formas de expressão do homem e da mulher. A autonomia confere ao ser humano ser sujeito dos seus atos, ser sujeito da criação das suas relações e da possibilidade de constituir-se sujeito em suas eleições. Pela autonomia, o agir do homem e da mulher dependem deles, é fruto das suas decisões, das suas eleições. “*A autonomia aponta para o fato de o ser humano ser sujeito das suas relações e dos seus atos. Ele se assume como protagonista das suas relações e ações*” (Junges, 1999b, p. 106). A liberdade e a autonomia exigem que o ser humano seja também responsável. Do livre arbítrio advém a possibilidade da escolha, da eleição, da opção. A liberdade é a decisão do livre arbítrio que opta pela vida, pelo bem, pela verdade e pelo amor absolutos. A liberdade anda junto com a autonomia na expressividade de ser humano, da mesma forma que a autonomia na liberdade.

O homem e a mulher são também compreendidos a partir da responsabilidade e da reciprocidade em suas ações. São formas e estilos de expressividade que conferem ao ser humano as características pelas quais o mesmo manifesta-se não só autônomo em suas decisões a respeito dos seus atos, de suas eleições, mas também se revela responsável em suas relações. “*O sujeito caracteriza-se pela responsabilidade, enquanto se assume como agente e responde pelos seus atos diante dos outros*” (Junges, 1999b, p. 106).

Isso porque o seu agir é sempre um agir relacional e recíproco. O ser humano é um ser recíproco que tem a propriedade de saber e poder responder por suas eleições e de saber mensurar as repercussões do seu agir na vida do outro, porque um ser relacional consciente da presença do outro nas suas relações. Nessa reciprocidade de relações o seu eu torna-se responsável pelo eu presente no outro eu. Nesse contexto se pode falar de ética relacional.

A reciprocidade faz emergir a questão do outro e compreende o ser humano como ser-com-outros. É no reconhecimento de outro sujeito que o ser humano, tornado sujeito, se manifesta como pessoa. Por ser reciprocidade, a pessoa inclui uma exigência de responsabilidade, isto é, um responder frente ao outro e um sentir-se responsável pelo outro (Junges, 2000, p. 162).

Nas características da comunicabilidade e da dialogicidade, acontecem o abrir-se e o voltar-se do homem e da mulher às diferentes relações com o outro; acontece a construção de suas relações e expressões com esse outro; acontecem as relações de intersubjetividade no ato de acolhimento, de reciprocidade e de reconhecimento do outro, características construídas através do diálogo e no diálogo. A comunicabilidade do ser humano abre caminho para a dialogicidade, assim como a dialogicidade é também, por sua vez, caminho para a comunicabilidade.

A dialogicidade acontece fundada na qualidade das relações que o ser humano constrói com os outros e com o transcendente. É através das relações dialógicas que o ser humano constrói-se e configura-se, expressando e revelando a sua identidade. É também através do diálogo que o ser humano se confronta, interage, acolhe, quer o bem e se dá a conhecer aos outros. O dialogar implica, imperativamente, um saber acolher o outro nas suas diferenças, implica um reconhecer, um abrir-se para o outro mutuamente comunicante, implica valorizar e promover o outro à condição de igualdade, condição essa fundante para que haja o diálogo entre sujeitos.

Para acontecer esse diálogo comunicativo, é necessário considerar o outro em suas circunstâncias, penetrar nas suas explicações, dialogar com as suas circunstâncias e fazer-se presente nessas suas mesmas circunstâncias. Não há como dialogar distanciado ou desligado do outro, não há como comunicar-se sem um processo de encarnação mútua no outro sujeito circunstanciado.

O homem e a mulher expressam-se também apaixonados, expressam-se coração, sensibilidade, acolhimento; expressam-se solidários, amorosos, compreensivos; expressam-se ainda indignados, inconformes e desencantados; expressam-se também diferentes e discordantes. Entretanto, essas formas e estilos de expressividade, de homens e mulheres, de educadores e educadoras, de alunos e alunas, lembrados neste parágrafo, necessitam ser mais estudados, considerados, valorizados, reconhecidos e promovidos nos diversos espaços humanos de convivência.

O ser humano expressa-se pessoa

O homem e a mulher, fundado nos saberes, conhecimentos e compreensões construídos, são identificados em suas duas tridimensionalidades constitutivas: as estruturantes e as relacionais.

As estruturantes definem a unidade primeira do ser humano que permite que possa subsistir na sua identidade ao relacionar-se com os outros seres. As relações apontam para o fato de que o ser humano é, por um lado, finito e incompleto, necessitando dos outros seres para completar-se; por outro, situado no mundo que é a configuração desses seres numa unidade intencional (Junges, 1999b, p. 96).

A partir desses dois grandes conjuntos de dimensões compreensivas do ser humano, é construída a sua identidade, na qual as diferenças expressivas singulares, agregadas a cada homem e a cada mulher, também passam a fazer parte constitutiva dessa sua identidade. A continuidade e o aprofundamento de busca de compreensão desse mesmo homem e mulher se dá agora a partir da sua expressividade como pessoa.

Junges (1999b, p. 101) afirma que *“pessoa não se reduz ao seu corpo, nem ao seu psiquismo, manifesta sua máxima expressão no espírito; também não se configura à sua relação de objetividade, nem de intersubjetividade, só encontra seu sentido último no absoluto”*. O mesmo que é afirmado sobre a pessoa é o que se afirma sobre o ser humano compreendido em sua unidade ontológica cuja dimensão espiritual e transcendente a integram constitutiva e intrinsecamente. Culturalmente foi criada uma identificação compreensiva entre as expressões ser humano e pessoa, entendendo-as como sinônimos. Portanto, ao se falar em pessoa se está entendendo uma forma ou um estilo de expressividade do ser humano.

Por isso, o ser humano em sua expressão de pessoa é identificado e entendido também enquanto inteireza e unidade, constituindo e reconhecendo, na dimensão espiritual, o destaque diferenciador humano dos demais seres biológicos. Reforça esse destaque diferenciador ao afirmar que *“pessoa designa um ser de natureza espiritual”* (Junges, 2000, p. 161). Dessa compreensão decorre que pessoa e ser humano, em muitos

discursos, se identificam, ou que pessoa é simplesmente uma forma de expressividade do ser humano.

A história cultural construída aponta para compreensão do ser humano em sua expressividade de pessoa. O desafio é, pois, verificar a construção histórica da compreensão de ser humano na sua expressão pessoa e seu significado dentro da cultura, na qual, gradativamente, essa expressão foi criando sua identificação. Isto para que a mesma possa ser melhor compreendida e vir a expressar todo o seu conteúdo desejado, ou seja, para que a expressão pessoa venha a significar toda a riqueza a ela atribuída enquanto expressividade do ser humano.

Dentro da infinidade de conceitos básicos da Antropologia Filosófica, o conceito de pessoa é um dos que apresenta, provavelmente, uma caminhada de antecedentes históricos mais complexos na sua trajetória de construção, até vir a constituir-se no conceito hoje compreendido e utilizado. O termo pessoa passou pela linguagem do teatro, pela linguagem das profissões, pela linguagem jurídica, até vir a fixar-se na linguagem filosófica. O conceito de pessoa,

ao emigrar da linguagem teatral, depois jurídica, para a linguagem da teologia, depois filosófica, caminhará para o pólo oposto à sua significação original: em lugar de “máscara” ou “ título” passará a significar a totalidade do sujeito na sua mais radical originalidade ou na própria raiz do seu ser que é, como tal, incomunicável e irrepresentável (Vaz,1995, p. 210).

Da compreensão de personagem, a ser representado numa peça de teatro, a palavra pessoa – persona - personagem – foi constituindo-se identificadora do próprio ser humano que representava, passou a dizê-lo inteiro e a referir-se à sua totalidade constitutiva. De representação de um personagem passou a ser o próprio e a própria personagem, passou a constituir-se numa forma de expressividade do ser humano sujeito inteiro.

A forma como se desenvolveu o discurso da Antropologia Filosófica e da dialética que o conduz nos trouxe a uma espécie de última fronteira ontológica da reflexão sobre o homem, onde a expressão pessoa se apresenta, tanto na sua construção e procedência

históricas, quanto nas suas exigências teóricas, como a expressividade mais apta para abarcar toda a riqueza inteligível a respeito do ser humano. A modalidade de compreensão do homem e da mulher, enquanto pessoa, está alicerçada numa “*antropologia personalista, também conhecida como antropologia relacional, porque entende a pessoa como relação*” (Junges, 1999b, p. 72).

A “*pessoa não pode ser um conjunto abstrato de propriedades como consciência, autonomia, comunicação*” (Junges, 1999b, p. 103). Se pessoa é esse conjunto abstrato não haveria necessidade de respeitar um ser humano que não tem consciência ou que não saiba se comunicar. “*A obrigação primeira é de respeitar o ser humano, enquanto ser humano*” (Junges, 1999b, p. 103).

A pessoa tem, nesse entendimento, sua máxima expressão na dimensão estruturante espiritual, não se reduzindo ao seu corpo e ao seu psiquismo, nem ficando presa à sua relação de objetividade e de intersubjetividade, só encontrando sentido último na sua relação de transcendência com o transcendente absoluto.

Desse entendimento decorre que o ser humano na sua expressão pessoa é, pois, síntese estrutural e relacional existencial. Assim o homem e a mulher, expressos pessoa são o ato totalizante do existir do sujeito enquanto realização das dimensões estruturais e relacionais, próprias do ser humano. Isto quer dizer que as formas de epifania do ser humano expresso pessoa, revelam e concretizam a singularidade, a individualidade e a inteireza de cada ser humano e as dimensões estruturantes e relacionais, são manifestações próprias deste ser humano, integrando-a constitutivamente. Pessoa passa a significar ou a ser sinônimo de ser humano compreendido em sua inteireza e totalidade.

Essas dimensões relacionais e de expressividade do ser humano ou da pessoa, por sua vez, acontecem e se qualificam de acordo com a maior ou com a menor intensidade e qualidade impressas ou conferidas nas relações que cada ser humano estabelece e articula com o mundo, com o outro e com o transcendente. A forma e estilo particular com que as dimensões relacionais se fazem presentes a cada pessoa, através do maior ou do menor grau da intensidade e da qualidade das suas relações, passa a fazer parte constitutiva

específica de cada uma das pessoas nas quais se verificam, identificando-as como individualidades, identificando-as como seres particulares e singulares. Essas características constituídas na individualidade de cada pessoa passam a fazer parte constitutiva daquela pessoa ou daquele ser humano particular e específico, nos quais as mesmas se presentificam.

Esse processo constrói e identifica as diferenças constitutivas específicas, singulares e próprias de cada pessoa ou ser humano particular. Nessa compreensão de pessoa ou de ser humano particular e singular é que surgem a Daniela, o Fernando, a Elda, a Margarida, o Felipe, o Danilo ou a Luana, enfim, aqui se constituem os sujeitos enquanto indivíduos singulares, com suas características próprias e peculiares, com suas histórias, num tempo e num espaço determinados, com seus endereços, datas e fatos existenciais significativos singulares.

Dessa compreensão decorre que uma pessoa, homem ou mulher, que se manifesta em suas relações sempre de uma maneira sorridente e confiante, este seu ser sorridente e confiante, passa a fazer parte constitutiva individual daquele ser humano. Nesse caso exemplificado, ao falar dessa pessoa, pode-se dizer que ela é também o seu ser sorridente e o seu ser confiante.

Cada homem e cada mulher, portanto, se expressa em seu corpo próprio e, esse mesmo corpo próprio, como expressão de cada pessoa, na dimensão de objetividade, é a porta da sua abertura e da sua entrada para o mundo, onde toda a experiência de pessoa, homem e mulher, acontece, onde cada pessoa concretiza-se nela mesma, onde cada homem e cada mulher é em sua singularidade e originalidade individual.

A experiência do experimentar-se existindo é singular, própria, particular e única de cada ser humano ou de cada pessoa; é articulada, internamente, a partir do centro dinâmico e ordenador do eu sou, e esse, é inatingível por qualquer processo objetivante do conhecimento que pretenda reduzir a pessoa a estado de coisa observável e manipulável. Enquanto indivíduo, partícipe do mundo físico e membro de uma espécie biológica, o ser humano está sujeito às leis físicas e às leis da sua espécie e como um ser físico e biológico

pode constituir-se objeto de uma compreensão explicativa. O ser humano espiritual, entretanto, único na sua originalidade, em seu sentido pleno, enquanto existência e transcendência, só pode ser objeto de uma compreensão filosófica.

Dignidade do homem e da mulher

A compreensão de ser humano, até aqui desenvolvida, confere direito ao ser humano de poder dizer que ele é expresso pessoa e, enquanto singular, próprio e particular, é seu corpo, seu psiquismo e seu espírito, é inteiro, uno, indiviso, construído na diversidade e nas diferentes intensidades e qualidades das suas relações com o mundo, o outro e o transcendente.

A dignidade é também uma forma ou um estilo de compreensão do ser humano. Entretanto, a qualidade dessa dignidade está relacionada ao aspecto valorativo dado ao ser humano nas diferentes culturas. Trazendo, a título de ilustração, a compreensão contida na divisão das classes sociais, tanto espartanas quanto atenienses, alguns elementos ajudam para uma releitura da palavra e do sentido de dignidade. A palavra dignidade, em sua originalidade compreensiva, apenas significa uma qualidade valorativa, relacionada com a condição de nascimento do homem e da mulher.

Dos esparciatas se diz que *"só eles tinham privilégios políticos"* (Burns, 1970, p. 158). O seu valor e/ou a sua dignidade estavam identificados com o terem privilégios políticos. O cidadão espartano, ou o esparciata tinha valor político, isto é, ele podia participar da vida da sua polis, podia participar dos bens sociais disponibilizados e presentes na sua cidade. Dos atenienses se diz que *"os cidadãos, que orçavam 160.000, eram somente aqueles nascidos de pais cidadãos"* (Burns, 1970, p. 187). Nessa sociedade, o valor ou a dignidade do ateniense era referenciada à sua condição de nascimento. Quem nascia filho de cidadão valia, tinha dignidade, podia participar plenamente da vida da cidade. O seu valor estava condicionado à sua condição de eugenia. Bem nascido ou digno era o filho do cidadão.

A cidadania era pertinente à condição de nascimento e de pertença à classe dos cidadãos. Estes tinham direito ao pleno gozo dos direitos de cidadão ou dos direitos à cidadania, isto é, a uma participação plena na vida da sua cidade. Eram os cidadãos que podiam participar plenamente opinando, elegendo, sendo eleitos, usufruindo dos bens sociais e regalias, sendo proprietários, tendo educação especial, enfim, eram os que viviam vida de cidadão ou simplesmente vida cidadã. Dos cidadãos romanos, os patrícios, pode-se dizer, analogamente, o mesmo. Hoje, em nossa história, parece não ser muito diferente. Qual o valor e a dignidade reconhecidos aos filhos e filhas dos empobrecidos e despossuídos da nossa sociedade? Ou qual o valor e a dignidade dos que não são ou não estão entre os amigos dos donos do poder, dos detentores de privilégios, dos donos do saber e dos critérios da moralidade, seja em órgãos públicos, seja em entidades particulares? Alguém tem dúvidas?

Falar em dignidade significa falar em valor. Entretanto, até aqui, nessa compreensão, não há identificação de qual valor, de qual dignidade. É necessário à palavra dignidade ou à palavra valor, acrescer que qualidade de dignidade, que qualidade de valor, isto é, é necessário ou falar em dignidade cristã, ou em dignidade neoliberal, ou em dignidade muçulmana, ou ainda em dignidade cidadã ou, também possível, falar em dignidade freireana ou simplesmente em dignidade humana.

Uma questão pertinente é inquirir como é identificada ou definida a dignidade ou o valor do homem e da mulher. Valem pela sua origem, pelas verdades nas quais acreditam, pela quantidade de bois que têm no pasto, pela cor, pelo sexo, pela quantidade de dinheiro aplicado, por serem doutores e pelo número de títulos acadêmicos que acumulam, pelo lugar que ocupam, pelo que pensam, sentem, falam, aprendem, enfim, por tudo o que acontece com eles e por tudo o que fazem acontecer? Nessa questão valorativa, apenas podem valer pelo que são? Ou será que valem também por aquilo que não são, por aquilo que não estão dispostos a fazer? O não define uma pessoa tanto quanto o sim?

A dignidade e/ou o valor de cada homem e de cada mulher está alicerçado e depende da qualidade de compreensão de valor e/ou de dignidade, que cada espiritualidade ou cultura confere ao ser humano. Falar em dignidade ou em valor, quando essas palavras

são utilizadas sem qualificações ou adjetivações, apenas se está dizendo que é necessário valorar, que é necessário dignificar ou tornar digno.

Na compreensão usual de dignidade, ou de valor atribuído ao ser humano são possíveis tantas dignidades quantas forem as diferentes compreensões e valorações atribuídas ao ser humano. Na visão neoliberal, o ser humano tem valor e dignidade quando possui, produz, consome, tem poder, goza dos prazeres da vida consumista e esbanjadora. Na visão cristã, a dignidade ou o valor do homem e da mulher está referenciada à sua condição de iguais e em sua imagem e semelhança com o Deus revelados em Jesus de Nazaré.

Segundo a compreensão humanista, cada ser humano tem o direito de ter direitos iguais aos demais, tem o direito de viver nas mesmas condições de vida dos demais e tem o direito de, na liberdade, poder eleger um sentido a ser dado à sua vida. Segundo essa compreensão, cada ser humano tem o direito de auto-realizar-se, cada ser humano tem o direito de ser reconhecido e valorizado como sujeito de sua história, de constituir-se num valor em si. Da mesma forma que a palavra pessoa passou de personagem a ser representada num teatro para a expressão máxima da compreensão de ser humano, a palavra dignidade passou também, ao longo da história cultural, a significar o próprio valor em si do ser humano.

Segundo a concepção cristã, essa dignidade, ou valor humano, fundamenta-se no próprio fato de o homem e a mulher constituírem-se em seres humanos espirituais, não podendo, por isso, jamais serem assumidos ou tratados como um meio ou como um objeto. *“Enquanto espírito, o ser humano está em busca do sentido para o seu ser e agir que se manifesta como absoluto. Se ele é um ser tensionado para o absoluto, não pode ser relativizado como meio”* (Junges, 1999b, p. 110). O ser humano é um valor em si mesmo, tem uma dignidade em si mesmo, é um valor em si na sua relação de imagem e semelhança com o Absoluto Deus na visão cristã.

A dignidade humana, ou o valor do humano, nessa compreensão cristã, alicerça-se no absoluto e na transcendência e, por isso, não pode ser relativizado. O ser humano em si

tem um valor ou uma dignidade. O homem e a mulher em si são valores, em si são dignos. Essa sua condição constitui-se em impeditivo à ação de transformar o ser humano em objeto de uso, manipulação e consumo, como o faz a práxis do sistema neoliberal capitalista, colocando-lhe um preço e um valor de mercado de acordo com o que tem, produz ou consome.

“O respeito à vida e à dignidade da pessoa humana exige que ela não seja reduzida a meio, mas considerada sempre como fim” (Junges, 1999b, p. 31). Segundo a visão cristã, a dignidade do homem e da mulher não é relativa ao possuir mais ou menos, em ser mais ou menos ser humano. Valem por serem homens e valem por serem mulheres em si. O ser humano não se insere no complexo contexto da compra e da venda ou no contexto do colocar-lhe e atribuir-lhe um preço.

Todo o ser humano tem o direito de autoconstituir-se a partir do seu dado natural, realizando o seu itinerário histórico de expressar-se como pessoa. Por isso o ser humano é fim em si mesmo e nisto consiste justamente a sua dignidade. A dignidade diz respeito a seres humanos históricos e concretos. Cada ser humano é pessoa por ser um indivíduo único e insubstituível. Nesse sentido, tem valor por si, isto é, goza de dignidade. A dignidade é uma qualidade inerente ao ser humano, é um a priori ético comum a todos os humanos (Junges, 1999b, p. 112).

A dignidade humana, a ser reconhecida, insere-se no horizonte da dimensão espiritual na medida em que ao ser humano é conferido o direito à realização, o direito de dar sentido à sua vida, o direito à transcendência. *“Sabido é que o sentido duma coisa é a medida em que essa coisa pode servir para a realização dum valor”* (Hessen, 1980, p. 241). Para a realização do ser humano, o respeito, o reconhecimento e a promoção da dignidade ou do valor do homem e da mulher em si são condições absolutas.

Nessa compreensão, o respeito, a acolhida e a promoção desse referencial da dignidade ou do valor humano, tendo-o como parâmetro para as ações a serem propostas e desencadeadas, constitui-se em questão absoluta. *“O respeito à dignidade humana impõe a atenção ao sentido que a pessoa vivencia no nível da estrutura do espírito”* (Junges, 1999b, p. 85). É na dignidade humana, referenciada na compreensão cristã de ser humano, que se alicerça, de forma absoluta, o critério do digno e do não-digno, do valor e do não-

valor. *“Para a fé cristã, todo o ser humano é imagem de Deus e sua semelhança com Ele é o fundamento de sua dignidade”* (Junges, 2000, p. 154). Por essa dupla referência, imagem e semelhança, é que o homem e a mulher são valores em si para a compreensão antropológica cristã.

O reconhecimento, o acolhimento e a valorização do ser humano, que se configuram na compreensão das dimensões estruturais da corporeidade, do psiquismo e do espírito e nas dimensões relacionais da objetividade, da intersubjetividade e da transcendência, na sua incompletude e inconclusão, na concepção cristã, fundamentam as condições para a dignificação do homem e da mulher enquanto imagem e semelhança de Deus e enquanto portadores de potencialidades a serem concretizadas e realizadas. *“O ser humano é digno de respeito, porque, não nascendo pronto, tem o direito de percorrer o seu itinerário singular, buscando na liberdade um sentido para a sua vida. Essa abertura ao sentido é possibilitada pela natureza espiritual do ser humano”* (Junges, 2000, p. 163) que busca, na sua relação com o transcendente, sentido último e fundante para o seu existir.

O ser humano é digno de respeito porque tem o direito de buscar sentido de existência, porque tem o direito de assumir-se como tarefa de auto-realização e, nessas buscas de sentido existencial e de auto-realização no absoluto, está o fundamento último do valor humano em si. Nessa necessidade de reconhecimento da dignidade humana, estão incluídos todos os seres humanos e os seres humanos inteiros. *“O ser humano é imagem de Deus e portador de dignidade, não somente no aspecto espiritual, mas igualmente no corporal como dimensões de uma unidade pessoal”* (Junges, 2000, p. 156).

As exigências éticas do reconhecimento da dignidade humana não admitem uma meia dignidade, um meio valor, e não admitem a exclusão de alguns aspectos do ser humano ou de alguns seres humanos que não nos interessam. A dignidade humana em si é para todos e para o todo do homem e da mulher. Não é admitida a exclusão desse direito de realização e totalidade existencial a nenhum homem e a nenhuma mulher, bem como não é admitida uma possível meia dignidade ou uma meia cidadania, ou ainda uma dignidade e uma cidadania para um meio homem ou uma meia mulher concretos, singulares e originais.

A dignidade não é devida a uma natureza humana universal e abstrata, mas a uma natureza concreta, assumida na particularidade histórica de um sujeito singular e original. Dignidade diz respeito a seres humanos históricos e concretos. Cada ser humano é pessoa, por ser indivíduo único e insubstituível. Maria e Isabel, Pedro e João, todos são dignos de respeito, por serem pessoas humanas com itinerário existencial singular (Junges, 2000, p. 163).

As exigências éticas, decorrentes do reconhecimento de uma dignidade humana cidadã e/ou cristã para todos os seres humanos, enquanto individualidades e singularidades, fazem com que sejam exigidas preocupações especiais para com todos os excluídos das condições de vida digna, para os excluídos da vida cidadã. É nesses excluídos que a dignidade humana em si clama por resgate. Uma preocupação de conferir atenção e opção prioritária e privilegiada para com aqueles seres humanos, cujas circunstâncias de vida são impeditivas de sua possibilidade de auto-realização, para com aqueles seres humanos “*cuja dignidade humana se encontra desfigurada ou diminuída na sua expressão*” (Junges, 1999b, p. 112) é uma questão imperativa dentro de um contexto de compreensão humano-cristã de ser humano.

As exigências éticas cristãs, decorrentes do reconhecimento da dignidade humana ou do seu processo de cidadanização para todos, justificam uma constante preocupação em verificar, com extrema dedicação, a situação e condições existenciais de todos os cidadãos e cidadãs, nos quais a dignidade ou o valor humanos se encontram desfigurados, maltratados, machucados e diminuídos na sua expressão devida, resgatando-os em sua dignidade e valor. Essas situações justificam a indignação ética humana e cristã e as ações concretas correspondentes de resgate para condições que dignifiquem o homem e a mulher e os tornem cidadãos e cidadãs de plenos direitos.

A dignidade é uma qualidade axiológica que não admite um mais ou menos. Não se pode ter mais ou menos dignidade, como não se pode ser mais ou menos pessoa. Ela serve para incluir todo ser humano e não para excluir alguns que não interessam; não pode ser usada como critério de exclusão, pois seu significado é justamente de inclusão (Junges, 2000, p. 164).

Realização do homem e da mulher

A realização do homem e da mulher encontra-se alicerçada, fundamentalmente, nas mesmas dimensões da corporeidade, do psiquismo e do espírito e nas dimensões relacionais da objetividade, da intersubjetividade e da transcendência, elevadas à plenitude e à completude. O processo de realização que desafia homens e mulheres é tarefa de cada ser humano particular e singular. Portanto, é um desafio por auto-realização que homens e mulheres enfrentam. A auto-realização é um processo de construção pessoal. Na auto-realização, o homem e a mulher se expressam plenos de sentido e de satisfação; é na auto-realização que se plenifica o sentido eleito e conferido pelo ser humano à sua existência.

A garantia de sentido pleno para a existência do ser humano é compreendida na dimensão da auto-realização e é nesse campo de desafios que se busca constatar o maior ou o menor grau de concretização das ações e iniciativas de dignificação, de plenificação e de cidadanização para a existência singular de cada homem e de cada mulher. O homem e a mulher são sujeitos do seu processo de realização.

Essa auto-realização é um movimento de auto-expressão, que é liberdade, pois é assumir-se como sujeito. Trata-se de tornar-se sujeito, levando à expressão as estruturas do corpo, psique e espírito através das relações com a realidade (mundo, os outros, o absoluto) (Junges, 2000, p. 162).

É importante destacar que o ser humano é autor sujeito da sua história enquanto mantém uma relação de iniciativa diante do mundo que o circunda e enquanto é sujeito co-autor da história que, junto com outros seres humanos e em comunidade, constrói a partir da relação de reciprocidade e de interatividade. Também importante destacar que, enquanto sujeito, o ser humano faz uma experiência de tornar-se sujeito sempre situada, isto é, interpenetrada de presenças a si mesmo, aos outros e ao mundo.

É inspirado e animado pelo sentido que o ser humano atribui às iniciativas e ações que ele se acontece plenamente na sua relação de objetividade, de intersubjetividade e de transcendência e é também inspirado e animado na sua relação espiritual e de transcendência que o mesmo encontra sentido existencial para a sua vida valer plenamente

a pena e é ainda na medida em que participa de condições para o exercício pleno da sua cidadania que o mesmo pode encontrar a sua auto-realização.

Essa realização é construída e conquistada, segundo esta compreensão, na medida em que o ser humano consegue realizar seus projetos e seus sonhos, na medida em que concretizar aquilo que o plenifica, aquilo que o enche de satisfação, na medida em que se sente feliz, contente com o seu estado de ser, ousando sonhar e sonhando sonhos sempre mais ousados e contudo sentindo-se bem, sendo o que é, faz e vive. Johannes Hessen (1980, p. 242), ao falar do sentido da vida humana, afirma “*que o fim supremo do homem é justamente este: ser homem, fazer-se homem*”, constituir-se plenamente humano. Nisto estará a realização do homem e da mulher.

“*A necessidade da escolha do fim e da vida que lhe corresponde, coloca o ser humano diante de vários modelos de auto-realização, oferecidos pela tradição cultural e ética*” (Junges, 1999b, p. 98). Cabe, portanto, a cada homem e a cada mulher, na liberdade e autonomia, eleger qual o sentido a ser dado à sua vida e existência. A auto-realização é consequência da dialética harmoniosa e intrínseca que acontece entre as dimensões estruturais e relacionais do ser humano e o ideal de sentido de existência eleito por ele próprio. A realização dos valores eleitos como importantes para a vida do homem e da mulher são a sua própria condição exclusiva de auto-realização. Esse dever-ser dos valores eleitos não é senão “*o apelo que os valores dirigem ao homem e que este tem de realizar, se quiser obedecer à lei da sua própria auto-realização*” (Hessen, 1980, p. 248).

Segundo Junges (1999b, p.98), “*existe uma evidência para o ser humano de que há uma tarefa que lhe compete enquanto tal e o fato de ocupar-se dela define a vida propriamente humana. Essa tarefa é a auto-realização da vida humana que a distingue da vida puramente vegetativa e sensitiva*”. A eleição de sentido existencial e a consequente satisfação e realização do ser humano, constituem-se em tarefas que passam pela sua liberdade. Passa por saber e eleger, entre as possibilidades, aquelas que o realizam e o fazem sentir-se bem como ser humano.

A escolha, segundo essa compreensão, é sempre aquela que elege a liberdade de viver, a liberdade de amar, de querer bem, é sempre aquela que elege a alternativa que opta por um sentido de vida que plenifica o ser humano. A sabedoria no exercício da escolha está em que a eleição feita venha a garantir condições de realização ao ser humano, venha a garantir uma opção por um processo de plenificação da sua vida.

Nessa perspectiva e dinâmica de compreensão, a eleição de um sentido de vida e de existência, realizada pelo ser humano, que não conseguir estabelecer uma relação dialética harmoniosa entre as suas propriedades estruturais, relacionais e de expressividade e a sua existência e fim último, não vai garantir-lhe a plena auto-realização.

Auto-realizar-se é tornar-se progressivamente pelas relações o que se é estruturalmente. Auto-realização é a manifestação do ser no movimento de sua constituição progressiva que é, ao mesmo tempo, o movimento da sua auto-expressão. Realização é a passagem do ser que se é como dado ao ser que se deve ser como projeto (Junges, 1999b, p. 99).

O ser humano, segundo essa compreensão, deverá livremente saber escolher aquilo que o torna mais plenamente ser humano. Essa exigência acontece por uma necessidade intrínseca à própria condição humana, advinda da sua relação de transcendência. Diante da verdade e do bem absolutos, experienciados na dimensão de transcendência, o ser humano tem a inclinação de tender para eles. Segundo essa compreensão, o homem e a mulher não são livres para escolher entre o bom e o ruim para os seus interesses de realização. Também nessa perspectiva de compreensão, é difícil compreender um homem ou uma mulher, quando os mesmos, não vierem a escolher e a eleger aquilo que mais os realiza, que mais os faz felizes. Segundo essa mesma compreensão, a busca da felicidade e da realização constituem-se em imperativos para o ser humano.

A busca de auto-realização é também uma questão de dignidade humana. Segundo Junges (1999b, p.111), “*a dignidade está, em última análise, no fato de o ser humano assumir-se como tarefa de auto-realização*”. Essa auto-realização consiste em que o homem e a mulher se apropriem das suas dimensões estruturais e relacionais, bem como das demais formas ou estilos de sua expressividade e os conduza ao pleno desdobramento, desenvolvimento e significação existencial. É necessário que os mesmos elejam sempre

aqueles valiosos que os levem a concretizar o sentimento de estar bem consigo mesmos, isto é, aqueles que os constituem cada vez mais seres humanos, enfim, aquilo que os faz “*ser homem, fazer-se homem*” (Hessen, 1980, p. 242).

A auto-realização ou o fazer-se homem e fazer-se mulher são tarefas individuais e admitem graduações diferenciadas. As propriedades de expressão do ser humano, adquiridas e construídas nas relações de objetividade, de intersubjetividade e de transcendência, têm a sua permanência em maior ou menor grau, dependendo da qualidade de intensidade e de frequência dessas suas relações, isto é, podem não estar presentes com a mesma intensidade e com a mesma frequência em todas as pessoas, como podem também não estar todas presentes no mesmo ser humano ao mesmo tempo.

As “*propriedades do ser humano, como expressão, admitem uma graduação*” (Junges, 1999b, p. 108). Pode-se ter mais ou menos consciência deste ou daquele problema, maior ou menor consciência de que isto ou aquilo pode ser bom, pode-se saber mais ou saber menos sobre determinado assunto, isto é, determinados fatos ou determinadas atitudes podem acontecer com maior ou menor frequência e grau de intensidade.

As relações de objetividade, intersubjetividade e transcendência manifestam-se de acordo com as circunstâncias existenciais presentes em cada homem e em cada mulher singulares. De acordo com a qualidade do grau de intensidade e de frequência dessas relações, elas estarão presentes no homem e na mulher, em maior ou menor grau, em maior ou menor intensidade e frequência, em maior ou menor grau de realização. Alguém que em sua convivência se apresenta sorridente com intensa frequência integra essa característica ao seu perfil ou identidade de homem e de mulher.

Das características intrínsecas ao ser humano, alicerçadas nas dimensões estruturais e relacionais, em nenhuma circunstância ou hipótese, pode delas prescindir o ser humano para a sua plena auto-realização porque suas constitutivas. Nenhuma dessas características estruturais e relacionais podem estar ausentes. “*Considerar a consciência como característica potencial do ser humano como expressão significa afirmar a sua posse*”

e não o seu exercício” (Junges, 1999b, p. 109). Significa compreender que uma ou outra potencialidade humana pode não estar plenamente atuante, mas não deixa de a integrar constitutivamente.

O homem e a mulher podem ter mais ou menos consciência, ou consciência nenhuma a respeito de algo, mas neles continua a possibilidade de consciência. As características de expressão individuais e particulares a cada ser humano, que são constituídas nas relações de objetividade com o mundo, de intersubjetividade com o outro e de transcendência com o absoluto, podem, portanto, não estar presentes, com a mesma frequência, intensidade ou grau, em todas as pessoas ou podem não estar todas presentes na mesma pessoa no mesmo momento e lugar, mas delas fazem parte constitutiva, e portanto, delas imprescindíveis também para a sua realização.

Quem é o homem, quem é a mulher: a questão continua

O que é importante destacar é que o ser humano precisa ser concebido e entendido sempre como unidade, é sempre um todo inteiro que é carne, que é corpo, psiquismo, racionalidade, vontade, sentimentos, espírito, utopias, liberdade. O ser humano é sempre uma totalidade existencial, uma unidade vital, concreta, dinâmica e indivisível.

Nessa compreensão proposta, a corporeidade retrata o movimento de exteriorização do ser humano, pela qual presentifica-se a si mesmo e aos outros, pela qual se autocomunica, se expressa e se relaciona de forma múltipla, complexa e diversificada com o seu entorno e circunstâncias. O psiquismo significa o seu movimento de interiorização pelo qual o mesmo cresce em identidade, se auto-afirma e se auto-reconhece como consciência e liberdade. A modalidade de expressão e realização do ser humano, enquanto espiritual, traduz, na dinâmica do espírito, a sua transcendentalidade e ele se percebe tensionado para um absoluto que o transcende.

A plenificação do ser humano, nessa visão compreensiva e integradora, acontece num crescendo aberto que integra e congrega essas modalidades corpórea, psíquica e espiritual, constituindo-se unidade inclusiva do todo relacional do ser humano com o

mundo, com o outro e com o transcendente. Isto nos permite dizer que o ser humano é sempre e está sempre inteiro no espaço e tempo no qual se relaciona e no qual se encontra, seja enquanto criança, jovem e adulto, seja enquanto doente, desanimado ou feliz.

É sempre um ser humano inteiro que necessita de atenção, é sempre um ser humano inteiro que eventualmente estará entristecido com suas tristezas, é sempre um ser humano inteiro que clama por ser acolhido em suas diferenças, é um ser humano inteiro, desde suas entranhas e de seu mais profundo existir, que vai vibrar e se alegrar com as suas alegrias, é um ser humano inteiro que necessita e clama por salvação diante dos seus insucessos e diante das suas dificuldades, é um ser humano inteiro que necessita de reconhecimento, de resgate e/ou valorização e de promoção de sua dignidade cidadã, é um ser humano inteiro que é encontrado nas suas relações que estabelece e é também um homem e uma mulher inteiros que estão presentes nos processos formativos e educativos das instituições de ensino.

Depois de trabalhar essa série de dimensões ou de modalidades de expressão e de compreensão do ser humano chega-se a um final feliz? Todos sabem tudo do ser humano ou devem continuar suas peregrinações em busca de um ser humano ainda desconhecido? Mesmo que se continue pesquisando, aprofundando e escrevendo, sobre o ser humano, dificilmente se conseguirá abarcá-lo em sua totalidade absoluta de ser e de ser em sua historicidade. Isso porque o ser humano é um contínuo fazer-se, um contínuo desvelar-se, um contínuo constituir-se num processo dialético inacabável. Também porque diferentes podem ser as razões fundantes da concepção de ser humano, diferentes podem ser os valores a serem agregados à sua dimensão espiritual e/ou diferentes podem ser as tentativas de sentido existencial buscadas. O ser humano é um ser de eleições e de ressignificações contínuas do seu existir.

Há um certo sentimento e intuição reveladores de que o homem e a mulher são marcados, de um lado, pela tendência em ser mais, em saber mais, em buscar mais para melhor ser e existir com dignidade e, de outro, marcados e imobilizados por circunstâncias históricas da realidade que os afeta e por suas limitações existenciais a uma rotina de simplesmente ser.

É, entretanto, para o ser humano, uma questão de saber, poder e querer escolher, entre o ato de simplesmente ser e o ato de ser mais, de buscar mais, de buscar o melhor em tudo o que se faz. Infelizmente “*a maioria permanece no hábito melancólico de ser sem o aguilhão de ser mais*” (Junges, 1999b, p. 100).

É prudente terminar este capítulo com esta referência de que a maioria permanece no hábito melancólico de simplesmente ser, sem o aguilhão de ser mais? O que será dos estudantes, e da sociedade, se esta for a atitude de escolas e com seus educadores e educadoras? Parece ser, realmente, constitutivo do ser humano e de suas instituições, continuar a interrogar-se, a buscar respostas e a eleger sentidos existenciais, abrindo para si cada dia páginas em branco por serem escritas no seu historicizar-se diário, que o mesmo ser humano faz junto com e como sócio dos demais, no dia-a-dia de sua existência.

O desafio apontado nesta etapa do trabalho é buscar compreensão para a questão dos valores que qualificam as ações do ser humano. Isto porque tanto a dignidade humana como a questão da realização de homens e mulheres estão relacionadas com a qualidade dos valores eleitos como significantes de suas vidas bem como com a maior ou menor vivência desses valores eleitos como qualificantes das suas existências.

OS QUALIFICANTES DO VALER A PENA

Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com que me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem (Freire, 1997, p. 75).

Só conhecemos os homens quando conhecemos os critérios de valoração a que eles obedecem; é destes que dependem, em última análise, o seu caráter e o seu comportamento em face das situações da vida (Hessen, 1980, p. 24).

Vivemos numa época em que se tornou hábito falar muito em valores, mesmo fora da ciência e da vida econômicas. Expressões tais como: valores morais ou éticos, estéticos, literários, religiosos, políticos, jurídicos, teóricos, etc., andam na boca de toda a gente. O vocábulo tornou-se banal; sofreu uma inflação; como que se democratizou, ao ponto de figurar, há muito, nos artigos de fundo dos jornais e nos discursos políticos de certo recorte intelectual e de boa confecção. Todos mais ou menos o empregam sem o menor embaraço e contudo poucos terão talvez uma exata consciência do alcance filosófico deste misterioso conceito.

Além disso, não falta também quem suponha que a Filosofia dos Valores é uma descoberta do nosso tempo e que os antigos, os gregos e os escolásticos, por exemplo, nada souberam a este respeito.

Que são os valores? Que espécie de ser lhes corresponde? Que meios de conhecimento temos para os apreender? Finalmente, em que relação se acham com o homem, com a vida, com o espírito, com Deus?

Nesse, como nos restantes ramos da filosofia, todo o progresso realizável está, sabido é, não tanto na conquista de soluções definitivas, como sobretudo no alargamento e aprofundamento da consciência exata dos problemas e das relações e conexões desses entre si. É por aí que tem de começar todo o trabalho para ser fecundo.

O texto acima pode parecer produzido a partir da realidade na qual vivemos hoje, a partir das angústias do ser humano de hoje, das inquietações que a humanidade experiencia e vivencia a cada momento, nesta virada de século e de milênio. Entretanto, esse texto atualíssimo, foi produzido pelo Prof. L. Cabral de Moncada, tradutor deste livro de Johannes Hessen, Filosofia dos Valores e publicado como prefácio do mesmo, no Natal de 1962 (Hessen, 1980).

É um texto atualíssimo, visto que, dos dias de hoje, se pode dizer o mesmo que o dito por Moncada, no prefácio da obra citada de Johannes Hessen. Em função de seu caráter de atualidade, daí o motivo de trazer esse texto, sem caracterizá-lo como citação, no início da discussão da temática sobre valores e a relação dos mesmos com a dimensão espiritual do ser humano. É um texto atualíssimo porque também hoje estão presentes essas preocupações manifestadas no texto de Moncada.

A questão dos valores e/ou dos sentidos, atribuídos às relações do ser humano com o mundo, o outro e o transcendente, está bem mais presente na vida do dia-a-dia das pessoas que aparentemente possam parecer. Quem se dá conta, no seu fazer diário, de que, por trás de uma afirmação de que a vida tem que valer a pena está uma preocupação com a questão dos valores. Talvez essa impressão se possa dever ao fato de não ser dada a atenção devida e necessária para as ações, para a vida, para o que o faz fazer ou para o que faz o homem e a mulher sonharem.

A existência do ser humano e tudo o que o mesmo faz, é e sonha acontecem envoltos em referenciais de valor, em tudo estão envolvidos os valores. No pipocar de todas as questões que envolvem o homem e a mulher inteiros e nas questões que educadores e educadoras se fazem sobre o conjunto de suas práticas educativas, sempre estão presentes, direta ou indiretamente, as perguntas sobre o sentido deste e/ou daquele

fazer, inserido nesta e/ou naquela forma de existência, nesta ou naquela proposta global e holística a ser concretizada. *“O homem busca o sentido global da vida, e não apenas o sentido parcial das diversas ações particulares”* (James, 1999, p. 9).

As respostas a essas questões são as mais variadas, desde as que entendem sentido e valor como uma questão extremamente relativa, puramente subjetiva e individual até as que dispensam uma compreensão mais objetiva, absoluta e universal aos valores. As discussões sobre valores e sentido de existência são questões importantíssimas, senão as mais importantes para as quais o homem e a mulher vêm continuamente buscando respostas em suas vidas. Esse questionar-se sobre o sentido de existência é característica intrínseca do ser humano. Entretanto, *“para não brincar com o própria vida nem reduzi-la a “refrão recitado por idiota” (Shakespeare), o homem deve realizar a opção fundamental ou tomada de posição determinante diante dos valores a que quer aderir”* (James, 1999, p. 9) em vista da sua realização.

Em capítulo anterior, tratou-se com mais carinho do ser humano, de sua constituição estrutural e relacional. Nesse referido estudo, a dimensão espiritual do ser humano, ficou caracterizada e evidenciada como aquela na qual são construídas as respostas às questões de sentido e de valor, feitas pelo ser humano ao longo da sua história, sobre o que o cerca e sobre si mesmo, sobre seu sentido existencial e, provavelmente, educadores e educadoras, sobre o valor e o sentido do seu fazer educativo.

Pareceu indispensável e pertinente trazer, para a construção deste trabalho, a discussão sobre a questão dos valores, até porque uma discussão sobre o sentido da vida do homem e da mulher e também sobre o sentido dos processos e projetos educativos que se empreende não podem escapar dessas questões sobre os valores. *“Uma discussão sobre educação tampouco pode escapar desta relação, que se traduz em afirmações sobre a importância da educação. São valores associados à ação educativa”* (D’Ambrosio, 2000, p. 16).

Entretanto, tem-se a impressão de que nada mais há de objetivo, de paradigma a ser observado ou buscado, que as atitudes e comportamentos das pessoas nada têm a ver com a

necessidade da observância de alguns parâmetros, que não há mais um comum educativo ou valores que referenciam as práticas educativas e as relações do ser humano consigo, com o mundo, com o outro e com o transcendente.

As contribuições de Hessen, nestas questões axiológicas abordadas nessa etapa da construção dessa dissertação, são trazidas principalmente com a intenção de provocar um contra-ponto à questão de um certo relativismo axiológico que se instalou em nossos tempos. Hessen aponta para a compreensão de que ainda há uma relação de coerência necessária e possível entre os valores e a realização do ser humano.

Toda a concepção-do-mundo implica ainda por sua vez, uma concepção de vida. Com a determinação do sentido do universo, coincide uma determinação do sentido da existência humana. Como teremos ocasião de ver mais adiante, o sentido da vida humana reside, precisamente, na realização dos valores (Hessen, 1980, p. 22).

Preocupações que acompanham a minha vida de educador e de cidadão, nas quais e com as quais não me encontro sozinho, são as questões da coerência entre a fala e o gesto, entre a inspiração e a ação, entre o que se pensa dentro da academia e o que se pensa e se faz no ambiente de trabalho, entre o discurso feito para alunos e alunas em aula e a vida que se leva e se tem fora da sala-de-aula, entre a retidão discursiva de um educador ou de uma educadora e a sua prática no dia-a-dia da vida escolar de cada dia.

O desafio apontado nessas preocupações é a busca de compreensão para o sentido dos valores e de quais valores e sua relação com o sentido de vida existencializado no dia-a-dia das pessoas, dos educadores e educadoras em suas práticas de ensino, do homem e da mulher em suas buscas de realização e dos alunos e das alunas em seus processos formativos. Esta preocupação se justifica porque

aquele que tiver uma errada concepção dos valores não conseguirá imprimir à vida o seu verdadeiro e justo sentido. Pelo contrário, todo aquele que conhecer os verdadeiros valores e, acima de todos, os do bem, e que possuir uma clara consciência valorativa, não só realizará o sentido da vida em geral, como saberá ainda achar sempre a melhor decisão a tomar em todas as suas situações concretas (Hessen, 1980, p. 23).

Os valores que qualificam a dimensão espiritual do ser humano, como já estudado em capítulo anterior, são os que se manifestam nas práticas do dia-a-dia da vida de cada uma das pessoas. Isto porque os valores são os motores, os movedores, os animadores e inspiradores das ações e iniciativas do ser humano, homem e mulher, educador e educadora, alunos e alunas, e os mesmos manifestam-se em suas práticas. São os valores os componentes qualificadores da dimensão espiritual do ser humano, ou seja, são eles que qualificam e constituem as características com as quais é qualificada a dimensão espiritual de cada homem e de cada mulher ou de seus grupos e instituições, constituindo espiritualidades específicas.

Se a dimensão espiritual do ser humano, e de suas escolas, qualificada por valores, constitui a espiritualidade de cada homem e de cada mulher e de cada uma das suas instituições de ensino, a mesma constitui-se no critério das eleições e integra a identidade de cada uma das pessoas e de cada uma das suas instituições, também as educativas. Fundado nessa relação intrínseca entre os valores e sua respectiva prática, Hessen (1980, p. 24), afirma que *“só conhecemos os homens quando conhecemos os critérios de valoração a que eles obedecem; é destes que dependem, em última análise, o seu caráter e o seu comportamento em face das situações da vida”*. O mesmo vale para cada uma das instituições de ensino porque as conhecemos por suas práticas frente à realidade circunstanciada num tempo e lugar.

Se é verdade que pelos frutos se conhece a árvore, ou que, pelos atos do ser humano se conhece o homem ou a mulher que temos à nossa frente, se é verdade, ainda, que os atos refletem os valores que inspiram e animam cada ser humano, *“isto equivale a reconhecer que o estudo dos problemas axiológicos será, pois, também a primeira condição para enriquecermos o nosso conhecimento dos homens e sabermos como os devemos tratar, concorrendo para a sua educação”* (Hessen, 1980, p. 24).

Parece evidenciado que, sem um profundo conhecimento a respeito dos valores, pouco se poderá dizer a respeito da qualidade das relações do ser humano e da qualidade das práticas educativas propostas pelas escolas, visto que a vida do homem e da mulher e das práticas educativas de suas escolas giram e transitam sempre em torno de valores.

Para a compreensão a respeito do ser humano em sua inteireza, totalidade e integralidade e seu sentido existencial e para a compreensão do sentido deste ou daquele currículo e suas respectivas práticas educativas, é indispensável, primeiro, pois, ser empreendido um processo de busca de saberes e conhecimentos sobre valores. Dessa forma, esta discussão e problematização, nesta etapa da dissertação, é fundamental e por isso indispensável e exigida. Isso porque as práticas de ensino e a vida de cada indivíduo, em suas relações com o outro, com o mundo e com o transcendente, só adquirem sentido na medida em que são conhecidos e eleitos os valores que qualificarão essas práticas educativas e a existência desse mesmo indivíduo em sua totalidade constitutiva estrutural e relacional.

A natureza dos valores

A palavra valor não tem uma compreensão unívoca, pois a mesma pode significar coisas ou valores diferentes e distintos. A radicalização de uma ou outra significação acarreta conseqüências distorcidas do sentido de valor.

O conceito de valor não pode rigorosamente definir-se. Pertence ao número daqueles conceitos supremos, como os de ser, existência, etc., que não admitem definição. Quando pronunciamos a palavra valor podemos, com ela, querer significar três coisas distintas: a vivência de um valor; a qualidade de valor de uma coisa; ou a própria idéia de valor em si mesma (Hessen, 1980, p. 37).

Quando a compreensão de valor ficar restrita e exclusiva à vivência do mesmo se estará diante de um psicologismo, isto é, diante de uma compreensão de valor restrito ao domínio da consciência e da psicologia, o psicologismo. De outro lado, estará restrito a um grau de compreensão qualificada de naturalismo, se o entendimento da palavra valor constituir-se apenas numa qualidade e num modo de ser das coisas, em que o valor é apenas uma qualidade real de certos objetos. Se, finalmente, a compreensão de valor estiver identificada apenas com a sua idéia de valor em si mesmo, com facilidade se estará diante da coisificação dos valores.

Na busca de compreensão de valor não cabe, pois, cair num psicologismo, num naturalismo ou na coisificação dos mesmos. Essas compreensões, cada uma em sua visão

particularizada, são exclusivistas e excludentes, pois não contemplam todas as dimensões do valor. Não pode haver a absolutização de uma ou de outra, pois cada uma destas compreensões apenas

vê um momento do fenômeno, mas não vê os outros. Ora este fenômeno apresenta-nos com efeito, três lados. Valor é, sem dúvida, algo que é objeto de uma experiência, de uma vivência. Mas há também aquilo a que chamamos qualidades valiosas. Há também ainda a idéia do valor (Hessen, 1980, p. 38).

O valor está, com certeza, relacionado com uma vivência e com a experiência que se tem dele. Nessa relação é possível experimentar o valor de uma personalidade excepcional, a beleza de uma paisagem e de uma pintura, o caráter sagrado de um lugar e de uma celebração religiosa. Estão presentes nessas vivências e experiências, valores éticos, estéticos e religiosos. “*A nossa vivência destes valores é um fato*” (Hessen, 1980, p. 38). Entretanto, nesses mesmos exemplos citados, segundo Hessen (1980, p. 38), “*há também aquilo a que chamamos de qualidades valiosas*”. A presença dessas qualidades valiosas, que são a qualidade particular naquela personalidade, naquela paisagem ou obra de arte, naquele lugar sagrado ou celebração, constitui o caráter dessa qualidade e nela é despertado o sentimento respectivo ou a respectiva vivência.

O percebido como valioso é o que desperta nas pessoas uma vivência ou uma experiência de valor. Nesses mesmos exemplos citados acima, da personalidade excepcional, da paisagem e do lugar sagrado, estão presentes também uma idéia do valor, algo que consiste no conteúdo de todas as nossas experiências. Estão presentes as idéias de valor que se tem. Na experiência e vivência de um valor são realizadas, pois, três dimensões: experimenta-se o valor, sente-se o valioso e percebe-se o conteúdo desse mesmo valor.

Hessen rejeita o caminho do método apriorístico, “*que consiste em partir de certos conceitos prévios já formados, para extrair deles depois o conceito de valor*” (Hessen, 1980, p. 39), e propõe, para tratar dos valores, a metodologia fenomenológica. Segundo Hessen, adotar uma postura fenomenológica diante dessa questão, significa tratar dos valores da forma como eles nos são dados na nossa consciência de valores, na vivência que

se tem deles, na vida dos valores, na vida do valioso. Por metodologia fenomenológica, também segundo Hessen (1980, p. 39), é entendido o processo de conhecimento que se busca construir a partir de *“tudo aquilo que nos é imediatamente dado”*.

Segundo Hessen, ainda, é necessário fazer uma distinção entre a vivência que se tem dos valores e a vida dos valores ou a vida do valioso, isto porque a vivência dos valores não constitui a sua totalidade de compreensão.

É importante neste primeiro momento, pois, verificar o que e em que consiste a vivência dos valores, distinta de vida dos valores.

A vivência dos valores não constitui toda a vida deles. A vivência é mais, como já a palavra está dizendo, o lado passivo dessa vida. Falamos preferentemente de vivência, quando de súbito os valores iluminam a alma, dando origem a um estado psíquico que interiormente nos enriquece e nos torna felizes (Hessen, 1980, p. 40).

A vivência dos valores, sentidos na relação com a personalidade excepcional, com a qual o ser humano se depara, a experiência que o mesmo faz ao se deixar encher de sensações de belo, diante de uma paisagem ou de uma obra de arte, os sentimentos que o invadem e experiência diante do sagrado, durante uma celebração, são valores que vêm até o ser humano, até a sua consciência.

Nessa vivência dos valores, por assim dizer, os mesmos invadem, penetram e ocupam o ser humano. Pode-se dizer que os valores se fazem presentes na personalidade excepcional, na paisagem e na obra de arte ou no lugar e celebração do sagrado e vêm ao encontro do ser humano, como imediatamente dados, não produzidos ou provocados pelo homem e pela mulher.

A vivência desses valores provoca, no interior do ser humano, um estado de deixar-se penetrar, encher, possuir, produzindo sensações de êxtase, diante do maravilhoso, diante do belo, diante do excepcional e do sagrado experimentados. Estes sentimentos e sensações interiores provocam um brilho e uma emoção paralisantes, provocam um ser passivo-

extasiado diante do vivenciado e experimentado. Nessa dimensão de vivência dos valores, o ser humano deixa-se penetrar, preencher, é passivo diante do valioso. O valioso é o que toma a iniciativa.

Na distinção feita entre a vivência que se tem dos valores e a vida dos valores, é necessário verificar em que consiste esta vida dos valores. Para o desafio proposto, qual seja o de buscar compreensão dos sentidos que são atribuídos às coisas, aos fatos, às relações, ao fazer pedagógico, às práticas de vida, ao ser pessoa e às suas relações, é necessário buscar compreensão de um outro aspecto, de uma outra dimensão do valor: o seu lado mais ativo.

Este é o que focamos quando, em vez de valor, falamos antes em valorar, em valoração. Quando experimentamos esta segunda atitude, reconhecemos então alguma coisa como valioso, no sentido de sermos nós a atribuir-lhe um valor, julgando e apreciando, emitindo um juízo de valor (Hessen, 1980, p. 40).

Dessa dimensão de valor mais ativo, presente no ato de valorar, é que interessa buscar compreensão, tendo em vista que o objetivo deste estudo, trata da vida do valor ou do valioso. Interessa aprofundar essa compreensão, porque é sobre essa importância do valioso que recaem os diferentes graus e intensidades do valor com os quais é qualificada, por um ato eletivo, a dimensão espiritual do ser humano. O ato de valorar um valioso qualifica a dimensão espiritual do homem e da mulher por esse mesmo valioso valorado.

No dia-a-dia de cada dia do homem e da mulher e das práticas escolares, na vida que é vivida e existencializada, sempre se está valorizando mais isto, menos aquilo, priorizando este ou relegando aquele, importando-se com esta dimensão da vida, desinteressando-se daquela. *“É da essência do ser humano conhecer e querer, tanto como valorar”* (Hessen, 1980, p. 40). O ato de priorizar ou o de relegar, o valorizar ou o desconsiderar, o importar-se ou o desinteressar-se, o eleger incluindo e o eleger excluindo, sempre estão alicerçados em algo que o ser humano entende e/ou sente merecer o seu querer ou o seu não querer. Os seus importantes, ou os seus valiosos, vão sendo construídos, pelo homem e pela mulher, na medida em que os mesmos forem vivenciados, na medida em que novos desafios lhe são propostos.

O determinante, na atitude de valorar, será o que o ser humano supor valer a pena. *“Nada podemos querer senão aquilo que de qualquer maneira nos pareça valioso e como tal digno de ser desejado”* (Hessen, 1980, p. 40). Sobre tudo, e sobre as mais diferentes coisas, recai o posicionar-se do homem e da mulher, querendo ou não querendo, importando-se ou não, elegendo ou não, interessando-se ou não. O ato de querer isto e não aquilo, de interessar-se por esta modalidade de prática educativa e não por aquela, de considerar importante esta opinião e não aquela, revelam o juízo de valor, isto é, revelam como cada uma das coisas e cada um dos atos são valorados por um homem ou por uma mulher, por um educador ou por uma educadora, ou instituição.

Pertence à essência do homem e da mulher o valorar, atribuindo a umas coisas a qualificação de valiosas, a outras a qualificação de desvaliosas. A emissão desses juízos valorativos revelam que é próprio do ser humano a liberdade ou o poder que tem de decidir entre o que entende construir mais vida e o que entende destruir, desordenar, isto é, o ser humano tem o poder de emitir os mais diversos juízos de valor.

Os nossos juízos de valor ora são positivos, ora negativos; umas coisas parecem-nos valiosas, outras desvaliosas. Água, pão, vestuário, saúde, etc. são valores positivos. Pelo contrário nem todos os homens, nem todas as opiniões, nem todos os atos representam valores positivos, podendo acontecer que correspondam até a valores negativos ou a um desvalor (Hessen, 1980, p. 40).

Diariamente, o homem e a mulher emitem juízos valorativos, diariamente, valoram coisas aqui, coisas acolá, coisas que lhes são importantes e outras que não o são. Quando é emitido um juízo valorativo, dizendo que tal coisa tem valor, que tal atitude é boa, se está ligando à palavra valor o seu sentido próprio, se está significando *“aquele quid em virtude do qual este objeto diz alguma coisa ao nosso sentimento dos valores”* (Hessen, 1980, p. 41). Quando se diz que tal coisa é um valor não se está significando aquele quid que é tido pela coisa e sim o próprio objeto que é o seu suporte ou sustentáculo.

Entretanto, Hessem (1980, p. 41) diz que *“chamamos valor não ao bem, coisa real e sensível à qual o valor adere, mas ao próprio valor aderente”*. Para falar que tal coisa é um valor, a expressão mais conveniente, própria, pertinente e correta é dizer que tal coisa é

um bem. Assim se diria, não que tal coisa é um valor e sim que tal coisa é um bem, isso porque valor não é a coisa ou o bem real e sensível a ser qualificado e sim o seu qualificador. Dessa compreensão decorre que o valor é sempre um qualificante.

Nesse contexto de compreensão da relação entre a coisa e o valor, entre o ser e o que se lhe adere, o que significa inquirir se tal coisa tem valor ou não? Nessa opção de compreensão funcional ou utilitária de valor, ao ser afirmado que tal coisa tem valor, se está atribuindo valor ao pão porque ele mata a fome; atribuindo valor a um agasalho porque protege do frio e atribuindo valor a um copo de água porque mata a sede. São necessidades básicas da vida que são satisfeitas com estas coisas. *“Se estas nos parecem valiosas, é porque satisfazem estas necessidades. E assim, podemos, antes de mais nada, definir valor como sendo um certo quid que satisfaz uma necessidade”* (Hessen, 1980, p. 41). Está-se falando de valores funcionais e utilitaristas.

Voltando-nos, sobre nós mesmos e sobre as nossas necessidades diárias, ancorados nesta compreensão de valorar esta ou aquela coisa que dá resposta a esta ou àquela necessidade, passamos a compreender que todas as coisas que têm a propriedade de satisfazer necessidades humanas constituem-se em valor. Nesse grau de compreensão será valor o que for próprio para satisfazer necessidades humanas. Mas é necessário alargar o horizonte de compreensão de necessidades humanas, não restringindo-as apenas às necessidades abarcadas e decorrentes das necessidades vitais. Também outras necessidades tem o homem e tem a mulher.

A compreensão de valores até aqui construída contempla também valores de outra ordem? É compreensivo que valor não se esgota na sua dimensão funcional e utilitarista, satisfazendo a fome, a sede, a necessidade de abrigo físico, isto é, apenas satisfazendo as necessidades vitais. A compreensão de valores e de necessidades, até aqui referidas, não contempla suficientemente uma compreensão necessária dos já mencionados valores éticos, estéticos e religiosos.

Apesar de também os valores éticos, estéticos e religiosos responderem a necessidades, estes respondem a uma outra dimensão de necessidades, não às necessidades

vitais, mas respondem a necessidades da dimensão espiritual do ser humano. “*É evidente que por meio destes valores espirituais se satisfazem também necessidades; não necessidades vitais, mas espirituais; não do homem externo, mas do homem interior*” (Hessen, 1980, p. 42).

Nessa compreensão construída, os valores vitais respondem a necessidades básicas da ordem da vida, sob o aspecto da sua constituição enquanto ser vivo, enquanto ser biológico, enquanto o homem e a mulher nas suas necessidades de sobrevivência físico-biológicas. Já os valores morais e/ou os éticos respondem a necessidades e/ou a exigências de ordem ético-morais, os valores da estética respondem a necessidades e/ou a exigências que satisfazem a estética e os de ordem religiosa, a tudo aquilo que responde e satisfaz a necessidades e a exigências de ordem religiosa.

Dos valores que satisfazem necessidades vitais, foi dito que eles produzem e dão à “*origem um estado psíquico que interiormente nos enriquece e nos torna felizes*” (Hessen, 1980, p. 39). É importante, entretanto, entender que a satisfação das necessidades vitais não é a mesma coisa que satisfazer as necessidades espirituais, mas é igualmente importante continuar entendendo que também os valores de ordem ética, estética e religiosa, respondem, similar e analogamente, a necessidades do homem e da mulher e que também produzirão sentimentos e estados de maior ou menor enriquecimento interior, de maior ou menor emoção e de maior ou menor satisfação interior. Essas satisfações sentidas são de ordem emocional, são sentimentos ligados à afetividade humana.

Nesta etapa do trabalho, há a necessidade de avançar e alargar a compreensão da expressão *alguma coisa tem valor*. Ao compreendermos e afirmarmos que alguma coisa tem valor estamos proferindo um juízo de valor. Entretanto há a necessidade da distinção de um outro grau de compreensão. Uma situação é emitirmos um juízo de valor, outra é emitirmos um juízo de existência ou um juízo de essência. Os juízos de existência e/ou de essência recaem sobre o ser do objeto e, neste juízo, é necessário compreender o ser dos objetos nas suas duas dimensões: o juízo de existência e o juízo de essência.

“Há o “ser” e a “existência”. Ser é a essência – essentia; existência é a realidade não essencial – existência -, o “estar aí como está” de qualquer coisa, diante de nós, como ela nos é dada” (Hessen, 1980, p. 43). O ser ou a essência de um objeto é aquilo que faz com que um objeto seja ele e não outro, é aquilo que o torna aquilo que é. Já a existência de um objeto vem, de certo modo, acrescentar-se ao ser-essência, conferindo a este ser-essência a dimensão do real, ou aquilo que é chamado de realidade. Os juízos que se referem ao ser-essência dos objetos são os juízos de essência e os que se referem à existência-realidade dos objetos são os juízos de existência. É a relação aristotélica entre potência e ato.

Os juízos de essência e de existência são referidos a duas dimensões ou a dois lados do ser de alguma coisa. “Ambos têm, contudo, de comum o referirem-se de qualquer maneira ao ser dos objetos” (Hessen, 1980, p. 43). Uma terceira dimensão ou um terceiro lado, que tem a expressão ou o juízo de que alguma coisa tem valor, é o aspecto das coisas serem valiosas. “É precisamente para este terceiro lado do objeto que se dirige o “juízo de valor” (Hessen, 1980, p. 44).

Este valioso é tratado ao falarmos das dimensões éticas, estéticas e religiosas do valor. A dimensão ética busca determinar este *serem valiosos* no *bem moral* e, deste entendimento, busca compreender quais as ações práticas do nosso dia-a-dia e das nossas práticas escolares que são bens morais, quais as ações que são positivas e quais as que negativas.

A dimensão estética busca afirmar que o *serem valiosos* está presente num quadro e que, a um quadro, pertence uma certa propriedade estética: a beleza. Neste juízo de valor estético não está contido o tamanho do quadro, a sua espessura, forma ou cor. Poderá haver unanimidade na apreciação deste quadro, no que diz respeito ao seu tamanho, cor ou forma. Poderá haver concordância sobre o ser-essência e sobre a existência-realidade dada de um objeto, mas, no seu valor estético, dificilmente haverá unanimidade.

Da dimensão religiosa do valor poderá ser dito o mesmo acima referido. Isto faz ressaltar a compreensão de que os juízos de valor estão profundamente dimensionados

“numa relação muito mais íntima e subjetiva com o sujeito do que a determinação objetiva de um ser” (Hessen, 1980, p. 47).

Nessa dinâmica de compreensão de valor não é possível desligar a valoração positiva ou negativa, isto é, não é possível desligar o valor estético do belo, o valor ético do bom, ou ainda o sagrado do religioso, sem que seja referenciado a alguém ou em alguém; sempre é negativo, feio, ruim e profano para alguém, como também sempre é positivo, belo, bom e sagrado para alguém. *“Valor é sempre valor para alguém. Valor – pode dizer-se – é a qualidade de uma coisa, que só pode pertencer-lhe em função de um sujeito dotado com uma certa consciência capaz de a registrar”* (Hessen, 1980, p. 47).

Essa compreensão de valor, entretanto, não nos dá o direito de inferirmos que os juízos de valor são puramente subjetivos, ou ainda, a entendermos que cada homem e cada mulher, enquanto indivíduos, sejam a medida dos valores. O sujeito emissor de juízos de valor, que sempre pertencem a alguém ou a um sujeito capaz de registrar esta ou aquela qualidade, não é aqui compreendido puramente como sendo o juízo de um sujeito, de uma pessoa particular e individual.

Ao ser afirmado que tal ação é moralmente condenável, que tal outra ação é moralmente louvável, se está querendo exprimir alguma coisa de objetivo, um fato que todos podem reconhecer do mesmo modo, reivindicando, para estes juízos, uma validade geral.

Não é o indivíduo, mas o gênero homem, pura e simplesmente que entra em causa. Os valores acham-se referidos ao sujeito humano, isto é, àquilo que há de comum em todos os homens. Referem-se àquela mais profunda camada do ser que se acha presente em todos os indivíduos humanos e que constitui o fundamento objetivo do seu “serem homens” (Hessen, 1980, p. 49).

Nessa dimensão compreensiva de valor caminha-se para o entendimento de um possível caráter de objetividade dos valores, com uma pretendida validade universalizada. Aponta-se para uma compreensão de valores que estariam presentes em todos os seres

humanos, que todos admitiriam como valores. Constituir-se-iam em valores humanos fundamentais, mas expressos, manifestados e vividos diversamente nas diferentes culturas.

Neste estudo interessa alargar a compreensão de que os valores eleitos para satisfazer as necessidades humanas passam a qualificar a dimensão espiritual do ser humano, constituindo espiritualidades. Interessa compreender que aqueles valores, presentes em nossa vida, em nossas práticas educativas, na ação de educadores e de educadoras, porque eleitos como valiosos, serão os valores que configurarão a espiritualidade motora das nossas ações, os valores que darão sentido à existência humana e ao labor educativo de educadores e educadoras com seus alunos e alunas.

Os valores enquanto idéias de valor, como agora serão tratados, constituem uma classe especial de objetos. Há a necessidade da distinção de três classes especiais, a saber: a classe dos

objetos sensíveis, os supra-sensíveis e os não sensíveis. Os primeiros são os objetos empíricos; os segundos, os metafísicos; os terceiros, os ideais. Os principais caracteres deste terceiro tipo de objetos são: a sua irrealidade; a sua intemporalidade; e a sua objetividade. O mundo particular destes objetos ideais está, como já vimos, referido sempre a um sujeito, isto é, existe pelo espírito e para o espírito (Hessen, 1980, p. 50).

É ao mundo do espírito ou da dimensão espiritual do ser humano que pertencem os valores. A atitude valorativa de um valor acontece na dimensão espiritual e o valer dos valores fundamenta os juízos de valor. No valer de um valor, intrinsecamente, está presente uma exigência de reconhecimento por alguém, do valor juízo como válido. O valor reclama que seja aceito.

Assim dizemos: este juízo é válido, para significar que nele se faz uma exigência ao sujeito cognoscente: a do seu reconhecimento. Ter valor ou validade, quer dizer, neste caso, simplesmente, que os valores reclamam ou exigem de nós que os aceitemos (Hessen, 1980, p. 51).

Os valores, como vistos anteriormente, não caem num subjetivismo, pois que se referem àquela mais profunda camada do ser que se acha presente em todos os indivíduos

humanos. Nessa dimensão de compreensão, os valores não dependem do capricho ou do arbítrio deste ou daquele. Os valores não existem só para o sujeito a quem se revelam, “*mas para todos os homens, para todos os seres que tenham um rosto humano*” (Hessen, 1980, p. 52).

Da mesma forma que o pensamento é orientado pelas leis lógicas do pensar, a atitude de valorar é orientada pela potencialidade dos valores, e isto não depende de caprichos deste ou daquele homem ou mulher. Há subjetivismo dos valores se, com essa expressão, quisermos fazer referência ao sujeito que valora; não há subjetivismo dos valores se esta expressão for referida à validade dos valores.

Dessa problematização a cerca da compreensão e do entendimento de valor, é pertinente, mais uma vez, destacar que “*valor é sempre valor para alguém. A referência a um sujeito é da essência do valor. O caráter valioso só surge nele quando ele entra em relação com uma consciência valoradora*” (Hessen, 1980, p. 54).

Os valores, portanto, tanto os da vida de cada indivíduo como os de cada instituição de ensino, existem na sua relação com a dimensão espiritual, com uma consciência valoradora. São sempre relacionados a alguém que valora, que percebe, que capta, que sente e, por isso, possuído de emoção.

É correto afirmar que valor é igual a prazer ou que só é valor aquilo que é capaz de despertar em nós uma sensação de prazer? Segundo Hessen, não, porque “*sobre o prazer e o agradável não há necessariamente unanimidade*” (Hessen, 1980, p. 56). O que para uns causa prazer e é agradável para outros pode não ser.

Outra questão, ainda, é a que se pergunta se valor é igual a desejável, se valor se reduz àquilo que é susceptível de ser desejado. Também essa afirmação não é correta porque “*podemos ser vivamente impressionados pela beleza duma obra de arte ou de uma paisagem, sem contudo se produzir em nós desejo de as possuímos*” (Hessen, 1980, p.

56). O valor não causa necessariamente uma sensação de prazer e de agradabilidade e também não é necessariamente provocador de desejos de possessão.

Nessa busca de compreensão de valor, até aqui empreendida, está evidenciado que experimentamos e vivenciamos um valor, sentimos o mesmo valor e captamos o valor do valor; no valor estão presentes qualidades valiosas e também está presente uma idéia de valor. Está, ainda, evidenciada a distinção entre vivência dos valores e o ato de valorar. Também que valores satisfazem necessidades de ordem físico-biológicas e também necessidades de ordem ética, estética e religiosa; ainda que valor é valor sempre para alguém que valora.

Relação entre valor e ser

Apreendida a compreensão sobre a essência dos valores, em vista da questão de como os valores se corporificam ou se existencializam, cabe agora adentrar na busca de compreensão de como estes valores estéticos, éticos e religiosos podem tornar-se realidade.

Segundo Hessen, (1980, p. 57), *“Um valor estético converte-se em existencial no quadro do pintor; o valor ético, na ação do homem virtuoso. O quadro do pintor passa então a chamar-se “belo”; a ação do homem, a chamar-se “boa”*. Essa obra de arte, essa ação do homem ou da mulher, representam a realização de valores. Nesse mesmo contexto de compreensão, a cultura humana, e nela nossas práticas educativas em sua essência, são uma realização de valores.

O valor ideal passa à esfera do real e assume uma existência, encarna-se e passa à condição de ser que está em outro ser. O belo passa a ser no quadro do pintor e o bom passa a existir na ação do homem ou da mulher. *“Isto é: os valores, portanto, só podem tornar-se existenciais sob a forma de qualidade, características, modos de ser”* (Hessen, 1980, p. 57). As coisas, as atitudes, nossas práticas e comportamentos tornam-se portadores de valores. Não são e não podem, entretanto, ser confundidos ou confundirem-se com o próprio valor. Valor e ser não se identificam.

Os valores estéticos, no belo do quadro do pintor ou de uma paisagem, ou os valores éticos, na boa ação do homem ou da mulher, de um educador ou de uma educadora, ou ainda os valores religiosos, no sagrado de um lugar ou celebração, não se alteram pela quebra do respectivo quadro, pela troca desta ou daquela pessoa ou por este ou aquele lugar ou momento em que se dá o sagrado. *“Os valores não se alteram com a alteração dos objetos em que se manifestam”* (Hessen, 1980, p. 59).

Os valores estéticos, éticos e religiosos permanecem valores, independentemente do ser situado dos objetos e das práticas nos quais eles estão aderidos. *“O valor da amizade não sofre quebra porque um amigo meu me traiu”* (Hessen, 1980, p. 59). Entretanto, essa amizade do meu amigo admite graus de intensidade na sua realização. Como diz Junges (1999b, p. 108), já citado, *“as propriedades do ser humano, como expressão, admitem uma graduação”*. Nos valores estéticos, éticos e religiosos existe a dimensão de maior e de menor profundidade, de maior e menor intensidade. *“Os valores admitem graus; são susceptíveis de mais ou menos”* (Hessen, 1980, p. 60).

Essa realidade de compreensão não depõe contra os valores, mas serve para nos apercebermos de que nem todos os valores são iguais em seu ser valioso. O valioso e/ou a validade de uns podem se sobrepor à validade de outros. Não confundir, entretanto, este ordenamento, de maior e menor importância dentro dos valores, com a ordem existente entre os seres.

Na ordem dos seres há *“o mundo inorgânico, o orgânico, o psíquico, o espiritual, como é sabido de todos. Mas estes degraus da realidade não correspondem, evidentemente, a graus no ser”* (Hessen, 1980, p. 61). Nessa ordem dos seres, um ser não é mais ser que o outro ser. O que pode existir é *ser ou não ser*; jamais *ser mais ser ou menos ser* que o outro.

Já entre os valores, é possível uma comparação entre manifestar-se com maior ou menor intensidade em função de admitir graus de profundidade diferenciados na sua realização. O valor amizade, o valor lealdade e o valor transparência nas ações, por exemplo, podem manifestar-se com maior e menor intensidade, com maior e menor grau

de comprometimento. Entretanto, esse esforço de bem distinguir, entre ser e valor, não deve nos induzir à compreensão de dicotomia e de separação entre ser e valor.

Os valores estão, segundo vimos, condenados a não poderem existir senão através da realidade, do ser. ...a realidade está também voltada para eles; como que sequiosa deles, no sentido de que só na medida em que os acolhe e por eles se deixa penetrar, atravessar, atinge a sua plenitude e se consuma. ... Acham-se os dois subordinados um ao outro, numa condição de interdependência e correlação necessárias (Hessen, 1980, p. 62).

Se de um lado o bem distinguir entre ser e valor é importante e fundamental para a compreensão de valor e de ser, de outro lado confundir ser e valor traz conseqüências insustentáveis. Senão vejamos o que fez a Escolástica com o seu axioma "*Omne ens est bonum*".

É indubitável que uma dor física é um fato real, um ens. Ora, se devemos admitir que todo ens é um bonum, algo que não podemos deixar de considerar valioso, digno de se apreciar e estimar, seguir-se-ia que a dor estará neste caso. Mais: quanto maior for a plenitude do ser deste ens, quanto maior e mais intensa a dor, tanto maior deverá ser também a altura do valioso que nela se encerra. Mas isto seria absurdo. Donde a conclusão: a plenitude do ser nada tem que ver com os valores (Hessen, 1980, p. 73).

Segundo Hessen, pois, é absurda a tese de que valor nada mais é do que a perfeição do ser. O ser não pode ser confundido com o valor que lhe é agregado. É extremamente importante destacar e enfatizar que valor é o aderente do ser, não o próprio ser, que valor é o qualificante, não o qualificado. O valor e o ser não são a mesma coisa. O valor deriva da relação de um homem e de uma mulher com o ser. O valorar é um ato essencialmente humano.

Ainda um outro aspecto que merece nossa atenção, nesta empreitada de crítica à posição do princípio *Omne ens est bonum*, é a relação entre valor e fim.

O fundamental, o primário, não é o fim, mas sim o valor. ...É o valioso que deve tornar-se fim, e não o fim que deve considerar-se valioso só por ser fim. ... porque é o fim que deve estar ancorado no valor e não o valor no fim (Hessen, 1980, p. 77).

Os valores não são estados das coisas, nem propriedades das coisas, para que sejam confundidos os fins com os valores. Valor e ser-fim não se identificam. O que dá a qualidade de um fim é o valor que nele for aderido e/ou agregado. A questão fundamental, neste caso, é a que trata da qualidade dos valores que podem ser eleitos. Se em nossas práticas educativas temos como fim a educação, por si só esse fim educativo não se constitui em valor. O valor educativo das práticas educativas será definido pelos valores que qualificarão essas práticas, o seu valor dependerá da qualificação que for aderida e/ou agregada a essa ação de educar. O ser se torna bom ou mau, belo ou não, sagrado ou não, pela ação valorativa do ser humano, homem e mulher. O fim não é um valor, não se justifica e não vale por ser fim. A atenção deve voltar-se para a qualidade dos valores.

É importante ter presente que o valor é sempre o aderente do ser, não o próprio ser; o ato de valorar está sempre referido a um homem e a uma mulher, a um educador e a uma educadora, a um estudante e a uma aluna que valoram e é a ação eletiva desse homem e dessa mulher, desse educador e dessa educadora, desse estudante e dessa aluna que definem o valor.

Relação entre valor e dever-ser

Outra discussão pertinente a que deve ser dada atenção é a da relação de prioridade que deve existir entre o valor e o dever-ser. Neste estudo específico da relação entre valor e dever-ser não está em discussão a qualidade ou o mérito do valor eleito, apenas a relação de importância entre os dois: o valor e o dever-ser. A questão que pode ser colocada neste estudo específico sobre a relação entre valor e dever-ser é se o valor eleito não for um valor merecedor de validade humana ou validade cristã, ou validade dentro desta ou daquela cultura, se o valor eleito for mais ou menos discriminador de acordo com os valores desta ou daquela determinada cultura. O foco em questão nesta etapa da construção deste estudo apenas quer se referir à relação de importância e/ou de prioridade devida entre o valor e o dever-ser desse mesmo valor. Segundo Hessen (1980, p.84), “*não é o dever-ser que nos dá o fundamento do valor; é o valor que nos dá o fundamento do dever-ser*“. O dever-ser torna-se mais ou menos imperioso de acordo com a importância e o reconhecimento da pertinência do valor que estiver presente a qualificar o respectivo dever-ser.

Posto esse esclarecimento inicial sobre esta temática específica e delimitado o enfoque, trata-se de verificar a qualidade dessa relação de importância entre valor e dever-ser. O primeiro princípio dessa relação entre valor e dever-ser aponta para a realidade de que *“todo o dever-ser se funda num valor”* (Hessen, 1980, p. 84). O dever-ser de uma ação educativa funda-se num valor; o fim de uma ação educativa alicerça-se num valor agregado à ação de educar eleito como valioso por um educador, por uma educadora, por uma escola, por alunos e alunas.

Trazendo presentes as compreensões construídas anteriormente, quando falamos do valor ideal, e ao relacioná-lo aqui com o dever-ser, devemos concluir que o dever-ser ideal não necessariamente constitui-se num dever-fazer atual. Isso porque o dever-ser ideal necessita de uma vontade ou de uma decisão, de um homem ou de uma mulher, de um educador ou de uma educadora, de um aluno ou de uma aluna, que o eleja como valioso, para que o mesmo passe a constituir-se em um dever-fazer atual.

Tudo aquilo que ainda não é e deve ser impõe-se necessariamente como objeto dum querer ou dum esforço do homem ou da mulher, ou de um educador ou de uma educadora, de um aluno ou de uma aluna, se o dever-ser estiver relacionado com uma ação educativa. O caráter da obrigatoriedade do dever-ser está no próprio valor que passa pela eleição e pela compreensão de um homem ou de uma mulher, de um educador ou de uma educadora, de um aluno ou de uma aluna como valioso.

“O dever-ser e a obrigatoriedade para a consciência são-nos dados imediatamente na vivência do próprio valor e fundam-se nele. Não são algo vindo de fora, mas são-lhe imanes” (Hessen, 1980, p. 91). Dessa compreensão do valioso num dever-ser imanente ao próprio valor, brota um segundo princípio: *“Pertence à essência do moralmente bom o ser absolutamente obrigatório para a consciência”* (Hessen, 1980, p. 92). Nesse ordenamento de compreensão, o dever-ser de um valor funda-se na própria qualidade do valor.

A validade dos valores

A busca de compreensão centra-se agora em verificar qual a abrangência dos valores, que valores e qual a validade da validade dos mesmos. É um fato constatável a existência de valores, é constatável que, no contato com as coisas, não só as pensamos, como também as valoramos, que chamamos de valores a saúde, o dinheiro, o aparecer na TV, o poder descontar um cheque gordo, o relacionar-se com muitos amigos, o ter títulos acadêmicos, etc., *“mas a questão que agora se discute é esta: saber se além destes primeiros valores subjetivos - individuais ou gerais -, não haverá ainda outros mais altos e duma validade objetiva ou transubjetiva”* (Hessen, 1980, p. 94).

Existem posições de que tudo aquilo que é valor para uns, para outros necessariamente não o é, que tudo é relativo. Trata-se do relativismo. Há uma série de valores, os sensíveis, dos quais já falamos, que os seres humanos reconhecem e, alicerçados nos mesmos, emitem seus juízos de valor. Há outros valores, os chamados espirituais *“que não são valores só por os homens os reconhecerem como tais e por valorarem as coisas à luz deles, mas sim por, de fato, os deverem reconhecer necessariamente”* (Hessen, 1980, p. 95).

Entretanto, entendendo os valores como expressões culturais, e portanto possíveis e passíveis de dinamismo, há um contra-ponto a essa compreensão de Hessen a respeito da objetividade e absoluteidade dos valores. Segundo esse autor, determinados valores são dados à nossa consciência e os mesmos reclamam uma incondicional adesão da nossa parte. Os valores que provocam essa reação à nossa consciência, a princípio, fogem da valoração caprichosa desta ou daquela pessoa, deste ou daquele educador ou educadora. Entretanto, uma fundamentação cultural e fenomenológica dos valores parte da experiência e vivências que são feitas a respeito dos valores e propõe uma compreensão mais flexibilizada dos valores que são historicizados em nossa existência cultural. D'Ambrosio (2000, p.18), entende que

os valores são manifestações culturais. Uma incursão pela história revela que novos meios de sobrevivência e de transcendência fazem com que os valores mudem. Mas alguns valores permanecem: respeito pelo outro, solidariedade com o outro, cooperação com o outro.

Segundo D'Ambrosio há valores que mudam e há outros que permanecem. Na compreensão de Hessen se está diante de valores que *“são vividos por nós como algo de objetivo e absoluto, independente do sujeito”* (Hessen, 1980, p. 100) que experientia e vivencia estes mesmos valores. Segundo Hessen (1980, p.101), é mostrado à nossa consciência, na própria experiência e vivência desses valores, que *“na própria vivência do valor vai já incluída a vivência da sua objetividade”* .

O homem e a mulher adotam valores como referenciais e fundamento para o seu querer e o seu fazer. É importante destacar que, para aquelas pessoas que não conseguem ver o ser humano para além do que tem em comum com os demais seres naturais, não admitindo a sua dimensão espiritual, essas argumentações de nada adiantarão, porque para estes não haveriam valores espirituais a serem eleitos como referenciais de vida.

Portanto, essas argumentações *“só poderão convencer aqueles que crerem na espiritualidade do homem”* (Hessen, 1980, p. 102). Da mesma forma, para educadores e educadoras que não conseguem ver o ser humano, seus e suas estudantes também como seres de dimensão espiritual que valoram e elegem valores, de nada adiantarão estas argumentações e todo este estudo em processo. Numa argumentação de cunho fenomenológico, ontológico e cultural, há sempre espaços para compreensões diversas a respeito dessa temática sobre a validade dos valores. Hessen, entretanto, conclui essa questão da validade dos valores, dizendo que *“a objetividade e a absoluteidade dos valores são coisas que podem, certamente, ser mostradas; não, porém, demonstradas”* (Hessen, 1980, p. 104).

Classificação dos valores

Hessen reconhece que há uma série de tentativas e posições diferenciadas sobre a questão da classificação dos valores. Adota uma classificação que, sob seu ponto de vista, é simples e contém os dados elementares nesse assunto. Apresenta os valores divididos sob o ponto de vista formal e material.

Em primeiro lugar, os valores são formalmente divididos em valores positivos e negativos, pessoais e reais, autônomos e dependentes. A primeira polaridade se dá entre valores positivos e valores negativos. *“Valor positivo é aquele que mais geralmente costumamos designar pela expressão pura e simples de valor”* (Hessen, 1980, p. 107). Os valores negativos são aqueles que se contrapõem a valor em geral, são os que também denominamos de desvalores.

A segunda polaridade acontece entre valores pessoais e valores reais. Os valores pessoais *“são aqueles que só podem pertencer às pessoas, como os valores éticos. Os valores reais são aqueles que aderem a objetos ou a coisas impessoais, como os das coisas ditas valiosas ou geralmente indicadas pela expressão bens”* (Hessen, 1980, p. 107).

A terceira polaridade trata dos valores autônomos e valores dependentes. Os valores autônomos são os valores cujo valor em si reside na sua própria essência; são independentes, não há meios para eles, não dependem de outros. Já os valores dependentes são os valores derivados, cujo valor não é devido a si mesmo; o seu caráter valioso deve-o a outro valor. Se não fossem os valores autônomos em si, os valores dependentes deixariam de ser valores. São também chamados de valor de utilidade. São valores que fazem parte de um todo valioso maior e neles existem. A idade referida ao valioso da vida é um valor participante. A pátria referida ao valioso da bandeira é um valor simbólico. Ambos, idade e pátria são valores dependentes.

Em segundo lugar, trata-se da classificação dos valores sob o ponto de vista material. Para os valores classificados sob o aspecto material, a própria linguagem popular se encarrega de mostrar a sua evidência com a diversidade de significados sempre referidos a um sujeito. São duas as classes fundamentais: valores sensíveis e valores espirituais.

Fazem parte dos valores sensíveis o agradável, os vitais e os utilitários. *“O agradável, o prazer ou os hedônicos, abrangem todas as sensações de prazer e satisfação e o que os provoca, como vestuário, comida, bebida”* (Hessen, 1980, p. 110). Os vitais ou os da vida são aqueles valores de que a vida é portadora, como o vigor vital, a força, a saúde. Os valores utilitários ou de utilidade coincidem com os chamados valores

econômicos. São todos aqueles que satisfazem necessidades da vida do homem e da mulher ou da sua dimensão físico-biológica, como a comida, vestuário, habitação e os instrumentos que servem para a criação destes mesmos bens. Estes também podem qualificar a dimensão espiritual do homem e da mulher.

Os valores espirituais são constituídos pelos valores lógicos, éticos, estéticos e os religiosos. *“Estes distinguem-se dos valores sensíveis, tanto pela sua imaterialidade e perdurabilidade, como pela sua absoluta e condicional validade”* (Hessen, 1980, p. 110).

Os primeiros, os valores lógicos, são os funcionais do saber, do conhecer e do investigar a verdade; são o esforço por alcançar o saber, o conhecer e a verdade. O desvalor lógico é a ignorância, o erro, a falta de interesse pela verdade. Todo o juízo verdadeiro é valor lógico positivo e todo o juízo falso é valor lógico negativo.

Os valores éticos, por sua vez, apresentam seis características que os qualificam. Em primeiro lugar cabe reconhecer que só as pessoas são seus portadores, nunca as coisas. *“Só seres espirituais podem realizar valores morais ou éticos”* (Hessen, 1980, p. 114). Em segundo lugar, cabe reconhecer que os valores éticos ou morais aderem sempre a suportes reais. Em terceiro, cabe reconhecer que os valores éticos têm caráter de exigências e imperativos absolutos. Está presente o *“tu debes fazer ou o tu não debes fazer”* (Hessen, 1980, p. 114). A quarta característica reconhece que os valores éticos têm caráter universal, isto é, são dirigidos a todos os homens e mulheres. A quinta característica reconhece que os valores éticos fazem uma exigência ilimitada: *“constituem-se em critério de conduta que afeta toda a vida e a vida toda”* (Hessen, 1980, p. 114). Por último, a sexta característica dos valores éticos reconhece que o bem moral representa uma ordem justa, um amor justo; o bem consiste sempre na preferência do valor mais alto.

A terceira característica dos valores espirituais, os valores estéticos – o belo, o sublime, o trágico, o amável, pertencem a seres espirituais, aderem à aparência dos suportes, não têm caráter de exigência e aderem-se a pessoas e objetos. A primeira característica desses valores estéticos reconhece que só seres espirituais podem realizar valores estéticos. Em segundo lugar, os valores estéticos aderem a suportes constituídos

por algo de irreal, de mera aparência. Residem essencialmente na aparência. É sempre uma realidade aparente. É um valor de expressão e de intuição. A terceira característica dos valores estéticos reconhece que os mesmos dirigem seu apelo sem caráter de exigência. Solicitam que o homem e a mulher os realizem em momentos, em situações, mas não obrigam ao homem e à mulher serem estetas ou artistas. A quarta característica dos valores estéticos, por sua vez, reconhece que os mesmos “*não aderem apenas a pessoas, mas também a coisas*” (Hessen, 1980, p. 115). Qualquer objeto, vivo ou morto, material ou espiritual, real ou ideal, pode tornar-se suporte de um valor estético.

A quarta característica dos valores espirituais, distintos dos valores sensíveis, é a dos valores religiosos.

A estes valores não adere propriamente nenhum dever-ser. Eles próprios são já realidade, são valores de um ser. A realidade do santo não é, como a do belo, apenas uma realidade aparente, mas uma realidade no mais puro do seu sentido (Hessen, 1980, p. 117).

O santo ou o divino, em primeiro lugar, é valor e ser ao mesmo tempo, é uma realidade valiosa, é realidade-valor; em segundo lugar, possui uma particular e específica qualidade de valor; em terceiro lugar, seu valor se funda na transcendência como realidade-valor e em quarto lugar, é relação de fundamento de todos os valores, é irradiação do Absoluto, é revelação da divindade. Vivenciar a dimensão religiosa “*significa andar apaixonadamente em busca do sentido da vida e manter-se aberto também às respostas que podem comover-nos profundamente*” (James, 1999, p. 9). Na vivência dos valores envolve-se o emocional e a afetividade do homem e da mulher.

Essa quarta característica dos valores espirituais, os identificados como valores religiosos, reconhece que toda a verdadeira beleza, boa ação moral, autêntico espírito de comunidade, “*de amor ao próximo, do direito e do justo, do conhecimento verdadeiro, revelam um outro mundo do qual irradia a absoluta majestade de Deus*” (Hessen, 1980, p. 120), dentro da qual é indispensável uma adesão de coração, uma adesão que passa pelo emocional e pela afetividade.

Hierarquia entre os valores

Os valores são distintos uns dos outros, possuem uma hierarquização entre eles, distinguem-se entre positivos e negativos, vistos no item 3.5 deste capítulo, e ainda em valores de maior e menor valor. A atenção está voltada agora para a ordem dos valores, que é constituída por um escalonamento dos mais baixos aos mais altos ou dos mais altos aos mais baixos e para os princípios presentes numa escala de valores. São cinco os critérios de ordenamento dos valores, dada a sua importância.

Em primeiro lugar, os valores são tanto mais altos quanto maior for a sua duração. Têm durabilidade e validade independente do suporte. Esta durabilidade faz parte do ser valioso que possuem. *“Isto é: os valores mais baixos serão, naturalmente, os mais transitórios e de menos duração; os mais altos, pelo contrário, serão só os eternos”* (Hessen, 1980, p. 121).

Em segundo lugar, os valores são tanto mais altos quanto menos divisíveis forem. A participação de várias pessoas nos bens materiais só é possível mediante a divisão dos mesmos, o que não ocorre, por exemplo, com o valor estético. *“Várias pessoas podem, ao mesmo tempo, apreciar e participar do valor estético sem dividí-lo”* (Hessen, 1980, p. 122).

Em terceiro lugar, *“o valor que serve de fundamento a outros é mais alto que os que nele se fundam”* (Hessen, 1980, p. 122). O Espírito infinito e pessoal permite a apreensão da objetividade e da absoluteidade dos valores espirituais; logo é mais alto valor que a própria objetividade.

Em quarto lugar, *“os valores são tanto mais altos quanto mais profunda é a satisfação que a sua realização produz em nós”* (Hessen, 1980, p. 122). Certos prazeres e satisfações de ordem sensível, ou até inocentes alegrias, só provocam profunda satisfação quando tocam na esfera ou região onde levamos mais a sério a nós mesmos, a nossa profunda interioridade, a nossa alma, o nosso coração.

Em quinto e último lugar, o critério reside no diferente grau de pertencimento, isto é, em serem destes ou daqueles, em serem relativos a alguma coisa ou ser. “*O valor do agradável, por exemplo, é relativo só aos seres dotados de sensibilidade sensorial, como os valores vitais só são relativos aos seres vivos*” (Hessen, 1980, p. 123). Os valores absolutos são os que se pode sentir independente dos sentidos e da vida orgânica. Esse sentir especial permite a compreensão da essência dos valores sem que necessariamente sintamos o seu valor.

Há o reconhecimento da presença de princípios no ordenamento ou numa escala de valores. O esforço por escalonar os valores, contudo, não consegue delimitar com precisão a relação entre uns e outros, mas fornece indicativos e classificações orientadoras. Entretanto, algumas coisas são claras e se evidenciam absolutamente à nossa consciência. Por exemplo: nem toda a ação moral é necessariamente heróica. A nossa consciência valorativa, portanto, dará pesos diferentes, e por isso considerará mais valioso o ato de alguma pessoa que arrisca a própria vida do que o de alguém que dá uma esmola.

É possível, entretanto, afirmar alguns princípios gerais a respeito duma escala de valores. O primeiro dos princípios reconhece que “*os valores espirituais prevalecem sobre os sensíveis*” (Hessen, 1980, p. 125). O segundo princípio, reconhece que dentro dos valores espirituais há a prevalência dos valores éticos sobre os lógicos e estéticos e, em terceiro lugar, que os valores religiosos têm o primado entre todos os valores, porquanto os outros se fundam neles.

“*Há aqui uma evidência intuitiva, no nosso preferir um valor a outro, que não pode ser substituída por nenhuma espécie de dedução lógica ou racional*” (Hessen, 1980, p. 126). Há, de certa forma, um condicionamento provocado pela própria essência do fenômeno do valioso que se dá à nossa consciência e que a faz preferir um ou outro valor e a dar maior significado valioso a este ou aquele valor, definindo deste jeito a maior ou menor altura desse valor. Ou como diz Hessen: “*está tão pouco na mão do homem alterar esta ordem hierárquica entre eles, como poder recusar o caráter valioso a qualquer valor que à sua consciência se ofereça*” (Hessen, 1980, p. 128).

Isso significa que o valioso, que se apresenta como uma realidade dada ao nosso sentimento e à nossa consciência, faz com que o homem e a mulher tendam para eles e dentre eles, ainda tendam para o mais valioso entre os valiosos. Segundo Hessen (1980, p.313), *“não são uma criação da fantasia ou do nosso puro arbítrio. Apercebemo-nos deles instintivamente; a sua validade é coisa que se impõe com uma força íntima e irresistível. Eles são por si mesmos claros e evidentes”*.

Nessa relação, acima descrita, os valiosos exigem uma atitude emocional, isto é, exigem uma tomada de posição: amor, entusiasmo, veneração, admiração, e diante do Absoluto, humilde e amorosa adoração do crente. Esse conteúdo do valioso que provoca atitudes e que exige posicionamentos é percebido via intuitiva com forte presença do emocional.

O valioso age no nosso sentir, no nosso emocional e, ao mesmo tempo, exige e cobra atitudes alicerçadas nesse sentir, nesse emocional. Daí que não basta, intelectualmente ou racionalmente, ao homem e à mulher, terem convicções ou conhecimentos bons, se os mesmos não passam da esfera ou pela esfera do emocional para atitudes concretas de estar com o outro ou de comprometer-se com as causas do outro, por exemplo. Os valores exigem o comprometimento da dimensão emocional, isto é, exigem o envolvimento afetivo para serem significativos na vida do ser humano.

De acordo com essa compreensão de valor e de valioso, que se apresentam à consciência do homem e da mulher, pode-se inferir que o

sentido duma coisa é a medida em que essa coisa pode servir para a realização de um valor. Só partindo da noção dum valor ao qual se acha referido qualquer fato ou ser, é que podemos falar do sentido desse fato ou ser (Hessen, 1980, p. 242).

Ora, se a razão ou o fundamental desta dissertação, refere-se às relações entre dimensão espiritual do ser humano, valores, espiritualidade, currículo e práticas educativas, é necessário buscar saber o que são esses seres - dimensão espiritual, valores, espiritualidade, currículos, práticas educativas - e qual o lugar desses valiosos na vida do

homem e da mulher, do educador e da educadora, do estudante e da estudante e qual a importância, também afetiva e emotiva, dispensada aos mesmos.

Para aquilatar essa importância, faz-se necessário, pois, verificar no que, como e em que grau e intensidade esses valiosos contribuem para a realização dos objetivos e sentido de vida, tanto das pessoas em seu dia-a-dia existencial, quanto de educadores e educadoras e estudantes em seus labores educativos.

Como se fará isto? A resposta ou o caminho a ser percorrido pelas pessoas, por educadores e educadoras, parece ser o de trazer, para junto desses importantes ou valiosos essa busca continuada de aprofundamento sobre as questões relativas ao lugar do ser humano, da sua dignidade e dos seus sonhos. Esse desafio deverá ainda perpassar as práticas educativas. E este caminho parece passar, também, *”pelo abrir-se para os valores, pela aceitação destes e, sobretudo, como é evidente, dos mais altos de todos, dos espirituais”* (Hessen, 1980, p. 244).

Isso significa uma crença inabalável *“no Espírito, nos valores espirituais, e no destino do homem, chamado a realizá-los”* (Hessen, 1980, p. 403), significa uma busca de entendimento, em primeiríssimo lugar, acerca do homem e mulher, e neles a valoração do espiritual e dentre os valores espirituais, os de relação com o Absoluto.

Ainda, parece ser, também nesse caminho, que podem ser buscadas novas compreensões e novos saberes para as relações entre espiritualidades, currículos e práticas educativas, entre valores e dimensão espiritual do homem e da mulher, entre os qualificadores e o qualificado.

Parece ainda ser, também, nesta mesma perspectiva, que uma questão radical precisa continuamente estar presente nos estudos, diálogos e discussões dentro desse contexto: quem é o ser humano, como estão hoje circunstanciados o homem e mulher dos nossos tempos e lugares? Com o que os mesmos e as mesmas se importam hoje? Quais são os valiosos que os dinamizam e os movem a cada tempo e lugar? Onde e no que os

mesmos põem o seu coração, os seus afetos, as suas paixões? Essas questões apontam para um conjunto de inquietações e interrogações que merecem mais aprofundamentos, novas buscas e continuados estudos. Por quanto tempo ainda essas questões? A compreensão construída nos aponta e indica que não é prudente, nessas questões e estudos, colocarmos um ponto final

CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Não é indiferente à espiritualidade, o como percebemos e vivemos a realidade histórica e qual o projeto que temos para ela (Taborda, 1982, p. 202).

Nenhum estilo de educação tem sentido se não está comprometido com valores (Zabalza, 2000, p. 21).

O currículo é sempre resultado de uma seleção (Silva, 1999, p. 15).

O mundo do homem é do tamanho dos conceitos que conhece (Matus, 1989, p. 39).

Vivemos e somos um antropológico cercado por um mundo profundamente plural e singular, globalizado e aldeia, multicultural e monocultural, pluriforme e uniforme, manual e tecnológico, do recado por cima do muro e da televisão e do rádio, das cartas e mensagens via correios e do e-mail e das redes virtuais. Diferentes propostas de sentido existencial são-nos apresentadas em nossos espaços de convivência. Diferentes caminhos apresentados exigem de cada homem e de cada mulher, de cada aluno e de cada aluna, de cada educador e de cada educadora eleições entre uns e outros valores, entre uma e outra proposta de significação existencial. Somos e vivemos uma realidade marcada por um antropológico e um axiológico que se fazem, ao mesmo tempo, também presentes no mundo da educação e dentro dele, nos processos pedagógicos, currículos e práticas educativas que são buscados implementar nas instituições escolares.

Diferentes valores, diferentes currículos

Há uma compreensão construída, no decorrer deste trabalho, de que os valores que cada homem e cada mulher e também que cada uma das suas instituições elegem como qualificantes da sua dimensão espiritual, provocam a origem dos diferentes espíritos ou espiritualidades que alicerçam, inspiram, fundamentam, animam e movem as suas diferentes ações, atitudes, comportamentos, projetos, currículos, práticas educativas e propostas, enfim, valores que justificam os seus diferentes estilos de vida e sentidos de existência eleitos.

Quando, neste trabalho, o assunto tratado versava sobre a busca de saberes relativos à constitutividade do ser humano, apontou-se para a compreensão de que é na sua dimensão espiritual que acontecem as definições e as eleições de valores e as respostas de sentido existencial que o homem e a mulher buscam para si, para suas vidas e seus diferentes que-fazerem. Segundo compreensão construída, também neste mesmo trabalho, aponta-se para o entendimento de que é na dimensão espiritual do ser humano que são agregados os valores que irão configurar uma e outra espiritualidade, que irão configurar um e outro sentido de existência, uma e outra proposta educativa e também construída a compreensão de que valores são sempre valores para alguém que valora.

O ser humano, que se existencializa em suas circunstâncias, se faz e concretiza-se a partir e com as suas inquietações, com os seus problemas, suas eleições de inclusão e de exclusão, suas angústias, seus desejos em ser mais e melhor. Este mesmo ser humano se faz também a partir e com as suas relações, a partir e com as suas migrações, idas e vindas, projetos, valores, sonhos e esperanças.

Ainda construída a compreensão a respeito das relações existentes entre a dimensão espiritual e os valores eleitos pelo homem e pela mulher, compreensão esta que nos dá conta de que *“não é indiferente à espiritualidade, o como percebemos e vivemos a realidade histórica e qual o projeto que temos para ela”* (Taborda, 1982, p. 202). Isso significa dizer que há a necessidade de uma relação estreita e intrínseca entre os valores agregados à dimensão espiritual do homem e da mulher e o dia-a-dia por eles vividos, também quando se trata da vida existencializada pelos mesmos nos espaços escolares.

Significa compreender que a “*nossa espiritualidade dependerá do que vivemos*” (Taborda, 1982, p. 202), isto é, significa compreender que de acordo com o sentido de vida e os valores que o homem e a mulher e também as suas instituições elegerem para qualificar as suas ações e a sua própria vida e existência, ter-se-á uma ou outra espiritualidade.

É nesse contexto de compreensão que se originam as diferentes matizações da dimensão espiritual por valores e a correspondente expressão vivencial e prática. É também nesse mesmo contexto de compreensão que são constituídos e conhecidos os diferentes qualificadores do projeto educativo, currículo e respectivas práticas educativas das escolas.

Enfim, isso significa compreender que o importante a ser percebido é que o currículo e as práticas educativas são constituídos e fundamentados pelo conjunto dos valores que alicerçam as inspirações, as motivações, as práticas e as razões existenciais, intrínsecas aos sonhos e às ações dos seres humanos e das suas instituições de ensino.

Uma espiritualidade, nessa compreensão, se manifesta e se concretiza profunda e intrinsecamente constituída por valores que a identificam; é também uma espiritualidade a qualificadora de currículos e práticas educativas e é também uma espiritualidade que constitui compromentimentos com os valores que matizam a dimensão espiritual deste ou daquele homem, desta ou daquela mulher, deste ou daquele sistema, desta ou daquela instituição, também as de ensino.

Coerente com essa dinâmica e/ou ordenamento de compreensão, é necessário verificar e identificar a espiritualidade ou o espírito que reina e que se faz presente na vida do dia-a-dia do homem e da mulher, do educador e da educadora, dos alunos e alunas, desta ou daquela instituição para se saber e identificar qual espiritualidade ou espírito realmente inspira as práticas e que-fazer humanos nos diferentes espaços existenciais. É a vida vivida e presentificada no dia-a-dia, tanto do ser humano, quanto de suas instituições, que será o verdadeiro e último critério de identificação de uma e outra espiritualidade ou espírito. A unidade intrínseca entre o dizer e o ser, a palavra e o gesto, as

falas e as práticas constituem-se no elemento identificador da respectiva espiritualidade realmente vivida e historicizada nos diferentes espaços de convivência, também nos pedagógicos. O espírito, ou a espiritualidade, presente na convivência humana, é identificado nos valores que qualificam a dimensão espiritual do homem e da mulher.

Fundado nessa compreensão, a espiritualidade que anima um contexto escolar é reconhecida pela qualificação presente e manifestada no currículo e nas práticas educativas de cada escola vividos e existencializados pelos seus respectivos integrantes. A mesma espiritualidade perpassa e fundamenta, também, os saberes e conhecimentos escolares construídos, qualificando e matizando os projetos educativos e as inter-relações sócio-culturais. Dessa forma, somos instigados a buscar compreensão das relações existentes entre espiritualidade, valores, currículo e práticas educativas e qual o significado dos mesmos na vida e proposta educativo-pedagógica das escolas, corporificada num currículo eleito.

Currículo e práticas educativas

Falar de currículo ou em currículo lembra corredores de escolas onde meninos e meninas correm, desengonçados, alguns alegres e esperançosos, outros sofridos e violentos. Currículo lembra inclusão, lembra exclusão. Lembra lugar onde todos e todas podem, devem e/ou querem aprender a viver e a sobreviver, a firmar esperanças de realização, a lutar por seus sonhos e, muitas vezes, a abrir mão deles.

Um currículo pode representar um jeito pedagógico de tangenciar formas e indicadores de como viver esperança, viver sonhos, sonhar utopias, concretizar relações construtivas. Um currículo pode representar uma proposta de exclusão de um poder que tenta imprimir atitudes imobilizantes, insistindo “*em convercer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar quase natural*” (Freire, 1997, p. 22), como se nada fosse possível fazer frente ao experimentado, vivido e ao que aí está.

Um processo de educação está presente e é concretizado onde os seres humanos convivem, constroem e se constroem em suas relações e interações, quer no espaço estritamente escolar, quer fora dele. O agir do homem e da mulher, do educador e da educadora, da escola e de seus estudantes é sempre identificador da presença de uma proposta educativa ou de um currículo alicerçado num espírito que o fundamenta. “*A organização do currículo ultrapassa os muros da instituição e considera o contexto em que a escola se insere, buscando dar uma resposta eficaz às necessidades educativas que daí emergem*” (Magalhães, 1999, p. 145).

Afinal, o que é mesmo um currículo? Como se configura? Quem o propõe? Estas e outras são questões de difícil resposta. Segundo Osowski, é prudente não sermos apressados com a emissão de respostas, ao a mesma dizer que:

Provisoriamente, consideramos currículo como conjunto de saberes escolares, tramas e redes das e nas relações sociais escolares, campo de poder, físicos ou pessoais, institucionais ou imaginários que articulados constituem o cotidiano da escola básica, expressando ou interferindo nas políticas educacionais, assim como impulsionando e sendo impulsionados pela sociedade (Osowski, 1997, p. 117).

Os currículos e as práticas educativas, de certo modo, formam um conjunto de conhecimentos, de saberes e de valores necessários para a constituição de pessoas que se tornam pessoas no entremeio das contradições e das tensões.

Segundo Sacristán (2000, p. 21), se “*um currículo é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura*”. Isso significa também que, pelo fato de sempre estarem envolvidas pessoas nos processos de ensino, o currículo deve ser adequado às pessoas que nele e com ele estão comprometidas. Ou no dizer questionador de Paulo Freire (1997, p. 34): “*por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?*”.

Currículo é o dentro da escola, é o fora da escola, é a sociedade circundante? São as políticas do ator sujeito preocupado com a educação? Há interferência de quem em quem, de que em que? Quem decide o que entra e o que não entra num currículo?

Segundo Silva (1999, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo” (Silva, 1999, p. 15). Onde acontece a construção de conhecimentos e saberes, onde acontecem relações e inter-relações, acontece currículo, acontecem práticas educativas? Marques, (1999, p.47), se posiciona dizendo que: “defendemos que construir conhecimentos em nossas salas de aula significa tecer relações entre saberes provindos das mais diversas instâncias do nosso viver”.

O currículo vai além dos muros da escola. Os alunos que vêm a pé, de ônibus, de motorista particular, filho de pedreiro, de político, de mega-especulador entram no currículo. Ao ser pensado currículo e práticas educativas é necessário e importante pensá-los não apenas circunscritos à realidade de dentro dos muros escolares, isso porque os processos educativos acontecem onde acontecem inter-relações, trocas de saberes, interação entre seres humanos históricos e circunstanciados. Segundo Paulo Freire,

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (1997, p. 50).

Faz parte do saber escolar incluir no currículo os saberes construídos nas experiências da rua e os construídos nas relações intra-escolares. Todo o conhecimento e saber construído na rua, trazido para dentro das escolas, e o todo experimentado nas escolas constitui o currículo e através do mesmo “espera-se o efeito da ação educativa no comportamento dos indivíduos” (D’Ambrosio, 2000, p. 16). Paulo Freire (1997, p. 25), falando dos saberes indispensáveis para a prática docente, insiste em que é necessário o convencimento de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as

possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, nas quais haja interação dos participantes da escola e da comunidade, independente se dentro dos espaços escolares tradicionais ou fora dos mesmos.

Um currículo é construído pelos diversos interlocutores, marcando um processo nem sempre claro, nem sempre harmônico. Pode um currículo tornar-se desafiador para novos saberes e conhecimentos e provocador de novas relações e novos jeitos de estruturação social. O exercício desta ou daquela finalidade de um currículo depende da opção desta ou daquela escola.

Pensando no currículo escolar como espaço-tempo pedagógico de relações sociais e políticas que produzem saberes, e saberes escolares que produzem relações sociais e políticas, constatamos que educar significa não só aprender a viver de determinada forma, mas também implica valorização e, conseqüentemente, produção de determinados conhecimentos, enquanto expressão cultural, socializados na e pela escola, criticamente contextualizados (Osowski, 1999, p. 64).

Por isso não é suficiente que seja criado um currículo, e este, válido para todos e todas. Aponta-se para a necessidade de que sejam respeitadas e valorizadas as circunstâncias nas quais e com as quais os atores sujeitos da educação estão envolvidos. Daí que o importante não é como se vestem, mas como se tratam, por exemplo. Exige discutir as condições das aprendizagens dos educandos, em busca daquelas aprendizagens em que eles vão se *“transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”* (Freire, 1997, p. 29).

Por parte de quem participa da construção e reconstrução de currículos, os projetos educativos são espaços nos quais as

práticas pedagógicas precisam estar ancoradas em metas educativas, conhecimentos culturais e processo metodológicos de ensinar, aprender e avaliar que, comprometendo-se tanto com a socialização crítica dos saberes como com o exercício de cidadania, favoreçam à formação de pessoas críticas, ativas e solidárias (Osowski, 1999, p. 66).

Projetos pedagógicos expressam valores eleitos, de forma explícita ou não, pela comunidade que os viabilizam em práticas educativas, as quais podem fazer a diferença no que os estudantes aprendem. É por isso que “*o currículo escolar precisa fazer diferença na vida de cada estudante, no sentido de que ele se torne mais participante e reflexivo, solidário e autônomo, questionador e acolhedor, crítico e sonhador*” (Osowski, 1999, p. 68). O que pode fazer a diferença em educação é a qualidade do currículo e suas conseqüentes práticas educativas.

A prática educativa a que se refere o currículo é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo (Sacristán, 2000, p. 13).

Isso significa dizer que a questão curricular não é uma questão esgotada, de compreensão unívoca e linear, mas que a mesma ainda deverá ser objeto de muitos e contínuos estudos em função do seu caráter complexo e da diversidade de concepções sobre currículo.

“*O conceito currículo adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular*” (Sacristán, 2000, p. 103). A complexidade dessa temática se alicerça no fato de que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo. De acordo com a compreensão de Sacristán (2000, p. 15), “*o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias*”. É um processo que acontece no diálogo entre agentes sociais que participam ou não de sua construção e/ou socialização.

O fato de os currículos expressarem diferentes níveis de ensino dificulta a pretensão ou o comodismo de obter um esquema claro e uma idéia clara do que seja currículo, ao mesmo tempo que chama a atenção contra a pretensão de universalizar e absolutizar uma compreensão específica, particular e singular de currículo. Entretanto, as finalidades que se atribuem e são destinadas, implícita ou explicitamente, à instituição escolar acabam tendo

necessariamente reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo e na seleção dos componentes do mesmo.

A escola, em geral, expressa uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza precisamente no seu currículo. Isto significa dizer que o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles refletem-se no currículo eleito pelas escolas, ou imposto pelas políticas governamentais. O valor da escola se manifesta, fundamentalmente, pelas razões que a mesma encontra para desenvolver um determinado currículo. *“Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma conseqüência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição”* (Sacristán, 2000, p. 17).

Um currículo, dessa forma, pode e/ou reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade, entre os valores dominantes que regem os processos educativos e os valores emergentes. No currículo estão presentes interesses e escolhas sociais, conscientes ou inconscientes, que concordam ou não com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade. Segundo Bernstein, (apud Sacristán, 2000, p. 19), *“as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social”*.

Essa é também a razão de que nos momentos de se desejar a configuração de uma outra ordenação social, quando se desejar uma sociedade alicerçada em outros valores, há que se configurar um outro currículo capaz de construir esses outros saberes e conhecimentos.

Os currículos projetam práticas, crenças e valores que se interagem numa prática pedagógica. As atividades práticas que servem para desenvolver os currículos estão sobrepostas em contextos aninhados uns dentro de outros. De certa maneira *“estão implicados com o currículo todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da prática escolar no nível de aula, de escola e de sistema educativo”* (Sacristán, 2000, p. 28). Isso porque a educação, mediante o ensino, nas suas

práticas educativas e opções culturais, poderá favorecer aprendizagens necessárias a cidadãos e cidadãs comprometidos com determinados projetos de sociedade. Assim, dessa forma, *“a relação pedagógica professor-aluno está muito condicionada pelo currículo, que se converte em exigência para uns e outros”* (Sacristán, 2000, p. 31).

Nessa compreensão de currículo, se o mesmo estiver alicerçado numa proposta humano-cristã de homens e de mulheres críticos, solidários, preocupados com a justiça, esses valores passam a ser os seus referenciais da qualidade do respectivo currículo e práticas educativas e estes mesmos, currículo e práticas educativas, se convertem em exigência para uns e outros com ele e nele envolvidos. *“Hoje, é parte da própria idéia de currículo que este seja um projeto educativo, ou seja, uma seleção cultural moldada e organizada de acordo com idéias, princípios e finalidades pedagógicas”* (Sacristán, 2000, p. 83). Significa reconhecer que o projeto educativo de uma escola tem por finalidade concretizar o currículo escolar eleito.

A compreensão construída sobre currículo nos dá conta de que os valores eleitos por educadores e educadoras e/ou suas respectivas escolas são preponderantes na qualidade do projeto educativo proposto. Nesse caso, se a escola propõe-se a desenvolver solidariedade, este é um valor a ser incorporado ao seu projeto pedagógico e passa a ser inspirador de ações e práticas educativas específicas. Toda a opção por determinados valores tem suas devidas conseqüências para o dia-a-dia das escolas. *“Uma concepção curricular humanista tem várias implicações para a prática educativa. Uma delas é que todos os educadores envolvidos tenham um entendimento comum sobre a proposta da instituição”* (Magalhães, 1999, p. 146).

Falando das conseqüências da opção por determinado valor ou determinados valores para o dia-a-dia das escolas, por exemplo, é pertinente entender que *“um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas”* (Marques, 1999, p. 48), isto é, deverá fazer parte do projeto educativo ou do currículo o resgate dos valores e culturas silenciadas.

A qualidade de um projeto educativo ou a devida importância dada a determinados valores nos currículos é manifestada de diferentes formas e segundo diferentes critérios. O tempo poderá ser um diferencial, pois *“o significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que preenchem o tempo no qual transcorre a vida escolar, ou que se projetam nesse tempo, e em como se relacionam umas tarefas com outras”* (Sacristán, 2000, p. 209). As tarefas escolares têm um modo particular de regular a ação enquanto transcorre o processo de desenvolvimento de um currículo. Em cada uma das tarefas escolares, estão presentes valores que inspiram, fundamentam e regulam a sua prática.

Fundamentados nessa compreensão, as tarefas propostas são reguladoras da prática educativa e o currículo se concretiza através dessas tarefas escolares concretizadas no dia-a-dia da vida escolar. Entretanto, *“uma tarefa não pode ser compreendida sem ser analisada em função do significado que adquire em relação a proposições pedagógicas e culturais mais gerais dentro das quais adquire verdadeiro valor educativo”* (Sacristán, 2000, p. 210).

A importância de se analisar o currículo pelas tarefas dominantes numa determinada prática escolar pode indicar algumas dimensões da qualidade do currículo que está sendo desenvolvido, visto que um currículo se manifesta em práticas pedagógicas concretas. As tarefas, num currículo, são a concretização, na forma de atividades singulares, intrinsecamente articuladas entre si, compondo, as mesmas, o conjunto das práticas educativas resultantes de um currículo específico, embora não esgotando o que sejam as práticas educativas. As tarefas e/ou as atividades são alguns dos elementos visibilizadores pelos quais se expressa e se manifesta a prática pedagógica e o próprio currículo. *“Uma jornada escolar ou qualquer período de horário diário é uma concatenação singular de tarefas dos alunos e do professor”* (Sacristán, 2000, p. 211).
Desta forma

cada tarefa ou cada seqüência de uma série de atividades define um microambiente e o ambiente geral da classe. Uma seqüência de tarefas, enquanto se repete, constituirá um ambiente escolar prolongado, configurará uma metodologia que, por sua regularidade, desencadeará certos efeitos permanentes. As tarefas mediatizam a absorção peculiar

que os alunos fazem da escolaridade e do currículo, pois é preciso analisar a realização do mesmo dentro da estrutura de tarefas. As tarefas expressam o estilo dos professores e articulam suas competências profissionais, tendo como correlatos esquemas teóricos de racionalização, ainda que sejam implícitos. Uma tarefa ou uma série delas apela à interação das proposições didáticas e curriculares com os aspectos organizativos do sistema escolar. Uma tarefa tem um significado pessoal e social complexo, por seu conteúdo, pelas pautas de comportamento que exige, pelas relações sociais que fomenta, pelos valores ocultos que possui, etc. (Sacristán, 2000, p. 211).

De acordo com o observado na realidade cotidiana escolar, as atividades e/ou as tarefas são elementos importantes e indicativos em torno dos quais os professores estruturam a sua ação educativa. As atividades ou tarefas definem o tipo de prática que se realiza e são, ao mesmo tempo, o esqueleto que pode servir para compreendermos como funciona essa prática. As atividades e/ou tarefas são um elemento estrutural básico da ação pedagógica. As tarefas direcionam e manifestam o processo de aprendizagem e repercutem no currículo, sendo, por outro lado, desencadeadas e referenciadas pelo projeto pedagógico em vigor que, por sua vez, está alicerçado em valores eleitos.

Isso significa que um currículo e o respectivo projeto educativo não podem ser entendidos senão na realidade diária das atividades concretas e práticas. Através das tarefas e práticas escolares propostas aos estudantes revela-se o currículo que a referida escola acredita valer a pena implementar. As tarefas são uma das apresentações e manifestações do currículo e este reflete o respectivo projeto educativo de uma escola que, por sua vez, revela os valores nos quais a escola acredita como fundamentais em educação.

Essa compreensão das tarefas escolares e sua relação com o currículo torna-se importante, pois quando estiver presente o desejo de alterar uma proposta ou projeto educativo é necessário agir no currículo da mesma. É necessário promover uma renovação qualitativa da prática escolar e essa ação se implementa reconfigurando e/ou refundando as tarefas e práticas do dia-a-dia da vida da escola. Ou como diz Sacristán (2000, p. 231): *“mudar as tarefas escolares para melhorar a qualidade do ensino exige mudanças importantes na estruturação do espaço escolar, do horário, das conexões com a realidade exterior, etc.”*.

Entretanto é fundamental ter presente que um currículo não se esgota em tarefas e/ou atividades escolares. O valor de uma atividade não pode ser considerado apenas por ela mesma, ainda que direcionada a objetivos do currículo. O valor de uma tarefa e/ou atividade também depende de fatores contextuais que ultrapassam a ação do professor, o próprio professor e o quadro estritamente escolar.

A seleção de conhecimentos que formam o currículo impõem de alguma forma também os modos de trabalhá-los. Isto é, a riqueza dos conteúdos condiciona as tarefas possíveis e estas, por sua vez, mediatizam as possibilidades do currículo. Há uma relação recíproca e intrínseca entre conteúdos curriculares, as tarefas e/ou atividades desenvolvidas e o modo de encaminhá-las e desencadeá-las.

Em educação, sempre se admitiu como princípio que o método é capaz de modelar os potenciais efeitos dos conteúdos, sem cair na absolutização metodológica, pois a forma pedagógica da tarefa e o seu conteúdo são aspectos indissociáveis – duas dimensões de uma mesma realidade, já que uma se envolve na outra (Sacristán, 2000, p. 220).

Por isso o conteúdo, o processo de aprendizagem e as tarefas que possibilitam o currículo têm relação muito estreita, ou seja, estão intrinsecamente imbricados.

O currículo, no seu processo de implementação, desde as políticas educacionais até a seleção e construção de conhecimentos e práticas educativas, muitas vezes, silencia as vozes e situações que não interessam ouvir, que não foram eleitas como importantes valorizar e considerar, e de outro lado, têm a força para promover aquelas vozes e presenças que interessam ser ouvidas e valorizadas. De acordo com os interesses em jogo, serão mais ouvidas umas vozes e situações e serão deixadas de lado e excluídas outras tantas vozes e situações. As práticas escolares, mediadas nas tarefas e atividades diárias da vida escolar dão voz e silenciam vozes. A ação de dar voz e silenciar vozes está presente na qualidade das tarefas escolares propostas.

A tarefa é o elemento intermediário entre as possibilidades teóricas que o currículo prescreve e os seus efeitos reais. Apenas através das atividades que são desenvolvidas podemos analisar a riqueza de uma determinada proposição curricular na prática (Sacristán, 2000, p. 221).

Os diferentes elementos que compõem o currículo não se constituem apenas em *“marco de referência para perceber e interpretar o que é o ensino e seus professores, ou a situação escolar em geral, mas também se transformam em organizadores de toda sua conduta”* (Sacristán, 2000, p. 225). Eles constituem-se como relações de poder estruturadores da maneira como professores e estudantes vivem o cotidiano escolar.

Isso significa reconhecer relações de poder presentes no currículo proposto. Os currículos, expressos nas tarefas, atividades e organização escolares e práticas pedagógicas, estabelecem as normas de qualidade para cada tipo de trabalho e se transformam em parâmetros de comportamento, fortalecendo valores e atitudes reconhecidas como válidas em determinados grupos sociais e silenciam outros. *“Quando os alunos entendem o que se pede deles em diferentes tipos de atividades, auto-regulam seu comportamento de acordo com a norma requerida para cada tarefa”* (Sacristán, 2000, p. 227).

Em função desse alto poder de conformação de atitudes, comportamentos e valores é que a questão currículo se reveste de tamanha importância dentro dos processos de educação e ensino. O currículo se envolve na cultura global, pautando comportamentos, quadro de valores, conduta pessoal e interpessoal, definindo sentidos da atividade educativa e da própria vida das pessoas nele envolvidas. Dessa forma os currículos das escolas constituem-se em propositores de concepção antropológica e axiológica que qualificam a ética de quem ensina e aprende e a de quem aprende e ensina.

Projeto educativo: mediador de valores?

As relações entre professores e alunas, entre alunos e professoras são construídas nos espaços escolares, mesmo que não formalmente explicitadas e acontecem permeadas por valores. Em todas as nossas situações de vida estamos em contato com valores. Nas mesmas, transmitimos e vivenciamos valores vigentes na sociedade, na família, na comunidade e somos propositivos de valores pelas nossas ações, interações e atitudes. Por exemplo,

quando o professor grita: “eu não admito que gritem na sala” ele está passando valores. Ele tem valores que se explicitam na sua atitude cotidiana, nas suas menores ações. Quando ele diz isso ou quando não respeita o aluno, mas exige ser respeitado, está ensinando um valor – no caso, o respeito unilateral (Inoue et alii, 1999, p. 24).

O que importa é estarmos atentos aos valores sobre os quais as aprendizagens vão sendo construídas.

Nessa dinâmica de compreensão, todas as ações na escola, assim como o currículo e as práticas educativas, expressam o que o grupo considera valioso, indicando que “*os valores permeiam todo o tecido social*” (Inoue et alii, 1999, p. 26).

Dessa compreensão decorre que, em tudo o que se é e se faz, estão imbricados valores, que tudo, intrinsecamente, é inspirado e animado, dinamizado e motivado, movido e impregnado por valores; também a vida das pessoas, de educadores e de educadoras e das suas organizações escolares. “*Não podemos mover-nos sem eles, e, de uma maneira ou de outra, impregnam o que fazemos*” (Zabalza, 2000, p. 21).

“*Valor é alguma coisa que pauta o comportamento humano. Este é resultado de um conhecimento no sentido amplo, ou seja, o indivíduo se comporta de acordo com o que conhece*” (Inoue et alii, 1999, p. 27). Os valores orientam atitudes e pontos de vista e são, por vezes, como que grandes e contraditórias fontes de energia e de força que inspiram, animam e movem as pessoas e os grupos em uma direção ou outra. Essa força e energia, advinda dos valores eleitos, estimulam pessoas e/ou grupos, exigem posicionamentos, dão-lhes força, mas podem também desagregá-los, desarticulá-los e destruí-los.

O tema valores foi e será um tema-chave em qualquer processo de ação e de reflexão sobre as pessoas e suas ações: desde a religião à filosofia, desde o pensamento social às doutrinas econômicas e políticas, desde a educação à psicologia. Em geral, tudo está envolto em valores que dão sentido às idéias e às propostas que em cada âmbito são estabelecidas (Zabalza, 2000, p. 21).

Desse saber construído, pode-se apontar para a compreensão de que todas as ações das pessoas e/ou de grupos de pessoas, de educadores e educadoras em suas escolas, com

suas práticas educativas, seus currículos trazem imbricada, na sua própria razão e condição existencial, a necessária consideração, em seus que-fazer, da presença e da discussão sobre a questão dos valores. Esses mesmos valores são os elementos que apontam para a qualidade presente nas relações valorativas do homem e da mulher com o outro, com o mundo e suas circunstâncias. Pela constatação evidenciada de que sempre estamos envolvidos em valores em nossas ações, não é também possível falar em educação, sem que na mesma esteja intrinsecamente presente e contemplada a questão dos valores.

Significa dizer que todas as ações presentes nas escolas, provocadas ou não por educadores e educadoras, acontecem sempre alicerçadas e envoltas em valores. Nenhuma proposta educativa, e o mesmo pode ser dito das demais ações do homem e da mulher, do educador e da educadora, dos alunos e das alunas, acontecem sem que estejam fundamentados e/ou comprometidos com os valores que os mesmos elegem como os seus valiosos e referenciais de vida.

Para a educação escolar e sua proposta educativa, isso significa compreender que existe, intrinsecamente, “*a necessidade de se trabalhar de forma explícita e intencional com os valores que se elegem*” (Inoue et alii, 1999, p. 25). Ainda significa compreender que toda a ação desencadeada dentro das escolas está necessariamente embasada em valores. Significa, também, compreender que tanto as escolas, quanto seus educadores e educadoras devem saber como ensinar para seus estudantes os valores nos quais acreditam.

Esse processo de implementação de valores faz com que sejam criados parâmetros de comportamento para as atitudes e condutas dos educadores e estudantes nas escolas e do homem e da mulher em sociedade. “*Esses parâmetros são aquilo que chamamos de valores*” (Inoue et alii, 1999, p. 28).

Dessa compreensão decorre que a discussão pertinente, que se justifica e se faz necessária, é sobre a escolha de quais valores qualificarão a proposta educativa desta ou daquela escola, e de suas práticas educativas, marcando a qualidade da organização curricular e as relações sócio-políticas.

Os processos pelos quais são eleitos alguns valores e outros não depende, pois, do que educadores e educadoras, educandos e educandas entenderem como valores merecedores de sua eleição porque os mesmos qualificarão suas ações, atitudes, conhecimentos, formas de pensar, sentir e agir. Expressam também o sentido dado pela comunidade escolar a determinadas formas e jeitos de expressar o que vale. Esses processos de eleição de valores podem causar alguns desencontros *“porque os valores que possuímos nem sempre são coincidentes com os de outras pessoas e, em muitos casos, podem dar lugar a divisões e controvérsias na comunidade educativa”* (Zabalza, 2000, p. 22). Valores podem representar compromissos particulares de determinadas pessoas ou de grupos de pessoas, com os quais todos necessariamente não concordam, mas sempre serão os valores a questão chave nos processos de escolhas, eleições e proposições.

A compreensão que se impõe, entretanto, é que trabalhar em educação já implica necessariamente envolver-se com valores, pois a escola, o currículo e todas as suas práticas educativas se constituem e se envolvem justamente com valores. É intrínseco à tarefa educativa estarem presentes valores e comprometimentos com os mesmos, intrínseco ao trabalho de educadores e de educadoras.

Outra compreensão que se impõe é a necessária abertura para a discussão e a reflexão sobre a qualidade da vivência desses valores nos espaços escolares. A partir da vivência dos valores é necessário refletir sobre a experiência vivida, analisando os aspectos positivos e os negativos, estimulando a que cada estudante emita juízos sobre esse modo de convivência. Esse espaço de expressão da vivência de valores, presente no currículo escolar, é de extrema importância, pois será o espaço onde poderão ser discutidas as questões oriundas dos valores experimentados.

Dos saberes construídos acerca dos valores, resulta uma compreensão que de fato os valores são os qualificadores da existência humana e da organização escolar. Os valores experimentados, que se tornam princípios de ação entre os sujeitos do processo, provocam efeitos na vida das pessoas porque vivenciados. A existência humana será qualificada com os valores que o homem e a mulher elegerem como importantes e valiosos, experimentados e assumidos em sua experiência humana. Eles se farão presentes na escola, através da sua

proposta e projeto educativo concebidos e eleitos como importantes pelo grupo de pessoas que compõem a respectiva escola.

É fundamentalmente pelo testemunho de vida que aprendizagens de valores percorrerão diferentes caminhos de geração a geração. Da mesma forma, é pelo testemunho institucional da escola, dos educadores e educadoras, que os valores eleitos para qualificar as organizações escolares, seus currículos, suas práticas educativas e seus projetos educativos poderão tornar-se realidade na vida dos estudantes e das estudantes.

Destacamos, aqui, um indicador significativo, que trata da relação entre educadores e educadoras e seus estudantes. Quantos estudantes não passaram a gostar da disciplina porque o professor ou a professora lecionava com dedicação, competência, sabedoria e carinho? Quantos alunos e alunas não se deixaram contagiar pelo entusiasmo com que alguns de seus professores e professoras se dedicava, por exemplo, às questões da natureza, do voluntariado, da política, da comunicação ou das práticas humanitárias? Da mesma forma, quantos estudantes não detestam determinadas disciplinas pela forma como professores e professoras se relacionavam com eles em sala de aula?

Também decorre que, a maior ou menor inculturação desses valores dependerá da qualidade e do grau de vivência dos mesmos, isto é, dependerá da qualidade das relações do homem e da mulher, do educador e da educadora, dos alunos e das alunas em seu dia-a-dia existencial. Nas organizações escolares, a inculturação desses valores dependerá dos próprios compromissos e estilo institucional, dependerá de sua impregnação em todas as suas atividades, e, ainda, nas escolas, dependerá também de que educadores e educadoras os assumam como importantes, fazendo dos mesmos alicerce e fundamento para o seu estilo de vida e modo de ser com os seus estudantes. *“Eram trabalhos muito bons, mas o que mais chamava a atenção era a intensidade com que professores e alunos de cada grupo viviam e descreviam o trabalho realizado. Eles haviam sido contagiados pelo amor à natureza”* (Zabalza, 2000, p. 24) por força do testemunho de vida dos seus professores e professoras.

Significa, pois, compreender que um currículo proposto e a forma de sua implementação se constituem mediadores dos valores eleitos pela escola, significa também compreender que o currículo carrega consigo, e em seus protagonistas, valores e, ao ser implementado, os mesmos fazem a mediação dos valores para a prática escolar diária.

A configuração de um projeto educativo

Quando se fala de projeto educativo, se está falando de uma proposta educativa construída pela escola. Para maior consistência de um projeto educativo é importante que ele seja coletivamente construído pela comunidade educativa e demais participantes com os quais a escola interage pedagogicamente. Isto porque são necessários sujeitos que pensem educação como processo de interação constante, onde a direcionalidade e a qualidade estabelecida são resultantes de uma construção consensada. Implica fazer acontecer participação, implica assumir-se integrado e comprometido com o projeto educativo construído e, ao mesmo tempo, em transformação contínua, porque histórico e inserido num contexto vivo.

Tem de haver um projeto educativo que possa ser compartilhado por toda a comunidade porque o conhecimento é algo vivo, que se cria na interação com as pessoas e com a cultura, e porque todos os que participam do cotidiano escolar são parte daquele projeto educativo, são educadores (Inoue et alii, 1999, p. 55).

A participação da comunidade escolar na construção do projeto educativo é fundamental para que haja comprometimentos do todo com todos. *“Uma pequena ação, uma iniciativa por menor que seja, faz muita diferença para o grupo maior. Se o educador não acredita nessa interdependência parte-todo, fica difícil a criança desenvolver este valor”* (Inoue et alii, 1999, p. 40). Também entre jovens e adultos, isso acontece, tornando-se difícil assumir e entender-se comprometido com um projeto maior, com coisas e causas comuns se não houver participação, mesmo que na pequena ação.

Conceber coletivamente um projeto educativo significa pensar uma proposta de educação alicerçada em valores assumidos pela escola como comunidade, pois

não se pode imaginar um trabalho na escola que desconsidere o diretor ou o coordenador, o professor, os alunos, os pais, os funcionários, ou seja, não adianta haver um trabalho integrado entre o professor e o coordenador e os funcionários da escola caminharem em outras direções (Inoue et alii, 1999, p. 56).

A educação participada, resultante desse processo, acontece na relação entre estudantes e docentes. Todos se expõem e se apresentam, para esta relação, com os seus sonhos, com a sua história de vida e de lugar próprias, únicas e insubstituíveis e juntos constroem e se constroem mais homens cidadãos e mais mulheres cidadãs. Como diz Paulo Freire (1997, p. 25), “*não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*”. Quem participa desse processo o faz com a sua historicidade, com a sua visão e experiência construídas nas relações existencializadas, com os seus valores e seus pontos de vista.

Nesse contexto, entendendo o projeto educativo como um processo em construção, um valor que se impõe é o de saber e/ou aprender a construir coletivamente, não esquecendo de incluir o estudante. É importante que esse processo de construção se dê com a contribuição de todos, também com a participação dos próprios marginalizados e excluídos, visando a resgatar e a promover a cidadania de todos os envolvidos. É uma questão de educar-se para construir coletivamente as saídas e soluções. Significa fortalecer um processo de construção coletiva onde cada pessoa participa do grupo, compreende-se a si mesma, aos outros e ao mundo em que vivem, aprendendo a interferir de forma ativa em toda a realidade que a circunda.

Os conhecimentos, práticas e saberes necessários, ao serem construídos de forma coletiva, garantem, além de ações mais adequadas às reais necessidades, um comprometimento mais efetivo e afetivo do grupo, porque juntos constroem também as suas saídas a partir de um circunstancial concreto e real que os afeta. Paulo Freire (1999b, p. 31), referindo-se à necessidade do real como ponto de partida, diz que “*este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem*”.

A participação efetiva, crítica e consciente dos envolvidos na construção de saídas para as suas situações de exclusões, além de evitar a imitação da prática neoliberal capitalista do paternalismo-dependência, cria consciência de pertença e de co-responsabilidade.

A criação ou o resgate da autonomia, da auto-estima e da criatividade do ser humano e dos grupos é parte essencial do processo da construção coletiva de projetos educativos porque gera e/ou resgata a autoconfiança nas pessoas e grupo com os mesmos comprometidos. A participação dos excluídos e marginalizados nos processos de resgate da sua dignidade humana, junto com os que com eles se solidarizam, nisso consiste, segundo Paulo Freire (1999b, p32), a *“Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”*.

No processo de construção coletiva, dominar ou adquirir conhecimentos não se refere apenas à apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado ou o domínio da simples soma desses conhecimentos e saberes. Mais que projetos prontos e/ou adquiridos, trata-se de processos, ou seja, da própria forma e estilo de construção dos mesmos. Todo o conteúdo do saber das pessoas é resultado de uma construção de conhecimento, que se faz resultante de um processo dialógico, no qual e pelo qual os atores sujeitos trocam conhecimentos e os constroem renovados, pelo qual trocam experiências e as enriquecem, pelo qual juntos choram e juntos encontram desafios, pelo qual juntos lutam e juntos conquistam, pelo qual juntos conquistam e juntos participam dos resultados.

Esse agir dialógico é o processo de construção coletiva de conhecimentos, de saberes, de experiências, de esperanças, de certezas de continuar o caminho por mais dignidade e espaços de cidadania do homem e da mulher. Tanto o conhecimento de natureza científica, quanto o de sentido humanista, podem ser construídos dialogicamente, resultado de uma prática de grupos, histórica e dinâmica. *“É importante que as crianças percebam que se trata de uma construção coletiva, portanto relacionada à vida em grupo*

e ao conhecimento construído em grupo. O aluno precisa perceber que faz parte de um grupo” (Inoue et alii, 1999, p. 81).

O processo de construção do conhecimento, dos saberes e das experiências participativas e coletivas deve ser tratado como vivência prática e objeto de análise crítica, enraizados numa comunidade concreta. *“Alguns educadores têm uma profunda dificuldade de perceber o universo da educação sob o ponto de vista que não seja exclusivamente pedagógico e se recusam a admitir que a escola é uma organização inserida numa comunidade” (Inoue et alii, 1999, p. 58).* É fundamental que educadores e educadoras percebam que uma escola é uma organização viva, inserida dentro de uma comunidade viva, dinâmica, criativa e em transformação contínua. É para esse contexto e a partir desse contexto que a escola deve pensar e ser propositiva de ações.

Na proposta de construção coletiva *“o modelo que se estabelece é o da distribuição participativa de responsabilidades” (Inoue et alii, 1999, p. 58).* É um processo que admite e exige responsabilidades diferenciadas. Nas ações concretas e relações que acontecem, por exemplo, no campo estritamente escolar, entre professor e estudante, *“seguramente a grande responsabilidade é dele, educador. É ele que vai acionar as metodologias, estratégias, procedimentos, levantar as questões – ele vai se perceber como agente de transformação” (Inoue et alii, 1999, p. 58),* sem contudo dispensar a contribuição e a participação de seus estudantes.

Quando há o comprometimento de toda a comunidade escolar no processo de construção do projeto educativo, a escola como um todo terá argumentos para propor, defender e operacionalizar a sua proposta. Esse modo de proceder pode facilitar e dá mais segurança a seus participantes porque *“uma coisa é o professor ter de justificar para o pai por que trabalhou tal coisa de uma forma e outra coisa é ele poder conversar com os pais para situá-los em relação àquilo em que a escola acredita” (Inoue et alii, 1999, p. 76).*

O grande desafio a ser perseguido é a compreensão de que os novos conhecimentos e saberes, que as práticas educativas e o processo pedagógico da escola são resultados e frutos de um trabalho conjunto de toda a escola e não da ação individualista de uns ou de

outros. Na compreensão de projeto educativo, coletivamente construído, “*o trabalho de professores e alunos desenvolvendo um currículo está mediatizado pelas formas de trabalhá-lo, pois essa mediação é a que condiciona a qualidade da experiência que se obtém*” (Sacristán, 2000, p. 221).

Para a realização desse trabalho, coletivamente pensado, é necessário planejamento, até porque os educadores e educadoras que pensam educação e que pensam escola têm consciência dessa necessidade, se em vista a implementação de um projeto educativo propositor de valores, alicerçado numa comunidade e para uma comunidade.

Como diz Sacristán (2000, p. 251), “*o professor sempre planeja sua atuação de alguma forma, ou sob o formato de plano escrito explícito ou elaborando internamente uma estratégia mental para orientar e seqüencializar sua ação*”. O plano, para a escola, seus educadores e educadoras e demais participantes da mesma, tem a função de agregar, de harmonizar e de organizar seqüencialmente uma proposta, um projeto. Neste caso, “*o plano fornece assim estabilidade e coerência ao curso fluido dos acontecimentos, que, à simples vista, podem parecer espontâneos, imprevisíveis, anárquicos, etc.*” (Sacristán, 2000, p. 248).

As utopias e os sonhos educacionais, incorporados e articulados num plano, constituem-se numa proposta educativa, o currículo, que desencadeia práticas educativas. Significa, por exemplo, fortalecer o educador democrático que irá, “*na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão*” (Freire, 1997, p. 28). Significa aprender a “*fazer das práticas da sala de aula um instrumento de luta pela transformação da sociedade, respeitando e convivendo com a diversidade cultural*” (Marques, 1999, p. 49). Significa compreender que a configuração de um projeto educativo se dá pela participação e eleição pela comunidade dos integrantes qualificadores daquele projeto educativo.

Quando se trata da implementação de um projeto educativo definido e eleito por uma comunidade é importante ter presente que esta ação se dá principalmente pelo testemunho da escola, de seus educadores e educadoras e da própria comunidade

comprometidos com os valores propostos no projeto educativo pelos mesmos definido e eleito.

Paulo Freire (1997, p. 20), referindo-se à importância do testemunho, chama a atenção para o fato de que não é necessário que todos compreendam tudo de um único jeito, que não é necessário que haja unanimidade absoluta, *“mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros”*. Sobre a importância do testemunho diz ainda (1997, p. 38) que *“ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Às palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Não é possível ao professor pensar certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se sabe com quem está falando”*. Ou quando insiste e aponta para a necessidade de que (1997, p. 36) *“a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza”*, está indicando uma qualidade ética indispensável à prática docente. Quando fala sobre o significado do exemplo do educador na vida dos estudantes (1997, p. 47), afirma que *“às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”*.

O educador e a educadora, conscientes de seu inacabamento, também do inacabamento de seus alunos e alunas, enquanto seres humanos, sabem do muito que todos e todas temos por aprender. A atitude sugerida é a de que testemunhem esse seu inacabamento, propondo *“a humildade da busca permanente”* (D’Ambrosio, 2000, p. 19).

Há uma compreensão construída de que o educador e a educadora que sensibilizam afetivamente seus educandos efetivarão, com mais consistência e de forma mais significativa, o processo de educação desejado junto aos seus alunos e alunas. É da função do mestre e da mestra, pelo exemplo, e pelo testemunho seus, acolher a vida, valorizar a vida, promover a vida e o sentido da mesma, apontando para os diferentes possíveis sentidos e razões de existência.

O que se pretende dizer é que não se pode desvincular um pedagógico, com seus currículos, práticas educativas, o todo organizacional das instituições de ensino e o espírito que os alicerça, que os inspira, que os anima e que os move, do testemunhar com a vida

essas realidades, convicções e valores. O que se pretende dizer é que, intrinsecamente, se encontram, articulados e fundidos, o espírito e o pedagógico, o pedagógico e o espírito, o todo pedagógico e o testemunho, o testemunho e a ação pedagógica. Um pedagógico, nessa compreensão, só será significativo se o mesmo for provocador de vivências e testemunhado numa prática concreta. Disso decorre que somos desafiados, ao que tudo indica, professores, professoras e todos os demais que integram a comunidade escolar, a testemunhar comprometimento com o projeto educativo quando coletivamente construído.

Nessa luta por ser sujeito e participar do processo, *“qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza do ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”* (Freire, 1997, p. 67) por um projeto no qual se acredita e com o qual houve comprometimentos de uma comunidade com sua constituição e com a sua construção no dia-a-dia do fazer educativo. A boniteza de ser gente na implementação de um currículo está no fato de os sujeitos do processo poderem e deverem brigar por aquilo que acreditam e por aquilo que entendem dever transformar através de ações coletivamente concebidas e acreditadas.

O CURRÍCULO NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

O currículo escolar precisa fazer diferença na vida de cada estudante (Osowski, 1999, p. 68).

O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação (Freire, 1997, p. 48).

Quem mais marcou a minha vida foi uma professora que não tem os dois braços. Ela dá aulas criativas. Eu aprendi muita coisa, não só conteúdos de aula, mas sim coisas para a vida (Carina, 2001, texto 04).

Há uma dignidade e um valor que precisam ser reconhecidos, resgatados e/ou valorizados, acolhidos e promovidos. A qualidade de vida a ser buscada, na instituição educacional, depende também da participação da comunidade escolar no processo de construção, implementação e acompanhamento do currículo e das práticas educativas. Para isso, faz-se necessário compreender como são percebidos e significados, pelos estudantes, os valores presentes e anunciados através do projeto educativo escolar e que interferem diretamente em suas aprendizagens.

Uma questão inicial refere-se à construção de conhecimentos e saberes e suas relações com o método escolhido que interfere na própria qualidade da pesquisa. Segundo Minayo (2001, p. 9), *“podemos dizer que sempre existiu preocupação do “homo sapiens” com o conhecimento da realidade. ...as religiões e filosofias têm sido poderosos instrumentos explicativos dos significados da existência individual e coletiva”*.

Entretanto, se, de um lado, as religiões e as filosofias, ao longo de muito tempo, ocuparam esse lugar de destaque, hoje, a ciência, na sociedade ocidental, arroga para si este lugar e este direito e função. Há uma compreensão construída que o campo científico “*é permeado por conflitos e contradições*” (Minayo, 2001, p. 10). Se, de um lado, existe uma idéia de auto-regulação do processo de construção de conhecimentos, de outro, a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma única e determinada de aprender a construir conhecimentos, pois, como diz Minayo (2001, p. 34) “*a neutralidade da investigação científica é um mito*”.

A pesquisa realizada junto a estudantes de ensino médio situa-se no campo social. O objeto de investigação é histórico e, por isso, vive “*o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído*” (Minayo, 2001, p. 13).

Considerando a opção que fiz de examinar mensagens escritas por estudantes à professora ou professor que mais marcou sua vida, o texto constitui-se na referência empírica da minha pesquisa. Portanto, exigiu entendimento da compreensão do que significa leitura e/ou legibilidade de escritos e textos.

Discurso e análise de discursos

Numa perspectiva discursiva, a leitura é constituída de múltiplos e variados modos ou formas. Para quem se propõe analisar textos produzidos, buscando interpretá-los e compreendê-los, é necessário ter presente que existe a possibilidade de outras interpretações ou, como diz Orlandi (2000, p. 27), “*uma análise não é igual à outra porque mobiliza conceitos diferentes*”, se advindo de interlocutores diferentes.

É importante compreender, e levar em conta, que a legibilidade dos textos dependerá da natureza das relações estabelecidas com os mesmos, considerando que haverá diferenças de autorias: do autor e do leitor. Além disso, haverá melhoria de compreensão dos textos na medida em que houver uma maior interação com os respectivos autores, na medida em que houver maior interação com a história dos autores e, ainda, na

medida em que houver uma melhor compreensão da natureza das relações que são estabelecidas, pelos leitores, com os autores dos textos que são lidos.

Segundo Orlandi (1988, p. 9) “*a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade*”. Dessa forma, vão constituindo-se as significações para a produção textual. Nas relações entre autor e leitor, mediadas no texto, o autor não se constitui onipotente, cujas intenções tem o poder de controlar todo o processo da significação do texto; de outro lado, o leitor não se constitui onisciente, cuja capacidade de compreensão domina as múltiplas determinações de sentidos que jogam nos processos de leitura.

A qualidade dos significados de um texto é construída a partir da qualidade das relações que se estabelecem entre o autor e seus leitores “*a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto*” (Orlandi, 1988, p. 10).

Nessa relação polissêmica, presente nos processos de leitura, autor e leitor, cada um entra no jogo a partir de suas posições relativas; e o texto, por fim, não se constitui, por si próprio, transparente e unívoco em seu sentido, construindo uma compreensão, que diria, por si, toda e apenas uma e única significação. O texto é passível de interpretações e compreensões múltiplas nas mãos do autor e do leitor. Essa realidade aponta para a compreensão de que há a possibilidade de uma relação polissêmica entre autor e leitor e/ou leitores num texto a ser lido.

No processo de leitura existem outros aspectos e componentes importantes: o implícito, a intertextualidade e as relações de força. Quando se lê é importante estar atento ao não-dito do texto, às relações estabelecidas com outros textos e desde que lugar é lido e produzido o texto.

No implícito há que considerar: “*o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe*” (Orlandi, 1988, p. 11). Assim, é necessário fazer a leitura também dos significados implícitos e/ou subjacentes ao texto em processo de leituras.

A intertextualidade trata das leituras que podem ser feitas com outros textos e das relações que podem ser estabelecidas com outros textos, cujos significados não estão necessariamente ali, naquele texto. Segundo Orlandi (1988, p. 11), “*há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem. Essas relações de sentido atestam a intertextualidade*”. Significa compreender que o sentido, ou os sentidos, de um texto pode passar pela relação dele com outros textos.

É preciso, também, considerar o lugar social dos interlocutores. “*A relação do discurso com as formações ideológicas – representadas nele pela sua inscrição em uma formação discursiva determinada que se define relativamente e outras formações discursivas – é que, em última instância, vai produzir as suas diferentes leituras*” (Orlandi, 1988, p. 12). Significa compreender que o lugar social dos interlocutores, aqueles que produzem textos e aqueles que os lêem, exerce influência sobre a qualidade das leituras de sentido dos textos e das significações que se vão constituindo.

Os destaques, acima, apontam para a compreensão de que há uma complexidade de elementos muito distintos que irão constituir a significação de qualquer texto, impedindo-nos de falar simplesmente em legibilidade ou em leitura de textos. Significa reconhecer, segundo Orlandi (1988, p. 11) que “*a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente*”.

A atribuição de sentidos a um texto, ou as leituras que dele podem ser feitas, tem uma variação bastante ampla. Como diz Orlandi (1988, p. 12), “*desde o que denominamos leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido*

que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos leitura polissêmica”, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto, dados pelo autor e seus leitores. Essa compreensão indica que, ao ler, é importante estar atento para a possibilidade do sentido de um texto ser outro, ou seja, segundo Orlandi (1988, p. 12), “ler é saber que o sentido pode ser outro”. Significa compreender ainda que o momento histórico e a própria história dos sujeitos em interação – autor/leitor - vão fazer com que alguns sentidos sejam lidos e outros não e, dessa forma, discursos constituem-se. Já não mais considerando emissor, receptor, código, referente e mensagem, como seus elementos referenciais.

A noção de análise de discurso não inclui o entendimento de que a comunicação acontece na forma de um processo linear e em série, onde, de um lado, alguém fala, faz referência a alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor, do outro lado, capta a mensagem, decodificando-a, compreendendo-a em maior ou menor profundidade, sendo mais ou menos fiel ao autor que emite as comunicações e/ou as mensagens. Segundo Orlandi, (2000, p. 21), *“o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto”.*

Nesse entendimento de comunicação, que acontece e se qualifica nas inter-relações, não existe um emissor e um receptor separados, dicotomizados e incomunicáveis. Essa compreensão reconhece que, ao serem estabelecidas as comunicações, realizam-se, ao mesmo tempo, processos de significação e processos de constituição de sujeitos e ainda processos que produzem sentidos afetados pela língua e pela história. Está presente a idéia e/ou o entendimento de que *“as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”* (Orlandi, 2000, p. 21).

A relação entre língua e discurso, no processo de análise de discurso, é vista como uma condição de possibilidade do discurso. As sistematizações lingüísticas constituem-se em condições materiais de base para acontecerem os processos discursivos. As sistematizações lingüísticas não existem como um bloco de regras, homogêneo e estático, que se cumpre à risca nos processos de comunicação, nem mesmo compreendidas como se totalmente transparentes e inequívocas fossem. Isso porque, segundo Orlandi (2000, p. 20),

“as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”.

Na compreensão dos estudos discursivos não cabe, pois, dicotomizar língua e fala, emissor e receptor, códigos e mensagens, forma e conteúdo. Nessa dinâmica de compreensão a língua e a comunicação não se constituem apenas como uma estrutura, mas, sobretudo, como acontecimentos. Ainda nessa compreensão, reunindo estrutura e acontecimento, *“a forma material é vista como o acontecimento do significante em um sujeito afetado pela história que, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história”* (Orlandi, 2000, p. 19). Para a análise de discurso a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma; a história, por sua vez, tem o seu real afetado pelo simbólico, isto é, pelos fatos que reclamam sentidos e o sujeito de linguagem é descentrado porque afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam.

O discurso, pois, não se constitui apenas em transmissão de informações, mas em processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, de comunicação e de não-comunicação. *“O discurso é efeito de sentidos entre locutores”* (Orlandi, 2000, p. 21). A história fala, os sujeitos falam, os sentidos dados aos fatos falam, os não-ditos e não-lidos falam, enfim, múltiplas e variadas são as falas e as compreensões presentes e/ou que podem se fazer presentes nos textos quando de suas leituras. O discurso não *“é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes lingüísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos”* (Orlandi, 2000, p. 22).

A análise de discurso, portanto, problematiza a relação do sujeito com o sentido, a relação da língua com a história e problematiza as noções de inteligibilidade, interpretação e compreensão. A inteligibilidade, segundo essa compreensão, refere o sentido à língua. A expressão “ele disse isso”, por exemplo, é inteligível, mas não é interpretável porque não se sabe quem é ele e o que ele realmente disse. A interpretação é o sentido que se lê, levando-se em conta o texto que está em volta, isto é, considerando também as demais frases e/ou o que compõe a unidade textual, ou seja, é o sentido que se lê a partir da

inclusão das demais frases do texto. A interpretação é a leitura de sentido que se faz, considerando o co-texto e o contexto imediato. A compreensão passa por saber como um objeto simbólico produz sentidos, como as interpretações funcionam, como são concebidas e geradas as compreensões. Esse entendimento admite o fato de que, ao se interpretar, já se está preso em um sentido. Ou como afirma Orlandi (2000, p. 26):

A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. Em suma, a análise de discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos.

Somos levados, portanto, ao conhecimento de que, a partir dos textos, podem ser construídos diferentes jeitos, diferentes formas e diferentes modos de leitura. Uma mesma unidade textual presta-se a diferentes leituras de acordo com a qualidade das diferentes relações e interações que se estabelecem entre o autor e o leitor dos respectivos textos. Orlandi (2000, p. 34), focando outro aspecto dessa temática sobre leitura e leituras, diz que *“essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito”*, ou seja, propõe que se esteja atento às diferentes formas e modos de leitura. Propõe que se esteja atento aos diversos significados dos textos que podem ser construídos a partir da qualidade das relações que são estabelecidas entre autores e leitores de textos.

Produção textual e interdiscurso

As condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação ou as circunstâncias nas quais os sujeitos se constroem na história. Essas condições referem-se às questões que envolvem o contexto, as relações de sentido e as relações de forças presentes na produção textual.

Podemos considerar as condições de produção no seu sentido estrito e no seu sentido amplo, constituído, respectivamente, do contexto imediato e do contexto sócio-histórico, ideológico (Orlandi, 1988). O contexto imediato é, por exemplo, a sala de aula com suas classes, sua disposição, o ambiente de harmonia ou não existente, muita gente

presente numa mesma sala, a concentração ou os gritos, os corredores estreitos, os sentimentos do momento. O contexto amplo aciona lembranças e/ou considera os sentidos e a forma organizativa dos grupos e/ou da sociedade, considera as esferas de poder e a distribuição das posições de mando e de obediência neles presentes. Traz a história e os significados construídos nos seus acontecimentos. Isto é, o contexto amplo traz para dentro das produções textuais *“um imaginário que afeta os sujeitos em suas posições políticas”* (Orlandi, 2000, p. 31).

Entre as condições de produção também está presente a relação de sentidos. Segundo Orlandi (2000, p. 39), essa noção nos conduz para a compreensão de que *“não há discurso que não se relacione com outros. Os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso”*. Isso porque, nas relações entre os discursos, as palavras utilizadas não começam seus significados naquele instante e, ao mesmo tempo, as mesmas também não esgotam ali a sua possibilidade de compreensão, sendo plena e absolutamente fechadas em seus significados após utilizadas. *“Para que uma palavra faça sentido é preciso que ela já tenha sentido”* (Orlandi, 1988, p. 71).

Entre as condições de produção há ainda o que se convencionou chamar de relação de forças. *“Podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”* (Orlandi, 2000, p. 39). Assim, as palavras na fala do professor, da diretora, da mãe ou do padre são palavras que significam diferente, respectivamente, das falas dos alunos, dos coordenados, dos filhos e filhas ou dos fiéis. Essas relações de força são sustentadas no poder desses diferentes lugares desde onde cada sujeito faz a sua fala. *“Esses mecanismos de funcionamento dos discursos repousam no que chamamos formações imaginárias”* (Orlandi, 2000, p. 40). Isso significa reconhecer que não são apenas os sujeitos físicos ou os seus lugares influenciam no discurso e sim também suas imagens que resultam de projeções. *“Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica”* (Orlandi, 2000, p. 40). Assim sendo, numa relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições. *“Tudo isso vai contribuir para a constituição das condições em que o discurso se produz e, portanto, para seu processo de significação”* (Orlandi, 2000, p. 41).

A memória, nesse processo que trata das condições de produção, tem uma importância significativa, porque aciona lembranças e significados e faz valer compreensões já construídas. A memória, quando relacionada a essas condições de produção, “*é tratada como interdiscurso, ou seja, é o que chamamos memória discursiva. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada*” (Orlandi, 2000, p. 31). Significa reconhecer que os já-ditos, e/ou os já-experenciados, são trazidos pela memória e os mesmos passam a influenciar na qualidade das leituras e constroem o interdiscurso que é diferente do intertexto. O intertexto restringe-se à relação de um texto com outros textos e o interdiscurso traz, pela memória, os já-ditos, cujas formulações feitas foram esquecidas, sendo voz a influenciar sem nome. Ou, como diz Orlandi (2000, p. 32), “*as palavras não são só nossas. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras*”.

O interdiscurso é o lido no interior dos textos, na continuidade interna dos significados já-ditos, trazidos pela memória. “*Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. No interdiscurso fala uma voz sem nome*” (Orlandi, 2000, p. 34). Isto é, o interdiscurso constitui-se no conjunto de formulações feitas e já esquecidas enquanto formulações, permanecendo na memória apenas o seu sentido, assim que ao falarmos de amizade incluímos na compreensão as experiências que dela já temos feito ou vivido.

Na análise de textos produzidos por alunos e alunas, por exemplo, é importante estar atento para que sejam estabelecidas condições de escuta “*para ouvir para lá das evidências*” (Orlandi, 2000, p. 59), buscando, com isso, acolher, na opacidade da linguagem e dos textos, os sentidos, os sujeitos e as relações estabelecidas; ao mesmo tempo, é necessário ter presente que, nas leituras, segundo Orlandi (2000, p. 59) “*é sempre susceptível de ser/tornar-se outro*” o sentido e as compreensões. Na análise dos textos, ainda, é necessário estar atento para o fato de que “*é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise e também compreender que não há descrição sem interpretação*” (Orlandi, 2000, p. 60), na qual e com a qual o próprio autor da análise está envolvido, ao trabalhar os limites e nos limites da interpretação.

Outro aspecto que merece atenção é ter presente e assumir que esse trabalho de análise é inesgotável. *“Isto porque todo o discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro”* (Orlandi, 2000, p. 62). A análise discursiva não se constitui em processo fechado em si mesmo, mas em processo possível e passível de outros recortes, outras leituras, outras inferências.

É, por fim, importante ter presente, segundo Orlandi (2000, p. 63), que *“o texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte”*, buscando construir uma análise que reconhece limitações. Também importante é ter presente que o objeto da análise permanece para novas e/ou renovadas abordagens, que o texto não se esgota numa descrição e ainda que o dispositivo da análise pode ser diferente nas diferentes tomadas que dele forem feitas e/ou que outros dele vierem a fazer. Portanto, *“os textos não são documentos que ilustram idéias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras”* (Orlandi, 2000, p. 64), a partir dos quais as diferentes leituras *“constituem novos produtos significativos”* (Orlandi, 1988, p. 14).

Um texto *“é a unidade de análise afetada pelas condições de produção”* (Orlandi, 1988, p. 60) e é texto porque significa. *“Para a análise de discurso, o que interessa não é a organização lingüística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo”* (Orlandi, 2000, p. 69). É fundamental ter presente que os autores dos textos manifestam-se ao longo de toda a textualidade, nos quais *“a linguagem não se dá como evidência, mas oferece-se como lugar de descoberta”* (Orlandi, 2000, p. 96).

A compreensão construída sobre a possibilidade das diversas análises e leituras discursivas a respeito de um texto, constituir-se-á em facilitadora do trabalho de busca sobre os ditos e não-ditos de estudantes. Buscarei identificar quais compreensões de ser humano, quais valores e qual pedagógico tornaram-se significativos para cada uma das estudantes participantes dessa pesquisa, a partir do currículo, práticas educativas e tarefas escolares, mediadores da proposta educativa do Colégio Santa Catarina, escola na qual estudam as participantes desse trabalho.

Uma das condições de produção de sentido: breve história do Colégio Santa Catarina

Essa investigação quer, a partir de testemunho escrito, conhecer como aconteceu a experiência pedagógica vivida por estudantes do ensino médio. Com a intenção de recolher esses testemunhos, contatei com a direção do Colégio Santa Catarina, buscando autorização para realizar com seus estudantes o trabalho necessário a essa dissertação.

A produção textual buscada, a princípio, apontará os valores que os alunos e alunas percebem presentes no currículo da sua escola, implementado e vivenciado no espaço pedagógico escolar. Nessa mesma produção textual há a intenção de identificar quais valores se tornaram referentes na vida das estudantes por influência da proposta educativa da escola. Constituir-se-ão objeto dessa pesquisa os textos produzidos por estudantes do Colégio Santa Catarina, situado em Novo Hamburgo, na região do Vale do Rio dos Sinos, RS.

Na história do Colégio Santa Catarina, em seus 102 anos de existência, se lê que o mesmo percorreu e construiu uma longa e importante caminhada de educação na vida dos cidadãos e cidadãs de Novo Hamburgo, para muitos dos quais o “Santa”, como é conhecido e referido carinhosamente, os marcou de forma extremamente positiva. Segundo compreensão da Secretária do “Santa”, expresso espontânea e informalmente quando realizei a pesquisa com os alunos, muitos pais procuram hoje o Colégio porque querem que seus filhos e filhas tenham a mesma qualidade e atualidade de formação e de conteúdos para a vida que eles tiveram quando nele estudaram. Da história desses 100 anos, alguns dados e datas são pertinentes que sejam destacados para melhor compreensão desse trabalho ora em construção.

Dia 27 de junho de 1900, as Irmãs Maria Julitta Schwark e Maria Valentina Thiel chegaram à Estação Ferroviária de Hamburgo e foram recepcionadas por uma comissão de homens e mulheres todos a cavalo. Na Igreja Matriz Nossa Senhora da Piedade em Hamburgo Velho, a recepção foi realizada pelo Padre Norberto Bloes (Associação Congregação Santa Catarina V. M., 2000, p. 16).

As duas Irmãs, ao chegarem a Hamburgo Velho, instalaram-se numa casa alugada, situada na Rua General Osório, em frente ao atual prédio do Colégio Santa Catarina. *“Tudo se encaminhou de forma organizada e, no dia 10 de julho de 1900, após solene missa na Igreja Matriz de Hamburgo Velho, o Colégio Santa Catarina, oficialmente, iniciou suas atividades educacionais”* (Associação Congregação Santa Catarina V. M., 2000, p. 17) com uma matrícula de quinze crianças, oito meninos e sete meninas, compondo dessa forma a primeira turma de alunos. Em vista do crescimento significativo no número de alunos, as superiores da Congregação das Irmãs de Santa Catarina, cuja denominação é homenagem à Santa Catarina de Alexandria, enviaram para o Colégio mais três religiosas na data de 09 de agosto de 1901.

Com relação à filosofia das Escolas das Irmãs de Santa Catarina, as mesmas

propõem-se a empenhar todos os esforços numa Educação centrada no sentido da vida e no processo de excelência acadêmica, pedagógica e humanística, para justificar e qualificar as relações pessoais, sociais, políticas e transcendentais, a fim de que o ser humano aspire à plenitude (Associação Congregação Santa Catarina V. M., 2000, p. 31).

A proposta pedagógica das Escolas das Irmãs de Santa Catarina trabalha na perspectiva da busca de *“uma de educação integral: sólida formação científica à luz de autênticos valores cristãos, alicerçados na fé e na libertação, plenitude de vida, amor e fraternidade”* (Associação Congregação Santa Catarina V. M., 2000, p. 33).

O objetivo atual do Colégio visa a

transformar o Colégio Santa Catarina numa comunidade que seja Centro de Irradiação Evangelizadora mediante um processo contínuo de discernimento, um novo ardor missionário, uma metodologia participativa e uma participação inculturada (Associação Congregação Santa Catarina V. M., 2000, p. 32).

A chamada forte do Colégio em sua propaganda está retratada no seu atual lema: *“Educando para a vida”*.

O Colégio Santa Catarina, nascido em 1900, passou por várias denominações ao longo de sua história, sendo que a penúltima denominação, até 1999, era a de Escola Santa Catarina. A partir dessa data a escola voltou novamente a ser denominada de Colégio Santa Catarina. Iniciou com 15 alunos em 1900. Estava com 199 alunos em 1925, com 350 em 1950, com 817 em 1975, com 2080 no ano 2000 (100 Anos de História) e hoje, findo o ano de 2001, segundo informações prestadas pela Secretaria do Colégio, está com um total de 1767 alunos.

A redução verificada no número de alunos e alunas se deveu à conclusão de cursos de turmas grandes em 2000 e ao fechamento de alguns cursos oferecidos até então pelo Colégio, informações essas, colhidas junto à Secretaria do mesmo. A matrícula dos atuais alunos e alunas, segundo a Secretária do Colégio, está distribuída entre a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional.

Da matrícula total dos estudantes que freqüentam hoje o Colégio Santa Catarina, 32 estudantes, da turma 301 da Educação Profissional, Curso Normal, participam dessa pesquisa. Desses 32 estudantes, apenas um é do sexo masculino. O trabalho solicitado ao aluno e às alunas aconteceu no dia 08 de outubro de 2001, às 10h15min, no horário de aula da Profa. Iara, no espaço físico do Colégio Santa Catarina, com a presença desse que escreve.

Todas as alunas e o aluno encontram-se na faixa etária dos 17 anos completados ou a completar no ano 2001. Com relação ao tempo de permanência dos mesmos enquanto estudantes do Colégio, 15,7% (= 5 alunos) ingressaram no ano 2000; 47% (= 15 alunos) ingressaram no ano 1999 e 37,3% (= 12 alunos) ingressaram no Colégio entre os anos de 1998 e 1990. Considerando a quantidade dos alunos que estudam no Colégio entre os anos de 1990 e 1999, os mesmos perfazem um percentual de 84,3%, ou seja, 27 alunos se encontram como estudantes neste Colégio por três anos ou mais.

Encaminhamentos de leitura, interpretação e análise

No primeiro momento dessa dissertação busquei compreensões a respeito do ser humano sujeito situado; busquei verificar o que se tem dito e construído de saberes sobre o homem e a mulher a partir de um enfoque antropológico humano-cristão. No segundo momento tratei das questões relativas aos valores, sua natureza e validade, porque a preferência por determinados valores no currículo e porque pessoas elegem valores para qualificar suas existências. No terceiro momento busquei compreensões e saberes de como se processa o fenômeno da transmissão dos valores, propostos por instituições de ensino, configurados em seus currículos que, por sua vez, constituem-se mediadores das concepções de homem e de mulher e de valores que podem dar razões e sentido de existência aos mesmos.

Na busca de compreensões dos textos produzidos pelos estudantes que participam dessa dissertação, entre outras possibilidades, concentrei atenção nos aspectos antropológicos que mais os marcaram, nas atividades pedagógicas realizadas e no que esses momentos lembrados foram significativos e/ou contribuíram para que passassem a ser o que hoje são. Além disso, senti curiosidade em identificar as aprendizagens marcantes que cada um e cada uma dos participantes dessa pesquisa fez e valores lembrados.

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, solicitei, por escrito, às alunas e ao aluno participantes deste trabalho, o que segue:

- Dados de identificação: nome e tempo de estudo no Colégio.

- Escreva uma mensagem para aquela professora ou professor que mais marcou a sua vida ao propor-lhe uma determinada atividade que você realizou. Relembre para esta professora ou professor, no que consistia a atividade, o momento em que a mesma foi proposta e o que essa atividade significou para você ser a pessoa que é hoje, entre outras coisas.

Foi-lhes dito, entre as orientações iniciais, que poderiam criar nomes-fantasia para as suas e/ou seus educadores lembrados, de sorte que o nome da professora ou do professor, a quem os estudantes fazem referência em seus textos, pode ser um nome fantasia. A transcrição dos textos, e os respectivos manuscritos, encontram-se em anexo, identificados e dispostos em ordem alfabética de A a S e numerados de 01 a 32.

Uma possível leitura da produção textual

Buscarei, na leitura dos textos produzidos, a partir da proposta apresentada ao aluno e às alunas, identificar o que mais os marcou, em que consistia a atividade por eles realizada que mereceu o devido destaque, o que significou ou que valor teve esse destaque para cada um deles e qual a aprendizagem marcante dessa experiência pedagógica.

QUADRO 1 – CODIFICAÇÃO E LEITURAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

continua

Textos 01-32	O que mais marcou	Em que consistia a atividade destacada	Qual o significado ou o valor representado	Aprendizagem Marcante
--------------	-------------------	--	--	-----------------------

QUADRO 1 – CODIFICAÇÃO E LEITURAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Texto Nº 01	“Trabalhar por aquilo que se ama é amar aquilo que se trabalha”.	Exercício de colocar-se “no lugar do aluno” ao tratar do tema da alfabetização	“Compreender como se processa a alfabetização para as crianças”.	Empatia continuação
Texto nº 02	“Nos ajudava a resolver os nossos problemas”	Aconselhamento.	Percepção da importância de valorizar “o lado bom, digno e a ser pessoas humildes, ajudar o próximo”.	O valor da atitude de gratidão.
Texto nº 03	“Sempre foi uma amiga em primeiro lugar”.	“Estava presente quando alguns de seus alunos precisavam, sempre conversava conosco, nos dava conselhos, tirava nossas dúvidas”.	Aprendizagem de se fazer o “seu trabalho com competência e dedicação e de todo o coração”.	O valor da amizade.
Texto nº 04	Apesar de não ter os dois braços “ela dá uma aula mais criativa do que...”	Aulas criativas, não só com conteúdo de aula, mas sim coisas para a vida.	Testemunho de amor à vida e de teimosa luta pela vida.	Luta pela vida e gratidão.
Texto nº 05	“Mulher maravilhosa, forte, cheia de vida, mas que sempre escondia um coração frágil e carente”.	“Falava as palavras certas no momento certo e não “passava a mão” na cabeça de nenhum aluno. Sabia ser sincera, sem magoar. Ajudava nas “situações”,... nos permitia expressar o que sentíamos”.	Oportunidade de amadurecer.	“Graças a uma pessoa tão maravilhosa quanto ela, cresci espiritualmente”.

Texto nº 06	Mensagem: “nunca me aches incapaz, apenas só sei ser eu mesma”.	“Atividade: álbum sobre a minha vida (disciplina português)”.	“Me fez acreditar que sou capaz de ser uma excelente profissional, apenas acreditando em mim mesma”.	Acreditar em si mesma, em suas potencialidades.
Texto nº 07	“Sua dinâmica para conduzir as aulas, sua compreensão, paciência e respeito dedicado a nós”.	“Você leu a mensagem do anjo... propusestes que desenhassemos, ...receber as cartas do meu anjo da guarda, bem como enviá-las”.	Surpresa, pois, “tu eras alguém completamente arrogante, mas você me surpreendeu com o seu jeito carinhoso de conduzir a aula”.	Não julgar pelas aparências: parecia arrogante e era carinhosa.
Texto nº 08	A atitude do professor aproximando-se da família.	“Ia lá em casa para tomar chimarrão e trazia junto um baldezinho de schimia”.	Percepção de como se pode “ser um ótimo professor”.	Importância do contato do professor com a família.
Texto nº 09	“Estímulo que recebi fez com que encarasse dificuldades e problemas com outra ótica”.	“Um recado junto a uma prova”.	“Senti alegria sua pelo meu desempenho”.	Os estímulos são significativos quando nos fazem ver nossa situação real.

QUADRO 1 – CODIFICAÇÃO E LEITURAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Texto nº 10	“Acredito que 50% do que sou provém daqui”.	“Os puxões de orelha valeram a pena”	“Ajudaram a fazer de mim a pessoa humana que sou”.	“Puxões de orelha” ajudam a gente a ser o que a gente é.
Texto nº 11	Professora competente e prestativa, aulas planejadas e motivadoras.	Aulas bem planejadas, motivadoras, brincadeiras bem divertidas.	Testemunho pedagógico da professora.	Apesar de características pessoais - a rigidez - a professora pode ser competente, prestativa e criativa (lúdica).
Texto nº 12	“Esta professora é um exemplo de profissional; admiro todo o seu conhecimento, sua dinâmica, descontração...” ã organização, realização do planejado, disciplina e bom humor.	Ressalta os passeios que realizaram com a professora.	“Além de transmitir conhecimentos válidos para a prática, consegue despertar em nós, seus alunos, o gosto de aprender”.	Que é possível aprender não só conhecimentos válidos, mas também “o gosto de aprender”.
Texto nº 13	No “dia da avaliação a professora considerou quem lhe trapaceou”.	“Uma atividade igual para todos os alunos”.	“Que uma pequena dose de malandragem nos possibilita bons resultados”.	Nem sempre quem se esforça obtém melhores resultados ou se sai melhor na avaliação.

Texto nº 14	“Meu estágio de tutoramento aqui nesta escola”.	“Crianças não paravam quietas... mas certo dia consegui acalmá-las e naquele mesmo momento a professora apareceu”.	“Perceber a alegria em seus olhos ao ver a façanha que eu, sua aluna e futura colega, realizara”.	No sorriso da professora aprendeu o que um professor sente quando ama seu aluno.
Texto nº 15	“Não tem como esquecer tuas aulas, quando fazíamos debates e a maior parte da turma participava”.	Quando você chegava, olhava e perguntava: “o que está havendo? e nos deixava falar sobre o que sentíamos”.	“Você nos fez ver o mundo de outra forma, de uma maneira cada vez mais crítica e nos fez buscar desafios e experiências para nos fazer crescer”...	Que “comemorar as experiências, as alegrias e até os desafios” pode ser mais importante que comemorar mais um ano de vida.
Texto nº 16	...“De terem sido aulas diferentes que eu tive com ele”.	Três dias por semana, à tarde, numa pequena sala, dava aula de recuperação de matemática.	“Ser professor é ter orgulho do que faz e do que é. Ser professor é vestir a camiseta da vida e da construção de conhecimentos”.	Um exemplo e testemunho de como ser professor.

QUADRO 1 – CODIFICAÇÃO E LEITURAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Texto nº 17	“Os alunos que não tinham a pasta do 1º ano deveriam montá-la, porém, não podiam “xerocá-la”, deviam copiar tudo a mão. ...era um arquivo AZ”.	“Consegui copiar toda a pasta”.	“Apesar de ter copiado tudo não me lembro de nada do que constituía a pasta”.	Injustiça ao não respeitar as condições dos alunos. Uma atividade mecânica e vazia, o fazer por fazer algo não faz sentido.
Texto nº 18	Ser contraditória, indicada pela conjunção “mas”. “Era jovem, muito bonita, mas autoritária e muito séria”.	“Exercícios de correção de ortografia após as redações... desenho em folha de ofício, colorido com lápis de cor e contendo as palavras erradas nos textos corrigidas...”.	Aprender que “ninguém é tão sábio que não possa aprender, nem tão tolo que não possa ensinar”.	No ensino se pode ser contraditório.
Texto nº 19	A atitude e jeito de ser da professora.	”Brincadeiras, atividades e jogos que fazíamos; ...cantávamos uma música de relaxamento das notas musicais”.	“Que toda a semente que plantares com muito amor e dedicação, esta servirá para dar muitos e muitos frutos maravilhosos”.	Procurar ser igual a esta professora “eu quero ter o privilégio e a honra de ser sua colega”.
Texto nº 20	“A gente podia dizer o que estava sentindo”.	“Lembra daquela atividade de colocar as folhas nas costas e os colegas escreverem o que achavam de nós”.	“Professor é gostar do que faz, ...ter garra, vontade de vencer, ...conquistar seus alunos, ...não guardar rancor, ...”	“Me fez mudar, acreditar mais em mim”.
Texto nº 21	“Um simples olhar cativou toda a turma.	“Suas aulas eram sempre em forma de	Uma professora que expressava a criança que há	Ensinar pode ser algo lúdico.

	...Qualquer coisa que acontecia que a deixasse triste ou magoada, ao entrar em sala, seu sorriso e vontade de dar aula resplandecia sobre tudo”.	brincadeiras”.	dentro dela.	
Texto nº 22	“Conseguia despertar um sentimento verdadeiro e significativo dentro de nós”.	“Momento para refletir, pedir perdão, auto-avaliar-se, conscientizar-se, sentir-se humana e capaz”.	“Essa professora soube abrir meus olhos, meu coração para a vida -pessoal, familiar, profissional, ...- para mim, para outros, objetivos, conquistas, valores”.	Aprendizagem de valores.
Texto nº 23	A professora que ajuda, que aconselha.	Aconselhamento	Ajudar a crescer diante de situações difíceis.	Educar pelo amor e por amor.
Texto nº 24	“A sinceridade da professora”.	“Me cumprimentou sorridente”.	“A franqueza com que conversamos”.	Ser como a professora: sincera e franca.

QUADRO 1 – CODIFICAÇÃO E LEITURAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Texto nº 25	Seu trabalho, dedicação, coragem, seu amor pela profissão, disposta a ajudar e “sempre trazendo novas propostas”.	“Maneira didática e dinâmica de trabalhar com o aluno”. Ajudar trazendo novas propostas.	Ela é um exemplo.	Dar aula como expressão do “ser professor”.
Texto nº 26	O jeito de ser especial da professora.	“Fazia suas aulas renderem...” Executava com dificuldade, em seus movimentos físicos, as tarefas mais banais.	“Aprendi o verdadeiro sentido das palavras “força de vontade”; que “não devemos desistir dos nossos ideais e agradecer sempre a Deus por cada dia de vida na companhia daqueles que amamos”.	conclusão O esforço, a dedicação e a organização são fundamentais na constituição de pessoas vitoriosas.
Texto nº 27	Professora compreensiva e atenciosa.	“Auxiliar-me e compreender-me” na execução de trabalho sobre a criação de atividades motivadoras.	“A compreensão e atenção total, por parte da mesma”.	Ser professora é ser compreensiva e atenciosa com os alunos.
Texto nº 28	“A forma apaixonada de nos fazer pensar profundamente sobre	“Não tanto qualquer atividade, mas o espírito questionador, vivaz e de encarar as coisas sob o	Paixão pelo que se faz.	Relação entre ensinar com paixão e espírito crítico.

	as coisas que habitualmente assistimos e aceitamos de forma passiva e alienada no nosso cotidiano”.	maior número possível de ângulos”.		
Texto nº 29	“A escola é um lugar legal, onde podemos expressar nossas opiniões”.	“Saudades daquelas aulas divertidas”.	Ensinar é ter um jeito simples e sincero, ensinando conteúdos e matérias, valores e lições de vida.	Percepção de que a escola pode ser um lugar legal.
Texto nº 30	“Deus me livre de ser professora”.	Defrontar-se com alguém que ensinou.	“O quanto é maravilhoso e prazeroso o ser professora”.	A percepção de quanto pode ser maravilhoso e prazeroso ser professora.
Texto nº 31	“Aquela maneira prática e objetiva de nos ensinar”.	“Risadas das piadas que você contava”.	O jeito de ser professor.	O testemunho, o exemplo.
Texto nº 32	Sua maneira de ser.	Capacidade de ensinar, sua paciência, amizade e carinho, “todas as aulas e atividades de português”.	A importância da amizade.	O testemunho, o exemplo.

Marcas antropológicas, pedagógicas e axiológicas

Ao procurar identificar marcas deixadas na vida desses estudantes por um processo educativo, senti a necessidade de explicitar o que se pode entender por marcas. Existem diferentes marcas e diferentes formas ou jeitos de criar e/ou fazer marcas. Segundo o Dicionário Caldas Aulete, (1980, p. 2267), marca pode significar “*sinal, distintivo, etiqueta, carimbo, bitola, lembrete, indicação*”. As marcas, sobre as quais aqui falamos, referem-se aos sinais e indicativos de crenças, valores e posicionamentos que docentes manifestam de diferentes formas no seu agir institucional. Marcas são os sinais, as características próprias, específicas e singulares, que caracterizam pessoas ou objetos diferentes e distintos uns dos outros. As marcas criam uma identificação. Um mesmo sinal reconhecido em seres diferentes cria entre eles alguma relação de unidade específica. Um mesmo sinal – atitude-comportamento –, emitido, presente e/ou manifestado por uma mesma pessoa passa a identificá-la e a reconhecê-la naquele comportamento ou atitude.

De acordo com essa compreensão, na leitura da produção textual dos estudantes, busquei indicativos que evidenciassem marcas e/ou sinais em seus comportamentos, atitudes e/ou crenças identificados por eles como manifestado por seus professores e

professoras e que fui interpretando-os como expressão antropológica, pedagógica e axiológica. Também procurei verificar quais as aprendizagens marcantes que fizeram ao viverem as suas respectivas experiências no espaço pedagógico do Colégio no qual estudam e/ou estudaram.

Uma será a leitura, se um for o leitor. Mil serão as leituras, se mil forem os leitores. Isto se deve ao fato de que cada um dos leitores, marcados em sua história singular e própria, é fecundado por essa produção textual na sua individualidade. É importante aprendermos a respeitar as leituras diferentes que podem ser feitas a partir desses textos, pois é exatamente nessa riqueza de relações que se manifestam as grandes riquezas contidas numa produção textual. É importante que nos deixemos fecundar por essa produção textual.

Marcas Antropológicas

A produção textual dos estudantes, segundo a leitura que faço, aponta para características antropológicas relacionadas com as dimensões corpórea, psíquica e espiritual e com as dimensões de relação com o mundo, com o outro e com o transcendente, dimensões estas constitutivas do ser humano. Essa produção textual aponta, também, para formas singulares com as quais o ser humano constitui e constrói a sua identidade individual própria, inconfundível e singular, enquanto pessoa entre as demais.

Na busca de identificação das marcas antropológicas, cabe considerar os textos naquilo em que o aluno e alunas fazem referência às características antropológicas relacionadas com a constituição estrutural e relacional do homem e da mulher, ora destacando aspectos que se inserem no campo das dimensões constitutivas estruturantes, ora aspectos que se inserem na compreensão das dimensões constitutivas relacionais e ora apontando para características específicas de expressividade que vão sendo conformadas e incorporadas à configuração de cada pessoa em sua individualidade e singularidade. Essas marcas falam do jeito de ser e de se expressar, como seres humanos, de seus professores e professoras.

A autora do texto 01, ao afirmar que *“trabalhar por aquilo que se ama é amar aquilo que se trabalha”*, a autora do texto 02, ao referir-se ao fato de que a professora *“nos ajudava a resolver os nossos problemas”*, a autora do texto 03, ao chamar a atenção para o fato de que a sua professora *“sempre foi uma amiga em primeiro lugar”* e ainda a autora do texto 23, ao falar de sua professora que ajudava e aconselhava, estão destacando aspectos relacionados com atitudes que admiram nas pessoas de sua convivência. Essas autoras destacam como características antropológicas o amor, a ajuda, o aconselhamento e a amizade, ou seja, as pessoas podem ter atitudes de amor, de ajuda, de aconselhamento e de amizade.

Apontam para aspectos antropológicos, as autoras dos textos 04 e 26, quando destacam e chamam a atenção para a constituição física da sua professora ou, nas palavras das autoras, quando se expressam dizendo que a *“professora, não tendo os dois braços”* (texto 04) e *“jeito especial de ser da professora, não tendo os dois braços, dava aulas criativas e com sentido para a vida”* (texto 26). As autoras desses dois textos sensibilizaram-se e/ou se sentiram marcadas pelas características físicas da professora. Entendem essas duas autoras que as limitações de ordem física não podem constituir-se em fatores de desânimo e de falta de *“luta teimosa pela vida”* (texto 04).

A autora do texto 05, ao destacar, na sua professora, a *“mulher maravilhosa, forte, cheia de vida, mas que sempre escondia um coração frágil e carente”* e a autora do texto 18, ao dizer que *“a professora era jovem e muito bonita”*, falam de características antropológicas. Essas adjetivações de maravilhosa, forte, cheia de vida, coração frágil e carente e as de jovem e muito bonita, passam a constituir aspectos antropológicos que integram a identidade de ambas. São jeitos particulares e singulares de expressividade de cada uma das suas professoras.

A autora do texto 06, ao afirmar que *“nunca me aches incapaz, apenas só sei ser eu mesma”* está reconhecendo como uma característica antropológica o fato de se partir daquilo que se é, sim, mas sempre acreditando em si e nas suas potencialidades.

A autora do texto 07 destaca o dinamismo, a compreensão, a paciência e o respeito nas relações humanas, a autora do texto 11, a competência, a prestatividade, o planejamento e as motivações no agir humano, a autora do texto 12, ao fazer referência ao profissionalismo, ao conhecimento, ao dinamismo, à organização, à realização do planejado, à disciplina e ao bom humor e a autora do texto 25, ao falar do “*seu trabalho, dedicação, coragem, amor pela profissão, disposta a ajudar e a trazer novas propostas de trabalho*”, estão reconhecendo esses destaques como características antropológicas.

A autora do texto 08, falando da aproximação das pessoas: “*o professor ia lá em casa para tomar chimarrão*”, o texto 09 ao destacar o estímulo que se pode dar aos outros para que superem “*dificuldades e problemas com outra ótica*” e a autora do texto 22 ao destacar que a sua professora “*conseguia despertar um sentimento verdadeiro e significativo dentro de nós*” também apontam para características antropológicas possíveis de virem a constituir a identidade de pessoas.

A autora do texto 10 destaca a atitude de gratidão e de reconhecimento ao se expressar dizendo que “*acredito que 50% do que sou provém daqui*”, referindo-se à participação do Colégio na vida dela. A autora do texto 13 aponta para a característica do perdão como possível atitude humana ao dizer que “*no dia da avaliação a professora considerou quem lhe trapaceou*”.

As autoras dos textos 14, 15 e 16 dão destaque para características antropológicas constituídas a partir da qualidade das relações. A lembrança do “*meu estágio de tutoramento aqui nesta escola*”, a afirmação de que “*não tem como esquecer tuas aulas quando fazíamos debates e a maior parte da turma participava*” e o texto 16 ao destacar que foram “*aulas diferentes que eu tive com o professor*”. Apontam para uma característica antropológica que é a possibilidade da criação de diferentes qualidades de relações entre as pessoas.

A autora do texto 17 traz a característica de que às vezes o ser humano é dado a fazer coisas que necessariamente não gosta de fazer, mas que, por circunstâncias, se vê

obrigado a fazê-las. Nas palavras da autora se lê: “*os alunos que não tinham a pasta do 1º ano deveriam montá-la...*”.

As autoras dos textos 19, 26, 31 e 32 destacam o próprio jeito de ser da profissão criado no exercício do magistério e que passa a constituir-se numa característica da pessoa ao destacar a “*atitude e jeito de ser da professora*” (19), “*o jeito de ser especial da professora*” (26), “*aquela maneira prática e objetiva de ensinar*” (31) e “*sua maneira de ser*” (32). O exercício de ser professor cria um jeito e uma característica singulares na sua identidade profissional.

As autoras dos textos 20, ao destacar que “*a gente podia dizer o que estava sentindo*”, do texto 24, chamando a atenção para a “*sinceridade da professora*”, do 27, ao destacar “*a professora compreensiva e atenciosa*” e a do 30 quando se expressa “*Deus me livre de ser professora*”, estão chamando a atenção para a liberdade, a sinceridade, a compreensão e a atenção aos outros como características antropológicas.

A autora do texto 21 destaca que a amor à profissão, a dedicação e o carinho por aquilo que se faz dá energia para superar qualquer contratempo. Nas palavras da autora: “*qualquer coisa que acontecia que a deixasse triste e magoada, ao entrar em sala, seu sorriso e vontade de dar aula resplandecia sobre tudo*”. Também o autor do texto 28 dá destaque à força interior quando a pessoa gosta de fazer aquilo que faz, assim se expressando: “*a forma apaixonada de nos fazer pensar profundamente sobre as coisas que habitualmente assistimos e aceitamos de forma passiva e alienada no nosso cotidiano*”.

Por último, a autora do texto 29 fala de uma outra característica antropológica que é a que o homem e a mulher têm de criar e de transformar o ambiente à sua volta em um ambiente agradável para viver. Isso pode ser verificado quando a autora fala de que “*a escola é um lugar legal*”, isto é, o ser humano busca construir o seu lugar legal para conviver.

As 31 alunas e o aluno, autoras dos 32 textos em análise, fazem referência a marcas antropológicas, compreendidas na dimensão espiritual, responsável pela eleição dos sentidos de existência. Darei um destaque especial a essas marcas porque apontam para uma questão fundante que perpassa essa dissertação, isto é, a compreensão de que é na dimensão espiritual que acontecem as eleições de sentido existencial. Essas marcas se confundem, de certo modo, com as marcas axiológicas adiante analisadas.

As autoras dos textos 01, 02, 03 e 04, ao afirmarem, respectivamente, que *“trabalhar por aquilo que se ama é amar aquilo que se trabalha”*, que a professora *“nos ajudava a resolver nossos problemas”*, que a professora *“sempre foi uma amiga em primeiro lugar”* e que a professora era um *“testemunho de amor à vida e de teimosa luta pela vida”*, estão conferindo ênfase à qualidade do sentido eleito como fundante das razões de vida e de existência.

Os textos 05, 06, 07 e 08, ao afirmarem, respectivamente, que *“cresci espiritualmente”*, que *“me fez acreditar que sou capaz de ser uma excelente profissional acreditando em mim mesma”*, que a professora se destacava pela *“compreensão, paciência e respeito dedicados a nós”* e que a marcou *“a atitude do professor aproximando-se da família”*, estão reconhecendo importância também a aspectos relacionados com a dimensão espiritual do ser humano.

As autoras dos textos 09, 10, 11 e 12, ao destacarem, respectivamente, a solidariedade e a cumplicidade da professora com sua aluna quando diz que *“senti alegria sua pelo meu desempenho”*, quando fala de gratidão ao dizer que *“acredito que 50% do que sou provém daqui”*, quando destaca a atitude de colocar-se a serviço, falando da professora que era prestativa e quando reconhece importância à capacidade do outro ao afirmar *“admiro o seu conhecimento, a sua dinâmica e organização”* estão também destacando marcas registradas na dimensão espiritual.

Os aspectos abordados pelas autoras, do texto 13, ao destacar um certo desconforto e confronto com os seus valores: *“no dia da avaliação a professora considerou quem lhe trapaceou”*, do texto 14, ao destacar a cumplicidade da professora *“percebendo a alegria*

em seus olhos ao ver a façanha da sua aluna”, do texto 15, destacando a importância do interessar-se pelo outro: *“quando você chegava, olhava e perguntava: o que está havendo”* e do texto 16, falando da importância da eleição de sentido para a vida: *“ser professor é vestir a camiseta da vida e da construção de conhecimentos”*, também destacam marcas que se incluem na dimensão espiritual do ser humano.

A autora do texto 17, destaca a atitude de dedicar-se àquelas atividades e ações eleitas como valores: *“uma atividade mecânica e vazia, o fazer por fazer algo não faz sentido”* ou ainda quando diz: *“apesar de ter copiado tudo não me lembro de nada do que constituía a pasta”*; a autora do texto 18, destaca o valor da atitude de humildade: *“ninguém é tão sábio que não possa aprender...”*; o texto 19, destaca a importância do *“amor e dedicação, àquilo que se faz”* e a autora do texto 20, que a vontade de vencer e a garra da professora *“me fez mudar e acreditar mais em mim”*, falam também de aspectos antropológicos relacionados com a dimensão espiritual do homem e da mulher.

As autoras dos textos 21, 22, 23 e 24, respectivamente, ao destacar a atitude do *“simples olhar que cativou toda a turma e o seu sorriso e vontade de dar aula resplandecia sobre tudo”*, ao destacar a atitude da professora que oportunizava um *“momento para refletir, pedir perdão, auto-avaliar-se, conscientizar-se, sentir-se humana e capaz”*, ao dar importância à atitude de colocar-se a serviço do outro quando fala da professora que a fez *“crescer diante das situações difíceis”* e ao dar destaque a valores que entende importantes como *“a sinceridade da professora”*, a atitude de *“cumprimentar sorridente”* e *“à franqueza com que conversamos”*, fazem destaque também a aspectos da dimensão espiritual do ser humano.

As autoras dos textos 25, 26, 27 e o autor do texto 28, destacando, respectivamente, a importância do testemunho: *“a dedicação, a coragem, seu amor pela profissão”* foram atitudes que mais a marcaram; que *“não devemos desistir dos nossos ideais e agradecer sempre a Deus a vida na companhia daqueles que amamos”*, que são importantes a compreensão e a atenção aos outros quando destaca *“a compreensão e a atenção total, por parte da mesma”* e ainda quando o autor fala da *“forma apaixonada de nos fazer pensar profundamente sobre as coisas que habitualmente assistimos e aceitamos de forma passiva*

e alienada no nosso cotidiano”, isto é, é reconhecida a importância do fazer com paixão, da dedicação efetiva e afetiva àquilo que se elege fazer, estão referindo-se a características antropológicas integrantes da dimensão espiritual.

E, por último, as autoras dos textos 29, 30, 31 e 32, ao destacarem, respectivamente, a simplicidade e a sinceridade na arte de ensinar, ao dar valor à importância do sentir prazer naquilo que se faz: *“o quanto é maravilhoso e prazeroso o ser professora”*, o destaque dado ao sentido de ser professor e a importância dada à *“paciência, amizade e carinho”*, fazem referência a aspectos que também se incluem na dimensão espiritual do homem e da mulher.

As autoras e o autor dos 32 textos reconhecem, nessas atitudes e/ou aspectos da expressividade humana, características antropológicas que matizam o homem e a mulher, constituindo-os indivíduo e singular.

Marcas Pedagógicas

O pedagógico de uma escola é o tudo e o todo que precede (fundamenta), acontece (currículo) e projeta-se (sonhos e ideais despertados) nos espaços escolares. No pedagógico estão presentes jeitos específicos de implementar um processo educativo e nele manifestam-se concepções de ser humano e opções de valores. É importante verificar como uma determinada cultura constrói seu processo valorativo e como essa mesma cultura passa a exercer influência e a fazer parte do processo educativo, marcando presença nos diferentes espaços pedagógicos e interferindo na caracterização e identificação do currículo das instituições de ensino. É importante verificar também como os valores presentes numa determinada cultura espelham-se e/ou são refletidos nos valores cultivados num contexto pedagógico escolar através do currículo proposto e vivenciado e na forma de fazê-lo acontecer.

Os textos dos autores, aluno e alunas, evidenciam valores consagrados como importantes no processo educacional e que os mesmos vivenciaram em suas experiências na pedagogicidade da sua escola. As marcas pedagógicas ou as formas de se processar o ensino, destacadas por esses autores, constituem-se em evidências de uma proposta e

compreensão de ser humano e, ao mesmo tempo, evidenciam valores que o homem e a mulher elegem como significantes de suas vidas. A compreensão construída aponta para o reconhecimento do currículo como mediador de um antropológico, de um conjunto de valores e de uma forma e jeito próprios de realizar essa mediação no currículo, isso porque o próprio ato de fazer carrega consigo uma marca axiológica.

Ao destacarem comportamentos, atitudes, marcas e jeitos singulares de ser professor e professora, suas metodologias empregadas, atividades e tarefas propostas, apontam para aspectos pedagógicos dignos de imitação na forma de fazer ou o que, de certo modo, pretendem buscar como comportamentos, atitudes e jeitos de ser profissional da educação quando vierem a encontrar-se em sala-de-aula como professoras e professores do amanhã.

A autora do texto 01 destaca como atitude pedagógica digna a de *“se amar aquilo que se trabalha, de colocar-se no lugar do aluno e de compreender como se processa a alfabetização”*; a autora do texto 02 chama a atenção para a atitude pedagógica de quem protagoniza o processo de ensino falando que *“nos ajudava a resolver os nossos problemas, nos aconselhava e valorizava o lado bom dos alunos e nos estimulava a sermos pessoas humildes e a ajudarmos o próximo”*; a autora do texto 03 destaca como valor pedagógico o comportamento amigo e competente da professora: *“sempre foi uma amiga em primeiro lugar, que estava presente quando os alunos precisavam, que conversava, dava conselhos, tirava as dúvidas e de que o seu trabalho era competente, dedicado e de coração”*; a autora do texto 04 destaca a importância pedagógica de *“dar aulas criativas, não só com conteúdo de aula, mas coisas para a vida”*; a mesma também chama a atenção para a importância pedagógica do testemunho do educador ao registrar como significativo *“o amor pela vida e a teimosa luta pela própria vida”* da sua professora.

As autoras dos textos 05, 06, 07 e 08, destacam, respectivamente, como valor pedagógico, que a professora, protagonista das aulas, *“era uma mulher maravilhosa, forte, cheia de vida que sempre escondia um coração frágil e carente, que falava palavras certas no momento certo, que sabia ser sincera sem magoar e que ajudava nas situações difíceis e permitia que expressássemos o que sentíamos”*; que a atividade proposta de *“fazer um*

álbum sobre a minha vida e que me fez acreditar que sou capaz de ser uma excelente profissional” foi marcante pedagogicamente; que há valor pedagógico na forma *“dinâmica para conduzir as aulas”*, que a atitude da *“compreensão, da paciência e do respeito dedicado a nós”* pela professora tem seu valor pedagógico e ainda que a aparente contradição existente tem seu valor: *“parecia arrogante e era carinhosa”*; e ainda, a autora do texto 08 chama a atenção para a atitude do professor que se aproxima da família, indo na casa do aluno tomar um chimarrão, dando importância pedagógica ao interesse do professor em conhecer a vida na família do aluno.

As autoras dos textos 09, 10, 11 e 12, reconhecem valor pedagógico num estímulo, num recado e no sentimento provocado: *“o estímulo que recebi me fez encarar os problemas com outra ótica, e que um recado na prova me fez perceber a sua alegria pelo meu desempenho”*; a autora do texto 10, na atitude de reconhecimento, destaca valor pedagógico: *“50% do que sou provém daqui”*; a autora do texto 11 acusa importância pedagógica à *“competência e prestatividade da professora, às aulas planejadas e motivadoras e às brincadeiras bem divertidas”*; e a autora do texto 12 registra valor pedagógico ao exemplo profissional da professora, admirando-a em seu conhecimento, dinamismo, organização, realização do planejado com disciplina e bom humor, conferindo destaque à atividade passeios que faziam.

A autora do texto 13 chama a atenção para um aspecto pedagógico interessante: *“numa atividade igual para todos, no dia da avaliação a professora considerou quem lhe trapaceou”* e interessante também a conclusão da mesma autora: *“uma pequena dose de malandragem nos possibilita bons resultados”*, isto é, nem sempre se pode ser certinho; o texto da autora 14 destaca o valor pedagógico da atitude de apoio demonstrada pela professora e da participação dos alunos no processo quando faz referência ao fato de que no seu estágio de tutoramento na escola, as crianças não paravam quietas, mas quando as acalmou a sua professora aparece e deixa *“perceber a alegria em seus olhos ao ver a façanha que eu, sua aluna, e futura colega, realizara”*, demonstrando *“no sorriso da professora o que sente um professor quando esse ama o seu aluno”*; a autora do texto 15 destaca valor pedagógico ao fato de que *“quando fazíamos debates e a maior parte da turma participava”*, quando *“você chegava, olhava e perguntava: o que está havendo?”*,

quando “*nos deixava falar sobre o que sentíamos, você nos fez ver o mundo de outra forma, de uma maneira cada vez mais crítica e nos fez buscar desafios e experiências para nos fazer crescer*”... e ainda quando “*nos fez perceber que comemorar as experiências, as alegrias e até os desafios*” pode ser mais importante que comemorar mais um aniversário; já a autora do texto 16 confere valor pedagógico ao fato “*de terem sido aulas diferentes*” e que o exemplo do professor está em ele “*vestir a camiseta da vida e da construção de conhecimentos*”.

A autora do texto 17 dá valor pedagógico às tarefas quando os estudantes entendem as razões desse fazer escolar e não quando se vêem apenas realizando tarefas por realizá-las: “*devia copiar a pasta do primeiro ano tudo a mão*” e “*apesar de ter copiado tudo não me lembro de nada do que constituía a pasta*”; a mesma autora descarta como uma atitude pedagógica recomendável o fazer por fazer sem saber porque e em que isto será importante; a autora do texto 18 reconhece importância pedagógica à atividade de correção ortográfica diante de erros de escrita: “*exercícios de correção de ortografia após as redações*” e quando percebe, no testemunho da professora, que as aparências podem enganar: “*era jovem e bonita, mas autoritária e muito séria*”; a autora do 19 dá importância pedagógica às “*brincadeiras, atividades e jogos, canto e música de relaxamento*” e ao testemunho da professora e, por este seu testemunho, fazê-la querer ser igual à professora: “*eu quero ter o privilégio e a honra de ser sua colega*”; e a autora do texto 20 destaca como valor pedagógico a liberdade de expressão: “*a gente podia dizer o que estava sentindo*” durante a atividade de “*colar folhas nas costas e os colegas escreverem o que achavam de nós*” e quando destaca que o pedagógico vivenciado na escola “*me fez mudar, acreditar mais em mim*”.

A autora do texto 21 destaca valor às atividades pedagógicas, atitudes e/ou gestos simples, desde que sejam expressão da crença naquilo que se faz: “*um simples olhar cativou toda a turma... e qualquer coisa que acontecia que a deixasse triste ou magoada, ao entrar em sala, seu sorriso e vontade de dar aula resplandecia sobre tudo*”; a mesma autora ainda dá valor pedagógico também para o aspecto lúdico: “*suas aulas eram sempre em forma de brincadeiras*”; o texto 22 dá valor pedagógico aos momentos que dispunham “*para refletir, pedir perdão, auto-avaliar-se, conscientizar-se, sentir-se humana e capaz*”

e dá valor também ao fato de que *“essa professora soube abrir meu coração para a vida - pessoal, familiar, profissional -, para mim, para os outros, para objetivos, conquistas e valores”*; a autora do texto 23 entende importante, pedagogicamente, a *“professora que ajuda, que aconselha, que ajuda a crescer diante de situações difíceis”* e a autora do texto 24 destaca, como importantes e necessárias na vida do educador e da educadora a presença pedagógica da *“sinceridade da professora”, “do cumprimentar-se sorridente”* e *“da franqueza nas conversas e diálogos”*.

O texto 25 dá valor pedagógico à *“maneira didática e dinâmica de trabalhar”* da sua professora e para a dedicação, a coragem, o amor pela profissão, a disposição de ajudar, a criatividade para inovar *“sempre trazendo novas propostas de trabalho”* e valor ao ato ou testemunho de dar aula como a própria expressão do ser professor; a autora do texto 26 dá importância ao aspecto da eficiência pedagógica ao dizer que a sua professora *“fazia suas aulas renderem”* apesar das dificuldades em executar seus movimentos físicos; também destaca importância pedagógica ao exemplo da sua professora, passando a compreender que *“não devemos desistir dos nossos ideais e agradecer a vida na companhia dos que amamos”*, que *“o esforço, a dedicação e a organização são fundamentais na constituição de pessoas vitoriosas”*; já a autora do texto 27 reconhece valor pedagógico à atitude da *“professora compreensiva e atenciosa”* ao auxiliá-la e compreendê-la na execução do trabalho sobre *“atividades motivadoras”*; o autor do texto 28 reconhece como valor pedagógico *“a forma apaixonada de nos fazer pensar”*, não importando tanto a atividade que se faz, mas *“o espírito crítico, vivaz e a forma de encarar as coisas sob o maior número possível de ângulos”*, isto é, dá destaque para a relação possível e desejável entre ensinar com paixão e ensinar com espírito crítico.

A autora do texto 29 fala do espaço pedagógico da escola como um *“lugar legal onde podemos expressar nossas opiniões”*, destaca a saudade *“daquelas aulas divertidas”*, ensinando *“conteúdos e matérias, valores e lições de vida”*; o texto 30 dá destaque aos sentimentos e à dimensão afetiva do homem e da mulher como elemento pedagógico importante ao se expressar *“o quanto é maravilhoso e prazeroso o ser professora”*; a autora do texto 31 fala da importância do exemplo e do testemunho ao destacar como valor pedagógico *“aquela maneira prática e objetiva de ensinar”* e as *“risadas das piadas que*

você contava”; e, por último, a autora do texto 32 destaca como valor pedagógico a “*sua maneira de ser, a capacidade de ensinar, sua paciência, amizade e carinho, todas as suas aulas e atividades*” propostas, isto é, destaca o exemplo como um elemento pedagógico importante na ação e espaços educativo-pedagógicos.

Marcas Axiológicas

No capítulo que tratou das questões relacionadas com os valores presentes no agir de homens e mulheres foi construída a compreensão de que os valores se constituem nos qualificantes da dimensão espiritual do ser humano e que a vida é qualificada pelos valores que estes mesmos homem e mulher elegem como sentido de existência. Nesse estudo realizado apontou-se para a compreensão de que os valores correspondem e/ou respondem a necessidades humanas. Entre as necessidades humanas que necessitam de respostas estão aquelas relacionadas com a dimensão espiritual, dimensão essa que busca responder às questões relativas ao sentido da vida, ao sentido do que o homem e a mulher vivem e fazem, estão aquelas que fazem com que esse mesmo homem e mulher encontrem respostas sobre as razões de existência e motivos pelos quais fazer a vida valer a pena.

Nesses textos em análise, produzidos pelas alunas e aluno do Colégio Santa Catarina, estão evidenciados de valores que marcaram suas vidas, que, na compreensão dos mesmos, conferem sentido de existência. O aluno e as alunas passaram a entender como significativos de suas vidas, valores testemunhados no protagonismo dos seus professores e professoras ao se relacionarem com eles e vivenciarem esses valores apresentados no currículo a eles proposto, mediatizado nas práticas educativas, tarefas e/ou atividades escolares e na pedagogicidade (Freire, 1997) dos espaços e dependências físicas e do jeito de ser interno do seu referido Colégio.

As autoras dos textos 01, 02, 03 e 04, destacam, respectivamente, como marca axiológica ou como valores que dão sentido à vida a atitude de “*amar e de gostar do que se faz*” e de colocar-se desde o ponto de vista do outro; como sentido de vida a atitude de ajuda ao outro, de aprender a “*valorizar o lado bom das pessoas, a humildade e a gratidão*”; destaca como sentido de vida a atitude de fazer-se presente, de conversar, de aconselhar e de valorizar a amizade ou, nas palavras da autora, quando a mesma destaca

como marca dizendo que *“a professora sempre foi uma amiga em primeiro lugar”* e ainda quando a autora 04 dá destaque para o valor do *“amor pela vida e a luta teimosa pela vida”* e por aquilo no qual se acredita.

A autora do texto 05 encontra como facilitadora da busca de sentido de vida a atitude de reconhecer-se frágil, carente e inacabada e ao dar importância à sinceridade, afirmando que a professora *“falava palavras certas no momento certo”*, não deixando esconder ou passar o que considerava errado e ainda ao destacar o seu crescimento espiritual; a autora 06 confere importância de sentido existencial a atitude de *“acreditar em si mesma, em suas potencialidades”*; a autora do texto 07 entende como sentido de vida quando se dá importância à *“compreensão, paciência e respeito”* aos outros, o carinho no trato com os outros e o não julgar pelas aparências, *“parecia arrogante e era carinhosa”* e a autora do texto 08, por último, reconhece valor existencial à atitude de fazer-se próximo do outro e de interessar-se pelo outro.

A autora do texto 09, por sua vez, reconhece valor e importância à atitude de dar força e de colocar-se junto com o outro ao expressar-se dizendo que o *“estímulo que recebi fez com que encarasse dificuldades e problemas com outra ótica”*; a autora do texto 10 reconhece como valor *“os puxões de orelha”* que ajudam a gente se encontrar; a autora do texto 11 dá valor à competência, à prestatividade, à arte de saber planejar e à criatividade; e a autora do texto 12 reconhece importância ao exemplo dado pela professora, ao seu conhecimento, seu dinamismo, realização do planejado, disciplina, bom humor e também reconhece valor ao fato de ter aprendido o gosto de aprender.

Já a autora do texto 13 reconhece como marca axiológica a atitude de estar atento para não ser ludibriado ou passado para trás pelos outros; a autora do 14 reconhece como marcas a cumplicidade e a manifestação de alegria pelo sucesso do outro ou, segundo as palavras da autora, *“perceber a alegria em seus olhos ao ver a façanha da sua aluna”*; a autora do texto 15 reconhece como valor *“comemorar as experiências, as alegrias e até os desafios antes que mais um aniversário”* simplesmente e, a autora do texto 16, reconhece importância ao ser diferente, ao *“vestir a camiseta da vida e da construção de conhecimentos”* e ao testemunho dado pela professora.

As autoras dos textos 17, 18, 19 e 20, chamam a atenção, respectivamente, para o valor de se fazer ou se comprometer com coisas e/ou atitudes que dêem sentido à vida e não apenas fazer coisas por fazer, sem saber das razões, dos porquês; chamam a atenção para o valor da humildade e da verdade ao dizer que *“ninguém é tão sábio que não possa aprender, nem tão tolo que não possa ensinar”*; chamam a atenção para o valor do amor e da dedicação em nossas relações e, ainda, a autora 20, faz referência ao valor da sinceridade ao afirmar que *“a gente podia dizer o que estava sentindo”* e reconhece ainda, a mesma autora, como valores o *“gostar do que faz, ter garra, vontade de vencer, não guardar rancor”* e a atitude de acreditar em suas possibilidades.

A autora do texto 21 dá importância à sinceridade, à força de vontade e à atitude de revelar-se por inteiro ao dizer que a sua lembrada professora era *“uma professora que expressava a criança que há dentro dela”*; a autora do texto 22 confere valor às atitudes de reflexão, de pedidos de perdão, de avaliar-se, conscientizar-se, sentir-se humana e de abrir seus olhos para a vida que acontece à sua volta; a do texto 23, referencia valor às atitudes de ajuda, de aconselhamento e de amor ao se trabalhar com a educação e a autora do texto 24, dá destaque aos valores da sinceridade, da franqueza, do reconhecimento e da possibilidade de expressão dos sentimentos ou, nas palavras da autora, quando destaca *“a sinceridade da professora”*, *“a franqueza com que conversamos”* e *“me cumprimentou sorridente”*.

As autoras dos textos 25, 26 e 27 e o autor do texto 28, respectivamente, afirmam que existe sentido quando há *“dedicação, coragem, amor pela profissão e disposição para ajudar”*; que é importante ter força de vontade, não desistir dos nossos ideais, que é importante sermos agradecidos *“pela vida na companhia daqueles que amamos”*, que são importantes *“a dedicação, o esforço e a organização”* como valores fundamentais na constituição de pessoas vitoriosas; que é importante reconhecer valor à compreensão e às atitudes de atenção para com os outros, ou nas palavras da autora, destacando como um valor significativo a *“professora compreensiva e atenciosa”*, e ainda, como se refere o autor do texto 28, reconhecendo como valor *“a forma apaixonada de nos fazer pensar..., o espírito questionador”* e a relação possível entre ensinar com paixão e o desenvolvimento do espírito crítico.

Ainda, as autoras dos textos 29, 30, 31 e 32, destacam, como marcas axiológicas, respectivamente, a importância ou o valor de se ensinar “*conteúdos e matérias, valores e lições de vida*” e ainda de que o lugar em que vivemos deve ser um “*lugar legal*”, bom e agradável de se viver; o valor da possibilidade de mudança de opção de vida quando a mesma se evidencia necessária e oportuna ou, nas palavras da autora, “*Deus me livre de ser professora*” e depois, ao se expressar dizendo “*o quanto é maravilhoso e prazeroso o ser professora*”; o valor e a importância “*daquela maneira prática e objetiva de ensinar*”, das “*risadas das piadas que você contava*” e do “*jeito de ser professor*”; e, por último, o reconhecer como valor a “*capacidade de ensinar, sua paciência, amizade e carinho, sua maneira de ser*” e de seu testemunho e exemplo de vida.

A partir das marcas axiológicas fica evidenciado que há uma série muito significativa de valores que são destacados como importantes e que marcaram a vida dessas alunas e aluno. Esses destaques axiológicos presentes nos textos apontam para a compreensão de que um currículo pode implementar valores e marcar profundamente a vida de estudantes envolvidos num processo educativo propositor de valores.

Aprendizagens marcantes

Entre as aprendizagens marcantes feitas pelos participantes dessa pesquisa, identificadas no texto do aluno e das alunas e destacados na análise dessas produções textuais estão, entre outras, as seguintes aprendizagens: a empatia, a gratidão, a amizade, a luta pela vida, o crescimento espiritual, a atitude de acreditar em si, de acreditar nas suas potencialidades, de não julgar pelas aparências, de fazer-se junto ao outro, de apoiar e estimular os outros, de alegrar-se com o sucesso do outro.

Estão também os fatos de que os puxões de orelha podem constituir-se em lições de vida, que se pode ser competente, prestativo e criativo, que se pode aprender a gostar de aprender, que nem sempre atingimos nossos objetivos, que é mais importante valorizar as experiências, as alegrias e até os desafios que celebrar um fato meramente marcado por uma data; estão ainda as aprendizagens de que é necessário respeitar e valorizar as condições do outro, que é importante reconhecer e ter presente que se pode errar, que é bom desejar andar junto com e ser com quem se admira, que é importante admitir a

possibilidade de mudar de opinião, que o ato de ensinar e aprender, de aprender e de ensinar pode ser algo lúdico, que se pode aprender a eleger valores significativos para a vida, que se pode educar por amor e com amor, que é importante ser franco e sincero, que o jeito de fazer cria identificação no jeito de ser de quem faz, que a dedicação e a organização são importantes para atingir objetivos e metas, que a compreensão e a atenção são características importantes para o educador e a educadora.

Estão ainda as aprendizagens marcantes de que se pode ser ao mesmo tempo afetivo e crítico nas relações, que onde se vive é importante que seja um lugar legal, que se pode sentir prazer e sentir-se maravilhado e contente com o que se faz, que o testemunho e o exemplo do professor e da professora fazem a diferença no processo de educação, que com o testemunho se aprende melhor, que o testemunho e o exemplo valem mais que palavras proferidas pela boca de professores e professoras destituídas de fundamento e de fé naquilo que anunciam e propõem.

CONSTRUINDO CONCLUSÕES, APONTANDO DESAFIOS...?

Considerando as marcas antropológicas, pedagógicas, axiológicas e as aprendizagens marcantes, destacadas pelas alunas e pelo aluno participantes desse trabalho, poderíamos perguntar-nos sobre que ser humano está sendo evidenciado, que valores são destacados, o que está sendo incluído no currículo, o que realmente é significativo nos processos educativos a ponto de deixar marcas e sinais na vida de quem faz a experiência de passar por currículos escolares?

Dos aspectos destacados pelas autoras e pelo autor dos textos produzidos há indicativos fortes de que os laços afetivos, criados nas relações entre alunos e seus professores e professoras, são os que realmente criam marcas na vida dos estudantes e significam positivamente os fatos e as atividades pedagógicas desenvolvidas. Em todos os textos aparece de um jeito e forma bastante fortes a sinalização para a importância da pedagogicidade presente na qualidade das relações entre estudantes e seus mestres e mestras. As marcas destacadas enfatizam fatos, significados, saberes construídos e aprendizagens relacionadas, estreitamente, com a qualidade das relações estabelecidas entre alunos e professores.

É pertinente, talvez, questionar-se por que tão poucos foram marcados por aspectos antropológicos relacionados especificamente com a dimensão corpórea? Talvez fosse importante verificar como é concebida na prática o que dizemos querer e compreender quando falamos em ou de educação integral? Talvez não tenhamos muita certeza e convicção de que a dimensão corpórea dos alunos e alunas também pode e necessita entrar na escola e aninhar-se num currículo.

Há evidências de que tudo aquilo que os marcou qualifica suas existências, suas relações e o sentido das mesmas. Os conteúdos desenvolvidos pela escola ganham destaque porque marcados por uma qualidade relacional. É a partir da qualidade das relações e com a qualidade dessas relações que se constroem o aluno e a aluna, os homens e as mulheres adultos do amanhã. Os textos produzidos apontam para a compreensão de que para ser mais pessoa é necessário criar e cultivar mais e melhores relações, que é necessário que cada um e cada uma se permita e se reconheça em relações e interações.

No currículo proposto e operacionalizado nos espaços escolares através das tarefas, das atividades, da forma e jeito de ser dos educadores e educadoras, o tom de voz, o jeito de propor, quando propor, onde propor, tudo faz parte do currículo vivido no Colégio desses estudantes. O aluno e a aluna fazem a experiência de si como um todo integral, um todo relacional; percebem-se como seres inteiros e inteiras vivendo a proposta que perpassa o todo pedagógico do Colégio, sem separar, sem dicotomizar. Os destaques lidos nos textos confundem-se, imbricam-se e são intrínsecos um ao outro, isto é, o antropológico, o axiológico e o pedagógico estão intrinsecamente imbricados um no outro e presentes um ao outro. Quase que a totalidade dos textos construídos referenciam-se a aspectos antropológicos, axiológicos e pedagógicos, sem separá-los. Quem os distingue é o estudioso, o analista; quem os vivencia, vive-os inteiros, vive-os unidade, vive-os na unidade da vida. A pedagogicidade do Colégio se manifesta na vida presente e em construção a partir do projeto educativo, dos seus espaços físicos, convivência e ambiente escolar, componentes intrínsecos do currículo.

A citação do texto de Osowski (1999, p. 68), na página inicial desse capítulo 6, sinaliza para a necessária compreensão de que o “*currículo escolar precisa fazer diferença na vida de cada estudante*”. Pelos resultados observados, na produção textual analisada, fica bastante evidenciada a influência concretizada na vida desses aluno e alunas. Se ainda levarmos em conta a filosofia do Colégio quando diz que o mesmo “*propõem-se a empenhar todos os esforços numa Educação centrada no sentido da vida e no processo de excelência acadêmica, pedagógica e humanística, para justificar e qualificar as relações pessoais, sociais, políticas e transcendentais a fim de que o ser humano aspire à plenitude*” (Associação Congregação Santa Catarina V. M., 2000, p. 31), podemos também

apontar para a realidade de que as influências que a mesma filosofia pretende se vê consubstanciada nas práticas e vida escolares. Há evidências na produção textual do aluno e das alunas de que o currículo do Colégio exerceu uma significativa presença na qualidade de vida desses seus aluno e alunas.

A citação de Paulo Freire (1997, p. 48), também registrada na página inicial deste capítulo, sinaliza para a compreensão de que o “*gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação*”. Esta inferência pode ser tirada também dos diversos testemunhos expressos nos textos produzidos pelas alunas e aluno participantes dessa pesquisa. Em vários registros dos textos fica evidenciado o quanto um gesto, uma atitude ou um comportamento do educador ou da educadora passam a significar e a marcar positiva e/ou negativamente o sentido da vida das pessoas envolvidas nos processos educativos. Nesses textos está bastante evidenciado que os gestos, as atitudes e comportamentos marcam muito mais que eruditos discursos e falas acadêmicas sofisticadas.

Há evidências de que a arte de ensinar e de aprender e a de aprender e de ensinar passa muito mais pela qualidade afetiva das relações testemunhadas e protagonizadas por educadores e educadoras e pela própria pedagogicidade do espaço físico-escolar que pelos legítimos interesses e também compromissos dos professores e professoras em desenvolver atividades específicas de ensino e de construção de conhecimentos acadêmico-científicos.

Os processos educativos, marcados afetivamente, criam comprometimentos, e por isso, os mesmos passam a constituírem-se em fato filosófico-educativo bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um gênio, de novas verdades que apenas ocupam um lugar a mais numa biblioteca qualquer ou que apenas constituem-se em mais um elemento do patrimônio das minorias intelectuais alienadas. A nova prática educativa desejada conseguirá vir a ser realidade na vida dos alunos e alunas, das escolas e seus educadores e educadoras quando estes, como grupo, assumirem novas práticas inspiradas num espírito ou espiritualidade que seja protagonista de atitudes qualificadas pelos valores que respeitam, promovem e fazem crescer o homem e a mulher na totalidade

e plenitude de suas dimensões constitutivas estruturantes e relacionais, permitindo-lhes construir a sua identidade singular.

A citação de parte do texto da aluna Carina, também registrada na página inicial deste capítulo, constitui-se, a seu modo, também num testemunho do quanto são importantes as aprendizagens para a vida que a escola pode oportunizar. Essa constatação é evidenciada quando a mesma destaca que *“quem mais marcou a minha vida foi uma professora que não tem os dois braços. Ela dá aulas criativas. Eu aprendi com ela muita coisa, não só conteúdos de aula, mas sim coisas para a vida”*. A sua expressão “mas” é muito significativa, isto é, o “mas” carrega força na aprendizagem das coisas para a vida que a sua professora ensinou e testemunhou em sua prática docente.

O que estão a indicar essas três referências apontadas nas citações acima destacadas? Essas referências constituem-se, na minha compreensão, num indicativo bastante pertinente se levarmos em conta a idéia motora de toda a construção dessa dissertação e subjacente à mesma: a valorização da dimensão espiritual nos espaços pedagógico-escolares como a dimensão na qual acontecem as eleições dos significados existenciais e sentido de vida, buscados por homens e mulheres, alunos e alunas, ao longo de suas histórias pessoais singulares.

A produção textual dos 32 estudantes, que participam dessa pesquisa, aponta para a compreensão de que realmente o currículo escolar pode fazer a diferença na vida de cada estudante, que os gestos e atitudes relacionais dos professores e professoras podem significar mais que conteúdos e notas, que, no dizer da aluna citada, a escola precisa realmente também ensinar coisas para a vida. Ainda, pelas evidências destacadas na produção textual, há esperanças de que a escola pode constituir-se num espaço “legal” (texto 29) para se viver, conviver e aprender. Que ainda existem certezas e esperanças de que os educadores e educadoras têm seu lugar quando se dispuserem a criar relações construtivas e amorosas com seus alunos e alunas, quando se dispuserem a construir conhecimentos com e a partir da vida e concretude existencial de seus alunos e alunas que trazem para dentro do espaço pedagógico-escolar as suas histórias marcadas pelo

circunstancial e entorno das ruas, das casas e dos locais de lazer nos quais vivem e convivem.

Os textos também apontam para a compreensão de que se faz necessário vivenciar e fazer a experiência dos valores. Se o valor solidariedade, gratidão e/ou o valor justiça, por exemplo, forem eleitos por uma escola como seus importantes, tem-se a compreensão de que a aprendizagem dos mesmos acontece vivendo experiências de solidariedade, de gratidão e de justiça no próprio espaço pedagógico da escola que os adota como valores. Assim decorre que o testemunho das instituições escolares, comprometidas com os seus valores, é imprescindível, pois *“nada mais deformador que a incoerência dos formadores e das instâncias dedicadas a essa tarefa”* (Magalhães, 1999, p. 148).

Dos textos produzidos também se pode inferir que a escola pode converter-se em um espaço “legal” para se viver e aprender. A autora do texto 29, falando de que *“a escola é um lugar legal”* lembra da importância do testemunho que dão ou podem dar as próprias dependências físicas, o todo organizacional e o ambiente que se respira nas escolas. Paulo Freire manifesta estranheza que não se perceba essa possibilidade e realidade pedagógica do “lugar legal” que pode ser a escola. O mesmo destaca e chama a atenção para a boniteza e a pedagogicidade do próprio espaço escolar quando ele é valorizado e acarinhado por toda a comunidade educativa.

É incrível que não imaginemos a significação do discurso formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso pronunciado na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (Freire, 1997, p. 50).

Sobre a pedagogicidade dos espaços escolares aponta-se para a compreensão de que é necessário que a própria estrutura organizacional revele, *“por meio de seu funcionamento e de suas instâncias, os valores que a escola anuncia como próprios”* (Magalhães, 1999, p. 148). Isto significa compreender que nada ou pouco adianta declarar que se quer educar em valores ou que se tem um projeto educativo específico, se a própria organização escolar não assume, como compromisso próprio, os valores e seu projeto educativo nos quais diz acreditar como importantes. Isto porque um projeto educativo, um currículo ou “os

valores, que mais se impregnam nos sujeitos, são os que fazem parte do seu estilo de vida habitual” (Zabalza, 2000, p. 23).

A produção textual, das 31 alunas e do aluno integrantes deste trabalho, aponta também para a compreensão de que estudantes têm boas e saudosas lembranças daqueles educadores e daquelas educadoras que os marcaram afetivamente com o seu exemplo de saber dialogar, com o seu exemplo de saber acolher, de saber respeitar, de saber acarinhar, de saber estar junto, de saber apoiar desde as suas realidades de estudante. Parece pertinente entendermos que os alunos e alunas, como as demais pessoas, têm boas e saudosas lembranças, daqueles e daquelas, com os quais vivenciaram experiências afetivas significativas e marcantes.

Outra compreensão pertinente, a partir dos textos, é aquela que dá sinais de que não se pode continuar a impedir que estudantes manifestem e busquem concretizar seus anseios, bem como busquem construir sua identidade; que não se pode fechar as portas para novos saberes e conhecimentos renovados a partir dos diversos jeitos de inserção dos protagonistas das mudanças entendidas e assumidas como necessárias; que se deve buscar respostas aos sonhos e utopias dos cidadãos e das cidadãs dos nossos tempos e lugares. Parece persistir a compreensão de que não se pode mais aceitar que os sistemas de valores, da mesma maneira que as ciências e a religião sejam vistos, na cultura ocidental, como saberes e conhecimentos concluídos. Que o conhecimento disciplinar e a educação priorizem a defesa de saberes concluídos, inibindo a criação de novos saberes e determinando um comportamento social a eles subordinado (D’Ambrosio, 2000). Constrói-se a compreensão e/ou a confirmação de que o ser humano é realmente aberto ao novo, aos seus sonhos, que o mesmo busca eternamente respostas aos seus para-quês existenciais que são novos e/ou renovados a todo o instante e por isso inacabados. Com essa mesma atitude de reconhecimento do seu inacabamento é pertinente que educadores e educadoras se concebam em seus trabalhos, práticas e atividades educativas.

Outras aprendizagens ainda podem ser feitas a partir da produção textual do aluno e das alunas que marcaram presença forte e significativa nessa dissertação. As aprendizagens marcantes que o aluno e as alunas fizeram a partir do testemunho, exemplo e protagonismo

dos seus educadores e educadoras podem ainda ser aprofundadas. São pertinentes e significativas essas aprendizagens para quem se dedica à arte de educar e para quem vive a experiência de ensinar e de aprender e a de aprender e de ensinar.

Ao encaminhar as observações finais dessa dissertação há evidências, segundo meu entendimento, de que os objetivos propostos foram devidamente trabalhados, sem com isso estar imbuído da pretensão de conclusão das possibilidades de estudo e de outras inferências a respeito. Outros estudos, outras compreensões podem ser construídas a respeito dessa temática abrangente, desafiadora e gostosa que é a de buscar compreender as relações existentes e as possíveis entre a dimensão espiritual de homens e mulheres, os valores e a presença dos valores num projeto educativo ou currículo contemplado por uma instituição de ensino.

Os estudos realizados nessa dissertação apontam para a compreensão de que um projeto educativo-pedagógico ou um currículo, mediado pelas práticas educativas, é inspirado, animado e movido, por uma espiritualidade, isto é, há um espírito, qualificado por valores, que inspira um currículo. Esses estudos apontam também para a compreensão de que, na dimensão espiritual, o homem e a mulher configuram diferentes espiritualidades ao elegerem e construírem propostas de sentido existencial para si. Apontam também para a compreensão de que o sentido existencial humano está relacionado intrinsecamente com os valores que são eleitos para constituir a espiritualidade específica de cada homem e de cada mulher e de cada uma das suas instituições.

Ainda construída uma compreensão de que diferentes valores, constitutivos de espiritualidades específicas, conformam e protagonizam diferentes projetos educativos ou currículos, mediados por práticas educativas e tarefas escolares. Que currículos, práticas educativas e tarefas escolares são mediadores dos valores presentes no projeto educativo proposto aos alunos e alunas de uma referida escola. E, por último, os estudos realizados apontam para a compreensão de que os estudantes percebem e são marcados pelos valores presentes na proposta educativo-pedagógica de uma escola. Isto é, um projeto educativo pode vir a ser realidade significante na vida e história de cada um dos alunos e alunas que

vierem a ser contemplados por este ou aquele projeto educativo-pedagógico historicizado num determinado espaço pedagógico.

Para finalizar, cabe lembrar e destacar que esse foi o caminho que percorri, permanecendo em aberto mil outros caminhos possíveis de serem trilhados com sucesso. Essa foi a minha escolha, consciente sim de suas e minhas limitações, mas um caminho também digno de ser trilhado. O resultado desse esforço pode estar constituído de imperfeições metodológico-científicas, mas cheio de perfeições afetivas. Resta-me a torcida e a esperança por outros estudos, outras buscas, outras construções de saberes que contribuam para que esse homem e mulher, alunos e alunas, dos nossos tempos e lugares, consigam cada um e cada uma, trilhar seu caminho de realização em busca da sua inteireza e plenitude humanas.

O desafio continua porque ainda existem conhecimentos e saberes por construir, caminhos e trilhas por trilhar. O homem e a mulher dos nossos tempos e lugares continuarão buscando respostas para as suas eternas perguntas: quem sou, por que sou, para quem sou? Talvez um indicativo de início de caminho possa ser a compreensão e o desafio apontados por Paulo Freire (1997, p. 59): *“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”*. Nisso estará, segundo meu entendimento, o valor e a boniteza do valer a pena da vida e existência do homem e da mulher, do educador e da educadora, dos alunos e alunas com os quais convivemos e nos relacionamos nos espaços pedagógicos e com os quais construímos nossos pactos sem um ponto final

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPED. **Produção Ação Educativa**. 2. ed. Apoio INEP. São Paulo, 1997. 1 CD-ROM.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

ASSOCIAÇÃO CONGREGAÇÃO SANTA CATARINA V. M. **100 Anos de História do Colégio Santa Catarina**. Porto Alegre: Nova Prova, 2000.

AULETE, Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980.

BURNS, Edward McNall. **História da Civilização Ocidental** 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1970. v. I.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Uma visão transdisciplinar de valores. Vivenciando valores na escola: quais e como? **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre: ARTMED, ano 4, n. 13, p. 16-20, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

HESSEN, Johannes. **Filosofia dos Valores**. Tradução de L. Cabral de Moncada. 5. ed. Coimbra: Editor Sucessor, 1980.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Tradução de António Correia. 8. ed. Portugal: Coimbra, 1987.

INOUE, Ana Amélia; MIGLIORI, Regina de Fátima; D'AMBROSIO, Ubiratan. **Temas transversais e educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999.

JAMES, Carlos. **Espiritualidade Cristã e Compromisso com a vida no seguimento de Jesus**. Brasília: Ibrades, 1999.

JUNGES, José Roque. A ética de Jesus e os cristãos. In: AQUINO, Marcelo Fernandes de (Org.). **Jesus de Nazaré, o profeta da liberdade e da esperança**. São Leopoldo: Unisinos, 1999a. p. 207-236.

_____. **Bioética, perspectivas e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 1999b.

_____. O respeito à dignidade humana como fundamento de todo humanismo. In: OSOWSKI, Cecília Irene (Org.). **Teologia e Humanismo Social Cristão: traçando rotas**. São Leopoldo: Unisinos, 2000. p. 143-169.

KOLVENBACH, Pe. Peter-Hans SJ. Mensagem ao Simpósio Internacional de Teologia e Humanismo Social Cristão, Unisinos, agosto-1999. In: OSOWSKI, Cecília Irene (Org.). **Teologia e Humanismo Social Cristão: traçando rotas**. São Leopoldo: Unisinos, 2000. p. 9-12.

KONINGS, Johan. **Espiritualidade no Compromisso**. São Paulo: Paulinas, 1988.

KREUTZ, Lúcio. Educação básica: um olhar sob a perspectiva histórica. In: STRECK, Danilo (Org.). **Educação básica e o básico da educação**. São Leopoldo: Unisinos, 1996. p. 13-32.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, Sônia Maria. Educação em valores: como enfrentar esse desafio na escola? In: OSOWSKI, Cecília Irene (Org.). **Provocações da Sala de Aula**. São Paulo: Loyola, 1999. p. 143-163.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Saberes para além da escola. In: OSOWSKI, Cecília Irene (Org.). **Provocações da sala de aula**. São Paulo: Loyola, 1999. p. 41-60.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso** – o princípio da Pesquisa. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1998.

MATUS, Carlos. **Adeus, Senhor Presidente** – Planejamento, Antiplanejamento e Governo. Recife: Litteris, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Análise de Discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

OSOWSKI, Cecília Irene. Dizer poético e currículo: tramas de reconhecimento. In: _____. (Org.). **Provocações da Sala de Aula**. São Paulo: Loyola, 1999. p. 61-86.

_____. Educação básica e relações de poder: um olhar desde o interior do currículo. In: STRECK, Danilo (Org.). **Educação básica e o básico da educação**. São Leopoldo: Unisinos/Sulina, 1996. p. 150-168.

_____. Paradigma da Pedagogia Inaciana: questões curriculares. In: OSOWSKI, Cecília Irene; BECKER, Lia Bergamo (Orgs.). **Visão Inaciana da Educação: desafios hoje**. São Leopoldo: Unisinos, 1997. p. 107-126.

PÁTIO REVISTA PEDAGÓGICA. Vivenciando valores na escola. Porto Alegre: ARTMED, ano 4, n. 13, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHMITZ, Egídio SJ. A prática do ensino na formação do educador. In: STRECK, Danilo (Org.). **Educação básica e o básico da educação**. São Leopoldo: Unisinos, 1996. p. 126-149.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STRECK, Danilo. O básico na educação: mapas novos para um novo tempo. In: _____. (Org.). **Educação básica e o básico na educação**. Porto Alegre: Sulina/São Leopoldo: Unisinos, 1996. p. 51-67.

TABORDA, Francisco. Pastoral Universitária. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, v. 14, p. 191-237, 1982.

VAZ, Henrique de Lima. **Antropologia Filosófica II**. São Paulo: Loyola, 1995.

VIGIL, José María. Crer como Jesus: a Espiritualidade do Reino. **Revista Eclesiástica Brasileira – REB**, [s. l.], v. 58, fascículo 232, p. 943-950, 1998.

WOLFF, Hans Walter. **Antropologia do Antigo Testamento**. Tradução de Antônio Steffens. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

ZABALZA, Miguel. Como educar em valores na escola. Vivenciando valores na escola: quais e como? **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre: ARTMED, ano 4, n. 13, p. 21-24, 2000.

ANEXOS

Anexo 01 - Transcrição da produção textual do aluno e alunas pesquisados

Os textos, abaixo transcritos, identificados e dispostos em ordem alfabética de A a S, numerados de 01 a 32, foram produzidos em folha pautada. Os respectivos originais manuscritos encontram-se na qualidade de anexo 02 dessa dissertação.

Texto 01: Adriana

“Trabalhar por aquilo que se ama é amar aquilo que se trabalha”. Isso foi uma das coisas que aprendi com a professora Elaine. Ela passou isso em todas as suas atividades, mas a que mais marcou foi em uma de nossas aulas, onde falamos sobre alfabetização, nos colocando no lugar do aluno. Aquela atividade significou muito, pois pude compreender como se processa a alfabetização para as crianças. Essa aula ocorreu no ano passado, em 2000.

Texto 02: Ana Paula

É bastante difícil avaliar uma professora que tenha marcado mais, pois, de um modo ou de outro, todas marcaram de certo modo. A professora que me veio logo à cabeça, foi a do 1º ano que, em suas aulas, nos ajudava a resolver os nossos problemas, sempre nos aconselhando pelo lado bom, digno, e a sermos pessoas humildes, a ajudar o próximo; bom, só tenho a agradecer a todas elas, pois, de um certo modo, todas nos deixaram uma marca.

Texto 03: Camila

Durante todos os anos em que estudei nesta escola, uma das professoras que mais me marcou foi a professora Suzana. Ela sempre foi uma amiga em primeiro lugar, suas aulas de religião sempre foram muito legais. Ela sempre estava presente quando alguns de seus alunos precisavam, sempre conversava conosco, nos dava conselhos, tirava nossas dúvidas, era e é uma ótima professora, sempre atenciosa. Eu desejo a ela que sempre permaneça sendo esta pessoa que é, muito especial e valorosa para mim e para Deus. Que

ela permaneça fazendo seu trabalho com competência e dedicação e de todo seu coração. Jamais irei esquecê-la.

Texto 04: Carina

Uma professora que mais marcou na minha vida foi a professora Rosana, pois ela não tem os dois braços, tem só três dedos em cada “mão” e é uma excelente professora. Ela dá uma aula mais criativa do que muitos outros professores que têm dois braços e as mãos perfeitas e às vezes parecem que dão aula só por dinheiro. Eu aprendi com ela muita coisa, não só conteúdo de aula, mas sim coisas para a vida. Lembro-me da primeira prova do ano em que ela fez que eu sentei no fundo da sala e tirei 8,5. A única coisa que eu poderia dizer a ela seria muito obrigada por tudo e continue lutando pela vida.

Texto 05: Cíntia

À professora Tuti. Foi minha professora na 8ª série e 1º ano do 2º grau. Mulher maravilhosa, forte, cheia de vida, mas que sempre escondia um coração frágil e carente. Falava as palavras certas no momento certo e não “passava a mão” na cabeça de nenhum aluno. Sabia ser sincera, sem magoar. Mesmo com muitas atividades, sempre estava presente e ajudava nas “situações”. Como era professora de religião, abria espaço para que conversássemos, e isso me “amadurecia” muito. Realizava técnicas que nos permitiam expressar o que sentíamos. Graças a uma pessoa tão maravilhosa quanto ela, cresci espiritualmente.

Texto 06: Daniela

Dedico esta singela mensagem a uma professora que me fez acreditar que sou capaz de ser uma excelente profissional, apenas acreditando em mim mesma. Esta querida e amada professora é a minha grande amiga Gilse. Esta mensagem é para ela: “nunca me aches incapaz, apenas só sei ser eu mesma”. A atividade que me marcou foi fazer um álbum sobre a minha vida, na disciplina de português.

Texto 07: Denise

A primeira impressão que tive de você foi pensar que tu eras alguém completamente arrogante, mas você me surpreendeu com o seu jeito carinhoso de conduzir a aula. Quando você leu a mensagem do anjo que foi ao “mercado” no céu fazer algumas compras e após quando propusestes que desenhássemos, a fim de fazer a técnica do anjo, me surpreendi com sua proposta de trabalho. Foi muito agradável receber as cartas do meu anjo da guarda, bem como enviá-las, e com certeza não vou esquecer da sua dinâmica para conduzir as aulas, sua compreensão, paciência e respeito dedicado a nós.

Texto 08: Denise

Professor Astor! Oi! Quanto tempo? Desde a 5ª série que você não me dá mais aula; você foi o único professor que tive, e também para ter certeza, foi o único ano que tive aula de alemão. Ainda me lembro quando ia lá em casa para tomar chimarrão e trazia junto um baldezinho de schimia. Algumas vezes depois nos encontramos, mas era sempre de “relâmpago”. Só queria te dizer que você foi e ainda deve ser um ótimo professor.

Texto 09: Elisete

Estimada professora, inicialmente não tive muito apreço com você, apenas a via como muito correta em seu agir. Havia entre você e a nossa turma um relacionamento meio frio e distante, não sabíamos aceitá-la na sua particularidade de ser e agir. Enquanto o tempo foi passando fui percebendo outras coisas que eram transmitidas pela sua postura e agir. Um dia quando recebi um recado junto a uma prova, na qual havia saído bem, após muita luta e empenho em recuperar lacunas desta matéria. Este sinal foi motivo de alegria, pois o estímulo que recebi fez com que encarasse dificuldades e problemas com outra ótica, senti alegria sua pelo meu desempenho. O estímulo na vida é significativo e importante desde que nos coloque na nossa real situação. Valeu e obrigada.

Texto 10: Fernanda

Acredito que todas as minhas professoras tiveram fundamental importância na minha formação. Passei, praticamente, toda a minha vida escolar aqui no “Santa”, por isso, acredito que 50% do que sou provém daqui. Lembro-me como se fosse hoje de todos os momentos que passei aqui, os quais marcaram para sempre a minha vida. Consigo visualizar cada rostinho, cada olhar, como se elas estivessem à minha frente. Realmente, acredito que todas as minhas professoras do Ensino Fundamental significaram muito para mim. Inclusive, estou tendo a oportunidade de tê-las (algumas) como professoras novamente, e isso é bastante gratificante. Vou sentir saudades, tanto delas quanto dos maravilhosos (ou não) momentos que passamos. Hoje vejo que todos os puxões de orelha valeram a pena e ajudaram a fazer de mim a pessoa humana que sou. Só tenho a dizer: “Muito obrigada”.

Texto 11: Fernanda

Nestes três anos em que estou nesta escola a professora que mais me marcou foi a de matemática, Rosângela. Apesar de sua rigidez é uma professora muito competente e prestativa. Suas aulas são bem planejadas e motivadoras. Traz para suas alunas brincadeiras bem divertidas que poderemos utilizar com os nossos futuros alunos.

Texto 12: Fernanda

Tenho profunda admiração e respeito pela pessoa e profissional que és, Professora Angélica. Para mim, esta professora é um exemplo de profissional. Admiro todo o seu conhecimento, sua dinâmica, descontração... Tudo que ela organiza, acaba realizando com sucesso e mantém a disciplina da turma, porém, com uma boa dose de bom humor. Além de transmitir conhecimentos válidos para a prática, consegue despertar em nós, seus alunos, o gosto de aprender. Várias foram as atividades que para mim foram importantes,

mas ressalto os passeios que realizamos com a professora Angélica. Por menores que tenham sido alguns, e até outros a longa distância, admiro sua total organização, controle da situação, horários, disciplina... e sempre muito prestativa e companheira. Se o passeio se limita em nossos dois períodos de aula: no horário certo estamos de volta, com o dever cumprido e todas as explicações dadas e compreendidas. Fizemos o passeio para as Missões, no 1º ano; pela quadra, pelo bairro, por Novo Hamburgo, estes, agora no 3º ano...Sem dúvida, para mim, esta professora é um grande exemplo, e ficará para sempre gravada em minha memória.

Texto 13: Franciele

Certa vez a professora pediu uma atividade igual para todos os alunos, me esforcei até no limite em que podia, enquanto alguns colegas, por possuírem mais “recursos”, só pediram algumas coisas emprestado e nada se esforçaram. Chegando o dia da avaliação a professora considerou quem lhe trapaceou, pois as condições e influências a isto possibilitaram, enquanto eu recebo um simples aviso “CONTINUE TE ESFORÇANDO”. Então aprendi que devemos pensar sempre mais alto, que uma pequena dose de malandragem nos possibilita bons resultados. Não sei se isto é bom ou ruim, mas infelizmente foi isto que me passaram aqui.

Texto 14: Gabriela

Amiga Professora! É muito difícil especificar a professora que mais me marcou, pois todas foram importantes, tanto que hoje estou aqui, preparando-me para despertar os sonhos de cada aluno que passar por minha caminhada. Bem, falando em sonhos, realizações, lembrei-me de uma das professoras que mais marcará na minha vida pessoal e profissional. Certo dia, em uma das aulas do curso de magistério, ela veio para mim e perguntou-me se não gostaria de fazer meu estágio de tutoramento aqui nesta escola. Sem hesitar aceitei. No início foi crucial, porque as crianças não paravam quietas. Mas certo dia

consegui acalmá-las e naquele mesmo momento, a professora Elaine apareceu. Consegui perceber a alegria em seus olhos ao ver a façanha que eu, sua aluna e futura colega, realizara. Para dizer a verdade sempre achei-a um tanto falsa e cínica para com a nossa turma. Mas naquele instante que nossos olhares se cruzaram e nossas faces abriram um enorme sorriso, demonstramos a felicidade de estarmos frente-a-frente. Na realidade nunca havia ficado tão feliz em vê-la e naquele mesmo momento, compreendi o que um professor sente quando ama seu aluno.

Texto 15: Gianise

Iara, “mais do que comemorar cada ano vivido, há que se comemorar as experiências, as alegrias e até os desafios, que nos fazem crescer em busca da felicidade”. Não sabia como começar esta pequena carta para ti e foi por isso que iniciei com este pensamento. Pois você nos fez ver o mundo de outra forma, de uma maneira cada vez mais crítica e nos fez buscar desafios e experiências para nos fazer crescer e entender diversas dificuldades pelas quais passamos. Não tem como esquecer das tuas aulas, quando fazíamos debates e a maior parte da turma participava. E ainda mais quando você chegava e olhava para nós e já perguntava “o que está havendo?” e nos deixava falar sobre o que sentíamos. Você tem grande importância para mim e para outras pessoas também. E é por isso que te digo: EU TE ADORO SORA IARA!

Texto 16: Grasiela

Ter orgulho de ser professor. É engraçado, mas apesar de ter tido tantos professores e professoras, tenho somente um que realmente me marcou. Ele é uma pessoa querida e também uma pessoa que realmente faz jus ao nome PROFESSOR. Me marcou, pelo fato de terem sido aulas diferentes que eu tive com ele. Não era professor de uma turma enorme, que entra na sala de aula, passa os exercícios e senta-se à sua mesa. Era um professor que 3 dias por semana, no período da tarde, nos esperava numa pequena sala, situada dentro do Santa, onde nos dava aula de recuperação de Matemática. Seu trabalho era muito bom, realmente fazia todos entenderem seu conteúdo. Todo o trabalho que fez comigo, com certeza significa algo para a pessoa que sou, pois realmente o considero como

um grande exemplo. Acho que algumas palavras cabem aqui em homenagem a ele: Ser professor é ter orgulho do que faz e do que é. Ser professor é vestir a camiseta da vida e da construção de conhecimentos. E é tudo isso que, com certeza, este professor é e representa para mim.

Texto 17: Graziela

Professora Angélica! Posso dizer que você marcou a minha vida. Sei da importância de nós, estudantes do magistério, possuímos materiais de pesquisa para nossos planos, mas acho que você foi injusta comigo. Tudo começou porque eu vinha de outra escola, portanto não realizei o 1º ano do curso no colégio, conseqüentemente não possuía os mesmos materiais dos meus colegas. Certo dia você chegou na sala e disse que os alunos que não tinham a pasta do 1º ano deveriam montá-la, porém não podiam “xerocá-la”, deviam copiar tudo a mão, como os colegas haviam feito. Pedi a pasta emprestada e para minha surpresa era um arquivo AZ, lotado de trabalhos. No 2º semestre eu era obrigada a apresentar-lhe a pasta, trabalhei muito e consegui copiar toda a pasta. Sabe, continuo gostando de você de seu jeito extrovertido e de sua sabedoria, mas acredito nunca me esquecer disto, pois apesar de ter copiado tudo não me lembro de nada do que constituía a pasta. Quem sabe um dia eu precise pesquisar algo nela, porém não compreenderei o trabalho que passei para copiá-la, nem o cansaço de minhas mãos.

Texto 18: Jezabel

“Ninguém é tão sábio que não possa aprender, nem tão tolo que não possa ensinar”. Minha professora da 6ª série, Andréa Mignoni, na EE Mathias Schütz, em Ivoti, era jovem, muito bonita, mas autoritária e muito séria (chegava a ser mal humorada). Respondia a todos seca e fria, curta e grossa, mas a mim tratava bem. Lembro que, ao fazer exercícios de correção de ortografia após as redações, sempre solicitava um desenho em folha de ofício, colorido com lápis de cor e contendo as palavras erradas nos textos corrigidas, inclusas no desenho. Foi um ano inteiro assim.

Texto 19: Josiane

Querida Professora Edla! Já se passaram nove anos desde quando eu lhe conheci. Momentos de muita alegria passamos juntos, com a minha turma. Gostaria de te rever juntamente com todas as que foram minhas colegas. Quando passo em frente a minha escola, olho para aquela sala e relembro, todas as brincadeiras, atividades e jogos que fazíamos. Só me restam saudades. Lembro-me que sempre dizias que eu seria uma professora e serei, e quero ter o privilégio e a honra de ser sua colega. O que mais me marcou foram os dias nos quais cantávamos uma música de relaxamento das notas musicais. Até vou parar por aqui pois a saudade é mui grande. A única coisa que te peço é a de ser sempre a mesma professora de 10 anos atrás, e que toda a semente que plantares com muito amor e dedicação, esta servirá para dar muitos e muitos frutos maravilhosos. Por aqui me despeço já com muita saudade. De tua ex-aluna, Josiane.

Texto 20: Karin

Ser professor. Ser professor é gostar do que faz. É ter coragem, ter “peito”, ter garra. Ter vontade de vencer, de ir além. Ser professor é saber conquistar seus alunos. É ter respeito, amor... É deixar ele se expressar livremente, dizer o que pensa e/ou o que sente. É saber o momento de falar ou de calar-se. É deixar o coração aberto para todos. É não guardar rancor. É falar baixinho... ou com um vozeirão. É isso tudo e outras coisas que a Tuti é prá mim. Durante as aulas, que coisa boa, a gente podia dizer o que estava sentindo. Que delícia. Lembra daquela atividade de colocar as folhas nas costas e os colegas escreverem o que achavam de nós. Pois é, aquele dia eu estava tão ruim e aquilo me fez mudar, acreditar mais em mim. Faz tempo, foi em 1998, na 8ª série, mas ainda está gravado em mim.

Texto 21: Leonice

“Vó”. Quando entrei na escola, em 1999, no segundo dia de aula, uma bela pessoa para a frente da sala se dirigiu. Essa pessoa com um simples olhar cativou toda a turma. Suas aulas eram sempre em forma de brincadeiras, qualquer coisa que acontecia que a deixa-se triste ou magoada, ao entrar na sala, seu sorriso e vontade de dar aula resplandecia sobre tudo. “Elcy, você apesar de muitos anos na profissão de professora, você não perdeu uma coisa, a criança que há dentro de você”.

Texto 22: Lisiane

Amiga “Tuti”... Era aula de Ensino Religioso. Era chegado ao momento da uma das aulas mais fantásticas e reflexivas do 1º ano no Magistério. Boas aulas foram aquelas, em que a professora, muito mais que amiga, conseguia despertar um sentimento verdadeiro e significativo dentro de nós; um momento para refletir, pedir perdão, auto-avaliar-se, conscientizar-se, sentir-se humano e capaz. Muitas pessoas não dão, para isso, um valor e importância tão especial como eu dou. O que é isso?! Sentir-se bem ao chorar? Comparar-se com vasos, quebrados ou não, e além de tudo, expressar, depois de explorar seu mundo interno, o que sente, como se vê...?? Não importa o que os outros pensem, ou até o que poderiam ter feito enquanto professores. O que importa realmente é que essa professora soube abrir meus olhos, meu coração para a vida pessoal, familiar, profissional ...para mim, para os outros, objetivos, conquistas, valores... Valeu! Te adoro demais!

Texto 23: Luciana

Professora. “Aos que nos educaram pelo amor no decorrer de nossas experiências de vida. E aos que com amor educamos partilhando e aprendendo o saber em benefício da educação”. Querida professora, me ensinou a crescer diante de situações, que sem sua ajuda (conselho) não saberia lidar com momentos difíceis que passamos no decorrer da nossa existência. Obrigada e continue ajudando seus alunos. Professora Tuti, sua aluna Silvana.

Texto 24: Marina

É difícil falar qual professor(a) me marcou mais. Como mudei muito de escola (estou no “Santa” desde o ano passado), não sei, mas acho que tenho influências de um pouco de cada escola. Mas aqui, nas aulas em que mais senti a sinceridade da professora, é em aulas que temos 2 vezes por semana. Ou seja, não a vejo muito. Não sei dizer ao certo quando foi que percebi isso. Talvez um dia, no corredor do colégio, quando me cumprimentou sorridente. Ou, na sua preocupação com a turma em relação as suas aulas. A franqueza com que conversamos é determinante em cada aula. Professora Isa, “muito obrigado por você ser como você é, VALEU!” Um abraço!

Texto 25: Mônica

Professora Angélica: Ela me marcou muito por causa de seu trabalho, sua dedicação, sua coragem, seu amor pela profissão. Sua maneira didática e dinâmica de trabalhar com os alunos, a torna especial. Ela valoriza cada minuto de sua aula. Está sempre disposta a ajudar e sempre trazendo novas propostas de trabalho: o que para nós, do Magistério, é muito significativo. Resumindo o que foi escrito até agora... ela é um exemplo! Acredito que quando partirmos desta escola, ela ficará guardada no coração de cada aluno seu.

Texto 26: Naiana

Querida professora. 1999 – 1º ano do curso Magistério. Começo de uma nova etapa. Vinda de outro colégio, tudo era novo para mim. As professoras, as novas disciplinas, os colegas, enfim, o ambiente escolar era totalmente desconhecido. Tudo era aceito por mim com grande interesse, pois acabara de definir a minha carreira profissional. Mas havia um vazio, até que, a aula de Língua Portuguesa chegou, e com ela, um exemplo de vida. A nossa professora era deficiente física. Não tinha os braços, só as mãos, logo

abaixo dos ombros. Não possuía todos os dedos, era baixinha e muito magra, mas dona de um conhecimento intelectual invejável a muita gente. Executava com grande dificuldade as tarefas mais banais, mas tudo com muito empenho. Fazia suas aulas renderem; era rígida e disciplinada, sem falar na sua organização. A você, professora Rosana, todo o meu agradecimento e carinho, pois, aprendi o verdadeiro sentido das palavras “força de vontade”. Você me ensinou que, apesar das barreiras, não devemos desistir dos nossos ideais e agradecer sempre a Deus por cada dia de vida na companhia daqueles que amamos. Que sempre existem problemas maiores do que os que encontramos em nosso caminho. Para mim, tu és uma guerreira vitoriosa, pois a cada batalha que travas com o teu dia-a-dia, ganhas e prova para as pessoas que és capaz. A você, toda a minha admiração. Que Deus te conserve e te ilumine em sua jornada. Com carinho da sua aluna...Naiana.

Texto 27: Quéli

Esta pequena mensagem é destinada àquela, que acredito ser, uma das professoras mais compreensivas e atenciosas, do curso de Magistério, do qual faço parte e suspeito que da escola, de um modo geral, também. Refiro-me à professora e orientadora Elaine Rambo, que atualmente atua como professora de Didática de Linguagem e Didática Geral na escola Santa Catarina. Minha admiração por tal, deu-se no primeiro instante em que pude vivenciar uma de suas aulas. Contudo fez-se mais significativa, quando a mesma, soube auxiliar-me e compreender-me, quanto a execução de um trabalho, por ela solicitado. Na época o trabalho dirigia-se para a criação de atividades motivadoras, e eu não tendo feito por motivos familiares, tive a compreensão e atenção total, por parte da mesma. Algo que poderia ter sido relevado e encarado como uma despreocupação do aluno, foi encarado com muito carinho e interesse, por ela. À Elaine, dirijo todo meu carinho e agradecimento, pelo excelente trabalho realizado conosco, futuras professoras e comigo, em especial. Valeu por tudo!

Texto 28: Riesclif

A professora daqui que mais me chamou a atenção, tinha por característica principal a forma apaixonada de nos fazer pensar profundamente sobre as coisas que

habitualmente assistimos e aceitamos de forma passiva e alienada no nosso cotidiano. Não tanto qualquer atividade específica, mas o espírito questionador, vivaz e de encarar as coisas sob o maior número possível de ângulos, foi o que ficou.

Texto 29: Rosana

Professora. É pouco o tempo em que lhe conheço, mas não imaginas o quanto és importante para mim. Foram dois anos de convivência, quase que diária, onde me ensinaste muitas coisas. Quando falo de muitas coisas, não refiro-me apenas a conteúdos e matérias, mas também a valores e lições de ver a vida. Suas aulas exploradas de maneiras diferentes e criativas, me fizeram ver que a escola não é só lugar onde a professora fala, os alunos ficam quietos e logo em seguida, vem uma prova, na qual originará a nota do boletim. Muito pelo contrário. Me fez perceber, que a escola é um lugar legal, onde podemos expressar nossas opiniões. Agora estamos chegando ao fim. É a “reta final“. Logo terminarei o ensino médio e já estou com saudades daquelas aulas divertidas. O que posso fazer agora é agradecer pela pessoa maravilhosa que és e que com seu jeito simples e sincero, conquista a todos. Muito obrigada, minha professora.

Texto 30: Rosângela

“Danadinha!” Pensava que eu iria te esquecer é! Pois errou... Passaram 5 anos que não nos encontrávamos e novamente em 1998, chegando atrasada, abro a porta e que eu vejo... Você que sempre me falava: ”Um dia você vai ser professora e estará em meu lugar”. Eu como sempre lhe retrucava: “Deus me livre ser professora”. Pois é, adorei tudo o que você me ensinou, as idéias que trocamos, pois nos entendemos e entendíamos muito bem. Só agora eu sei o quanto é maravilhoso e prazeroso o ser professora. Obrigada professora Marliza por fazer parte da minha vida durante estes 9 anos. Que Deus lhe conceda todas as graças, e os anjos lhe abençoem. Talvez algum dia não nos encontraremos mais. Mas as lembranças ficaram de recordação dos bons tempos em que vivemos. De sua aluna hoje e sempre, Rosângela.

Texto 31: Roselene

Professor Querido! Faz muitos anos que não o vejo mais, ainda me lembro do seu modo de dar aulas, aquela maneira prática e objetiva de nos ensinar. Como sofri quando você foi embora da Escola. Eu o adorava. Seu jeito bem largado de ser e a simplicidade com que explicava. Às vezes volto no tempo e dou risadas das piadas que você contava para nos alegrar e tirar aquele peso da responsabilidade e complexidade do conteúdo.

Texto 32: Stela

Professora Gilse, estou lhe escrevendo para dizer o quanto foi importante para mim ser sua aluna. Posso lhe dizer que apesar da sua falta de criatividade (como você mesma diz), de português não ser meu “forte”, admiro muito a sua capacidade de ensinar, sua paciência, amizade e carinho que demonstra com suas alunas e comigo também (sua “resmungona”). Não é apenas uma atividade que me marcou, são todos os momentos, todas as aulas e atividades de português que tivemos. Acredito que da sua maneira, tenha me passado muitas coisas, entre elas e a mais importante a amizade. Um beijo da aluna “resmungona” que te adora, Stela.

Anexo 02 - Produção textual manuscrita do aluno e alunas pesquisados