

Francisco Juceme Rodrigues do Nascimento

**A Linguagem como Apropriação da Existência:
Reflexões sobre a Formação Juvenil**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Católica de Petrópolis.

Petrópolis, Setembro de 2006

Francisco Juceme Rodrigues do Nascimento

**A Linguagem como Apropriação da Existência:
Reflexões sobre a Formação Juvenil**

Dissertação de Mestrado

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da Universidade Católica
de Petrópolis.

Orientador: Prof^a. Marisol Barenco Mello

Petrópolis, Setembro de 2006

Francisco Juceme Rodrigues do Nascimento

**A Linguagem como Apropriação da Existência:
Reflexões sobre a Formação Juvenil**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada:

Prof^a. Dra. Marisol Barenco Mello

Orientadora

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - RJ

Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber

Doutor em Educação pela UFRJ

Programa de Pós Graduação em Educação UFJF

Prof. Dr. Pedro Benjamin Garcia

Universidade Católica de Petrópolis

Petrópolis, Setembro de 2006

Dedicatória
À Cléria, Samuel e Ana Clara,
Razões para viver e sonhar

Agradecimentos

Ao Deus da vida, que é o Mistério sempre presente na pequenez da minha história.

À minha esposa, pelo amor e dedicação nos momentos de desânimo.

Aos meus filhos, Samuel e Ana Clara, pela distância sofrida e cobrança carinhosa.

À minha família, lembranças que me fazem buscar o caminho.

Ao Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora e ao Centro de Ensino Superior, pelo investimento e apoio neste projeto nos últimos anos.

Ao Colégio Santa Catarina pelo interesse na minha formação.

Aos amigos e companheiros professores do Ensino Médio, que a cada encontro me faz repensar o percurso.

Aos alunos que colaboram na caminhada em busca do sentido de educar e ser.

Aos colegas de mestrado, certeza de empenho na jornada.

Aos professores do mestrado da UCP, dedicação e empenho.

À Marisol Barenco, incansável na busca pelo ser humano. A ela, eternamente obrigado.

Resumo

NASCIMENTO, Francisco Juceme Rodrigues do. **A linguagem como apropriação da existência: reflexões sobre a formação juvenil**. Petrópolis: UCP, 2006.
Departamento de Educação da Universidade Católica de Petrópolis

A linguagem como distintivo do homem no mundo sempre esteve entre as grandes questões da Educação. Especialmente no que tange à formação das futuras gerações, como instrumento objetivo de um discurso que legitima ou como reconhecimento de uma subjetividade que simboliza o meio em que vive a partir do imaginário interno.

Desde o logos criador representado no discurso mitológico até a técnica moderna da virtualidade, o desenvolvimento histórico necessita da compreensão humana para significar a realidade. E neste movimento existencial, a linguagem ora aparece como phármakon que dialoga, ora impõe conceitos universais que impedem o questionamento.

A proposta deste trabalho é recuperar o lugar do jovem no diálogo que emerge no interior da escola à luz da compreensão do logos que é apropriação em Heidegger. Partindo de uma releitura bibliográfica que apresenta o discurso humano como meio de explicação do mundo e do homem, a partir da racionalidade, busco ouvir professores e alunos do Ensino Médio sobre a existência.

Com a pergunta: Quem é o jovem e quais os desafios atuais para educá-lo? Pretendo, neste trabalho, assumir o lugar da linguagem como movimento compreensivo e presença que significa a aprendizagem, assumindo a relação como projeto que revela o sentido e o outro na dualidade entre existência e essência: fundamentos do viver no mundo com liberdade e responsabilidade.

Palavras-chave

Educação, Linguagem e Jovem.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Francisco Juceme Rodrigues do. **A linguagem como apropriação da existência: reflexões sobre a formação juvenil**. Petrópolis: UCP, 2006. Departamento de Educação da Universidade Católica de Petrópolis

Language as a distinctive characteristic of man in the world has always been among the major issues of Education, and, especially in what concerns the upbringing of future generations, it is the objective instrument of legitimate discourse as well as the expression of subjectivity which frames the environment yielded by the imagery.

From the logos of creation represented in the mythological discourse to high-tech virtual reality, historical development depends on human thinking to give meaning to reality. And in this existential movement, language sometimes appears as Phármakon engaged in dialogue, sometimes imposes universal concepts that impede questioning.

The proposition of this work is to rehabilitate the position of the young in the dialogue that emerges in the interior of the school at the light of the understanding of the logos which is an appropriation in Heidegger. Upon bibliographic extensive reading which portrays human discourse as a means of explaining the world and mankind, and with focus on rationality, I search for high-school teachers and students' testimonies about existence.

Through the question "Who is the young and what are the challenges to educate them at present?", I intend to assume the role of language as a movement towards comprehension and as an element that gives meaning to apprenticeship, regarding this relationship as a project that reveals the purpose of living and the other being in the ambivalence between existence and essence: the fundamentals of living in this world with freedom and responsibility.

KEY-WORDS

Education, Language and the Young

Três perigos ameaçam o pensar. O bom perigo e por isso benfazejo é a vizinhança do poeta que canta. O mau perigo e por isso mais agudo é o pensar mesmo, o que apenas raramente consegue. O pior perigo e por isso confuso é o filosofar.

Heidegger

Sumário

Capítulo 1: Introdução	10
1.1 Da essência à existência como possibilidade epistemológica	17
Capítulo 2: Da metafísica à lógica moderna.....	23
2.1 Platão: a linguagem como phámakon	26
2.2 Agostinho: a representação do ser humano a partir do ideal religioso	31
2.3 Descartes: O discurso que enclausura o espírito humano.....	35
Capítulo 3: O discurso e o Jovem na História	38
3.1 O Jovem na Antiguidade	39
3.2 O Jovem na Idade Média.	40
3.3 O Jovem na Modernidade: conflitos entre a prática juvenil e o discurso das autoridades	44
3.4 Desdobramentos contemporâneos destas tradições	49
Capítulo 4: Heidegger - a intensidade de uma procura pelo sentido da vida.....	52
4.1 A linguagem como caminho que possibilita a compreensão da vida .	55
4.2 A palavra como expressão do ex-sistente.....	60
4.3 A conversa como reconhecimento do outro	63
4.4 A linguagem como morada do ser	66
Capítulo 5: Reflexões sobre a formação juvenil	72
5.1 O discurso dos professores.....	73
5.1.1 Quem é o jovem para o professor	74
5.1.2 Dificuldades na educação do jovem.....	79
5.1.3 O que interessa ao jovem.....	82
5.1.4 A escola e o jovem	83
5.1.5 Preocupações do educador na formação do jovem	86
5.2 O discurso dos jovens sobre os jovens	88
5.2.1 Conceito e Ser.....	90
5.2.2 Jovem e o mundo.....	92

5.2.3 Tempo e Ser.....	95
5.2.4 O ser no mundo.....	97
5.3 1ª. Categoria : a existência como projeto (temporalidade)	102
5.4 2ª. Categoria: a linguagem como discurso e presença	108
5.5 3ª. Categoria: A dualidade como movimento pedagógico	116
Considerações Finais.....	122
Referências Bibliográficas	125
Anexos	131

Capítulo 1 Introdução

Há duplo olhar: o da sociedade para o jovem e o dele para si. A sociedade olha o jovem. Considera-o em fase importante do desenvolvimento de sua personalidade. No entanto, vê-o frequentemente como alguém subordinado e ainda submetido a uma marginalização do trabalho e de funções políticas. Atravessa essa idade certa angústia de ser ao mesmo tempo apta e inepta para a vida social (LIBÂNIO 2004, p. 13).

Um dos assuntos mais discutidos nos intervalos escolares, especialmente entre os professores do Ensino Médio, é quem é este jovem que educamos? Uma questão para muitos já deixada no silêncio que releva ou por não se incomodar com o distanciamento. Para outros, pauta de reuniões e conselhos entre educadores. Culpar a família pela falta de transparência, já não basta. As idéias são diversas, mas entre tantas, aparece sempre uma novidade: o encaminhamento para uma conversa pessoal. Chamar a família para que juntos, pais, jovens e escola, possam dar um jeito. Ou, ainda, indicar para o psicólogo; se o caso não for tão grave, um orientador educacional. Ali entre tantas sugestões, habita a possibilidade de um encontro.

A linguagem como apropriação da existência é uma tentativa de participar no mistério que é a vida humana, refletindo sobre a formação juvenil. É um caminho por fazer, um questionamento de um educador que buscando compreender o jovem que encontra a cada dia, volta-se para si mesmo. E na releitura de sua história, procura a presença que significa.

O ser humano que sabe dialogar poderá distinguir a mensagem. E na presença que diz, perceber as portas fechadas que impedem a entrada na morada que é palavra criadora de sentido: acolhe o caminheiro e aponta o caminho como abertura ao mistério.

É nessa direção que busquei, no centro dessa pesquisa, a compreensão da linguagem em Heidegger¹ como movimento apropriador, que retoma o significado da palavra como expressão do existente, o logos que revela o outro. E na

¹ Heidegger(1889-1976) nasceu em Messkirch na Alemanha, em uma família católica tradicional; estudou teologia e filosofia. Foi assistente de Edmund Husserl em Friburgo, a quem sucedeu na cátedra de filosofia, e foi professor na Universidade de Marburgo. Em 1927, publicou a sua obra fundamental, Ser e tempo, dedicada a seu mestre, Husserl.

possibilidade da conversa educativa, reconhecer cada ser humano com quem convivo na escola.

Não é o abandono do conteúdo e nem o afastamento às conquistas tecnológicas, pelo contrário, é uma proposta de retorno ao sentido original de técnica como criação reveladora. O saber que emerge como linguagem é um pensar revelador que produz sentido verdadeiro.

A hipótese deste trabalho é a de que a pergunta quem é o jovem não basta na reflexão pedagógica. O discurso alicerçado na metafísica e na racionalidade instrumental é inadequado na compreensão destes sujeitos. Com o intuito de verificar a validade de tal hipótese e ampliar a reflexão sobre o jovem na temporalidade, busquei escutar diversos logos, numa caminhada reflexiva sobre a vida humana e suas possibilidades.

O capítulo 1 retoma o caminho do educador-pesquisador. Na sua história, marcas que alargam a vida, que criam horizontes, discursos que paralisam a possibilidade significativa. Da essência à existência como possibilidade epistemológica, é a releitura da história pessoal que é curiosidade ontológica, mas que vai aos poucos sendo apagada pelo arcabouço social das essências, gerando medo e vazio. O jovem que procuro compreender é, no primeiro momento, o sertanejo de Angical, que vai se adaptando às exigências do saber, mesmo sem sentido e destino.

O capítulo 2, da metafísica à lógica moderna, é a tentativa do pesquisador de introduzir o problema da linguagem a partir do dualismo filosófico que desde Platão, Agostinho e Descartes, fazem a opção de conceituar o ser e o mundo. O discurso, que é assumido na história do Ocidente, prioriza a racionalidade como expressão da alma em detrimento da corporeidade. Por mais que o discurso platônico esteja alicerçado na cura dialógica e a pensamento agostiniano na iluminação divina, a compreensão existencial que flui deste movimento, é o esquecimento do ser humano.

E no início da modernidade, Descartes em nome do discurso que assegura as verdades absolutas e incontestáveis, vai encontrar nas evidências matemáticas a certeza universal. Porém, o seu método convida a jamais acolher alguma coisa como verdadeira sem a conformidade com a realidade, dando vazão à dúvida não apenas em relação às coisas, mas sobretudo no que tange à existência.

O capítulo 3, o discurso e a história do jovem, busca no chão da história entender o distanciamento entre o logos social e a existência juvenil, na Antiguidade, Idade Média e Modernidade. Insere a pesquisa em momentos históricos, de ontem e de hoje, marcas de um pensamento que vai orientando o ensino e as relações. A profundidade dos ideais metafísicos percorrem o tempo e o espaço, sempre afirmando a necessidade de assumir como a única possibilidade de uma educação sólida e axiológica.

Os desdobramentos deste dualismo histórico vão desembocar em duas derivações principais: o idealismo e o realismo. A crítica à razão pura e prática em Kant, convida a repensar o discurso que não considera o homem em seus imperativos; e a dialética de Hegel que se apóia na história, uma vez que para ele, o pensamento humano se encontra vinculado ao tempo e ao sentido que está em constante transformação.

No dilema entre liberdade e lei, faço um salto histórico para o final do século XIX, quando encontro na fenomenologia a alternativa para a superação do desencontro entre racionalismo e empirismo. Através dos fenômenos, cada sujeito pode tornar-se observador e consciente de si mesmo. Assim sendo, assumo a intencionalidade de resgatar o lugar do jovem como ser-no-mundo, sujeito que participa da vida e suas circunstâncias.

O capítulo 4 trata da linguagem como movimento apropriador em Heidegger. Na leitura da obra *A Caminho da Linguagem*, e a primeira parte da obra principal de Heidegger, "Ser e Tempo", tento a difícil missão de interpretá-lo como mensageiro na educação de jovens em nossos dias. O jovem Martin, discípulo de Husserl, no diálogo com seu mestre, vai além da dimensão da consciência e da objetividade, lançando as bases para uma educação que considera a palavra um encontro significativo que revela e reconhece o outro.

O capítulo 5, reflexões sobre a formação juvenil, inicia com a análise do questionário (anexo 1) realizado com professores do Ensino Médio da cidade Juiz de Fora –MG, descritos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Identificação dos professores

Nome	Idade	Formação	Tempo de Magistério no Ensino Médio	Função Atual
AC	42 anos	Superior Completo	14 anos	Professor História
ALI.	35 anos	Mestrando...	10 anos	Professor de Física
AND.	41 anos	Especialização	12 anos	Professor Ed. Física
AP	44 anos	Mestrado	6 anos	Professor de Ensino Religioso
CA	37 anos	Superior Completo	23 anos	Professor de Física
CB	42 anos	Doutorado	22 anos	Professor de Química
CR	47 anos	Superior Completo	21 anos	Professor de Matemática
FD	31 anos	Superior Completo	10 anos	Professora Ensino Religioso
FR	34 anos	Mestrando	9 anos	Professor Ensino Religioso
GD	42 anos	Mestre	12 anos	Professor de Matemática
GN	43 anos	Mestre	18 anos	Professor de Português
HM	45 anos	Mestre	25 anos	Professor de Língua Portuguesa
JF	28 anos	Superior Completo	6 anos	Professor Língua Espanhola
JL	48 anos	Superior Completo	21 anos	Professor Biologia
LA	35 anos	Superior Completo	12 anos	Professor de História
LF	34 anos	Superior Completo	4 anos	Professor de História
LI	31 anos	Superior Completo	3 anos	Professor Língua Espanhola
LP	41 anos	Superior Completo	18 anos	Professor de Biologia
LS	41 anos	Doutorado	27 anos	Professor de Física
MC	40 anos	Mestrado	6 anos	Professor de Química
RM	33 anos	Superior Completo	13 anos	Professor de Matemática
SM	54 anos	Superior Completo	25 anos	Professor de Química
VP	28 anos	Superior Completo	5 anos	Professor de Física
WL	49 anos	Mestrado	20 anos	Professor de Biologia
WS	42 anos	Mestrado	27 anos	Professor de Física

Os professores trabalham no colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora-MG, envolvidos no trabalho acadêmico no Ensino Médio, que na escola, lidam com jovens dos 15 aos 17 anos de idade. O colégio faz 50 anos em 2006 e segue a orientação do Projeto Pedagógico Inaciano, com uma metodologia própria, conceituada como Educação Personalizada e Comunitária. Toda a proposta da escola está alicerçada na *Ratio Studiorum*², elaborada pelos primeiros educadores da Companhia de Jesus no século XVI. A partir da experiência religiosa do fundador Inácio de Loyola conhecida como os Exercícios Espirituais.

O projeto educativo da escola visa à educação integral dos jovens a partir de ideais cristãos, que são desenvolvidos em sala, em projetos pedagógicos e atividades formativas que, segundo o fundador, tem como lema: “em tudo amar e servir”. A pedagogia inaciana que orienta o agir acadêmico destes professores tem como princípio e fundamento:

² *Ratio Studiorum* é o plano de estudos, de métodos e a base filosófica dos jesuítas. Representa o primeiro sistema organizado de educação católica. Ela foi promulgada em 1599, depois de um período de elaboração e experimentação.

o ser humano é criado para louvar, reverenciar e servir a Deus nosso Senhor e assim, salvar-se. As outras coisas sobre a face da terra são criadas para o ser humano e para ajudarem a atingir o fim para o qual é criado. Daí se segue que ele deve usar das coisas tanto quanto o ajudam para atingir o seu fim, e deve privar-se delas tanto quanto o impedem. Desejando e escolhendo somente aquilo que mais nos conduz ao fim para o qual somos criados (INACIO DE LOYOLA, 2000, p. 23).

O objetivo do questionário com os professores é compreender como se tece a imagem do jovem, dialogando com a sua prática pedagógica no Ensino Médio, junto aos jovens dos 15 aos 17 anos. O problema que busco resolver é: quem é o jovem que educamos? Será que conhecemos as suas necessidades?

Em seguida, visando a uma reflexão que contempla o sujeito que fala; ao lado do questionário com os professores, apliquei duas experiências de grupo focal com jovens na mesma temporalidade, buscando ouvi-los em sua mensagem. Nos quadros abaixo, além das iniciais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, destaco a idade, a série a que pertence no momento, o colégio que permitiu a escuta e a cidade na qual vivem.

Quadro 2 - Grupo Focal 1

Iniciais	Idade	Série	Colégio	Cidade
GG	17	2ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
GV	16	2ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
HR	16	2ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
LC	16	2ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
LF	17	2ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
MC	17	2ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
PC	17	2ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
TA	16	2ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
VB	16	2ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora

Quadro 3 - Grupo Focal 2

Iniciais	Idade	Série	Colégio	Cidade
AC	17	3ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
CZ	17	3ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
EL	18	3ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
GD	17	3ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
GS	17	3ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
MS	17	3ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
RP	17	3ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
IA	17	3ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
MB	17	3ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
DA	17	3ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora
MH	17	3ª Série Ens. Médio	Jesuítas	Juiz de Fora

Portanto, nos capítulos 2, 3 e 4, fundamentei o trabalho na pesquisa bibliográfica; e no capítulo 5, busquei através da pesquisa empírica com a realização do questionário e dos grupos focais, pontos de convergência na compreensão da linguagem e reflexão sobre o jovem.

O grupo focal pode ser definido como uma técnica qualitativa, não-diretiva, em que o investigador coordena a discussão de um grupo de pessoas. De modo geral, os participantes não se conhecem, mas possuem características comuns. Em nosso caso específico, são jovens entre 15 e 17 anos que se conhecem.

No que tange às características comuns, posso destacar algumas delas: são alunos do Ensino Médio, fazem parte da classe média e vivem no Sudeste do Brasil, no Estado de Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora.

Para essa metodologia, é fundamental a interação entre os participantes, devendo o pesquisador agir como um facilitador da discussão. Nos dois momentos, o pesquisador utilizou apenas da pergunta geradora para iniciar a partilha da palavra entre os jovens, intervindo apenas no final para agradecer ao grupo pela contribuição.

Nesta técnica, a dimensão social é fundamental, pois na fala de um que se expressa, existe um silêncio de tantos que atentamente pensam. Como diz Heidegger, falar é ao mesmo tempo escutar. Mas a escuta não apenas acompanha e envolve a fala que tem lugar na conversa. Falar é escutar a linguagem que falamos.

A fidelidade à questão levantada gera uma interatividade coerente com a investigação que se faz no diálogo. E nesse processo simples e singelo, o ser misteriosamente vai se mostrando “como um imperador que não se impõe à força”, mas faz da linguagem a morada do ser que se manifesta e se apropria na disponibilidade.

Foram concebidos dois grupos focais, descritos nos quadros acima, com a participação de 20 jovens: sendo o grupo 1, com 9 alunos do 2º. ano do Ensino Médio e o Grupo 2 com 11 alunos do 3º. ano do Ensino Médio. Para facilitar a referência aos grupos, usarei a seguinte nomenclatura: GF1 e GF2, para cada grupo, respectivamente.

Além da gravação das vozes, toda a discussão foi filmada em VHS. Isso não foi feito com a finalidade de se analisarem gestos e expressões faciais, mas para garantir fidelidade às falas, na hora da transcrição, por meio da leitura labial.

O encontro aconteceu na escola, numa sala de reuniões gentilmente preparada pela diretora que prontamente aceitou a proposta, destacando na conversa com o pesquisador, o interesse por ouvir os alunos no processo de formação. Inicialmente, seriam três grupos, envolvendo cada etapa do Ensino Médio, mas quando cheguei à escola, o primeiro ano estava fazendo uma avaliação, não sendo possível aplicar a experiência com este grupo. Após uma visita breve em cada sala dos segundos e terceiros anos, falando do objetivo da pesquisa e convidando voluntários a participar da dinâmica, dois grupos se formaram a partir do interesse dos alunos.

Os jovens que se ofereceram para participar da pesquisa sentaram-se em círculo. Foram horários diferentes. O clima foi de descontração e alegria em participar da construção científica sobre a realidade deles. Quando feita a pergunta deflagradora: “quem é o jovem para o jovem?”, o clima foi de participação e interesse.

Para análise dos dados, escolhi três categorias que aparecem nas falas, dando suporte à reflexão sobre a existência juvenil a partir da compreensão heideggeriana. A vida como temporalidade emerge na diversidade de discursos como anseio de ir além do materialismo, inserindo a vida num projeto de possibilidades e sentido. E na apropriação da linguagem como palavra reveladora que tira o ser humano do ocultamento, a beleza da escola como lugar que significa as relações, viabilizando o movimento plural entre o vivido e o porvir.

Segundo Heidegger, a saga do dizer é mostrar:

tanto o brilho do aparecer como a sombra do desaparecer repousam na saga mostrante do dizer. Ela libera toda vigência para o seu vigor e confina tudo o que está ausente à sua ausência. Em sua saga, o dizer perpassa e articula o livre da clareira, esse que busca um aparecer e deve abandonar o desaparecer, e no qual toda vigência e ausência deve mostrar e dizer (HEIDEGGER, 2003, p.206).

Assim, integrando a força que movimenta o mostrar e o dizer, busco compreender a questão central da pesquisa: quem é o ser humano que emerge da multiplicidade dos discursos? E as alternativas de uma educação que considera cada fenômeno para além dos acontecimentos, abre caminho para o reconhecimento do outro que é presença e transcendência.

Heidegger lembra que fazer uma experiência com o ser humano, e é o que eu pretendo neste caminho epistemológico, significa que esse alguém vem ao encontro, sua palavra transforma. Com respeito e gratidão à experiência de cada pessoa que colaborou com esta pesquisa, e muito mais, que partilha um pouco de sua existência com os demais, relembro a poesia citada por Heidegger, de Stefan George, intitulada A Palavra:

a palavra, milagre da distância e da quimera, trouxe para a margem de minha terra. Na dureza até a cinzenta morna, encontrei o nome em sua fonte-borda. Podendo nisso prendê-lo com peso e decisão, agora ele brota e brilha na região... Outrora eu ansiava por boa travessia com uma jóia delicada e rica, depois de longa procura, ela me dá a notícia: assim aqui nada repousa sobre razão profunda. Nisso de minhas mãos escapou e minha terra nunca um tesouro encontrou... Triste assim eu aprendi a renunciar: nenhuma coisa que seja onde a palavra faltar (HEIDEGGER, 2003, p. 124).

1.1

Da essência à existência como possibilidade epistemológica

A minha história de vida é um pouco destas veredas que o ser vai abrindo entre tantos entes que aprendo através da linguagem a conceituá-los. Em meio às dificuldades que todo nordestino enfrenta no sertão pernambucano, fui aprendendo que o acesso ao saber é condição de valor neste mundo Ocidental.

Da seca e fugindo da fome, meus pais saíram do Angical, e o pau de arara parou nas possibilidades do tempo e do espaço que chamo Petrolina. Ali, desde cedo, descobri que as cores, os nomes e as funções valem mais do que existências. E comecei a pensar sem poder e sem saber. Como diz Heidegger, a compreensão só se instala no instante em que me percebo no emaranhado dos fenômenos.

A compreensão só se instala no instante em que começa a brilhar em nós o que o texto não diz, mas quer dizer em tudo que nos diz. Fala como fenômeno de um mundo carregado de sentido para o homem, como integrante de um cosmos, na acepção grega da palavra, isto é, de um universo cheio de coisas a perceber, de caminhos a percorrer, de trabalhos a cumprir, de obras a realizar (HEIDEGGER, 2005, p.18-19).

Na falta de coisas, fui percebendo muita presença. Presença de sentido que deslumbrava movimentos de busca. Como diz Heidegger, o ser-no-mundo é uma

estrutura de realização. Nas relações, vamos ouvindo sim e não, e, na compreensão da palavra, há liberdade e prisão.

Ouvi sim para fazer um curso técnico, contabilidade era o seu conceito; parecia até brincadeira de fim de festa, como um jovem que pouco tinha materialmente deveria aprender a contar: na vida, o que era real para mim seria diminuir. Mas era o possível e palpável; alguns diziam que era até privilégio de poucos estarem ali. Na linguagem matemática, fui tentando me encontrar e quanto mais buscava, descobria que pouco sabia de/em mim.

Ao lado dos cálculos e discussões financeiras que pouco tocava o coração, buscava na religiosidade respostas para um boneco de barro, frágil e insatisfeito no sentir. Segundo Heidegger, a linguagem é a passagem obrigatória que possibilita o fazer revolucionário de um advento histórico.

A linguagem é a passagem obrigatória de todos os caminhos do pensamento. E toda linguagem só se faz revolucionária, revolvendo a radicalidade da linguagem em todos os níveis e modos do relacionamento entre o ser e sua realidade, o ente em sua realização e a verdade em seu advento histórico (HEIDEGGER, 2005, p. 21).

Na tentativa de me conhecer, conhecia um pouco do mundo e das pessoas. Não sabia por que a escola que tanto gostava e lá vivia momentos “eternos”: amigos, amores, sonhos, esperanças de mudança de lugar social; não podia falar, significar a existência. E aos poucos, fui me distanciando da escola como lugar da significação da vida e compreendendo o que era de fato, na prática, o discurso dualista que separa corpo e alma, razão e afeto, matéria e espírito, sem nunca ter ouvido falar da filosofia platônica. E no desentendimento entre o discurso da escola e da espiritualidade que recebia da tradição, optei pelo metafísico como caminho mais seguro.

A palavra proferida na Igreja conseguia melhor tocar o meu pobre viver. Descobri que podia “ser” padre, e no seminário fui orientando o meu pensamento para filosofia dos gregos e a teologia dos ocidentais. Mas quanto mais aprofundava, refletia, não sentia o ser. Aquele clarão de possibilidades e projetos ficava distante de uma verdade revelada e aceita por todos, comprovando a teoria heideggeriana quando diz que o que é primeiro não é a teoria e sim a interpretação.

É a partir da clareza do conceito e dos modos de compreensão explícita nela inerentes que se deverá decidir o que significa essa compreensão do ser obscura e ainda não esclarecida e quais espécies de obscurecimento ou impedimento são possíveis e necessários para um esclarecimento explícito do sentido do ser. Assim, o que é primeiro filosoficamente não é uma teoria da conceituação da história, nem a teoria do conhecimento histórico e nem a epistemologia do acontecer histórico enquanto objeto da ciência histórica, mas sim a interpretação daquele ente propriamente histórico em sua historicidade (HEIDEGGER, 2005, p.31-37).

A cada ano que passava, um pouco de mim ia sendo modelado na direção de um mistério que não encontrava sentido nas palavras repetidas, nos livros estudados e nos ritos que rompiam com uma realidade ainda não compreendida em minha singularidade.

Lembro com saudades das missões populares no seminário menor, das discussões filosóficas no seminário de Olinda e da rica tradição bíblica no seminário arquidiocesano de Juiz de Fora. No término dos estudos teológicos, encontrei um conceito para justificar a minha negação ao Sacramento da Ordem (não sei se era digno de tamanha presença), o celibato. Fora do seminário, assumi na dimensão da fé, o título de leigo.

Mas a busca pelo sentido não parava de pulsar em mim. O lapidar do ser é infinitamente pequeno para ser visto no enxergar da experiência cotidiana. O êxodo não é fácil, rompia com uma Instituição que me dava segurança, título, apoio financeiro, lugar para morar e construir relações. Fora dos muros do religioso, encontrava-me desamparado e com medo do mundo selvagem que pouco conhecemos quando nos fechamos nas muralhas do ter.

Naqueles momentos difíceis, batia a minha porta, algo que sempre esteve em mim, mas que sublimava no Sagrado como exclusão de aceitar e sentir o nada: a angústia. Ela me trazia recordações de um canção frágil que se perdeu entre entes. Ela me forçava olhar para o deserto seco e sem vida que era a minha alma, o meu corpo, meu espírito, minha unidade na totalidade e caminhar em busca do oásis que sempre esteve ali, lembrando Heidegger, a partir da verdade do ser:

somente a partir do sentido, isto é, a partir da verdade do ser, se pode compreender como o ser é. O ser manifesta-se ao homem no projeto... Nesta proximidade, na clareira do aí, mora o homem como o ex-sistente, sem que já hoje seja capaz de experimentar propriamente este morar e assumi-lo (HEIDEGGER, 2005, p.230).

Havia uma fonte que sempre esteve ali, alimentando as pequenas flores no turbilhão de desejos que foram dando lugar aos conceitos e símbolos do racionalismo tomista. Neste vazio que Nietzsche³ chamou de nihilismo, fui voltando ao sertão seco das essências. No cerrado sem chuvas, conseqüentemente sem feijão, sem milho, sem festas, sem amores, sem Deus, encontrei uma linha de pensamento que falava do silêncio que significa.

Fui percebendo que a minha trajetória de vida era um pouco de muitos que buscavam as razões para viver com sentido neste mundo. E nesta pequena lacuna existencial, voltei ao espaço da escola como lugar que primeiro me fez percorrer a distância do questionamento. Agora, como professor do Ensino Médio, convivendo com jovens dos 15 aos 17 anos, percebia uma dinâmica cíclica que voltava aos mesmos desafios de ontem. Como significar a vida destes sujeitos no espaço escolar?

Fazia parte do discurso corrente à necessidade da pesquisa para o reconhecimento do professor no interior da escola. Saí de casa novamente com a intenção de não repetir o mesmo erro do tempo como vizinho próximo da existência. Gostaria de investir na significação do que vivo e sinto a cada dia. E na seleção de mestrado em Educação, falava do que me movia a deixar esposa, filhos e o fazer cotidiano para pesquisar: compreender para além do discurso religioso e a proposta tecnológica de acesso aos bens de consumo, a linguagem que significa a vida juvenil.

Queria entender porque o texto que introduz os fundamentos do Ensino Médio é de Platão. E mais ainda, o fragmento escolhido justifica através do logos porque o ser humano possui a ciência apenas para a conservação da vida. Mas foi negado a ele a participação, o diálogo, considerando o homem incapaz de conduzir ao Bem. A solução segundo o discurso grego é a concessão a alguns da capacidade de aconselhar.

O discurso da segurança econômica fundamentada na exatidão técnica, assim como no passado, não consegue compreender as relações humanas que se tecem na busca por um mistério que não deve ser representado. Existem para além de um currículo pronto e construído, a partir de conceitos universais, vidas que sentem e buscam outras possibilidades de viver. Na minha compreensão, parece que em

³ Friedrich Nietzsche (1844-1900) nasceu em Rocken, uma localidade da Alemanha atual. Filho de um culto pastor protestante, possuía um gênio brilhante e desenvolveu uma crítica intensa dos valores morais.

muitas situações, a educação que faço não leva em consideração o ser humano concreto que dialoga e quando isso acontece, o não pensado não existe.

É o que Pozo, chamou de ensino sem aprendizagem:

a existência de um ensino sem aprendizagem vem avalizada pela triste experiência cotidiana de alunos e professores, que sem dúvida compartilham muitas horas de incompreensão mútua. Todos os professores sentiram na carne, no começo com inquietação, depois com angústia e finalmente com uma certa resignação, a situação de ensinar coisas que seus alunos não aprendem. E esses mesmos alunos viveram também com irritação, paciência e apatia a situação inversa de ver como alguém lhes ensinava coisas que eles não estavam com disposição de aprender (2002, p. 58).

A ciência mecanicista, no processo de desencantamento do mundo natural, também desencantou a si mesma. A linguagem como instrumento objetivo, assume uma postura cética na aprendizagem dando lugar ao desespero e ao cinismo que conduz a vida humana ao vazio de sentido e de propósito. E esse movimento gera problemas mais profundos no espaço da escola como lugar da significação das relações de ensino-aprendizagem.

A conseqüência mais visível desse distanciamento é o individualismo moderno que vê cada indivíduo como unidade social autônoma, separado e único. Considerando essa alternativa, Tiba (2005), chamou de onipotência juvenil, como a síndrome do poder que leva o ser humano a se sentir um deus. A ilusão de que jamais vai sofrer, de que não precisa de ninguém, ou seja, é a luta pela autonomia para escolher seus programas, vida sexual, experimentar drogas, sem a intervenção de ninguém. E nesta ótica a palavra pronunciada no interior das relações humanas, especialmente na escola, perde-se em seu sentido original como mensagem significativa que projeta o homem no mundo e passa a funcionar como produto utilitário.

Cortela(2006) lembra que não é casual que haja um aumento desproporcional de jovens que desvalorizam a vida; vítimas fáceis das drogas fatais e do álcool sem medida, proporcionadores de felicidade momentânea. Acrescentaria também, que nessa sociedade consumista, onde jovens e professores estão inseridos, a mínima possibilidade de sentido encontra-se na posse, mesmo que circunstancial, de objetos que são anunciados como sendo os portadores do segredo da vida.

E assim, segundo Gadotti (2001), o homem faz sua história intervindo sobre a natureza e sobre a sociedade. Dessa forma, pretendo neste trabalho, ir além do

discurso conceitual e racionalista, na direção de um horizonte mais humano, onde a linguagem é possibilidade de uma ação conjunta, que refaz o sentido e a razão para ser mais feliz no mundo e com os outros. É um movimento de aproximação do outro, sem levar em conta o lugar e a função que ocupa, colocando-se diante e discutindo caminhos e possibilidades para o viver com sentido.

O caminho é longo, mas se torna fácil no encontro e na compreensão que revela a tantos educadores insatisfeitos com o fazer teórico e prático, buscam outros percursos possíveis e viáveis na significação do educar para a vida. Essa caminhada começa com um pouco de minha existência e passa por alguns discursos filosóficos fazem da linguagem metafísica, a explicação possível para a existência.

A história de ontem pode ser escrita hoje de muitas maneiras. Por trás de cada discurso, existem pessoas que convivem com a busca da esperança. Como afirma Gadotti, uma pedagogia que leva em conta esse continente histórico não pode preocupar-se apenas com o conteúdo e a forma de ensinar, mas com o ser humano que encontro a cada dia. Penso que é preciso incluir o ser e não a representação na construção do saber. Na articulação entre sujeitos que buscam a significação, vou fazendo da aprendizagem um processo artístico, onde sentir e escutar, ajudam na realização.

Capítulo 2

Da Metafísica à lógica moderna

Desde as primeiras aulas no Curso de Filosofia, fui ouvindo dos meus professores que existia a Ciência das ciências, àquela segundo alguns mestres, que justificava falar do filósofo como amigo da sabedoria. O desenvolvimento de uma aprendizagem que ia às raízes do ser e como esse se manifestava na realidade.

A linguagem habitual da metafísica utiliza também o ser para designar. Seu conhecimento é um questionamento que se movimenta no cerne do conceito. Como ontologia contrasta com a epistemologia, estudando os entes, mas não o Mistério (HEIDEGGER, 2003, p. 210).

Lembro que fiquei ansioso esperando chegar a primeira aula de metafísica, conhecer o professor que só poderia ser o mais sábio de todos, para dominar tal conhecimento tão especial. No final da aula, me sentia um pobre mortal frágil e que dificilmente seria um sábio, pois além de nada entender dos conceitos fundamentais, ainda tinha me deixado levar pelo cansaço, dormindo um pouco enquanto ouvia tão belas palavras que em nada me seduzia no viver.

O professor repetia que a metafísica é a ciência da razão. Somente através dela é que construímos os conceitos que nascem da alma e tem a função de ordenar o mundo. As primeiras escolas filosóficas vão fundamentar os princípios de onde todos os conhecimentos derivam sua certeza e unidade de algo que não é físico.

Essa ciência é reveladora de formas, que conduzem o saber com segurança, possibilitando a apreensão do ser. Segundo Buzzi (1985), quanto mais consegue dizê-lo no conceito, mais o torna evidente para a razão. Ela é a história do pensamento à procura do conhecimento racional da realidade.

Com Sócrates inicia-se a inconfundível Paidéia ocidental, denominada metafísica, que consiste no método de questionar e de dizer a realidade na representação conceitual. A partir de Sócrates, a filosofia se esforçou em esmerar sempre mais o saber do conceito. Doravante o conceito dirá o que é o ser (BUZZI, 1985, p. 43).

Ali começava o meu dilema epistemológico que hoje sei que é existencial. Aceitar o pensamento Ocidental como único caminho possível para a compreensão humana, tendo como base a fé no conhecimento conceitual. Como aceitar uma universalidade conceitual como expressão de sabedoria, meio de julgamento e ordem da realidade, se as pessoas com quem convivía, que mais sabiam viver e sentir a vida na simplicidade, pouco entendia destes termos?

E na continuidade entre aulas, cochilos, intervalos e encontros, fui convidado à aprender sobre o grande filósofo da Antiguidade. O pensador do mundo das idéias, defensor de que os filósofos devem governar o mundo, pois segundo ele, são homens iluminados e pautam suas vidas no Bem. Ali já começava o meu problema, pois não batia seus conceitos idealistas com a realidade. Os filósofos que conhecia, tirando poucas exceções, não votaria neles nem para síndico de prédio e por outro lado, a “luz” que fazia meus olhos brilharem, não era um homem.

Foram aulas onde não cochilei, não aceitava a idéia de que para ser virtuoso, deveria concordar com o maniqueísmo platônico, onde o corpo e sua realidade intrínseca impedia o conhecimento da verdade. Recordo sorrindo, do embate a partir do encontro entre Eros e Psique, quando o professor concluía afirmando que o corpo não sabe e a alma que é saber por excelência, pois o Belo que assim se esconde na terra só pode ser do céu. E eu acrescentava, que preferia o Eros, e ele rebatia, categoricamente: “você não conseguirá ser celibatário”.

A partir de Platão, o pensamento aprende a conhecer por idéias. Nestas se apresenta e se lê a realidade. O sistema filosófico platônico identifica-se com o discurso da idéia. É o discurso que mostra a forma em que cada ser se revela. Para ele, o homem mora literalmente nas idéias, mas o conviver com a realidade em constante oferenda, o homem se encaverna: afasta-se das idéias verdadeiras para morar na caverna de suas próprias opiniões e preconceitos.

O neo-platonismo vai sustentar a capacidade do homem de buscar, através da alma a força de perceber o ilusório. A desordem social espelha sempre uma desordem de palavras. Esse conflito fui perceber claramente em Santo Agostinho, quando em suas confissões, tenta levar o ser humano a aceitar como distanciamento espiritual, o uso da palavra como instrumento de acesso aos prazeres e bens.

Na leitura do Gênesis, segundo a metafísica agostiniana é o sopro divino que faz o boneco de barro nominalizar cada coisa no mundo. A palavra é o Criador que

sopra na criatura o significado de cada existência. Só é possível entender a realidade segundo os desígnios divinos a partir da fé. E assim como para Platão era a filosofia que distinguia a verdade, para Agostinho, é a Igreja ou a Tradição que confirma na linguagem o divino e o profano.

Esse discurso sustenta a história ocidental e suas interpretações. Resiste às críticas e movimentos existenciais, chegando à modernidade com dificuldades e reformulações, mas firme na defesa do logos conceitual como possibilidade de uma compreensão universal do mundo e do ser humano.

No início da modernidade, Descartes exprime com rigor as idéias de Platão e Agostinho, na busca de devolver ao homem à luz da palavra, mostrar que esta ultrapassa o capricho de interesses particulares e alcança outra realidade; construindo um saber verdadeiro, de consentimento universal e que possa ser reconhecido como guia da vida.

O pensamento cartesiano, vai apresentar a lógica como desdobramento das possibilidades da razão na modernidade. Na lógica moderna, o diálogo com o ser, próprio do pensamento originário, toca pelo seu retraimento, porque nela se enaltece o poder da razão de instituir ciência e construir o novo mundo do homem. A metafísica dá lugar à ciência da razão, com o poder de calcular o que o ser é.

O mundo moderno, filho de uma universalidade conceitual e de posse de um capital técnico, não consegue permitir que o ser humano se aproprie do pensamento que é uma novidade constante, na abertura ao desconhecido como possibilidade de humanização.

Esse dualismo segundo Novaes(2004), leva ao descrédito da política, o desprezo das normas éticas, a opacidade das relações, deixando-se guiar pelas verdades estabelecidas pela ciência e pela técnica.

No mundo do domínio técnico, no qual predominam a precisão, a rapidez dos atos e a fluidez dos pensamentos, existe a permanente produção do esquecimento, decorrente de restrições ocultas não só ao pensamento mas, principalmente, àquilo que ainda não foi pensado: lembranças, projetos, pessoas , o mistério (NOVAES, 2004, p. 17).

Na perspectiva de uma educação tecnológica, o outro transformou-se, de forma cada vez mais freqüente, em um objeto descartável. Quando não traz mais benefício para aqueles que o fizeram introjetar sua ideologia da competição, que

conseguiram manipular seus sentimentos, orientar sua conduta e nele inocular a culpa, em caso de fracasso, excluem no acesso de um mercado desumano e utilitarista.

Minha intenção neste capítulo vai além de fazer uma crítica ao pensamento metafísico e às conquistas da técnica moderna. Como desvalorizar o movimento que constitui a grandeza intelectual do Ocidente e a utilização constante das ferramentas na educação? Seria quase impossível e ao mesmo tempo, quem sou eu para tão grande feito. Gostaria pelo menos de sugerir outras veredas para o percurso, como relembra Heidegger (1977): “quase em simultâneo com Descartes, Pascal descobre a lógica do coração que se opõe à lógica da razão calculadora”.

2.1

Platão: a linguagem como *phármakon*

Para os gregos, a linguagem representava uma realidade, apesar de não ser objeto de uma reflexão teórica. O falar estava associado ao agir, na medida em que colaborava com a ação através do discurso, concedendo numa sociedade aristocrata, novas possibilidades de poder através do logos.

O surgimento da retórica, meio através do qual o homem pode se expressar por si, marca o início de uma trajetória filosófica, que busca a articulação do todo na existência. É nesta direção que encontro a formação dos jovens do século V, direcionada para a condução da coisa pública dentro de um movimento de ensino chamado a sofística. A preocupação com o ensino da arte política leva os professores destas escolas a fazerem uso do discurso como instrumento de persuasão, sem levar em conta a realidade.

Mas nem todos pensavam a educação nesta direção. A oposição ao uso retórico da linguagem leva pensadores da época a conceber à mesma de modo filosófico. Entre eles, destaco Platão⁴ que desenvolve seu pensamento através de diálogos que facilitam o aprendizado e a troca de saberes. Segundo ele, as coisas

⁴ Nascido em 428 a .C., Platão era o caçula de uma família ateniense rica e famosa. Quando jovem, recebeu a educação padrão de que desfrutavam os jovens aristocratas e tornou-se um lutador campeão, bem como exímio músico e poeta. Depois de seu encontro com Sócrates, aos 20 anos, queimou publicamente os poemas que escrevera e jurou seguir uma vida filosófica.

possuem uma essência imutável e permanente independente do modo com o qual as vemos:

as coisas e ações possuem uma natureza independente da relação que estabelecemos a elas: Ora, se as coisas são semelhantes ao mesmo tempo, e sempre, para todo o mundo, nem relativas a cada pessoa em particular, é claro que devem ser em si mesmas de essência permanente; não estão em relação conosco, nem na nossa dependência, nem podem ser deslocadas em todos os sentidos por nossa fantasia, porém existem por si mesmas, de acordo com sua essência natural. (CHAUI, 2002,p.219)

Seu pensamento é um tecido de indagações, respostas e dúvidas de um filósofo diante das questões culturais, sociais, políticas e existenciais de seu tempo. Ao contrário das primeiras escolas filosóficas, que, embora leigas, tinham como modelo as seitas religiosas dos mistérios, a Academia foi o primeiro instituto de investigação filosófica do Ocidente.

Ela é o espaço da autonomia da razão. Diferentemente das lições dos sofistas, seu projeto pedagógico tem como meta fundamental o ensinar o livre espírito de pesquisa, o compromisso do pensamento apenas com a verdade, estimulando a autodeterminação ética e política. Em vez de transmitir doutrinas, a Academia ensinava a pensar: “o dever de procurar o que não sabemos”. Em vez de transmitir valores éticos e políticos, ensinava a criá-los, isto é, a propô-los a partir da reflexão e da teoria.

Nela prevaleceu o espírito socrático: a discussão oral e o desenvolvimento do vigor intelectual do estudante eram mais importantes do que as exposições. Em o Sofista, uns dos diálogos mais importantes para a compreensão da linguagem, a investigação não está centralizada no conceito, mas aponta para a verdade do discurso. Platão distingue no diálogo o dizer e o denominar, pois segundo ele, a maneira mais fácil de acabar com o logos é isolar cada parte de todo o resto.

Neste isolamento, Platão admite a existência do não-ser como algo diferente, sendo determinado entre os demais na associação que se faz no discurso como aceitação do que é falso. A falsidade para ele, está no enunciar o não-ser, o que não é. No diálogo entre o estrangeiro e Teeteto, o primeiro diz:

não devemos admitir que também o discurso permite uma técnica por meio da qual se poderá levar aos ouvidos de jovens ainda

separados por uma longa distância da verdade das coisas, palavras mágicas e apresentar a propósito de todas as coisas, ficções verbais, dando-lhes assim a ilusão de ser verdadeiro tudo o que ouvem e de que, quem assim lhes fala, tudo conhece melhor que ninguém? (PLATÃO, 1972, p. 160)

O discurso nos diálogos platônicos só é verdadeiro quando faz referência às coisas como são. O estrangeiro questiona: não será mesmo necessário evitar essa concessão, pois que nada dizer é não dizer? E ele continua, ao contrário, não será o caso de afirmar que o se esforçar por enunciar o não-ser é nada dizer. É nesta preocupação que Platão vai constituir a dialética como meio de se chegar à verdade, diferenciando da retórica dos sofistas que apresentam a verdade em tudo que é dito.

Sendo assim, Platão coloca a linguagem como uma manifestação do ser. A verdade ou a falsidade não pode ser atribuída ao nome, mas somente ao discurso onde há expressão das relações existentes entre as coisas e as palavras que as representam. Partindo das idéias socráticas, desenvolveu o primeiro grande sistema filosófico do Ocidente, assentado na teoria das idéias. Segundo seu pensamento, o mundo terreno com todos os seus componentes, inclusive o homem, é constituído de cópias imperfeitas de um mundo perfeito, celeste.

A alma humana é imortal, perfeita. O corpo é a fonte de todos os males. Prisioneira do corpo, ela sofre sua influência negativa, enquanto impede o contato direto com a essência das coisas. Segundo Hryniewicz, em para filosofar:

a concepção platônica sobre o homem girava em torno de uma visão pessimista das relações entre corpo e alma. O corpo não é receptáculo da alma, com a qual constitua um todo harmonioso. Ele é visto sobretudo como uma cadeia. O corpo é a fonte de todos os males (2002, pp. 258-259).

Segundo Chauí (2002), “a Atenas na qual Platão viveu sua juventude e maturidade é a Atenas da Guerra do Peloponeso, com as cidades se dividindo em alianças instáveis com Esparta e Atenas”. A crise política e social, que culmina com a condenação de Sócrates injustamente, deixa aquele jovem sonhador desanimado. Ele retrata essa crise, falando do desânimo existencial frente aos ensinamentos que pouco condizia com a verdade. Como tantos jovens, esperava entrar na política, seduzido pela retórica, que segundo ele, mais tarde, veria como ilusão, pois falava

de uma coisa que não existia na prática: “Por isso observei ansiosamente o que iriam fazer... em vista dessas coisas e outras do mesmo tipo e de não menor importância, fiquei indignado e me afastei das misérias desse tempo” (PLATÃO apud CHAUI, 2002, p. 216).

Seduzido pelo jeito de seu Mestre de conduzir os discípulos à autonomia no pensar através de uma linguagem que liberta das amarras do sistema, vai desenvolver uma metodologia dialógica como expressão filosófica:

em primeiro lugar, porque conserva a forma de fazer filosofia inaugurada por Sócrates, mostrando que a filosofia é um pensamento que se elabora na discussão e sem preconceitos prévios; cada um dos participantes pode expor livremente suas opiniões, debatê-las, passar pela ironia e pela maiêutica, tendo feito por si mesmo o caminho do conhecimento, se tiver disposto a fazê-lo; ou não, se não estiver interessado e preferir abandonar a conversa. Em segundo, porque essa é a forma mais adequada para expor a dialética como modelo de conhecimento, uma vez que a dialética opera por uma espécie de purificação e decantação dos conceitos a partir do embate das opiniões contrárias. Em terceiro, porque são uma criação literária de caráter dramático. (PLATÃO apud CHAUI, 2002, p. 228).

Dessa maneira, Platão coloca sua obra no ambiente e no mundo de seus contemporâneos, deixa-nos saber o que pensavam, o que discutiam e o que queriam os atenienses, o que estava acontecendo com a antiga Paidéia dos poetas e legisladores e de que modo a nova Paidéia se elaborava com os sofistas e Sócrates, além de dar vivacidade às discussões entre os herdeiros das várias escolas filosóficas anteriores.

Além da forma dialogada propriamente dita, Platão costuma usar dois recursos expositivos que também são literários: o discurso e o mito. O discurso é sempre colocado na boca do sofista, para indicar aquele que fala na forma do monólogo, que se julga detentor de um saber e não o discute com os outros, mas o transmite persuasivamente.

Os diálogos em sua juventude abordam questões sobre a virtude, o elogio a moral, a prudência ou sabedoria, a linguagem contra o verbalismo, a amizade e a beleza. O ensino da verdade que passa pela coragem, virtude fundamental no acesso ao saber. Com Sócrates, aprende que o bem mais precioso no homem é sua alma racional e que, graças à razão, pode ser justo e praticar a virtude.

A linguagem, diz Platão, é um *phármakon*. Nas mãos do sofista e do retórico é filtro mágico, veneno, cosmético e máscara. Arte da sedução e da mentira, veneno mortal, eis a linguagem na retórica. Mas também pode ser um remédio, um instrumento útil e capaz de curar doenças, desde que a poção seja usada na dose certa, na hora certa, por alguém que possui, como o médico, a arte e ciência da cura. Assim como a culinária do prazer é a imitação venenosa da verdadeira dieta alimentar, assim como a magia dos filtros é a imitação venenosa do verdadeiro remédio, assim também a retórica é a imitação venenosa da verdadeira arte e ciência da linguagem: a dialética (CHAUÍ, 2002, p.234).

No diálogo, sou agente e paciente da palavra compartilhada: o que digo, repercute no outro que responde e sua palavra faz repercutir em mim, porque aprendo com o outro o sentido daquilo que digo.

Por ser passagem, a dialética é a educação da inteligência, uma pedagogia do espírito que o prepara para contemplar o ser ou a verdade. Ela é a arte de conduzir uma discussão, um *logos* dividido, para captar as contradições e os desvios que perturbam o caminho de chegada a uma definição coerente e universal de uma coisa tomada em si mesma; ou seja, é um processo de depuração da linguagem e do pensamento. É uma ascense espiritual sob dois aspectos inseparáveis: purifica nossa alma, eliminando imagens e opiniões sensíveis para fazê-la ascender ao puro conhecimento e purifica a essência para que possa ser ensinada.

Por superar desordem e conflito, ordenando, distinguindo o verdadeiro e o falso, a dialética é uma terapia da alma contra o veneno e a máscara do *phármakon* retórico. O estrangeiro no diálogo com Teeteto, descreve o autêntico sofista:

assim, esta arte de contradição que, pela arte irônica de uma arte fundada apenas sobre a opinião, faz parte da mimética e, pelo gênero que produz os simulacros, se prende à arte de criar imagens; esta porção não divina mas humana, da arte da produção que, possuindo o discurso por domínio próprio, através dele produz suas ilusões, eis aquilo de que podemos dizer que é a raça e o sangue do autêntico sofista, afirmando ao que parece, a pura verdade (PLATÃO, 1972, p. 203).

É a linguagem geradora de luz na razão que purifica o homem, distinguindo o ensino e a arte de educar. Para Platão conhecer é lembrar. Procurar e aprender é reencontrar um saber já adquirido que está esquecido. No entanto, buscar e aprender não é simplesmente um esforço de memória, mas um trabalho de

investigação realizado com instrumentos adequados e guiado pelas exigências de certeza e fundamentação do que se conhece ou se aprende.

As paixões do desejo e da cólera fazem com que os apetites e impulsos violentos do nosso corpo obscureçam nossa inteligência, impedindo-a de conhecer e de realizar sua atividade própria, e o vício é ignorância; portanto, quem não exerce a razão não conhece a virtude e não pode ser virtuoso. Assim sendo, a vida ética ou virtuosa dependerá exclusivamente da parte racional da alma.

Esta distinção entre ciência e opinião, revela-se extremamente valiosa para compreender o ser humano que posteriormente será conduzido pela ótica cristã no interior do Ocidente. A existência humana entendida como divisão entre corpo e alma estará sempre presente na literatura dos neo-platônicos, que entendem que a valentia física e a harmonia do espírito são os maiores bens que o ser humano pode almejar.

A humanização só se torna possível quando a reta razão e o bem governam a sua existência, ordenando o mundo caótico e o conflito próprio das percepções sensíveis. A perspectiva metafísica elaborada a partir da visão platônica será decisiva na formação e no desenvolvimento da civilização ocidental.

A educação cristã defendida por Santo Agostinho, vai seguir as pegadas do idealismo platônico, distinguindo o mundo sensível, caracterizado como mutável, temporal, ilusório; da vida espiritual segundo a razão, que é divino e eterno. O discurso medieval é representado a partir de um ideal que remonta à paidéia socrática, com os novos elementos de uma cristandade que orienta seus fiéis para a Cidade de Deus, mesmo vivendo no mundo dos homens.

2.2

Agostinho: a representação do ser humano a partir do ideal religioso

Em as Confissões, Agostinho⁵, o “santo”, fala do homem que no desejo de saber o que havia de aceitar como verdadeiro, por tantas vezes viu seu interior clamar pela luz, mas se deixava levar pelas ilusões momentâneas. E na clareza da alma, se sentia envergonhado de ter sido iludido e enganado durante tanto tempo

⁵ Aurélio Agostinho nasceu em Tagasta, cidade da Numídia, de uma família burguesa, a 13 de novembro de 354. Seu pai, Patrício, era pagão, recebendo o batismo pouco antes de morrer; sua mãe, Mônica, pelo contrário, era cristã fervorosa, e exerceria sobre o filho uma notável influência religiosa.

com a “promessa da certeza, e de ter, com erro e entusiasmo pueril, vivido tanto de inúmeras coisas incertas, como se fossem verdadeiras” (AGOSTINHO,1973, p. 112).

Segundo ele, não são as pessoas mais velhas que ensinam as palavras, com métodos, como pouco depois o fizeram para as letras. Mas é graças à inteligência do Ser supremo, que toca o coração humano, como fogo que aquece e dá movimento aos membros, orientando a vontade. Daí a preocupação com a fase juvenil representada pela própria vivência, como conflito entre os desejos corporais e a iluminação divina:

quantas vezes, na adolescência, ardi em desejos de me satisfazer em prazeres infernais, ousando até entregar-me a vários e tenebrosos amores. A minha beleza definhou-se e apodreci a vossos olhos, por buscar a complacência própria e desejar ser agradável aos olhos dos homens (Ibid, p.45).

É na relação de alma para alma, que é possível, através da moderação, encontrar o limite luminoso da amizade, visto que, da lodosa concupiscência da carne que é própria do borbulhar jovem que segundo Agostinho, exalam vapores que ofuscam o coração, a ponto de não se distinguir o amor sereno do prazer tenebroso.

A linguagem agostiniana convida ao espiritual que ultrapassa a medida da severidade, guiando pelo caminho das virtudes que afasta o ser das paixões. Uma das orações mais belas do jovem Agostinho diz: “de toda essa miséria, ó meu Deus, elevava-se uma escuridão que me ocultava a luz serena da vossa Verdade” (Ibid, p. 49).

A partir da filosofia platônica, desenvolve um discurso teológico da espiritualidade de Deus e a negatividade do mal. Ele considera a filosofia como solucionadora da vida. O problema gnosiológico é profundamente sentido por Agostinho, que o resolve, superando o ceticismo acadêmico mediante o iluminismo platônico. Inicialmente, ele conquista uma certeza: a existência espiritual; daí tira a verdade superior, imutável, condição e origem de toda verdade particular.

Assim, o mal ocorre quando as criaturas se afastam da existência, ou seja, para Agostinho, o mal não existe propriamente, mas é um não-ser. Tudo é verdadeiro enquanto existe e a falsidade só ocorre quando se toma por existente o não ser.

Embora desvalorizando o conhecimento sensível em relação ao conhecimento intelectual, admite que os sentidos como o intelecto são fontes de conhecimentos. E como para a visão sensível além do olho e da coisa, é necessária a luz física, do mesmo modo, para o conhecimento intelectual, seria necessária uma luz espiritual. Para ele não basta o conhecimento intelectual humano, é necessário a iluminação de Deus.

A inteligência é divina em intelecto intuitivo e razão discursiva e é atribuída à primazia da vontade. A vontade não é determinada pelo intelecto, mas precede-o. Entretanto a vontade é livre, e pode querer o mal, pois é um ser limitado, podendo agir desordenadamente, imoralmente, contra a vontade de Deus. Como relembra no texto das confissões de sua adolescência, “afastei-me de Vós, andei errante, meu Deus, muito desviado do vosso apoio, tornando-me para mim mesmo uma região de fome” (AGOSTINHO,1973, p. 53).

Em “De Magistro”, Agostinho descreve a linguagem num diálogo com Adeodato. Na conversa, ele inicia perguntando:“Que te parece que pretendemos fazer quando falamos”? A resposta de Adeodato é um convite à reflexão sobre a finalidade da linguagem: “pelo que de momento me ocorre ou ensinar ou aprender” (ibid, 323). A partir daí, ocorre uma longa partilha de idéias, que segundo o bispo de Hipona, passa pela dinâmica da recordação. O fim da palavra é duplo: ensinar e suscitar recordações nos outros e em nós mesmos. Quando falo, expresso a vontade por meio da articulação do som, que procura e suplica no mais íntimo da alma que Deus quer que seja seu templo.

Assim, com as palavras nada mais fazemos do que chamar atenção; entretanto, a memória a que as palavras aderem, em as agitando, faz com que venham à mente as próprias coisas das quais as palavras são sinais. Em Agostinho, todo sinal significa algo. Pois quando falamos, fazemos sinais donde provém a palavra significar (fazer sinais).

Falando, significo pelas palavras. Palavra é tudo aquilo que é proferido com a voz e que tem algum significado. O que é significado com o nome é significado também com a palavra; mas nem tudo o que é significado com a palavra é significado também com o nome. Portanto, há sinais que, entre as outras coisas que significam, significam também a si mesmos. Segundo Agostinho, a linguagem significativa é um movimento entre voz e ouvido, de forma a ser percebido e enviado à memória para ficar conhecido:

parece-te pois, que a razão por si mesma, sem o apoio da autoridade, não seja suficiente para demonstrar que todas as partes da oração significam algo e que, por isto, cabe-lhes uma denominação. Os mais conhecidos mestres de dialética dizem que uma frase completa resulta formada pelo nome e pelo verbo, quer seja afirmativa ou negativa (AGOSTINHO, 1973 p. 339).

O desejo de Agostinho é que o ser humano compreenda que se deve apreciar mais as coisas significadas do que os sinais. Na linguagem agostiniana, é melhor ensinar que falar, e assim, é melhor o discurso que a palavra. E muito melhor que as palavras é, portanto, a doutrina. “Tudo o que existe devido a uma outra coisa é inferior àquilo pelo qual existe” (Ibid p. 345).

Para ele, o conhecimento é superior aos sinais. A aprendizagem não se dá pelas palavras que repercutem exteriormente, mas pela verdade que ensina interiormente. Ao serem proferidas, é perfeitamente razoável que se diga que nós sabemos ou não sabemos o que significam; se o sabemos, não foram elas que nos ensinaram, apenas o recordaram; se não o sabemos, nem sequer o recordam, mas talvez nos incitem a procurá-lo.

Tudo o que compreendo conheço, mas nem tudo que creio conheço. No que diz respeito a todas as coisas que compreendo, não consulto a voz de quem fala, a qual soa por fora, mas a verdade que dentro de mim preside à própria mente, incitados talvez pelas palavras. Para Agostinho, Cristo é a verdade que ensina interiormente.

E ele acrescenta que se para as cores consulto a luz, e para as outras coisas que percebo mediante o corpo consulto os elementos deste mundo; assim também, para aquelas que se conheço mediante a inteligência, só é possível por meio da razão, a verdade interior.

Nesta perspectiva, ao mesmo tempo em que Agostinho confirma o idealismo platônico, confirmando a necessidade de uma formação humana orientada para as virtudes espirituais, levanta questões que irão além Idade Média, chegando à modernidade. Na dúvida que paira entre o que é dito, a significação e a existência em si, já encontro elementos do discurso cartesiano. É através do pensamento que supero a escuridão, pois nele encontro a luz que aponta para o Ser e não para as palavras.

Na compreensão de Agostinho, a força das palavras não consegue mostrar nem sequer o pensamento de quem fala. Para ele, somente quem consegue vê

interiormente é discípulo da verdade. Por este motivo, nem sequer resta às palavras o ofício de, ao menos, manifestarem o pensamento de quem fala, pois é incerto se este sabe ou não o que diz.

2.3

Descartes: O discurso que enclausura o espírito humano

Ao alvorecer dos tempos modernos, Descartes⁶ confirma a visão de ser humano rigorosamente dualista. O corpo é simplesmente matéria espacial, substância extensa, mera extensão mensurável matematicamente, enquanto que a alma é uma substância pensante.

Enquanto corpo orgânico, o homem é animal, o que quer dizer que convém descrevê-lo como uma máquina. Mas o traço mais interessante da antropologia cartesiana é seguramente sua concepção do reinado da união da alma com o corpo. Segundo ele, a alma não está apenas alojada no corpo, mas unida, de tal sorte que as idéias sensíveis não se ligam de modo algum às coisas pela relação de cópia com modelo, mas pela de signo com significado.

As paixões são percepções da alma, que se relacionam particularmente a ela e que são causadas, mantidas e fortificadas pelo movimento do espírito. Elas incitam e predis põem a querer coisas para as quais preparam o corpo. Neste sentido são inteiramente boas, e basta saber como bem interpretá-las e utilizá-las.

Na realidade, o corpo não passa de uma máquina que pode funcionar independentemente da alma. Esta não interfere na vida biológica do ser humano, pois sua finalidade única é precisamente pensar. Tanto o pensamento quanto a vida biológica são substâncias radicalmente separadas que podem subsistir uma sem a outra, mas que se encontram relacionadas no ser humano de maneira puramente extrínseca.

As conseqüências desta antropologia são bem conhecidas: o sujeito está cortado da própria corporeidade. Ora, se o sujeito entra em contato com os outros sujeitos mediante o corpo, uma vez separado deste, fica igualmente isolado dos outros sujeitos.

⁶ René Descartes nasceu em 1596, em La Haye, na Turena. Educado no colégio dos jesuítas de La Flèche, recebeu instrução filosófica e científica segundo os princípios da escolástica contemporânea.

Está assim, aberta a porta para o individualismo moderno com suas seqüelas de dominação e opressão dos outros. O sujeito também se encontra separado radicalmente do mundo da natureza. A realidade ficará destarte perigosamente cindida em pura subjetividade e pura objetividade.

Considerou o fim último da sua vida a procura pessoal da verdade, sacrificando a este fim todos os grandes bens sociais: família, pátria, vida social. Considerado o fundador do racionalismo moderno, pretende reduzir a filosofia à matemática. E portanto, terminará por enclausurar o espírito humano nos limites do mundo natural, porque só aí a matemática acha a sua legítima aplicação.

Necessidade de ordem e clareza perante a multiplicidade cultural da tradição traz a importância de uma gnosiologia em face da ontologia. Partindo da intuição, afirma que o critério da verdade é a clareza e a distinção. É mister podê-lo aplicar à realidade, para construir um sistema da realidade ; é preciso achar um início concreto, para construir um sistema concreto. Parte da dúvida universal, para a elaboração de todos os conhecimentos humanos.

Descartes desvaloriza tanto o conhecimento sensível, quanto o conhecimento racional, pois eles enganam. E faz outrossim a hipótese extrema, cética, de que todo o saber possa ser ou um sonho ou um engano de um todo poderoso gênio maligno, de um supremo princípio irracional, pois estes conhecimentos poderiam ter sido comprometidos por aquela radical incapacidade humana de conhecer a verdade.

Eis senão quando, analisando a dúvida, Descartes descobre nela a certeza imediata e inexpugnável do pensamento, da consciência: pois, não se pode duvidar sem pensar, sem um ato do pensamento, que Descartes assimilará, pois arbitrariamente, a uma *res cogitans*. O *cogito*, o pensamento, a consciência será a intuição primeira, daí tirando todo saber. O *cogito* torna-se, destarte, o ponto de partida da filosofia cartesiana.

A essência da alma cartesiana está no pensamento. O mundo dos sentimentos, das emoções, das paixões, é desvalorizado por Descartes em campo prático, como a sensação o fora em campo teórico. O sábio deve combater as paixões, destruí-las, aniquilá-las. Este fim consiste no sumo bem, que abrange ao mesmo tempo, virtude e felicidade. E de harmonia com o seu racionalismo, Descartes vê esse fim do homem, esse bem sumo, na vida da razão, a qual se realiza no conhecimento racional. A sabedoria gera a virtude da generosidade, que

consiste na estima exata do nosso valor, sem orgulho e sem modéstia e, em definitivo, consiste na celebração racional do eu.

Descartes descobre que é possível duvidar de tudo, pela variabilidade dos costumes, das opiniões, das crenças, etc. À semelhança dos céticos, resolve levar sua dúvida a extremos, rejeitando como falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida. Mergulhado em tantas dúvidas, ele tem uma intuição: nota com clareza que duvida, e se duvida, pensa. Não importa se o que ele pensa é um pensamento verdadeiro, não importa que ele não tenha certeza, existe porém a consciência de que pensa.

Sou uma coisa que pensa, isto é, que duvida, que afirma, que nega, que conhece poucas coisas, que ignora muitas, que ama, que odeia, que quer, que não quer, que também imagina e que sente. Pois, (...) conquanto as coisas que sinto e imagino não sejam talvez absolutamente nada fora de mim e nelas mesmas, estou entretanto, certo de que essas maneiras de pensar residem e se encontram certamente em mim. (Meditações)

Portanto para Descartes, se o critério de verdade é a clareza e distinção de uma idéia, a realidade que ele reconhece nos corpos como possível de se conhecer com certeza é a sua extensão, ou seja, as propriedades quantitativas. Em outras palavras, o universo propriamente sensível, por sua incerteza, isso é, por não garantir à consciência a certeza das idéias claras e distintas, não poderá ser objeto do conhecimento.

Desse modo, a virtude consistirá em incitar a alma, por meio da vontade, a consentir e contribuir para ações que podem servir para a conservação do corpo ou torná-lo de qualquer modo mais perfeito. Uma alma forte e virtuosa mantém as paixões sob controle e o corpo saudável.

Capítulo 3

O discurso e o jovem na história

O problema histórico em definir o que seja de fato o jovem, interessa-me nesta jornada epistemológica, pois nenhuma definição é boa para visualizar o ser. O jovem como nas demais épocas da vida, também sofre com a tentativa de caracterizá-lo como limite. Uma “ponte”, segundo alguns autores, entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta.

O discurso característico da história em que o jovem é apresentado como período de pura mudança e de inquietude, marcado pela imaturidade afetiva e a necessidade de uma formação disciplinar que o conduza ao pleno florescimento das faculdades mentais, parece não responder mais na realidade. O caráter, marginal ou limítrofe dessa época segundo as análises do passado, passa a ser compreendido no interior da vida humana, independente do tempo e do espaço.

A pesquisa foi descobrindo que a fala que justificava a necessidade de identificar, atribuir ordem e sentido ao jovem no mundo, pela sociedade, pois vê nesse “objeto de observação”, algo transitório, caótico e desordenado, vai aos poucos percebendo que não é uma fase da vida, mas o próprio ser humano que é fragilidade e potencialidade.

A crítica filosófica permite ao leitor deste trabalho a passagem entre o olhar ambivalente que aparece em cada cultura, misturando atração e desconfiança, onde as sociedades vão fazendo do jovem um “ente” instável e a visão que os jovens têm de si mesmos. Como diz Levi & Schmitt:

numa sociedade fria ou estruturalmente estática, determinados processos jurídicos e simbólicos tenderão a sublinhar predominantemente os elementos de continuidade e de reprodução dos papéis atribuídos ao jovem. Por outro lado, uma sociedade mais quente, mais predisposta a reconhecer o valor da mudança, será levada a admitir com maior facilidade o caráter necessariamente conflitante da transição de uma idade para outra e da transmissão do conjunto de prescrições entre as gerações (1996, p. 9).

3.1 O jovem na Antiguidade

É no interior da *polis* que encontro os jovens na Antiguidade. “A cidade, para os gregos, é como a expressão de uma vida social bem regulada” (SCHNAPP, 1996). E o que permite o acesso destes sujeitos a um saber partilhado é a educação sem a qual a cidade não poderia existir. O equilíbrio social é o resultado de um conjunto de ações que supõe uma arte de viver, observando comportamentos apreendidos na dinâmica da Paidéia.

Para além da adaptação dos cidadãos à vida comunitária, as instituições formativas devem contribuir para revelar qualidades humanas presentes no interior de cada ser humano, que precisam ser descobertas e desenvolvidas por meio de treinamentos específicos.

Nesse contexto, o jovem é um estado de graça e a educação artística é o meio fundamental de orientar a vida para as virtudes. Os estudos da época destacam a importância de transformar o jovem num cidadão integral, que é responsável e se prepara para uma profissão. A caça, a corrida e os simulacros de combate formam uma proposta pedagógica que visa ao desenvolvimento de capacidades pessoais e aptidões coletivas.

Como relembra Schnapp:

os jovens formam então um grupo sob o comando de um chefe. O regime de seu treinamento consiste em três atividades: caça, corrida, simulacros de combate, exercícios que revelam tanto suas capacidades pessoais quanto suas aptidões coletivas, e fazem deles pré-cidadãos capazes de sobressair nos exercícios físicos próprios desse grupo (LEVI & SCHMITT, 1996, pág. 25).

Outro aspecto interessante é o destaque na educação artística, como meio de ultrapassar a singularidade dos seres e chegar, tirando partido do melhor de cada jovem, à qualidade estética que transcende a realidade. Acredita-se que conduzindo os jovens para as experiências imutáveis, retirando-os do convívio com tudo que leva aos desejos e apego às coisas, o futuro da cidade será melhor.

A educação é a porta de entrada destes futuros cidadãos na vida social.

A coluna vertebral da vida em sociedade é a educação, a distinção que permite o acesso dos jovens a um saber partilhado sem o qual a cidade não poderia existir. A cidade depende de um equilíbrio de instituições e de práticas que supõe uma arte de viver, uma estilização dos comportamentos, um *savoir-faire* social encarnado na noção de Paidéia (LEVI & SCHMITT, 1996, p.19).

A *polis* depende de uma harmonia coletiva, conduzida a partir de uma pedagogia que orienta as ações, controlando os comportamentos. O bem real dos cidadãos dependerá de uma formação de novas gerações abertas ao mundo das idéias, sujeitos capazes de enfrentar com radicalidade os problemas políticos, desmascarando e superando as falácias próprias da opinião e do mundo sensível.

O serviço militar é o momento de um ensino que favorece o cuidado com a formação dos futuros cidadãos, numa preparação para a vida coletiva ritmada por uma disciplina severa.

Adotais as regras de um exército em guerra e não de habitantes de uma *pólis*, deixais os jovens agirem como potros selvagens e furiosos, em vez de separar o vosso do bando e confiá-lo a um palafreireiro particular, que os escove, o adestre, dê-lhe todos os cuidados de uma educação que possa fazer dele não apenas um bom soldado, mas um homem capaz de administrar a *pólis* e a cidade (LEVI & SCHMITT, 1996, p. 31).

Segundo Schnapp, a paidéia é o lugar que assegura à comunidade a formação de homens aptos a respeitar as leis da cidade ideal. Entre os bens humanos, o principal é a saúde; em segundo vem a beleza; o terceiro é o vigor nas corridas e em todos os outros exercícios corporais: o quarto é a riqueza, não cega, mas clarividente.

Na antiguidade grega, os corpos dos jovens está portanto no centro das preocupações da cidade. Quer se trate de treinamento, de regime alimentar ou de aptidão para a vida coletiva, a cidade cuida do mundo juvenil como se cuidasse de seu próprio coração.

3.2 O jovem na Idade Média

Falar do jovem na Idade Média é dialogar com diversos mundos, que interferem desde a diferença de gênero, passando pela formação religiosa, que

ganha importância fundamental na educação no âmbito doméstico e que restringe as possibilidades desse existencial.

No centro da política educacional está a correção. Cada professor deve cuidar de seus alunos, zelando para que eles não fiquem soltos pelas ruas, usando se necessário for de punições severas para controlá-los, até mesmo açoitando.

A ênfase no controle social é evidente no alerta aos professores para que não deixassem os alunos sozinhos nem sequer por um instante, “pois não é o estudo em si que é de importância fundamental, mas também a prática da diligência em sua busca” (LEVI & SCHMITT, 1996, p. 102).

Por outro lado, são apresentados aos jovens outras possibilidades de inserção social, especialmente como valor simbólico diante da realidade caótica em que vivem. Tanto a cavalaria como a cortesia são atitudes honradas e queridas pela sociedade. Porém nem todo jovem na Idade Média é necessariamente um guerreiro, como diz Marchello-Nizia:

nem todo jovem na Idade Média é necessariamente um guerreiro corajoso como Roland ou um amante cortês como Lancelot ou Tristão. Mas sem dúvida ele teria ouvido o nome e talvez a história desses heróis épicos e corteses cujas aventuras percorrem toda a Idade Média, ornando até mesmo os vitrais ou os capitéis das igrejas, heróis que sempre são jovens, ou pelo menos homens que possuem as qualidades da juventude (Ibid, p. 141) .

Mesmo sabendo que o sistema de valores que guiava aqueles jovens sob tantos aspectos parecem distantes dos jovens de hoje, penso que vale a pena refletir sobre aquele contexto, onde o discurso metafísico regia a compreensão do ser-no-mundo. Um exemplo disso é a forte influência da aventura nos romances dos séculos XII e XIII, como espaço para pôr à prova a coragem e o valor do jovem no interior da comunidade.

Para o discurso social, a cavalaria e a cortesia eram possibilidades reais e destinadas apenas aos jovens. A identificação com os heróis eram para os jovens algo gratificante, pois dava um sentido à sua existência: a estética da conquista, a violência com alegria diante das façanhas guerreiras e a sedução que atraía o público visado.

O que aparece na literatura da época, é que o destino do jovem, pelo menos de forma simbólica, é morrer de forma exemplar em benefício da comunidade.

Segundo autores da época, como Nizia: “pelo sacrifício da própria vida, o herói permite à comunidade regenerar-se”. Ou seja, parece ser essa a função essencial do jovem na literatura épica.

Nessa perspectiva, há um tema fundamental da literatura medieval que permanece também muito enigmático, mas que adquire um significado inesperado e bem diferente daquele que lhe atribuem habitualmente: é o tema da busca do Graal. O jovem deve ser capaz de interrogar-se não sobre o objeto de sua busca, mas sobre a finalidade última desse objeto.

Por outro lado, não é dado ao jovem o direito de expressão, pois ele está a serviço do soberano, de uma figura muitas vezes avuncular e na verdade paterna, para a sobrevivência e a fecundidade da qual ele deve aceitar oferecer suas forças e talvez até sua vida. A mensagem que flui dessa relação é intrigante e faz pensar, de um lado a submissão do jovem ao senhor; do outro, a sedução que exerce o jovem sobre o adulto, dando-lhe poder. O jovem utiliza-se da beleza como instrumento de participação social.

Crouzet-Pavan vai buscar nos tratados de moral, redigidos no contexto medieval, fragmentos que buscam orientar os pais de família, na conduta do comportamento dos filhos, idéias que melhor representem o jovem no final da Idade Média.

A juventude é o tempo dos apetites e de seu excesso. Assim ela aparece como continuação direta da infância. Após a idade da fragilidade do corpo e das primeiras aprendizagens, vem a da fragilidade da alma e da razão. Por falta de freio e de governo, a juventude entrega-se ao mal (LEVI & SCHMITT, 1996, p. 191).

Nesta definição, aparece um lado sombrio do jovem que pouco condiz com o cavalheirismo anterior. Porém, o discurso deixa aparecer na compreensão do pesquisador que estes comportamentos condenáveis acontecem na passagem, sendo a sociedade responsável pela formação desses sujeitos.

O moralismo da sociedade parece tentar esconder entre conceitos estabelecidos e penas exemplares, os reais acontecimentos. A visão religiosa resgata um conjunto de doutrinas que favorecem o discurso governista, visando ao fim das desordens e tentações, não levando em conta o contexto vivido de cada ser humano.

Neste contexto de dependência econômica e ociosidade, o jovem passa a ser visto como um desorientado, sem freio, sem controle, que segue apenas o seu prazer e apetite juvenil:

A juventude confunde-se com o tempo de um consumo desregrado e descontrolado de todos os alimentos, de todos os prazeres. O jovem gasta, joga, enfeita-se cede a todos os apetites. Assim, os vícios a evitar e os corretivos a adotar são estranhamente parecidos. Mulheres e jovens, de maneira equivalente, parecem representar duas ameaças, duas fragilidades capazes de arruinar a ordem temporal e o tecido social (LEVI & SCHMITT, 1996, p.200).

Entre os discursos da época, destaca-se a pregação de São Bernardino, que relembra um texto bíblico do livro do Gênesis, quando segundo a interpretação da época, Javé castiga brutalmente a cidade de Sodoma, diante da promiscuidade, chama os jovens de sodomitas.

Entre as subversões juvenis, a atenção volta-se para o estupro coletivo. A violência sexual é encarada com insegurança na vida urbana, que responsabiliza essa fase que, vive segundo os instintos e não cumprem as leis. Bandos de jovens, são apresentados como responsáveis por agressões, em função de festas ou reuniões, onde os adultos não têm o controle da situação.

A essa juventude e a suas pulsões, a coletividade tenta impor uma socialização. As fraternidades de jovens, cuja formação é sempre suscitada ou controlada pela comunidade urbana, tendem a oficializar e a enquadrar esses vínculos de idade. A atenção fixada nos jovens e suas desordens, o conceito, desconhecido nas fontes anteriores, de um *mos juvenum* identificável e sempre perigoso aparecem nesse novo sistema de representações e contribuem para sua definição. A juventude é o tempo das turbulências e das violências (LEVI & SCHMITT, 1996, p.205).

Durante toda a Idade Média, a definição de jovem parece ser reforçada por essas representações. É interessante que mesmo na descrição da temporalidade juvenil, daqueles que serão considerados “santos” por seus biógrafos, a fase entre a criança e o adulto na história daquele ser humano, é marcada pelos prazeres e excessos.

As acusações mais graves que aparecem nos processos públicos contra os jovens são de luxúria, licenciosidade, desregramento:

as duas faces da história dos jovens, a das violências tais como aparecem nos arquivos judiciários e a das *societates juvenum* institucionalizadas, interferem portanto em vários aspectos. As sociedades não servem apenas para enquadrar as pulsões de um grupo etário turbulento e perigoso. As funções lúdicas e festivas de que são investidas não tendem apenas a disciplinar e a integrar, sob controle de instituições públicas, rituais que de outro modo descambariam em desordens e excessos (LEVI & SCHMITT, 1996, p.226).

As jovens cumprem em geral funções purificadoras ou profiláticas (afastar os demônios, as feiticeiras, os maus espíritos), enquanto os jovens têm um papel mais transgressivo, especialmente o de organizar as festas e os folguedos.

O *corpus* de jovem mais abundante fornecido pela iconografia medieval não é, porém, os dos príncipes e cavaleiros, sejam reais ou literários, mas o da Bíblia e o da vida dos santos. Os anjos são jovens de um tipo especial. Mas sua representação pode constituir como que uma imagem arquetípica da juventude, não do ponto de vista social, evidentemente, mas do ponto de vista doutrinal e mesmo estético. É evidentemente a idéia de seiva, de natureza em pleno crescimento que faz da cor verde a cor da juventude. E, por ser a da juventude, ela é também a da esperança, do amor, da desordem e da inconstância.

É nesse terreno movediço entre as fraquezas da carne e as virtudes da alma que encontro com o discurso dualista que prevalece no cristianismo. O temor em relação ao jovem, passa pelo exagero no que tange à sensualidade, que segundo a metafísica, é uma das maiores conseqüências do pecado original. Pois, tanto a sabedoria como a ignorância, são como os alimentos úteis ou nocivos: “podem-nos ser apresentados com palavras polidas ou com rudeza de forma, como os bons e maus alimentos nos podem ser servidos em pratos finos ou grosseiros” (AGOSTINHO, 1973, p.95).

3.3

O jovem na modernidade: conflitos entre a prática juvenil e o discurso das autoridades

No início da era moderna, o conceito de jovem era diverso do atual. A educação que fecunda o século XVII vive uma fase de transição entre o Humanismo e a Reforma no seio do Cristianismo. A acentuação do aspecto religioso reflete

muito mais uma necessidade de revisão dogmática entre as lideranças religiosas, do que em relação aos jovens que vivem em meio ao conflito.

As diferenças entre os Estados protestantes e a legislação escolar são gritantes, especialmente no que tange ao dogmatismo bíblico e moral que diferencia opções e não pessoas. A filosofia é um caminho de aproximação, quando aos poucos vai introduzindo tanto o idealismo de Kant como o realismo de Hegel. O discurso humanista vai aos poucos conduzindo a formação juvenil para um sistema científico que ofereça princípios universais e para conduta da vida e a organização social.

A linguagem que conduz o caminho pedagógico no auge da modernidade, apresenta uma crença no poder absoluto da razão que deve pensar e governar, movendo as pessoas a buscarem a liberdade como meio de eliminar as correntes políticas e religiosas, assim como as convenções sociais que não respeitam as leis da natureza. Sendo assim, a dúvida cartesiana ganha impulso, especialmente entre os jovens que não admitem o radicalismo sem coerência com o sentido da vida, facilitando no seio da educação o processo de secularização.

Neste contexto, encontro a idéia de aprendizagem referida à experiência social, isto é, de uma relação de proximidade, onde a aquisição da confiança entre o jovem e o professor possibilita a assimilação dos princípios que orientam o agir humano.

Os espaços de liberdade indicados para os jovens pelo mundo adulto tinham uma delimitação precisa no decurso da jornada (os jovens como “senhores da noite”), promoviam a formação de grupos organizados segundo a idade e ofereciam toda uma série de ocasiões de auto-educação e de representação de si no interior do grupo. No centro da apropriação jocosa e da relativização das opiniões dominantes não estavam os procedimentos individualistas com que se introjetavam as normas, mas sim mecanismos coletivos de aprendizagem que obedeciam à dialética entre observância das regras e sua infração regulamentada (LEVI & SCHMITT, 1996, p.270).

Mas, certamente, o dinamismo dos jovens não se exprimia só em brincadeiras e ações frenéticas; justamente para eles, que se encontravam na passagem para a idade adulta, o sério e o divertido costumavam sobrepor-se constantemente. Dessa seriedade leve e jocosa deles, por vezes mais eficaz que qualquer outro argumento, as comunidades pré-industriais ainda sabiam tirar proveito, concedendo aos jovens

notável liberdade de ação, ou melhor, atribuindo-lhes a função de representantes da moral pública.

Nos primórdios da era moderna, era difícil estabelecer o início da fase juvenil, o final desta encontrava-se claramente delineado, como parece normal ainda hoje, pelo matrimônio e pela casa própria, distinta e independente da família de origem. Já as leis comunais da Idade Média tardia levavam em conta as diferenças de mobilidade ligadas a esse distanciamento: enquanto, para os adultos casados, o direito de cidadania estava ligado à obrigação de residência.

A concepção da cultura juvenil dos primórdios da era moderna como uma cultura de grupos de tipo informal, que vai se constituindo essencialmente por meio de uma prática ritual poderia ser confrontada de modo eficaz com aqueles conceitos restritos, institucionalizados, que encontram sua via de salvação na possibilidade de formalização das relações sociais.

A partir do mês de maio, quase todo sábado à noite passeávamos ao ar livre até tarde, fazíamos pequenas fogueiras, circulava uma garrafa, cantávamos e tocávamos sanfona; antes de voltar para casa, combinávamos alguma coisa. Porém, as conversas giravam sobretudo em torno das moças e de como se poderia atrair-lhes a atenção com qualquer tipo de burla e com os recursos tradicionais da corte (LEVI & SCHMITT, 1996, p.274).

É significativo que a função social dos jovens enquanto detentores de costumes típicos do “mundo às avessas”, resultava da concepção adulta, jamais desmentida, segundo a qual nada mais natural que aqueles em fase de transição – rumo ao estado de adultos, exatamente – administrassem os jocosos rituais de transformação e de renovação encenados no carnaval.

Todavia, o papel dos jovens como detentores dos costumes carnavalescos adquiriu relevância social sobretudo pelo fato de o princípio da inversão da norma habitual, propiciado pelo carnaval, influenciar também outras festas anuais, principalmente as comemoradas no inverno; desse modo, os jovens foram considerados aqueles que deviam dar forma e organizar a festa por conta própria.

O jovem do início da era moderna fora e permanecia um ponto de inquietação. Só o mundo do consumismo do século XX concedeu aquele ideal de juventude absolutamente positivo, pois, enquanto sonho da eterna juventude, dá a sua marca à vida dos adultos. Ideal triste, pois tratá-se de uma utopia daqueles que têm a

juventude pelas costas, fala tanto em nível de compensação quanto em nível pedagógico, porque, além disso, ameaça aprisionar com sua cultura industrial e missionária aqueles que são de fato jovens. A utopia da juventude do início da era moderna obedecia ainda a um modelo de pensamento mais simples e talvez menos fóbico:

desobedecer ao pai é um pecado mortal, exceto se ele der ordens para executar ações contrárias à vontade de Deus e ao ensino da religião. A pedagogia geral da obediência se traduz então numa pedagogia particular de obediência à Igreja e aos seus ministros (LEVI & SCHMITT, 1996, p.329).

O discurso primava pelo cuidado que os adultos, especialmente os pais, deveriam ter com os filhos nesta faixa etária. A escola aparece como uma parceira fundamental que deve ajudar através do ensino o homem a chegar a ser homem.

Nos tratados de pedagogia, o apelo à modéstia devia servir como antídoto para um dos vícios mais condenáveis, tanto entre os nobres quanto nos adolescentes, isto é, o orgulho. Nas recomendações dos pais parece prevalecer outro objetivo, muito mais prático:

não abandonem o destino de seus filhos aos primeiros impulsos de uma juventude ardente, que deve sempre ser suspeita. Cuidem não só para que uma paixão mal regulada não lhes faça escolher aqueles partidos errados que a razão abomina quando se reapropria de si mesma, e que nega muitas vezes quando já é tarde, impeçam também que a superficialidade sempre temível nos jovens não lhes deixe tomar a decisão justa, pois a superficialidade que os torna precipitados faz com que mudem de opinião por desgosto (LEVI & SCHMITT, 1996, p.331).

A compreensão desse momento a partir da racionalidade e a observação segundo os métodos do empirismo parecem confirmar o discurso da sociedade que vê nos jovens, sujeitos moralmente frágeis, sempre expostos ao risco e à perdição. Este é o olhar das autoridades que costumam apresentar os jovens como opositores às normas e aos bons costumes, atribuindo a estes sujeitos os vícios como fornicação, bebedeiras, violências; ou seja, segundo o discurso corrente no auge da modernidade, ninguém tem paz na convivência juvenil.

Por outro lado, percebo nesta fase, uma busca do próprio papel, que malgrado todas as liberdades concedidas, ainda era firmemente dominado pelas expectativas

dos adultos. As ações juvenis estavam vinculadas ao mundo dos adultos de maneira diferente e mais funcional do que poderia se imaginar hoje, pós- movimento burguês do início do século XX.

O relacionamento entre o mundo adulto e os jovens se baseava não só num conceito de ordem hierarquicamente bem estruturado, caracterizado pelo fato de que as alternativas às normas oferecidas eram bem escassas, mas também pela idéia essencial, orientada para um modelo social quase familiar de um crescimento gradual no interior das relações sociais.

Ao jovem não se deve perdoar nada, ao contrário, quanto mais ele tende para a volúpia, mas é necessário reprimi-lo com punições, construindo-lhe uma barreira contra o vício da luxúria. Neste sentido, a linguagem se identifica com disciplina que orienta o acesso ao mundo adulto por meio de instrumentos definidos e a partir da observação aos mais velhos.

Essa disciplina se baseava na emulação e na competição, despertando o sentimento de competição e do amor-próprio. Neste itinerário, o individualismo e a rebeldia crescem em meio a uma cultura que não admite a tradição. O jovem passa a ser visto como uma força de protesto radical contra uma situação herdada no passado, cujas segregações recusou, cujas burocracias subverteu. Ao mesmo tempo, que crescia a consciência de um saber tornado ideológico a serviço de um poder que não mostra suas razões.

É preciso sair da interpretação ingênua para a crítica que resgata o ser humano na linguagem que é participação ativa na existência e suas possibilidades. A escola que vem desse processo, repete o que diz Paulo Freire:

como porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque nos impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção (ROMÃO apud FREIRE, 2002, p. 40).

A partir desse desafio pedagógico, só resta ao homem resgatar o direito de pensar, apesar do projeto liberal que empenhado em alienar as pessoas para o comprometimento com o mundo, submete o pensamento ao pragmatismo, como

arte da prosperidade ou confunde as gerações através da virtualidade que alimenta o realismo cético.

3.4 Desdobramentos contemporâneos destas tradições

A conquista da palavra, a fala articulada foi e continua sendo a condição de possibilidade da existência na dimensão simbólica da condição humana. Retornando ou, melhor, rememorando o ensinamento que vem da antiga Grécia tenho a compreensão de que a verdade é *alethéia*, ou seja, des-velamento, des-ocultação, significa dizer que a verdade é o próprio processo do desvelar, retirar os véus, mostrar algo que está ou estava sob véus, ou ainda trazer à luz, tirar algo do estado de oculto, tornar manifesto.

A linguagem é, portanto, o mais verdadeiro justamente à medida que é o *lócus* privilegiado da transparência do processo de manifestação e constituição da verdade em seu si mesmo. Não é sem razão que o tema da linguagem tem se constituído na tradição filosófica, tanto o lugar por excelência no qual se dá a manifestação do ser, quanto o caminho ontológico da mediação lógica, ou seja, lugar da manifestação e comunicação do ser e lugar de constituição de uma reflexão na qual a palavra busca dizer de si mesma.

Se na época da Renascença era preciso superar os limites que procuravam conciliar o discurso da fé e da razão, no alvorecer do século XVIII a crença na capacidade do homem de conhecer tudo que o cerca, começava a se consolidar. Além disso, ganhava força uma idéia que marcaria profundamente a história a partir de então: a liberdade.

Hegel assume, em seus conceitos e categorias fundamentais, a árdua tarefa da mediação. Nesse sentido, a linguagem em Hegel é, propriamente, o lugar e a mediação mesma da verdade, na medida em que ela exerce uma multiplicidade de mediações agrupadas sob as múltiplas relações nas quais se apreende a realidade efetiva, sejam: entre a *physis* e o *ethos*, entre o pensamento e o ser, entre o finito e o infinito, entre o sentido e o sensível, entre a essência e a existência, ou a linguagem é a expressão e o processo no qual o conceito se manifesta no discurso do sentido que o desvela.

No jogo dialético das reconciliações que emergem do pensamento hegeliano, o si do conceito configura a metafísica em seu desenvolvimento e exposição como movimento de *aufhebung*, no qual se imbricam e alcançam sua plenitude as múltiplas manifestações do Espírito Absoluto no caminho em que conduz a si mesmo à sua verdade.

Para Hegel, a verdade na medida em que se manifesta como Espírito Absoluto e, desde o começo, o fundamento do conceito ou de todo conhecer efetivo, mas que somente se realiza no seu desenvolvimento e enquanto resultado implica o dever de si mesmo, na totalidade de suas figuras e momentos, que perpassa o jogo das mediações de suas categorias, para apresentar-se como um saber que na trajetória de sua efetivação no conceito se converte num conhecer que é ser; exige a linguagem como sua condição de possibilidade de sua manifestação na realidade efetiva.

Contudo, poder-se-ia objetar que a linguagem, enquanto meio, refrata a luz do conhecimento que por ela passa. A essa objeção cabe responder com o próprio Hegel que não se podem dissociar forma e conteúdo, e que, portanto, a linguagem, enquanto forma do conhecimento donde lhe provém o conteúdo, identifica-se com o conhecimento do qual o conhecer não é o desvio do raio: é o próprio raio, através do qual a verdade nos toca.

Aqui, talvez, resida a explicação mais plausível para a que linguagem tenha se constituído, na filosofia contemporânea, no epicentro para onde convergem e de onde se irradiam as questões centrais. Ou, ainda, no nó onde se atam todos os fios do pensamento contemporâneo.

Como dizia o padre Vaz, após esse lugar ter sido ocupado, a partir de Kant e, sucessivamente, pelo sujeito, pela natureza, pela história, pela existência; pois, ao se identificar, na linguagem, a expressão mais acabada da identidade entre conhecer e ser, também a compreensão do homem passou a ser buscada em termos de um eu semiótico, a tal ponto que a linguagem passa a ser considerada, na clausura, dos sinais, imanente à atividade significante do sujeito, e o sujeito, por sua vez, termina objetivando na estrutura universal das linguagens que, tendo sido constituídas como formas do seu dizer, acabam sendo o universo anônimo dos sinais que se reenviam um ao outro e no qual o próprio sujeito é simplesmente dito.

Se, entendendo o mundo humano como uma totalidade dinâmica de significados, a cultura enquanto constitui o substrato do mundo é o indicativo maior da condição

humana. Nela se imbricam os dois elementos essenciais da substância humana e que a elevam à categoria de pessoa – a liberdade e o desejo. Somente como razão cultivada e desenvolvida que se fez a si mesma o que é em si.

Toda pessoa está condenada a nascer duas vezes, primeiro como *physis*, animal natural com a fisiologia humana; segundo como logos-verbo, linguagem, pensamento, ente espiritual portador da palavra que se sabe e se busca. Somente a partir desse segundo nascimento, torno ou posso vir a ser o que sou – animais espirituais; ente que transcende as determinações da natureza e liberta-se do meio através da criação do mundo.

A visão que a fenomenologia tem sobre o mundo possibilita a formação de um conceito alternativo de sujeito e de razão; um conceito que procura restaurar a importância da experiência cotidiana de cada indivíduo em sua vida prática. O conhecimento de algo estaria necessariamente influenciado pela intencionalidade da consciência.

Sendo assim, assumir uma postura fenomênica do mundo é reconhecer que a violência e a segregação social não faz parte do imaginário juvenil. Existe uma falta de senso de humanidade, de uma cultura da impunidade. O progresso tecnológico e a curiosidade científica são usados como instrumentos para criar esta visão de mundo. Existe uma insatisfação juvenil com este discurso que não o reconhece, impondo um viver sem sentido.

Martin Heidegger convida em seu pensamento a dar sentido à vida humana, pois na releitura da história percebe que o ser humano foi esquecido ou ficou oculto no discurso de Platão, Agostinho, Descartes e seus seguidores. E, nesta perspectiva, apresenta o *dasein* como possibilidade compreensiva do homem no mundo. Sempre aberto, cheio de possibilidades: “No pensamento, o que permanece é o caminho. E os caminhos do pensamento guardam consigo o mistério de podermos caminhá-los..” (HEIDEGGER, 2003, p.81).

Capítulo 4

Heidegger: a intensidade de uma procura pelo sentido da vida

Heidegger nasceu em Messkirch, na Alemanha, em 26 de setembro de 1889 e morreu em Freiburg, em 26 de maio de 1976. Terminados os estudos secundários, passou duas semanas no noviciado dos jesuítas para, em seguida, ingressar no seminário episcopal. A intensidade da procura por um sentido para a vida, traduzido no ser, é um pouco de como ele se via na realidade concreta da sua juventude: “em meio a tantos problemas, a possibilidade de abrir-se ao mistério sem esquecer o chão onde pisava”.

A família de Heidegger, mesmo sendo todos católicos, não se deixavam levar pelo fundamentalismo religioso, como descreve seu irmão Fritz Heidegger: “Os pais eram crentes mas sem fanatismo nem confessionalismo rígido. A vida religiosa estava de tal maneira inserida em sua carne e sangue que nem precisavam defender sua fé ou impô-la diante de outros”.

Seus antepassados paternos eram pequenos camponeses e artesãos. Seu pai, um homem fechado, que podia ficar calado dias a fio, discreto, trabalhador e justo: um homem sobre o qual mais tarde, os filhos não teriam muito o que dizer. A mãe, uma mulher alegre e corajosa que não escondia as raízes de bons camponeses. Trabalhadeira e que fazia da vida sempre que podia um motivo para se alegrar.

Segundo Safranski, Heidegger apreciava os gestos grandiosos, por isso nunca se sabe exatamente se está falando do Ocidente ou de si mesmo, se é o ser em geral ou o seu ser que está em debate. O pequeno Martin, desde cedo, percebeu que o discurso da modernidade não comungava com os princípios cristãos que viviam em sua pequena aldeia.

No alicerce de sua formação estava a crítica à civilização moderna que não respeita o mistério inesgotável de uma realidade da qual fazemos parte e que nos rodeia. Entre os conceitos empíricos de uma ciência que se distanciava do religioso que mais o interessava, era: quem é o ser humano? “Se o ser humano se coloca arrogantemente no centro, só no final lhe resta uma relação pragmática com a verdade: verdadeiro é que nos é útil e nos dá sucesso prático” (SAFRANSKI, 2000, pág 44).

Ele argumenta contra a decadência de seu tempo:

o bafo sufocante, era um tempo de cultura externa, do viver apressado, da fúria de renovação iconoclasta, dos encantos momentâneos, nele predominava o salto enlouquecido por cima do conteúdo espiritual mais profundo da vida e da arte (SAFRANSKI, 2000,p. 47).

Desde jovem, Heidegger procurava um caminho capaz de compreender sua vida e que permitisse ultrapassar as concepções prontas sobre a existência, defendidas no Ocidente. Foi na fenomenologia de Edmund Husserl que ele encontrou as ferramentas intelectuais que explicavam os processos do ser na existência humana como abertura e não simplesmente uma ideologia conceitual. Como ele mesmo diz: “dediquei Ser e Tempo, publicado em 1927, a Husserl, porque a fenomenologia presenteou possibilidades de um caminho” (2003, p.75).

O pensamento de Husserl foi uma tentativa de seguir um método sem saber para onde ele o levava. A fenomenologia tinha aberto o campo de uma apreensão pré-conceitual dos fenômenos. Ele vai utilizar esta idéia para tornar visível o funcionamento da consciência como subjetividade transcendental. É nessa deixa que Heidegger vai encontrar o meio vital do ser-no-mundo. Na historicidade que é espacialidade e temporalidade, moram as pistas indicativas do ser. Este se revela na experiência vivida e escapa às categorias conceitualizantes.

Na história deste homem, encontrei os exercícios do pensar a vida para além de todo esvaziamento. Dialogou com a história da filosofia com respeito e criatividade. Chegou tão perto de Platão, Agostinho e Descartes, que escutou o que não chegaram a dizer através da linguagem. Foi um jovem insatisfeito com as palavras vazias do seu tempo. E na sua procura, falou da vida em sua concretude. Desenvolveu uma crítica à modernidade que no seu discurso empírico e tecnológico ameaçava a vida e o seu mistério. Segundo Safranski, Heidegger transformou pensamentos em presença:

desenvolveu a filosofia do *dasein* (ser-aí) que existe sob um céu vazio e sob a força de um tempo que tudo devora, e que é dotado do talento de esboçar a sua própria vida. Uma filosofia que interpela o indivíduo em sua liberdade e responsabilidade, e leva a morte a sério. A questão do ser no sentido heideggeriano significa levantar o *dasein* como se levanta âncora para partir, aliviado, em direção ao mar aberto (SAFRANSKI, 2000, pág. 17).

A escolha dele para a pesquisa como referencial teórico vai além de estudar uma pessoa e seus escritos. Descobri ao longo dessa jornada que suas preocupações comungam com os anseios mais íntimos dos educadores desse tempo. “Indagar, não responder, era a paixão de Heidegger” (SAFRANSKI, 2000, p. 19). Chamou de ser, a razão de toda aquela busca e finalidade: devolver à vida o mistério que ameaça desaparecer na modernidade.

O sentido de apropriação da existência passa por um movimento de aprendizagem significativa, que segundo o pensador alemão, tende a desaparecer na dinâmica da modernidade tecnicista. Ele sugere a necessidade de uma crítica ao pensamento ocidental que desconsidera o mistério inesgotável que me rodeia. Para o jovem Martin, existe um caminho a trilhar, que vai além de todas as loucuras e seduções do materialismo, que visa ao valor transcendental da vida.

Ele ensina que a vida humana escapa quando a quero compreender de uma postura teórica. Na racionalidade objetiva, desaparecem as relações do mundo e da vida. A filosofia que encontro em Heidegger, “volta-se para a treva do momento vivido”, como lembra Safranski (2000). Para tanto, é preciso resgatar a importância da historicidade que destrói qualquer exigência universalista vinda do discurso metafísico e assumida pela técnica empirista.

É belo e faz pensar, quando Heidegger lembra que diante de toda fé abre-se um abismo:

só na severa disciplina da fé e da lógica realiza-se a nostalgia de respostas definitivas e abrangentes às questões últimas do ser, que por vezes lampejam tão súbitas e depois, em muitos dias, jazem irresolvidas como um peso de chumbo sobre a alma torturada, sem caminho, nem objetivo (Ibid. p.53).

Na trajetória heideggeriana, é possível perceber sua insatisfação e coerência com suas indagações existenciais. Na compreensão dos fenômenos da realidade, encontra na fenomenologia o seu maior desafio: significar a vida como plenitude de formas, riqueza de invenções, oceano de possibilidades.

Seu caminho filosófico considera a existência em sua realidade histórica, dando outros contornos necessários à vida no mundo. Não nega a contribuição da metafísica, mas convida a olhar para a simplicidade do momento histórico como espaço para o sentimento. Não preciso renunciar o acesso à tecnologia e nem o

acesso aos bens de consumo. Porém, uma educação que visa apenas a essa finalidade pode cair na banalidade: uma coisificação da existência.

Como ele diz:

é por isto que se torna necessário pensar este destino sob o ponto de vista ontológico-histórico. É naturalmente necessário que a gente se liberte das representações ingênuas sobre o materialismo e das refutações mesquinhas que pretendem atingi-lo. Metafísica alguma, seja ela idealista, seja materialista, seja cristã, pode, segundo a sua essência, e de maneira alguma apenas nos dispendidos em desenvolver-se, alcançar ainda o destino, isto é: atingir e reunir, através do pensar, o que agora é do ser, num sentido pleno (HEIDEGGER, 2005, p. 74).

O pensar para Heidegger move-se na linguagem. Ela por sua vez é um conjunto de sinais que aponta para as coisas como uma placa que orienta o caminho. E nesse percurso devo escolher por onde trilhar para melhor viver. Daí para ele o fundamento da filosofia: sinais que não permitem que perceba a vida apenas de maneira objetivadora. No pensamento objetivador, desaparece o reino das relações de mundo e vida.

Com ele, aprendi que a filosofia é uma arte do estar-atento ao ser humano em sua singularidade. Que o ensinar é o encontro com o cotidiano que reconhece a vida e seus desafios: Em suas antigas conferências há um prazer em destruir os nobres valores da cultura e desmascarar as significações tradicionais como mero fantasma.

4.1

A linguagem como caminho que possibilita a compreensão da vida

Em Heidegger, a linguagem, é a morada do ser. Abrigo de possibilidades que conduz a existência ao destino sem mapa. Cabana no meio da floresta, pequena, simples, aberta silenciosamente no percurso que foi sendo trilhado na escuridão, onde cada encontro é luz de sentido e apropriação.

É ela que faculta o homem a viver como o único ser vivo que ele é enquanto humano. Mediadora entre as palavras, é a vizinhança mais próxima da existência. O dizer que evoca as coisas as convida e provoca para a vida, aconselha-as e

recomenda para o mundo de onde elas aparecem. Nomeadora do mundo, possibilita a transcendência na imensidão poder-dizer.

Não dá para pensar e refletir sobre a linguagem que é emissão de um acontecimento sem significar o que é dito no silêncio da quietude humana. Uma vocação que tira do vazio e lança na diferença das palavras, a possibilidade de significar o mundo habitado. Toda escuta autêntica sustenta-se no encontro que diz de si e do outro, enquanto sentido.

Como afirma Heidegger, “a linguagem fala. Sua fala chama a diferença, a diferença que des-apropria o mundo e coisa para a simplicidade de sua intimidade” (2003, p. 26). Corresponder é escutar. O ser humano escuta à medida que pertence ao chamado da quietude. Falo de totalidade significativa, aquilo que, como tal, se estrutura na articulação do discurso.

Não basta a fala como expressão. A representação da linguagem como expressão pressupõe um movimento espiritual que tem origem divina. Como lembra Heidegger, de acordo com as palavras do Evangelho de São João, no princípio era a Palavra e a Palavra estava em Deus. E seguindo um movimento lógico, ou ela permanece com Ele, ou concede a Quem quer. Na história, muitos acreditam ainda, que existem os escolhidos para receber o *logos* divino. Uma outra vertente desse idealismo moderno, fecha-se num estoicismo tardio, justificando o não entendimento na ausência de valores que foram esquecidos na realidade atual.

Devolver ao ser humano o sentido de habitar na concretude da existência para além das representações era um dos anseios mais belos de Heidegger ao pensar a linguagem. O problema segundo ele, é que na modernidade apenas mudo os conceitos: antes a metafísica; hoje, a técnica. Técnica e metafísica são modos de representação que me distanciam do existir com significação. Para Heidegger, a técnica cultuada e defendida nessa realidade, nada mais é do que a vontade metafísica da história acontecida no mundo moderno.

Em 1929, na conferência: o que é Metafísica?, Heidegger destaca a necessidade de repensar uma formação humana alicerçada na representação:

a origem de toda a metafísica, também a sua própria, está na experiência do nada: o nada é mais original do que o não e a negação, nasce do profundo tédio, nos abismos do *dasein*. Ele descreverá esse nada como um algo que coloca todo mundo do ente em um estado misterioso discutível e também assustador (HEIDEGGER, 1979, p. 51).

Afirma que não se pode desenvolver uma filosofia acabada sobre o ser humano e sobre seus contextos fundamentais da vida. Segundo ele, imaginar esse acabamento contradiz a constituição fundamental do *dasein*: sua finitude e sua historicidade. Convida a despencar no grande vazio, escutando o rumor fundamental da existência: “quer abrir o momento em que nada mais interessa, em que não se oferece nenhum conteúdo de mundo em que a gente possa se agarrar ou com que possa se preencher” (2000, p. 54).

Ao fazer esse movimento, dispensa o discurso totalitário da vida e anima uma reflexão compreensiva de cada situação, como sujeito histórico:

a Grécia Clássica fez a experiência do signo a partir do mostrar. É para mostrar que se cunha o signo. Na perspectiva de articulação de sons portadores de sentido, representa-se a linguagem desde a fala. Falar é um modo de atividade humana. Essa idéia de linguagem tem sustentado e orientado, ao longo dos séculos, o pensamento ocidental-europeu (HEIDEGGER, 2003, p. 195).

É nessa tentativa de universalização que mora o perigo. O Ocidente vai tentar com conceitos, explicar e justificar toda a história. A partir de noções escolhidas pelos que têm a autoridade do saber, tomam de categorias como essências da verdade do homem e do cosmo.

Articulando atributos e propriedades representativas dos objetos que se pretende apresentar num determinado campo de conhecimento científico, estes conceitos vão ordenar a compreensão da história e suas possibilidades de mudança a partir desses paradigmas. No convite de Heidegger, existe uma crítica ao paradigma ocidental alicerçado na metafísica e na técnica. Segundo ele, só poderei ser esse que escuta à medida que questiono o discurso das representações.

Isso acontece quando na distância da linguagem como morada, aproprio-me do discurso apenas como justificativa para a conceituação, que rege a tecnização e industrialização de todos os projetos. Trata-se do perigo de se reduzir o que ocupa o lugar e modo de ser a algo indeterminado e escorregadio.

O esvaziamento da linguagem, numa sociedade alicerçada em conceitos metafísicos e referenciais tecnológicos, não corrói apenas a responsabilidade estética e moral em qualquer uso da palavra. Ela provém de uma ameaça à

essência do homem. Se não participo do mistério da existência, enquanto abertura de escuta que reconhece o outro, possivelmente, pagarei caro por essa escolha.

Com Heidegger, aprendi que a necessidade de pronunciar-se pertence à proposição, entendida como comunicação existencial:

esse fato de vivermos sempre numa compreensão do ser e o sentido do ser estar, ao mesmo tempo, envolto em obscuridades demonstra a necessidade de princípio de se repetir a questão sobre o sentido do ser. Todo questionamento é uma procura. A procura ciente pode transformar-se em investigação se o que se questiona for determinado de maneira libertadora (HEIDEGGER, 2005, p.30).

Heidegger, citando Humboldt, lembra que a leitura fenomenológica da linguagem pode ser compreendida em duas vertentes: a busca de apresentar o desenvolvimento histórico do homem tanto em sua totalidade como em sua individualidade; e como possibilidade de uma leitura da realidade e do mundo, a partir da subjetividade humana.

Para ele, a existência como abertura é um problema mais essencial do que a consciência e o conhecimento humanos. E para conhecê-la é preciso libertá-la do esconderijo onde se encontra quase que esquecida, cercada por conceitos estáticos. Em *Ser e Tempo*, ele diz que para libertar o ser é preciso retomar o sentido da linguagem:

o discurso é constitutivo da existência da pré-sença, uma vez que perfaz a constituição existencial de sua abertura. A escuta e o silêncio pertencem à linguagem discursiva como possibilidades intrínsecas. A comunicação constitui a articulação da convivência que compreende. O ser-com é partilhado explicitamente no discurso (Ibid, p. 221).

Portanto, a linguagem como movimento, compreendida numa perspectiva fenomenológica, significa deixar que as coisas se manifestem como o que são, sem que projetemos nelas as nossas próprias idéias. Significa uma inversão da orientação a que estamos acostumados, não somos nós que indicamos as coisas; são as coisas que nos revelam. Para o pensador alemão, o verdadeiro fundamento da linguagem é o fenômeno da fala, onde algo se revela:

a necessidade de pronunciar-se pertence à proposição, entendida como comunicação existencial. O discurso é a articulação dessa compreensibilidade. A compreensibilidade do ser-no-mundo, trabalhada por uma disposição, se pronuncia como discurso. A totalidade significativa da compreensibilidade vem à palavra. Das significações brotam palavras. As palavras porém, não são coisas dotadas de significados. O discurso é a articulação em significações da compreensibilidade inserida na disposição do ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2005, p. 221).

É um processo, onde segundo o pensador alemão, cada passo do pensamento visa apenas ao esforço de ajudar o homem a encontrar a vereda de sua essência. E vereda lembra caminho, estreito, rico em dificuldades mas que no esforço de descobrir, descobro-me como caminheiro no vigor.

E ao longo do caminho, vou construindo pequenas cabanas, onde encontro descanso e motivação para prevalecer na jornada. Estas pequenas moradas, são a linguagem, que na relação com a proximidade significam o mistério; e na distância, o disponibiliza. É ela que não permite que as representações bastem para a compreensão do ser humano.

O roteiro elaborado por Heidegger começa pela análise da existência, que é segundo ele, o modo de ser próprio do homem. É o ser-aí, para indicar que este jovem (ente), encontra-se entranhadamente implicado com. Dialogar com este pensador é refletir sobre o sentido da existência e suas possibilidades:

o ser-em significa uma constituição ontológica da pré-sença e é um existencial. Com ele, portanto, não se pode pensar em algo simplesmente dado de coisa corporal (o corpo humano) dentro de um ente simplesmente dado. O ser-em não pode indicar que uma coisa simplesmente está. A expressão sou se conecta a junto, eu sou diz por sua vez: eu moro, me detenho junto... ao mundo, como alguma coisa que, deste ou daquele modo, me é familiar. O ser-em é pois, a expressão formal e existencial do ser da pré-sença que possui a constituição essencial de ser-no-mundo (Ibid, p. 92).

A linguagem é, portanto, o que prevalece e carrega a referência do homem com a duplicidade entre ser e ente. A linguagem decide a referência hermenêutica. A essência da linguagem aparece na conversa, à medida que cada palavra for pesada em todo o seu mistério.

Através dela, elabora a questão do ser que se torna transparente. No questionamento aberto em possibilidades se faz presença no mundo. E este movimento existencial flui na fala, como escreve na obra, “a caminho da linguagem”:

a fala e o que se fala já se mostram como aquilo através do que e em que algo vem à linguagem, isto é, algo vem a aparecer à medida que algo se diz. Dizer e falar não são porém o mesmo. Alguém pode falar, falar sem parar e não dizer nada. Por outro lado, alguém pode ficar em silêncio, não falar e nesse não falar dizer muito (HEIDEGGER, 2003, p.201).

4.2

A palavra como expressão do ex-sistente

Em Heidegger, falar é *sprechen*, que significa o processo ou capacidade de dizer como linguagem. Para ele, a convivência é discursiva, tanto ao dizer sim quanto ao dizer não, tanto provocando quanto avisando.

Ao tentar compreender o seu pensamento, percebo o seu empenho para que o homem fale. O que se diz, o dito e a dicção se empenham agora pela autenticidade do discurso e de sua compreensão. No discurso existencial que é abertura, traz a possibilidade de se tornar um falatório que tranca e encobre o ser. Trazer a “linguagem como linguagem para a linguagem” (HEIDEGGER, 2003, p.193), além de uma fórmula, é um movimento vivo de relações onde o que se fala pode ser passageiro, mas também sustentá-se como o que nos convoca. Na força da palavra, mostra-se uma multiplicidade de elementos e referências.

“A possibilidade de se dizer não pode ser prejudicada pela língua da conversa” (ibid.,p.74). Pelo contrário, na palavra reveladora reivindico o reconhecimento como existência que busca sentido e significação:

do ponto de vista existencial, o discurso é igualmente originário à disposição e à compreensão. O discurso é a articulação dessa compreensibilidade. Chamamos de totalidade significativa aquilo que, como tal, se estrutura na articulação do discurso. Esta pode desmembrar-se em significações (HEIDEGGER, 2005, p. 219).

Esse dinamismo, inerente ao olhar do pensamento, de fazer a experiência da unidade entre a palavra e a realidade, tem uma proveniência muito antiga. A palavra grega *mito*, significa narrativa: são palavras pronunciadas em momentos especiais, sagrados, onde através do que é narrado, os homens organizam a realidade e a interpretam. É a força criadora da palavra que tira do caos a beleza da vida.

Este movimento encontra fundamento na tradição cristã, quando a Sagrada Escritura, no Evangelho de João, em seu primeiro capítulo diz que no Princípio de Tudo era o Verbo, e esse Verbo se fez carne e habitou entre nós. A palavra é um acontecimento que faz a vida fluir na imensidão do abismo. No hebraico é *Rhema*, enquanto Logos criador: “E Deus disse: haja a luz, e a luz se fez, separando o dia da noite” (Gênesis 1, 1).

A palavra em Heidegger vai além de um movimento físico, conceitual. Ela é condição de existência no mundo. Ela é um caminho misterioso que revela disposição e transcendência:

a palavra nomeia o âmbito aberto onde o homem habita. O aberto de sua morada torna manifesto aquilo que vem ao encontro da essência do homem e assim, aproximando-se demora-se em sua proximidade. O pensar trabalha na edificação da casa do ser. O pensar atenta para a clareira do ser, enquanto deposita o seu dizer do ser na linguagem como habitação da ex-sistência (HEIDEGGER, 1979, pág. 85).

Nos diálogos platônicos, um dos embates mais lembrados pelo fundador da Academia é o desencontro no discurso entre os sofistas e Sócrates. Para os primeiros, a palavra era um instrumento ideológico que ajudava na preparação de bons políticos da época. Uma boa articulação no uso das palavras era meio fundamental para o convencimento do povo. Um bom professor era avaliado pelo uso das informações a serviço do *status quo*.

Sócrates, por sua vez, fazia da palavra um instrumento de libertação do homem. Na fala que pergunta, no silêncio que escuta, esconde uma verdade que é mudança de rumo. A maiêutica socrática é um testemunho de respeito ao logos que gera comunhão de idéias.

Chauí em Convite à Filosofia, lembra que na abertura da obra Política, Aristóteles afirma que somente o homem é um “animal político”, porque somente ele é dotado de linguagem. O diferencial humano está na palavra, pois nela habita a possibilidade de uma vida social e política.

Para Aristóteles, o movimento objetivo da palavra carrega o mistério da alma:

de um lado, os sons da voz são símbolos das disposições da alma, de outro, as marcas escritas o são dos sons da voz. E assim como as letras não são as mesmas para todos, do mesmo modo também

os sons. São idênticas em todas as disposições da alma, das quais os sons são os primeiros signos, como já são também as mesmas coisas, das quais aquelas são semelhantes (ARISTÓTELES apud HEIDEGGER, 2003, p.194).

À luz do pensamento aristotélico, Heidegger afirma que “por natureza o homem possui linguagem” (Ibid, p. 7). Na mesma linha de raciocínio, Rousseau diz que a palavra distingue os homens e os animais. É graças a ela que o ser humano organiza suas idéias, expressa seus sentimentos, convive com os outros e direciona seus atos. O reconhecimento do outro só é possível por meio da comunicação. Segundo Rousseau, gestos e vozes, na busca da expressão e da comunicação, fizeram surgir a linguagem.

Heidegger, na obra “A caminho da linguagem” afirma que a partir da fala nasce uma disposição na qual o outro nos confia a sua estranheza. Para ele, falar implica a verbalização articuladora de sons.

Na fala, a linguagem se apresenta como atividade dos órgãos da fala: a boca, os lábios, o ranger dos dentes, a língua, a garganta. Os nomes usados pelas línguas ocidentais para dizer linguagem testemunham como, de há muito, a linguagem é representada a partir desses fenômenos (HEIDEGGER, 2003, p. 194).

Segundo Heidegger, a linguagem como fala age de maneira variada, desvelando ou velando. Citando Wilhelm Von Humboldt, Heidegger relembra que a linguagem como fala é, na verdade, o eterno trabalho do espírito de tornar a articulação sonora capaz de exprimir o pensamento...

não se deve ver a linguagem como um produto morto e sim como uma produção. Deve-se abstrair a linguagem da idéia de tudo que ela efetiva como designação de objetos e transmissão de entendimentos e reconduzi-la com todo cuidado para a sua origem, intrínseca e intimamente relacionada com a atividade interior do espírito e a sua mútua influência (Ibid, p. 197).

O que é fundamental para a reflexão é o valor da palavra e a sua importância para condução da existência humana. De um lado, a necessidade do diálogo, do conhecimento; de outro, a íntima vinculação entre aquele que diz e a condição de mostrante (poder).

Falar um com o outro significa: dizer algo para o outro, mostrar alguma coisa para o outro e confiar-se mutuamente ao que mostra. O espaço vivido não pode ser o lugar de um discurso de mão única, pois a fala é mensagem que pede reconhecimento. Falar é escutar a linguagem:

toda linguagem é um envio histórico, mesmo quando o homem não conhece a história, no sentido moderno europeu. Também a linguagem como informação não é a linguagem em si, mas envio histórico do sentido e dos limites da época de hoje, uma época que não inaugura o novo, que somente leva ao extremo o velho, o já prelineado na Modernidade (HEIDEGGER, 2003, p. 213).

4.3

A conversa como reconhecimento do outro

Reporto-me à palavra referência, na relação como mensagem que reconhece a duplicidade de ser e ente, num instante de meditação. Ela quer dizer que o homem é recomendado, pois pertence como o ser que é uma recomendação que o requer e reivindica. Levo um anúncio, possibilito uma mensagem, convoco na diversidade ao compromisso que é necessidade e regência de uma busca que não me sacia na representação.

Somente onde se dá a possibilidade existencial de discurso e escuta é que alguém pode ouvir. Quem não pode ouvir e deve sentir talvez possa muito bem e, por justamente por isso, escutar. O ouvir por aí é uma privação da compreensão que escuta. Discurso e escuta se fundam na compreensão (HEIDEGGER, 2005, p. 223).

O homem procura o mistério em suas andanças. A palavra saga utilizada por Heidegger, indica e significa o dizer, o que deve ser dito. É o mesmo que mostrar, no sentido de deixar aparecer e brilhar. Visualizando a essência da saga é que o pensamento começa a trilhar o caminho que me retira de uma representação meramente metafísica, devolvendo o cuidado com o outro e com o mundo na mensagem.

Segundo Heidegger, os homens falam para responder e são para falar. “Quando terminam de falar deixam de ser” (2003, p.16). Fala como fenômeno de um mundo carregado de sentido para o homem, como integrante de um cosmos, na

acepção grega da palavra, isto é, de um universo cheio de coisas a perceber, de caminhos a percorrer, de trabalhos a cumprir, de obras a realizar.

Com isso, Heidegger quer ressaltar que o momento originário do que se mostra como algo que se anuncia não pode ser esclarecido através de conceitos abstratos. O que se anuncia jamais pode ser apreendido e definido como o que é anunciado. A fenomenologia revela a natureza originária do ser-aí como possibilidade em nível ontológico e não mais lógico.

A linguagem é, portanto, o que prevalece e carrega a referência do homem com a duplicidade entre ser e ente. Ela decide a referência interpretativa. A essência da linguagem aparece na conversa, à medida que cada palavra for pesada em todo o seu mistério. Para ele, logos é aquilo que é transmitido na fala enquanto possibilidade de aparecer.

De acordo com o uso mais antigo dessa palavra, entendemos a saga do dizer a partir do mostrar. O vigor da linguagem é a saga do dizer enquanto o mostrante. O seu mostrar não se funda num signo. Todos os signos é que surgem de mostrar, em cujo âmbito e para o qual os signos podem existir. Falar é ao mesmo tempo escutar. Mas a escuta não apenas acompanha e envolve a fala que tem lugar na conversa.

Ao tentar compreender o seu pensamento, percebo o seu empenho para que o homem fale. O que se diz, o dito e a dicção se empenham agora pela autenticidade do discurso e de sua compreensão:

do ponto de vista existencial, o discurso é igualmente originário à disposição e à compreensão. O discurso é a articulação dessa compreensibilidade. Chamamos de totalidade significativa aquilo que, como tal, se estrutura na articulação do discurso. Esta pode desmembrar-se em significações (HEIDEGGER, 2005, p. 219).

Assim, a conversa é um instrumento para que o ser se mostre através da fala. A busca para compreender corretamente o discurso do outro vai além da crítica, adotando a interpretação como arte que denomina de hermenêutica. Uma exposição que dá a notícia, à medida que escuta a mensagem. É na mensagem significativa que eu encontro sentido para a novidade da palavra que reivindica o homem para o seu vigor.

Reconhecer o outro no discurso é condição para o pensamento enquanto engajamento no espaço de significações. Na conversa educativa, Heidegger

convida a permitir que o jovem se aproprie do seu vigor que aparece e manifesta-se no sentido de descobrir-se.

Como-ser-mundo, Heidegger busca na compreensão do discurso uma novidade que seja autêntica e não negue a duplicidade do ser e do ente. Na fenomenologia, ele reencontra um novo sentido para interpretação científica. Voltando às bases da mitologia grega, encontra-se com Hermes: o mensageiro dos deuses, aquele que traz a mensagem do destino.

Na busca de compreender corretamente o discurso do outro, vai além da crítica, adotando a interpretação como arte que denominamos de hermenêutica. Uma exposição que dá a notícia, à medida que escuta a mensagem. “A hermenêutica, como teoria da compreensão, é conseqüentemente uma teoria da revelação ontológica, pois a existência humana é em si mesma um processo revelador” (PALMER, 1969, p.141).

O *dasein* para Heidegger é um compromisso com o ser e o significado autêntico que aparece no discurso como mensagem. Para ele, a compreensão é o poder de captar as possibilidades que cada um tem de ser, no contexto do mundo vital em que cada um de nós existe:

a compreensibilidade do ser-no-mundo, trabalhada por uma disposição, se pronuncia como discurso. A totalidade significativa da compreensibilidade vem à palavra. Das significações brotam palavras. As palavras, porém, não são coisas dotadas de significados. A linguagem é o pronunciamento do discurso (HEIDEGGER, 2005, p. 219).

Na perspectiva anterior, percebo que segundo Heidegger: “na fala, os que falam se fazem vigentes” (2003, p. 200). Para ele, não podemos mais considerar a linguagem segundo as representações tradicionais de energia, atividade, trabalho, força do espírito, visão de mundo, expressão, pelos quais assumimos a linguagem como um caso particular de algo universal.

Na dinâmica da linguagem como saga, estão os outros seres humanos e as coisas, tudo que os con-diciona e de-termina:

pensar o sentido do ser é escutar a realidade nos vórtices das realizações, deixando-se dizer para si mesmo o que é digno de ser pensado como o outro. Pois a fala do pensamento é escutar. Fala como fenômeno de um mundo carregado de sentido para o

homem, como integrante de um cosmos, na acepção grega da palavra, isto é, de um universo cheio de coisas a perceber, de caminhos a percorrer, de trabalhos a cumprir, de obras a realizar (HEIDEGGER, 1979, p. 19).

4.4

A linguagem como morada do ser

Em *Ser e Tempo*, Heidegger retoma o ponto de vista fenomenológico, nele ressaltando o aspecto ontológico. O termo *phainómenon*, que deriva de *pháinestai*, exprime o manifestar-se no sentido de trazer à luz. Mas esse manifestar não é mero aparecer como aparência, mas um anunciar-se que se esclarece como um encontrar. A mesma dimensão originária revela-se na análise do termo *logos*. Em seu sentido originário, ele não indica discurso, mas linguagem, entendida como um deixar-ver a coisa assim como é.

Na abertura, o ser-no-mundo compreende e dispõe:

disposição e compreensão são os existenciais fundamentais que constituem o ser do pre, ou seja, a abertura do ser-no-mundo. Toda compreensão guarda em si a possibilidade de interpretação, isto é, de uma apropriação do que se compreende. O fundamento ontológico-existencial da linguagem é o discurso (HEIDEGGER, 2005, pp. 218-219).

“A saga do dizer é mostrar” (Id.,2003, p.206). Em cada palavra dita, cada gesto ou postura existencial repousam a possibilidade da sombra do vazio ou da revelação do dizer como saga mostrante. E nesse movimento, o que é dito perpassa e articula todo acontecimento apropriador:

o acontecimento apropriador reúne a rasgadura da saga do dizer, desdobrando-a na articulação de um mostrar. O acontecimento apropriador é o mais imperceptível no imperceptível, o mais simples no simples, o mais próximo no próximo, o mais distante no distante, onde nós, mortais, sustentamos nossas vidas (HEIDEGGER, 2005, p. 207).

Na linguagem assumida, vigora um caminho que se deixa alcançar à medida que escuto e pertenço ao que é dito na mensagem. O objetivo do dizer é mostrar,

permitir o brilho do aparecer, na escuridão da ausência que busca : o dizer perpassa e articula o ser humano na busca do aparecer a partir da presença e do discurso.

É preciso olhar contemplativamente, nomeando, sem discussão vazia, permitindo que a força que move a vida possa tornar-se própria. O apropriador concede abrigo ao vigente, que por sua vez, o ausente escapa para guardar-se no retraimento. O acontecimento apropriador não se deixa representar, podendo somente ser experienciado na linguagem.

Ele não é uma lei, no sentido de norma ou prescrição que ordena ou regula um processo. É um anseio por conviver com o desconhecido, acolhendo no devir e na temporalidade as possibilidades de uma existência autêntica.

O olhar apropriador do vigor humano, o acontecimento apropriador torna os mortais próprios porque apropriados para o que, vindo de qualquer parte, na saga do dizer, se consente ao homem acenando para o que se vela. Esse ser apropriado para, que caracteriza o homem como escuta da saga do dizer, distingue-se por entregar o vigor humano ao seu próprio, mas somente para que o homem, sendo aquele que fala, ou seja, que diz, possa condizer à saga do dizer, e isso a partir do que lhe é próprio (HEIDEGGER, 2003, p. 209).

A convivência é a forma de aproximação do homem e das coisas e de participação no mistério. Toda palavra já é resposta: é um contra-dizer, um vir ao encontro, um dizer que escuta. No ser e estar apropriado, o acontecimento apropriador deixa a saga do dizer alcançar a fala. Nesse processo, o caminho é apropriante como linguagem. Ele desloca de um fazer humano para o vigor do próprio da linguagem.

Para Heidegger a verdadeira linguagem é encontro que se dá entre o ser-aí que se dispõe a ouvir o apelo do Ser que por sua vez se coloca na clareira para ser visto e proclamado. Segundo ele, quanto mais o ser humano se envolve com os modos impróprios do viver, quanto mais submerge na técnica alucinante e na ocupação vazia que faz cada vez mais distante do sentido, mais a linguagem se torna confusa.

Enquanto o movimento apropriador é a possibilidade da manifestação mais própria do logos, o discurso generalizante é a certeza do ocultamento. O apelo à razão ordenadora procura afastar do viver com significação àqueles que se fazem

seus servos, submissos a um único caminho. O convite do pensador alemão é a viver a abertura como possibilidade, olhando para frente, sem limites.

O vigor da linguagem, assumido como a saga mostrante do dizer, repousa no acontecimento apropriador, esse que concede com propriedade, para nós humanos, a serenidade para uma escuta livre, é o em-caminhamento da saga do dizer que nos abre a vereda ao longo da qual podemos seguir pensando propriamente o caminho para a linguagem (HEIDEGGER, 2003, p.210).

Na harmonia articuladora, onde se encaminha o vigor da linguagem, acontece um trançado de relações em que a linguagem se vê emaranhada. Deixa livre o caminho ao longo do qual a fala, como escuta, recebe do dizer o que a cada vez é para se dizer, elevando o que assim se recebe ao som de uma palavra. Entregue à sua própria liberdade, a linguagem é um mostrar do ser no discurso. Ela que fala à medida que diz, cuida para que na fala, escutando o não dito, corresponda ao seu dito.

Assim também o silêncio, que se costuma considerar como origem da fala, é prontamente um corresponder. Quem silencia no discurso da convivência pode dar a entender com maior propriedade. Silenciar em sentido próprio só é possível num discurso autêntico. Como modo de discurso, o estar em silêncio articula tão originariamente a compreensibilidade da pré-sença que dele provém o verdadeiro poder ouvir e a convivência transparente.

O acontecimento apropria dizendo. Dispondo, ou seja, provocando o homem a encomendar tudo o que vige para a disponibilidade técnica, a fala vigora nessa direção como informação. Ela se informa sobre si mesma, a fim de assegurar seus próprios procedimentos mediante uma teoria da informação.

A armação, a essência por toda parte dominante da técnica moderna, recomenda a linguagem formalizada, uma espécie de notificação pela qual o homem se uniformiza, ou seja, se in-forma na essência calculadora da técnica, abandonando, passo a passo, a linguagem natural (HEIDEGGER, 2003, p. 212).

A linguagem humana como acontecimento próprio é envio e destino. Na solidão vigora a falta do que é comum como a referência que mais liga o solitário ao comunitário. O homem só é capaz de falar, porque escutando a saga do dizer, a

escuta para, a partir dela, pode dizer uma palavra. Toda recomendação e todo dizer condizente repousam nessa falta.

A saga do dizer não se deixa aprisionar por nenhum enunciado. Ela exige que silencie, no vigor da linguagem, o em-caminhamento apropriador, sem falar sobre o silêncio. A linguagem foi chamada de a casa do ser. Ela abriga o que é vigente à medida que o brilho do seu aparecer se mantém confiado ao mostrar apropriante do dizer. Casa do ser é a linguagem porque, como saga do dizer, ela é o modo do acontecimento apropriador.

A transformação diz respeito à nossa relação com a linguagem. Somente um destino histórico pode determinar se e como o vigor da linguagem, enquanto mensagem arcaica do acontecimento apropriador, pode se manter nesse vigor. Apropriando, mantendo, sustentando-se, o acontecimento apropriador é a relação de todas as relações (HEIDEGGER, 2003, p. 215).

Por isso, enquanto resposta, nosso dizer permanece sempre um dizer da relação. Despertar a experiência de que todo pensamento do sentido é poesia e toda poesia é, porém, pensamento. Ambos se pertencem mutuamente, a partir da saga do dizer que já consente o não dito, quando pensar é agradecer.

O próprio da linguagem repousa em provir do acontecimento apropriador, ou seja, em que a fala humana provém da saga do dizer. A linguagem articula na rasgadura do dizer e de sua saga. Linguagem é, no entanto, monólogo. Na solidão, vigora a falta do que é comum como a referência que mais liga o solitário ao comunitário.

Segundo Heidegger, o conceito tradicional de saber como representação não possibilita saber nada sobre o vigor da linguagem. Isso não é, contudo, de maneira alguma uma privação, ao contrário, é o que favorece um âmbito privilegiado, no qual o ser humano, recomendado na fala, habita como mortal.

A linguagem foi chamada de a casa do ser. Ela abriga o que é vigente à medida que o brilho do seu aparecer se mantém confiado ao mostrar apropriante do dizer. “Casa do ser é a linguagem porque, como saga do dizer, ela é o modo do acontecimento apropriador” (HEIDEGGER, 2003, p.215).

A linguagem própria dos homens, a fala, atém-se a um dizer que pretende comunicar, unir, separar, ordenar, sem ter presente a revelação mais espontânea daquilo que se mostra, ao modo como isso se dá. Nos caminhos da vida e da

história, Heidegger foi percebendo que quando o homem se deixa seduzir pelo discurso que não contempla o sentido da vida, mas aponta para o fundamentalismo e a produção utilitarista, o resultado é o distanciamento que desumaniza. No resgate do pensar, ele reflete sobre a existência humana e como ela se apropria dos acontecimentos. É na linguagem que se pode encontrar a manifestação mais própria da humanidade.

Heidegger indica o caminho do pensamento, livre, mas árduo, cheio de expectativas de encontro e sem esperanças de respostas. Nesse caminho deve aceitar a polissemia da palavra como riqueza de manifestação. Esse movimento não conduz à ambigüidade do dizer, mas não traz o conforto que podem ter aqueles que não querem um pensar sempre novo.

O homem que sabe ouvir poderá distinguir o que é dito. Aceita a existência como um risco e se lança na abertura, permitindo a significação que é possível no encontro. Como afirma Heidegger em *Caminhos de Floresta*: “assim se encontra o homem na linguagem, diante do mundo, inserido no aberto” (1977, p. 329).

Se o âmbito da verdade é um beco sem saída ou o livre espaço em que a liberdade reserva a sua essência, isto poderá decidir e julgar todo aquele que tentou, por seu próprio esforço, trilhar o caminho indicado, ou, o que ainda é melhor, abrir um caminho melhor, o que significa uma vida mais adequada à questão.

Segundo Heidegger, O homem é formador de mundo. Mas para que esse caminho seja trilhado é preciso apropriação da palavra como sustentação. Em caminho para a linguagem, ele diz:

a capacidade de falar distingue e marca o homem como homem. O ser humano não seria humano se lhe fosse recusado falar incessantemente e por toda parte, variadamente e a cada vez, no modo de um isso é, na maior parte das vezes, impronunciado. À medida que a linguagem concede esse sustento, a essência do homem repousa na linguagem (HEIDEGGER, 2003, p. 191).

Esse ente que é cada um e que, entre outras, possui em seu ser a possibilidade de questionar, Heidegger chama de pré-sença. Essa força que move a linguagem como meio para tornar-se próprio. Para ele, o apropriar concede o livre da clareira, em que o vigente tem abrigo, de onde o ausente escapa para guardar-se no retraimento: “o discurso revelador é em sua possibilidade o retirar o velamento” (HEIDEGGER, 2003, p.354).

Em meio à floresta confusa e com pouca visibilidade, o ser humano vai abrindo um pequeno caminho, que Heidegger chamou de projeto que é morada e destino existencial. Ele possibilita a coragem de caminhar na incerteza, dialogar com o estranho, buscar na escuridão razões para continuar. “O olhar que se insere no raio de luz arrasta para longe as trevas, possibilitando alcançar o cume ainda no início da jornada”.

A linguagem como resposta questionadora provoca no pesquisador um contradizer, que não é distanciamento, mas um dizer que escuta. Na trajetória existencial de Heidegger, encontro um ser humano comprometido com a historicidade. Ele faz do seu pensamento um caminho apropriante. Aliás, a linguagem é o caminho onde a vida em sua concretude vai sendo encaminhada. E é nesta busca que dialogo com os sujeitos de hoje, buscando compreender a existência possível que flui na temporalidade juvenil.

Concordo com o projeto de Hannah Arendt, que é preciso permitir que a voz humana ressoe compartilhando dores e alegrias, certezas e dúvidas, na vizinhança que é amizade e linguagem reveladora:

o mundo não é humano só por ser feito de seres humanos, nem se torna assim somente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se transforma em objeto do discurso... Nós humanizamos o que se passa no mundo e em nós mesmos apenas falando sobre isso, e no curso desse ato aprendemos a ser humanos. Esse humanitarismo a que se chega no discurso da amizade era chamado pelos gregos de filantropia, amor do homem, já que se manifesta na presteza em compartilhar o mundo com os outros homens (ARENDR apud BAUMAN, 2004, p.177).

Capítulo 5

Reflexões sobre a formação juvenil

Em *Ser e Tempo*, na primeira parte, falando da presença como compreensão, Heidegger, destaca a importância da disposição como estrutura existencial que sustenta a possibilidade do existir. Neste capítulo, estarei dialogando com os professores e os jovens sobre a trajetória conceitual que concebe a imagem do jovem no tempo e no espaço enquanto existência concreta.

A partir da contribuição de Heidegger, na tese da existência progressiva, buscarei o embate pedagógico tentando sustentar a idéia de que o jovem ontem e hoje, no tempo (15 aos 17 anos) e no espaço (escola) é um *dasein* de relações e potencialidades. Quanto mais me distancio da conceituação metafísica do jovem, mais atento estarei às relações que o constitui como um ser no mundo.

Segundo o pensamento heideggeriano, “compreender é o ser existencial do próprio poder ser da pré-sença, de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio existir. Trata-se de apreender ainda mais precisamente a estrutura desse existencial” (2005, p.200). No emaranhado de discursos, espero encontrar a abertura que constitui a possibilidade fundamental do ser que se projeta para a sua destinação como busca de significativa.

Neste poder-ser, o ser humano e, aqui em nossa pesquisa, concretamente o jovem, é um projeto de existência. É uma condição lançada na complexidade das relações que se constitui como possibilidade. Como diz Heidegger, enquanto projeto, a compreensão é o modo de ser que é pre-sença e suas possibilidades:

o projeto sempre diz respeito a toda a abertura do ser-no-mundo; como poder-ser, a própria compreensão possui possibilidades prelineadas pelo âmbito do que nela é passível de se abrir essencialmente. Em seu caráter existencial de projeto, a compreensão constitui o que chamamos de visão da presença (2005, p. 201).

Dentro dos limites dessa investigação, só se poderá alcançar um esclarecimento satisfatório do sentido existencial dessa compreensão ontológica com base na interpretação temporal do ser, que aqui é compreensão e abertura.

5.1 O discurso dos professores

O resultado de uma educação que prioriza os produtos da atividade humana, desde a esfera econômica à da cultura, é o que Heidegger chamou na linguagem de estranheza: um sujeito alheio à sua existência, aceitando a cisão, entre o fazer e o conviver. O relacionamento converte-se num objeto que não comporta a autenticidade, mas mergulha na coisificação que é vazia e confusa.

No encontro com os professores que trabalham com o ensino Médio, espero encontrar um movimento contrário a essa monotonia da vida. Homens e mulheres capazes de conviverem com as incertezas deste tempo, com coerência e significação.

Em *A Essência da Linguagem*, Heidegger lembra que fazer uma experiência com o ser humano, e era o que eu pretendia no diálogo com os professores, significa que esse alguém vem ao encontro, e sua palavra transforma. Esse encontro é uma articulação. A partir das falas, dividi a análise conforme as categorias que emergiram das respostas, tendo sido organizadas a partir das perguntas apresentadas pelo pesquisador no questionário.

Antes, porém, de mergulhar nas análises, quero recordar um conselho de Heidegger: “é indispensável perdermos o hábito de só ouvir o que já compreendemos” (2003, p.122).

As categorias emergiram das próprias respostas, tendo sido organizadas a partir das questões levantadas no questionário. Elas serão apresentadas, inicialmente enfocando a visão dos professores sobre os jovens, suas dificuldades na educação destes sujeitos e na compreensão dos professores, o que interessa aos seus educandos.

Heidegger (1986) diz que é a partir da significância aberta na compreensão de mundo que o ser se dá. Segundo ele, toda interpretação se funda na compreensão. Nesta perspectiva, pensar é ao mesmo tempo, pertencer, escutar o ser. O encarregar-se de um jovem na essência significa: amá-lo, comprometer-se.

Neste movimento compreensivo e aberto à novidade que se esconde no ser, enquanto habitação, analisarei as respostas sobre a relação da escola e o jovem, e as preocupações do educador na formação do jovem, hoje.

5.1.1 Quem é o jovem para o professor?

Segundo os professores, quando questionado sobre quem é o jovem que educamos, quem são esses sujeitos históricos? Muitos responderam que são jovens perdidos, numa realidade sem referenciais, que exige garra e motivação para um futuro cada vez mais incerto: "Alguém perdido em suas convicções, mas cheio de garra na vontade de viver." (P1).

Além de perdido, o P9 destaca a necessidade de orientar a grande energia disponível no jovem, visando gerar bons frutos: "um ser imaturo, sem referencial e com grande energia disponível, mas que deve ser orientada para gerar bons frutos".

O P18 não fala em perdido, mas coloca a insegurança em relação ao futuro como situação fundamental, gerando, segundo ele, um imediatismo no tempo presente que leva a conseqüências inaceitáveis na sociedade: "ser inseguro quanto ao futuro, querendo aproveitar ao máximo o tempo presente, sendo suscetíveis aos problemas dessas investidas imediatas, como drogas, violência, sexo etc".

A questão do futuro continua no discurso do P22, só que acrescentando um elemento fundamental que é a dependência da opinião do outro, até mesmo como parâmetro para a vida: "alguém sem orientação sobre o futuro e que, portanto, é extremamente dependente da opinião alheia e necessita de parâmetros motivadores e organizadores de hábitos de vida".

O P23, em sua fala, coloca o jovem como alguém sem referencial, cheio de vigor, mas perdido na aplicação daquilo que pode fazê-lo homens e mulheres conscientes: "em sua maioria, jovens sem referenciais, que buscam os prazeres e resultados a curto prazo, cheios de vigor juvenil, mas sem aplicá-lo em algo que os faça crescer como homens e mulheres que sabem o que buscam". O discurso do professor parece confirmar a teoria de Agostinho, quando diante da incerteza social e consciente da força física vivida nesta fase, apresenta como solução para a possibilidade dos males provindos das paixões, uma vida guiada pelo espírito.

O jovem Agostinho é um risco para a sociedade se não for domado em seus impulsos corporais, pois a luxúria conduz à degradação das virtudes. O caminho viável para esse grupo é a privação desses vícios, na convivência com adultos que são referenciais de uma vida religiosa baseada na inspiração divina.

O resultado dessa leitura aparece no entendimento do P11, que percebe que o interesse pessoal é colocado acima de todos os valores, expondo o melhor que somos a todo tipo de paixões e ilusões da vida: “pessoas que buscam na educação meios para aprimoramento pessoal. Pessoas expostas a todo o tipo de paixões e ilusões da vida”.

Já o P5, na sua resposta, destaca a existência juvenil como algo aberto e cheio de possibilidades: “carente, questionador, ansioso, carinhoso, indeciso, revoltado, agressivo, atencioso, imaturo, adulto, criança”.

Um outro aspecto que aparece no discurso dos professores é a relação com a família. Segundo os discursos, a ausência da família, a falta de orientação em casa leva os jovens a não ter uma estrutura pessoal para conviver em sociedade: “geralmente um indivíduo sem ou com pouca estrutura familiar, voltado para o seu grupo que repete atitudes promovidas pela sociedade.”(P12).

Mesmo sendo muito próximo do discurso anterior, o P14 acrescenta o desencontro tanto nos valores, como na busca por uma segurança econômica: “fruto de uma família desencontrada, tanto nos seus valores quanto na sua segurança econômica”. Esse distanciamento da família é substituído pela mídia, que em vez de orientar, desorienta: “90% globo colonizado como dissera Frei Beto. 80% carente, 90% imediatista, 90% desorientado.”(P3).

O resultado desse novo paradigma, segundo o P7, é uma geração imediatista e filhos da informação cada vez mais veloz e sem sentimento: “imediatista, filho da técnica e da informática”. Como diz o P2, um alguém não situado, diante do turbilhão de falas não significativas que invadem sua vida todos os dias: “alguém que ainda não se situou no mundo haja vista o “turbilhão” de informações que nos acometem todos os dias”.

Outro aspecto que aparece no discurso dos professores, quando questionados sobre a compreensão do jovem com quem eles se relacionam no dia-a-dia, foi que para eles, “esses jovens têm pouco conhecimento da vida prática, por vezes, até alienados.”

Adolescentes de classe média; moradores de uma cidade do interior de MG; sendo a maioria preocupada com resultados e demonstrando pouco interesse no processo educativo. Jovens que têm pouco conhecimento prático da vida, por vezes, alienados. Alguns (minoría) envolvidos e interessados (P8).

Neste conjunto de respostas, os professores buscaram contextualizar esses sujeitos, destacando a realidade em que trabalham. É o caso do P14, ao afirmar que na realidade em que trabalha, o jovem é elitizado, fruto de uma família desencontrada tanto nos seus valores quanto na sua segurança econômica. Existenciais sem conteúdo, alicerçados numa postura artificial, que estão mais preocupados com as aparências.

Na realidade do colégio onde trabalho, diríamos que é um jovem elitizado (embora os últimos tempos tenham contribuído para o desmoronamento das classes sociais), fruto de uma família desencontrada, tanto nos seus valores quanto na sua segurança econômica. O que muito me chama a atenção é sua postura um tanto artificial: mostra uma aparência de marcas caras (no vestuário) e uma extrema carência de conteúdo. Ostentam celulares, mas sua leitura não ultrapassa leituras rasteiras. Quanto a outra realidade com a qual lido, é uma outra história(P14).

O P6 destaca na sua contextualização, a situação financeira que, segundo ele, geralmente é de classe média e os fortes traços de uma formação humanista e cristã: “é uma pessoa geralmente de classe média, com certo grau de instrução familiar, além de (no caso dos que já estão no colégio por muitos anos) apresentar, normalmente, fortes traços de uma formação humanista cristã”.

Mesmo colocando em evidência a insegurança, o P20 fala com alegria de um grupo afetivo, bem educado e que precisa ser ouvido na sua carência: “são jovens de classe média, com acesso à mídia em geral, internet, etc. De forma geral são afetivos, bem educados, alegres, embora sejam carentes muitas vezes de atenção (alguém que os ouça) e valor (insegurança)”.

Na fala do P4, a necessidade de um referencial de vida é fundamental nesta fase: “a maior parte deles precisando de um referencial de vida, amor, educação e respeito“. A busca pelo saber coloca o jovem à frente dos demais, segundo o P6. Mesmo considerando o processo de transformação inerente a sua condição biológica e os desafios históricos, diante das grandes incertezas: “é uma pessoa ávida pelo conhecimento, mas em processo de transformação constante e com grandes incertezas sobre a vida”.

Neste caminhar humano, marcado pela indecisão existencial, não como escolha precipitada, mas como germe originário do viver, o jovem procura limites e pessoas que o ajudem a posicionar-se no mundo. Como diz o P19, “um jovem que

procura limites. Um jovem sem ídolos éticos e morais. Confuso com as opções que o mundo oferece e com dificuldades de se impor e se posicionar”.

Aqui é possível perceber uma compreensão que transcende a perspectiva medieval, falando da temporalidade que é pessoa em sua unidade. Um ser que busca na incerteza do devir as razões para viver e sonhar, independente do tempo e do espaço, pois o desafio de significar a existência é para todos.

Nesta busca, o P25 fala do jovem como alguém que não sabe aonde quer chegar: “àvido por conhecimento, mas inseguro no comportamento, ou seja, aonde quer chegar”.

Segundo o P17, o jovem é uma pessoa maravilhosa, interessada no viver, que busca uma confirmação de suas opções em uma nova direção ou visão de mundo: “uma pessoa maravilhosa, viva, interessada no viver, e em busca de uma referência para o seu desenvolvimento. Mesmo os mais estruturados, buscam uma confirmação de suas opções em uma nova direção ou visão de mundo”.

Para o P21, a agitação e a revolta são eventos pontuais que não dizem da riqueza existencial do jovem, pois o que marca a relação com esses sujeitos, são os sonhos, as expectativas e muita vontade de viver: “os jovens que educamos são seres humanos cheios de sonhos, expectativas, alegres e com muita vontade de viver e ser feliz. Às vezes, um pouco agitados, revoltados com alguma situação”.

Ao mesmo tempo que me animo com a resposta anterior, deparo-me com a resposta do P10, que fala do jovem atual como alguém preso no presente, descompromissado com sua história: “acredito que o jovem atual é alguém descompromissado com seu futuro e desinteressado com seu passado. O que importa é o que acontece agora”.

Daí a confusão que aparece no discurso do P15, quando mostra que o jovem desta geração é menos interessado pelos estudos, no entanto é mais crítico e questionador: “esse jovem acredita menos no estudo do que o jovem das gerações anteriores. No entanto, é mais crítico, questionador e até mesmo, acredito, mais criativo”.

Não sei se o P24 está falando do jovem ou do ser humano em geral, pois o desinteresse pela vida escolar e a luta por encarar o espaço escolar como lugar sem significação é desafio de todos:

o jovem que educamos parece estar pouco envolvido pela vida escolar, salvo exceções, muitos meninos e meninas perderam seus referenciais e enfrentam em sala de aula, um leão por dia – tal é a dificuldade que demonstram em sentar e assistirem uma aula.

O P13 destaca em sua fala um misto de busca com alienação; segundo ele, o individualismo é expressão de uma minoria desesperançosa: “multifacetado, dinâmico, obstinado, mas também conservador, alguns alienados, muitos individualistas, uma minoria desesperançosa”.

A compreensão dos professores sobre o jovem é uma mistura de conceitos que apontam tanto para a interpretação metafísica que vem de Platão e Agostinho, tanto para uma modernidade racionalista que encontra sentido na dúvida cartesiana sobre a existência. É interessante perceber na fala de alguns professores a repetição das questões platônicas quando, por exemplo, abordam questões sobre a virtude, o elogio da moral e apresentam como virtude fundamental o acesso ao saber, confirmando que o bem mais precioso do homem é o desenvolvimento da alma racional.

Mesmo já tendo citado no texto alguns pontos sobre Agostinho, acrescento à fala dos professores, uma preocupação com o discurso que é considerado cristão, por seguir as orientações vindas da teologia agostiniana, especialmente num ambiente confessional, considerando plausível falar do jovem como uma fase alicerçada no conflito entre os desejos corporais e a possibilidade de iluminação divina.

Considero tal perspectiva complicada, por mais que a repita no cotidiano, pois a proposta de Descartes, conhecida no Ocidente como secularização, que nos seus métodos convida a aceitar como verdade apenas o que na realidade apresenta clareza e distinção; quando tento conciliar o ensino de recursos para a aquisição tecnológica com aprendizagem axiológica espiritual. Essa dificuldade é visível no discurso que no mínimo é confuso, onde alguns falam de um ser estranho e distante; e outros, de um vizinho que mora na mesma cabana.

A conseqüência desse desencontro na linguagem aparece na dificuldade formativa desses sujeitos que vivem um dilema entre o conceitual e a abertura ao mistério do vivido que acontecimento e possibilidade de transcendência.

5.1.2 Dificuldades na educação do jovem

No discurso dos professores, as maiores dificuldades no trabalho educativo com os jovens passam pela falta de interesse. Como diz o P9: “Desenvolver um discurso inteligível para os jovens. Tenho dificuldade em estimulá-los a serem atuantes no processo ensino-aprendizagem”.

O diálogo, a seguir, entre os professores torna visível a dificuldade deles com as atitudes dos jovens que evidenciam o desinteresse, a indiferença e a falta de estímulo com a aprendizagem: “indiferença, velocidade de informações desconectadas, fragmentação do raciocínio, apatia”(P13). O P4 compreende que a falta de interesse passa pelo pensamento dos jovens: “A falta de interesse no que é ensinado, não sei o que eles pensam”.

À distância entre professores e alunos, aparece no comentário do P18: “Não querer ouvir, impacientes para refletirem, carentes de atenção, marcados por outros valores”. A linguagem no ambiente escolar que deveria ser originária, viabilizando o sentido para a aprendizagem, passa a ser entendida como um utensílio, nas palavras do P20: “O fato de os jovens não perceberem a importância do conhecimento para suas vidas. A grande maioria trata o conhecimento acadêmico como um objeto descartável”.

Imaturidade, falta de interesse e falta de perspectiva são apresentados no discurso como elementos desse desencontro na aprendizagem. Como diz o P24, falando das preocupações com os jovens: “Uma das principais é chamar esses jovens, resgatá-los, despertar neles o real sentido do processo de ensino-aprendizagem”.

Outra dificuldade que aparece junto aos professores é como convencê-los de que os estudos são fundamentais para o desenvolvimento da vida. A falta de esperança, a insatisfação existencial e o fechamento nos prazeres temporários: “Convencê-los de que nem tudo o que querem significa o melhor”. Para o P10, sua maior dificuldade é fazer o jovem acreditar que seu futuro e da humanidade dependerão do que ele faz e acredita atualmente. Ele não tem esperança e tudo que procura são satisfações temporárias”.

Nas palavras do P23 aparece uma nova questão:

encontrar o limite entre aprendizado acadêmico e humano, convencer os alunos de que a sabedoria é eterna e é o único bem que nos acompanha por toda a vida. Ser amigo sem perder o poder disciplinar, associar o conteúdo acadêmico com o cotidiano.

O desafio da formação através de valores ocupa destaque na preocupação dos professores. Segundo P5: “formá-los com valores e voltados para o outro com censo de justiça, solidariedade e dignidade”. O desencontro entre o que é ensinado na escola e o que é apresentado em casa como referencial aparece na resposta do P14: “romper com os valores que vêm de casa, na maioria priorizando o material e a aparência em detrimento da essência”.

Às vezes, sem esquecer que também fui jovem e das resistências próprias deste tempo, o P16 convida a repensar as exigências que não reconhecem os sentimentos e perplexidades, exigindo, muito fortemente, visões de mundo e comportamentos que levei muitos anos para adquirir. Para o P12, é preciso desenvolver atividades que fortaleçam valores cristãos. Normalmente existe uma aceitação inicial, mas a volatilidade é grande e não há continuidade ou ação.

A apropriação de uma linguagem que gera movimento de fala e escuta entre os envolvidos no caminho educativo é um desafio, pois a inquietação, a superficialidade na reflexão não possibilita a compreensão inserida na realidade dos jovens. O P16 descreve essa dificuldade, falando da necessidade de acompanhar a linguagem, perceber o momento “ideal” para tocar o jovem, para torná-lo cidadão.

Ao mesmo tempo que ele busca na linguagem um caminho possível para o encontro, se distancia ao reclamar da ausência de apoio das famílias nas atitudes mais severas. A inquietação, dificuldade na concentração, superficialidade na reflexão são comuns entre os jovens conforme o P7.

Para o P11, o diálogo é maior dificuldade no processo formativo:

percebo as vezes a dificuldade de estabelecer diálogo talvez pelas imposições colocadas pela sociedade em todos os sentidos, que podem fazer de um jovem uma pessoa muitas vezes retraída e com dificuldades de exprimir emoções.

Entendê-los, compreendê-los, dar vazão a suas ansiedades, mas ensiná-lo de forma a participar como cidadão ativo na sociedade moderna. No emaranhado de informações, falar dos limites necessários para vivermos em sociedade (P25).

Outra dificuldade é a indisciplina. A rebeldia aparece no discurso do P21 como típica da idade. As salas lotadas, onde a disciplina é um desafio diário para professores inseguros. A consequência é o desinteresse pela escola e os estudos. O P21 retrata a rebeldia no comportamento indiferente de alguns. Ao mesmo tempo critica a postura institucional quando facilita o desencontro, colocando muitos alunos em uma sala-de-aula.

Para o P15, a maior dificuldade é manter a disciplina em sala de aula. As vezes tenho a impressão de que temos que ser artistas e não professores em sala. O P21, confirma diferenciando que na 8^a. série do e. fundamental o problema maior é a disciplina (ordem em sala de aula) e na 2^a. série do Ensino Médio é a falta de interesse de alguns (pouco participativos).

A repetição das salas lotadas, encontra no diálogo entre os professores P17 e P19, um outro enfoque. Segundo os professores, a falta de tempo dos professores é que dificulta um relacionamento mais humano com os jovens:

falta de tempo e oportunidade para viver maior relacionamento humano. Salas muito grandes, carência material e afetiva, alunos com valores familiares distorcidos, espaço físico tradicional, compartimentalização dos conteúdos, pouco contato com professores de outras áreas.

Sendo assim, o educador que se preocupa com a linguagem, que é encontro entre sujeitos históricos, vai além das idéias e tenta na relação descobrir o que move o outro para um projeto que significa o aprender. Ele se coloca a serviço e à disposição da convivência com o humano que é caminheiro nas estradas de um destino por construir.

Segundo Romão (2002), aprender a reconhecer as diferenças como legítimas manifestações do outro é o primeiro passo para a eliminação dos conflitos. Além disso, perceber a uniformidade e o dogmatismo como empobrecimento da trajetória humana e enxergar o questionamento como uma riqueza na significação da aprendizagem que se realiza na convivência.

5.1.3 O que interessa ao jovem

Na compreensão dos professores, quais são os assuntos que mais interessam aos jovens? Nos diálogos a seguir, o sexo aparece na fala dos professores, como o assunto que mais interessa aos jovens, seguidos pela Internet, as drogas e a amizade como expressão de afeto. É interessante que apenas um professor cita a política ao lado da sexualidade.

No entendimento dos professores, os interesses dos jovens em 99% passam por questões relativas à vida social e pessoal.

P2: “Sexo, internet, diversão”.

P3: “Sexo, shows, drogas, casos exóticos, fatos curiosos juvenis”.

P5: “Sexo, dinheiro, valores”.

P4: “Sexo, internet, drogas. Alguns ainda se interessam pela família”.

P6: “Sexo, drogas, profissões e condutas na vida pessoal”.

P7: “Sexualidade, medos, solidão, situação familiar”.

P10: “Balada, sexo e amizade”.

P15: “Sexo e política”.

P18: “Amizade, drogas e sexualidade”.

Outra questão que aparece na percepção dos professores, são os assuntos atuais, relacionados ao cotidiano dos jovens. Destacaria o P12, ao afirmar que os jovens opinam sobre tudo.

P1: “Todos que de alguma forma os envolva. “

P8: “A “ balada”, amizades, música, informática, mídia, namoro”.

P11: “Atuais: colocados pela mídia a todo momento. Assuntos de efeitos midiáticos”.

P17: “Assuntos relacionados ao cotidiano, à opção profissional e a vida na escola”.

P19: “Assuntos atuais, música, ciência, mídia, viagens, sexo, novidades tecnológicas”.

P21: “Tudo que tenha relação com suas realidades de vida, por exemplo: estudo, vida social, família etc”.

P22: “Vida adolescente, vida presente, diversão e sexo”.

P24: “Aqueles relacionados às atualidades, nas mais diferentes áreas (política, esportes, televisão, etc)”.

P12: “Creio como opinam sobre tudo, mas destacaria esportes, sexualidade, tv”.

Os professores destacam neste bloco de respostas, o interesse dos jovens por assuntos relacionados ao conhecimento, destacando nas entrelinhas a dificuldade da escola com a linguagem. Vejam o que diz o P14, “todos os assuntos que não carecem de profundidade. Interessa-lhes sobretudo a superfície, mesmo porque são frutos da cultura do ver”:

P9: “Tudo relacionado a conhecer o mundo em que vivemos é estimulante. Apesar disso, a maneira como este conhecimento é trabalhado não é prazeroso”.

P13: “Moda, a noite, tecnologia, em especial o que envolve informática. Relações a distância tem grande penetração”.

P14: “Todos que não carecem de profundidade. Interessa-lhes sobretudo a superfície, mesmo porque são fruto da cultura do ver”.

P20: “Esportes, namoros, festas, sexo, entretenimento, educação (não necessariamente nessa ordem)”.

P23: “Diversões, novidades tecnológicas, papo furado com amigos, sexo”.

P25: “Tudo que se refere ao seu conhecimento”.

O P16 demonstra uma dúvida: “parecem muito influenciados pelo mundo do consumo, porém, um olhar mais profundo, pode retratar o interesse por um mundo mais justo”. Em sua resposta, a chave para a questão seguinte: será que a escola e por sua vez o professor, consegue significar a existência que pulsa no interior do espaço escolar?

Em meio às respostas, vejo com clareza a presença do pensamento agostiniano, que diante da superficialidade dos jovens, entendida como pouco racionais mas segundo o P16, sensíveis como espaço propício para a disciplinarização.

5.1.4 A escola e o jovem

A escola consegue responder aos desafios vividos pelos jovens? Um grupo de professores foi radical ao dizer não. O P14 acrescenta o pessimismo diante do imediatismo da escola, preocupada apenas com o passar no vestibular. E o P20 fala do abismo entre a escola e os desafios vividos pelos jovens. Foi forte a expressão do P25 ao falar de uma prática que visa à libertinagem e não à liberdade.

“Não consigo visualizar. Sou bastante pessimista diante do grande imediatismo que percebo. Se pensarmos que o desafio seja “passar no vestibular”..”.

“Não. Acredito que ainda há um grande abismo entre a capacidade da escola de amparar o jovem em seus desafios e a escola “ideal” para esse propósito”.

“Não, pois perdeu o rumo. Praticamos uma “libertinagem” e não uma liberdade”.

Para os professores P1 e P8, a resposta é definitiva: não. Segundo o P2, ela está aquém da necessidade dos jovens. Para o P9, a escola tenta mudar e evoluir, mas continua utilizando as mesmas ferramentas do século passado.

O P10 acrescenta que no momento a escola propõe muitos desafios que vão a lados opostos às expectativas dos adolescentes. Para o P18 a escola tem uma preocupação com a preparação acadêmica, visando ao vestibular e/ou concursos, mas deixa de lado a formação integral. E o P17, radicaliza ao afirmar que integralmente não. Mas lembra que ela serve de parâmetro e orientação frente a estes desafios.

Outro grupo ficou no parcialmente ou em parte, destacando a distância entre a formação dos professores e os novos desafios enfrentados com essa geração. Segundo o P6, a escola precisa aprender a lidar com o novo processo em que o jovem vive. O P12 repete uma questão já destacada na categoria anterior: o pouco tempo para o convívio, não permitindo um trabalho coletivo:

parcialmente. A escola ainda precisa aprender a lidar com esse processo de transformação que o jovem vive.

Em sua maior parte sim. Mas, quando o caso requer um trabalho especializado, não. O convívio diminuto entre os educadores não permite a construção de um trabalho coletivo.

Para o P3, nem sempre, pois existe uma grande distância entre a formação dos professores e os alunos. E o P5 acrescenta que ela consegue atender a um grupo expressivo, mas isto continua sendo um grande desafio para a escola. Segundo o P7, a dificuldade em acompanhar o ritmo dos jovens passa por respostas defasadas.

Ainda falta uma escola/educação que compreenda e colabore com a formação destes sujeitos, diz o P13. Pois a preocupação de algumas instituições passa apenas pela preparação para o mercado competitivo, deixando apenas no papel a

formação que conduz o ser humano a pensar e sentir. O P15, comenta: estamos longe do ideal.

Já o P16, acredita que a escola em parte consegue responder aos desafios vividos neste momento, desde que, conforme tentamos fazer, assuma seu papel de organizar a transmissão de saber e colocá-lo a serviço de um mundo mais justo. Conforme o P19, ela não consegue abarcar a totalidade das questões vividas por eles em seu dia-a-dia, mas é uma das formas de responder a esses desafios e questões.

As dificuldades inerentes ao momento em que vivemos, como por exemplo, o excesso de informações prejudica a proposta da escola segundo o P24. Para o P22, ela não consegue em sua totalidade, pois não sabe competir com os atrativos do mundo moderno como Internet, televisão, celular e baladas que oferecem a satisfação imediata das necessidades consideradas por eles.

Os professores P11, P21 e P23 acreditam que sim. P21, diz que a escola ao não se limitar a passar conteúdos, já consegue acompanhar a vida lá fora dos jovens. E o P23 coloca a escola como uma provedora que aponta caminhos para o crescimento dos jovens:

Acredito que sim.

Acredito que sim. Hoje a escola não só se limita a passar o conteúdo da matéria lecionada, mas também faz parte da vida fora da escola de seus alunos. Isto é muito importante para o jovem.

Sim, no sentido que a escola provém o aluno do convívio social que ele busca e, dentro de suas limitações, educa, propõe caminhos e limites necessários para seu crescimento.

O P4 tira a discussão da escola e conduz a uma relação mais ampla com a sociedade em que a escola está inserida. Parece confirmar a dificuldade que aparece na introdução às Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, quando afirma que a legislação deve regular a educação destes sujeitos, mas acrescenta logo em seguida, que não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor.

Este dilema quando encarado no encontro que reflete, gera um movimento novo de preocupação com a vida e suas possibilidades. Bauman (2004), na obra "Amor Líquido", lembra que o mundo de hoje parece estar conspirando contra a

confiança. Nos discursos a seguir, percebo a descida de um posto irreal, na busca por reencontrar a confiança que foi condenada a uma vida cheia de frustrações.

5.1.5 Preocupações do educador na formação do jovem

Quais são as preocupações de um educador na formação de um jovem? O diálogo entre o P1 e P6 destaca a preocupação com a referência moral e competência educativa. Que eu seja exemplo a ser seguido pelos jovens:

ser honesto com o jovem o suficiente para que ele aprenda que vale a pena ser honesto também.
Ser referencial para o jovem, cumprir a função informativa e formativa através de atitudes concretas. Demonstrar a importância de ser cidadão.

Outra preocupação no diálogo entre os professores, foi a questão da linguagem. Como diz o P2: falar a língua deles. Levá-los a ler o mundo em que estão inseridos e atingir os objetivos na transmissão dos conteúdos que foi confiado ao professor, segundo os P 14 e 17:

a meu ver, como professora ligada à linguagem e à literatura, é com relação à formação de indivíduos críticos e criativos, capazes de ler o mundo e a sua inserção neste mundo.
Atingir os objetivos quanto ao conteúdo e informação e participar de forma efetiva da formação dos jovens.

A preocupação com a formação integral é destaque no discurso de grande parte dos professores. O P8, enfatiza a formação nos valores, como instrumento de inserção social e na espiritualidade:

formação integral da pessoa, com ênfase nos valores. Atenção dirigida a cada aluno, de modo a ajudar a potencializá-los naquilo que ele traz de valor. Ensiná-lo a pensar, tornando-se alguém ativo e protagonista da própria vida e na comunidade.

Segundo o P9, essa ocupação prévia deve estar voltada para a formação humana que conduza à felicidade com os outros, especialmente no convívio em sociedade:

preocupação na formação integral do jovem como ser agente no mundo. Um agente transformador e crítico do mundo em que vive. Um educador deve educar um jovem para ser feliz, pois assim ele estará semeando felicidade para todos ao redor.

Conforme o P10, a formação integral deve ir além do espaço escolar, estando atenta aos aspectos sociais, espirituais e formativos. Ou como diz, o P11: “a primeira e principal seria educação para a vida”. De acordo com o P21, a formação de vida como um todo, como cidadão de bem e principalmente feliz com a sua vida.

Para o P22 é preciso dosar a prática educativa de modo a suscitar a necessidade de adquirir o conhecimento junto à formação humana para um sucesso integral. O P24 não sabe defini-las, mas destaca a formação acadêmica e a preparação para a vida em sociedade.

Mesmo estando dentro da proposta de formação integral, separei as respostas que destacam a preocupação ética e social, pois aparecem novos elementos, como por exemplo, a fala do P3, que lembra das atitudes dialógicas, fineza no trato, uma mentalidade relacional. Ou como diz o P7, uma consciência comunitária. Em tempos de tantos desafios éticos no trato com a *res pública*, é interessante perceber a preocupação dos professores com esse cuidado, como diz o P19:

na minha opinião a formação de valores éticos de solidariedade, honestidade, sinceridade, amor, além de conhecimentos básicos para entenderem o mundo que os rodeia. Também a maneira de buscar o conhecimento para cada desafio que podem encontrar.

O P4, vai além dos conteúdos específicos de cada área, e situa sua preocupação na transmissão de noções básicas do que é ser um ser humano (principalmente de amor e respeito ao próximo). Nesta mesma perspectiva, o P12 responde que além do aspecto acadêmico que é fundamental, o reforço de valores e a demonstração, por atitudes, de um ser humano solidário, fiel.

Para o P20, além de fazê-lo assimilar o conteúdo, mostrar-lhe a importância de valores tais como: ética, solidariedade, generosidade, acolhimento, honestidade. Como o P13, situa a questão da educação cidadã:

formar cidadãos capazes de transformar a sociedade em um mundo cada vez mais acolhedor, comunitário, amigável, exercendo a profissão que mais goste. Reproduzir os valores morais e éticos que fazem uma sociedade ser mais justa, igualitária e humana.

Outro dado que merece destaque neste registro, é a preocupação com a sensibilidade e o pensamento crítico que conduz a responsabilidade com a auto-formação. O cuidado com a educação de um jovem que seja um agente hoje e amanhã, tolerante, fiel às suas convicções e mais solidário. A dimensão pessoal e social aparece no diálogo entre estes educadores:

“Que ele se torne um agente transformador no meio em que vive e na sua profissão”(P5).

“Desenvolver-lhe a sensibilidade, exercitar-lhe a tolerância e ratificar a importância da competência no exercício de qualquer profissão”(P15).

“Ensinar a pensar, refletir e agir, na perspectiva de um mundo melhor e mais solidário” (P16).

“Ser o responsável por alguns aspectos na educação que seriam de responsabilidade familiar, lecionar apenas conteúdo, preocupar excessivamente com o aspecto acadêmico da educação e a sua política de resultado” (P23).

“Ser mais fiel possível nas suas convicções, pois para estarmos ali devemos ter a dimensão da formação, seja ela intelectual seja social” (P25).

A preocupação com a situação em que os jovens vivem, aparece na fala do P18, que entre outras questões, lembra a depressão e a violência que consomem o ser humano. A ausência de referenciais, especialmente da família levando a uma sociedade que não cuida, como espaço do amor que é uma rede lançada sobre a eternidade.

5.2

O discurso dos jovens sobre o jovem

No latim, a palavra *dicere* é anunciar, mostrar o que significa, deixar ver, trazer para um aparecer. No discurso dos jovens, tento trazer para perto de nós, a experiência do existente no mundo que nós conceituamos. No partilhar com o outro, no dizer algo ao outro, no mostrar-se como presença, deixar fluir a confiança de ser compreendido na relação.

Como diz Heidegger, em A Caminho da Linguagem:

o que não se fala não é somente o que não se deixa verbalizar, mas o não dito, o que ainda não se mostrou, o que ainda não chegou a aparecer. O que, portanto, deve manter-se impronunciado resguarda-se no não dito, abriga-se no velado como o que não se deixa mostrar, é mistério (2003, p.202).

A palavra em Heidegger é provocadora, gera movimento de apropriação da existência no mundo. Ela é a casa do ser, onde habita possibilidades de significações. O jovem quer falar. O jovem quer escutar. O jovem quer significar as suas relações no clarão que se abre de alternativas como mostrante, como próprio.

Pedagogicamente o mais lamentável na vida é a acomodação. O movimento da linguagem supõe desassossego. Abrir espaço para que os jovens se expressem é romper com um modelo educacional que tomou conta da cultura ocidental onde poucos falam.

Para Heidegger é preciso deixar aparecer o sentido do ser que está para além dos conceitos obscuros:

e a partir da claridade do conceito e dos modos de compreensão explícita nela inerentes que se deverá decidir o que significa essa compreensão do ser obscura e ainda não esclarecida e quais espécies de obscurecimento ou impedimento são possíveis e necessários para um esclarecimento explícito do sentido do ser (2005, p. 31).

Quando permito que o outro fale, mostre-se, compreendo porque o discurso de mão única é tão vazio no espaço escolar. O ser se esquia todas as vezes que tento representá-lo, defini-lo. No discurso dos jovens percebo como eles estão atentos às experiências marcantes de apropriação de sentido, porém, como eles rejeitam a tentativa de conceituá-los como coisas, utilidades.

É preciso que na leitura e compreensão dessas expressões da alma, eu esteja atento ao mistério do ser que perpassa cada existência, numa busca pela experiência originária que a partir do nada, rompe com o retraimento e com a ausência, transcendendo as lacunas do tempo.

5.2.1 Conceito e Ser

Nesta primeira parte da análise do discurso dos jovens, tento compreender a fala desses sujeitos como mensagem, que revela de um lado o distanciamento entre o que é dito e o que eles são; e por outro, a dificuldade em aceitar a responsabilidade pelo vazio de sentido em que está inserida toda a sociedade.

O jovem 1(GF1) inicia o diálogo falando da dificuldade de se vê como jovem. Fala de um referencial distante e que o incomoda:

eu por exemplo, não sei se eu me considero jovem. A gente vê o jovem como um referencial, como se fosse um referencial distante. Os jovens são estes. Eu falo do jovem como o Pelé fala que o Pelé joga muito na 3ª. pessoa.

Já o jovem 1 (GF2) descreve a mesma questão, mostrando a sua dificuldade em situar este sujeito na sociedade. Assume as escolhas como conceito mais próximo para significar este momento. Afirma que é a hora de lutar pelo que quer, mesmo não sabendo o que vai seguir:

eu acho assim, o jovem não é nem adulto, nem criança, está numa fase onde todas as escolhas acontecem. É a hora do jovem lutar pelo que quer, o que vai seguir, o que vai ser, pelo que vai fazer ou deixar de fazer, para mim é a fase das escolhas.

O diálogo entre os jovens 1, 2, 3, do GF1 retrata bem a idéia do jovem a partir de conceitos prontos e às vezes até vazio de sentido na compreensão dos próprios jovens. O olhar do outro que pouco diz da existência concreta: “por que as pessoas simplesmente dizem você não deve, você não pode fazer isso nessa idade, aí a gente sente uma ira desgraçada”.

Já o jovem 2, sem cair na generalização, descreve o distanciamento na interpretação dos adultos que segundo ele, em nada colaborará para o amanhã destes jovens. A questão do futuro aparece em sua fala como preocupação com o coletivo, questionando a visão negativa que se tem desta fase:

o ser humano adulto, não todos, não generalizando, mas muitos destes tendem a ter este distanciamento que o J1 citou, que o

jovem é irresponsável, desleixado, por outro lado são qualidades negativas e acho que não é bem por aí que devemos começar, porque o jovem contemporâneo é a única perspectiva de futuro para o país inteiro, então não é rotulando por baixo que você vai estruturar uma corrente de pensamento positiva e assim você vai dar um futuro desejável para o jovem.

Limitar este momento a um adjetivo é o que faz o jovem 3(GF1). Repete uma fala tão comum e que pouco diz do potencial humano em qualquer fase da vida: “o jovem é o futuro”. Existe na fala do jovem 3 (GF2) o perigo de esconder na totalidade o que é digno de ser pensado. A busca da felicidade não deveria ser um discurso metafísico, já dado e apenas querido, mas um caminhar do pensamento que visa ajudar o homem a encontrar o seu vigor.

A curiosidade que o jovem 1 (GF2) fala, aproxima da busca do ser humano, quando diz que o jovem é um andarilho: procura na ausência de limites, o mistério que dê sentido em suas andanças: “o jovem é muito impulsivo, muito curioso”. A insatisfação do jovem 6 (GF2) reflete a incoerência de uma sociedade que projeta em alguns a responsabilidade pela falta de rumo. A rebeldia não é juvenil e sim uma reação à desvalorização do ser:

eu acho que a cobrança que é feita em cima do jovem, é porque muitas vezes eles são rebeldes como o pessoal chama. Acho que se exige demais dele, se cobra muito e a expectativa não é muito boa. Vem aí a rebeldia... Uma coisa assim.

No diálogo que respeita o discurso como movimento criativo que fala e escuta, a mensagem do jovem aparece como possibilidade. O outro encontra sentido quando é reconhecido na relação e respeitado nas suas buscas e lacunas existenciais. O jovem 7 (GF2) caracteriza esse momento na dúvida que é reconhecida e compreendida como possibilidade:

para mim o que mais caracteriza o jovem é a dúvida. Eu tenho tantas dúvidas de sentimentos, às vezes se aproxima da pessoa e a gente pensa que é amizade, passa um pouquinho e talvez seja namoro, se aproxima de outra, e talvez a dúvida de futuro, o que vai ser, se quero constituir uma família, se quero ter filhos, qual vai ser a profissão, ainda mais agora com o vestibular.

5.2.2 Jovem e Mundo

O jovem 2 (GF1) reconhece a necessidade do mundo, das pessoas, para recomeçar a cada momento. Pede limites e referência para viver melhor. Fala do desejo de ver no mundo, outras oportunidades:

a gente chega num ponto que necessita de motivação. Como fazer se não vemos em nossos superiores que comandam a gente? Que regem literalmente a nossa vida? Como é que a gente vai mudar, aí vem imposto, vários tributos que a gente dar para União para que sejam distribuídos como meio de gerar oportunidade a educação, alimentação de qualidade, várias coisas que são desviados, má distribuídos, o que a gente vai fazer? Lutar contra pessoas extremamente poderosas. Eu penso assim, ao mesmo tempo que muita gente fica de braços cruzados, muitas pessoas que também desejam fazer alguma coisa e ficam impotentes de acordo com essa perspectiva, é uma luta de anões contra gigantes. Você não tem recursos. Eles tem recursos inúmeros, é complicado. Por mais que você queira agir, as oportunidades não são tão palpáveis.

Compreendo que é preciso ouvir o que os jovens estão falando, pois nesta fala pode estar uma comunicação existencial. O jovem 1 (GF2) descreve a necessidade de um amadurecimento muito cedo, por conta das exigências e dos perigos que tem que enfrentar:

acho assim, mesmo que seja verdade, as coisas estão recaindo em cima dos jovens. Temos três vestibulares em vez de um. Tem que estudar, não tem voz, as responsabilidades aumentaram e muito. Fora isso, tem a violência que influencia muito. O jovem, hoje, tem que amadurecer muito cedo.

No dizer do J4, ele está em plena fase de conhecimento. É a fase em que o ser humano está mais carente de saber:

o jovem está em plena fase de conhecimento, o jovem está adquirindo conhecimento. É nessa fase que a gente está estudando, está no auge dos estudos, vestibular, é a fase que a gente mais está querendo aprender. Querendo saber como que é esse mundo que agente vive. Então se estão dizendo que a gente tem tais características como eles apresentaram, a gente está aprendendo, não estamos inventando, nesta fase do conhecimento, estamos aprendendo. E quem está nos ensinando a ser assim?

O jovem 2 (GF2) continua a reflexão, falando da transição, de ser alguém na vida. Na sua colocação existe uma força que se lança como possibilidade. Fase em que devemos aproveitar a vida, namorar, escolher a nossa profissão, descobrir a vida... Ser alguém na vida. Destaca a liberdade sem responsabilidade como oportunidade para viver na espontaneidade, plenamente. O risco no caminho é possível, mas segundo ele, é preciso buscar um caminho:

é a fase que a gente mais aproveita em nossa vida. Fase que a gente pode curtir, pode estudar, fazer tudo, sem ter tanta preocupação com a nossa casa, não constitui família ainda, ainda não tem obrigação de pagar contas, essas paradas aí, também envolve uma fase de muita liberdade. Pode optar de buscar ser alguém na vida ou então ir pelo caminho das drogas. Muitas vezes essas pessoas acabam caindo nas drogas no período jovem.

Ao lembrar de um futuro determinado por obrigações, faz do momento presente, o melhor que existe, pois fizeram acreditar que todas as oportunidades estão neste momento:

para mim, a fase do jovem é a melhor fase que tem, a gente não tem obrigação de casa, essas obrigações todas, pode curtir a vida, aprender coisas novas, aproveitar o máximo, porque a gente sabe que depois tem que cuidar da família, dos filhos, não vai viver em função dele. Por exemplo, meu pai, minha mãe, vivem em função de mim. É a fase que a gente quer descobrir tudo, aproveitar tudo, pra mim é a melhor fase que existe, falando sério, se eu pudesse não deixaria essa fase...

Neste projeto definido, o jovem se sente na maioria das vezes impossibilitado de buscar outros caminhos, diante de um discurso que já determina o que é o melhor para sua vida. O jovem 6 (GF1) fala do conflito, mas termina a sua fala deixando uma mensagem interessante: "a gente quer mostrar que é adulto":

O sentido aparece no discurso, quando através das palavras, compreendo a existência de alguma coisa. É uma perspectiva em função da qual se estruturam os projetos, dando razões para organizar as relações no mundo. O jovem 10(GF2) fala da descoberta como possibilidade de discernir entre o bem que você quer e o que o mundo te proporciona. Para ele, a família, a escola e a igreja são instituições que protegem o jovem neste momento:

eu acho que é o momento da descoberta, aí você tem que saber diferenciar muito bem o que você quer de sua vida e o que o mundo te proporciona. Então, com os estudos, com o apoio da família, da Igreja, da escola, o jovem está mais encoberto diante da sociedade, diante dos perigos que a sociedade proporciona e aí você vai saber escolher o que é bom pra ele, aí ele vai ter uma cabeça melhor pra ver o que ele pode ser na vida, porque eu acho um dos momentos mais decisivos na vida é o jovem.

O jovem 6(GF1) retrata uma dúvida temporal que aponta para um momento que ainda não é o que gostaria que fosse – adulto. Porém acrescenta a falta de causa como elemento fundamental para o conceito de perdido em sociedade. Ele concorda com o discurso que responsabiliza o sistema por moldar o jovem apenas como um objeto:

eu concordo com o que os meninos falaram sobre o sistema, eu acho que ele moldou o jovem: o jovem capitalista, consumista, um jovem alienado. Não que a maioria dos jovens hoje nessa sociedade é tudo assim. Se deixaram levar e está bom assim. Acho que hoje infelizmente, poucos jovens lutam, somos conseqüência de uma história que nos deu tudo muito fácil, a ditadura passou e lutaram para deixarem tudo de mão beijada para nós e não sabemos como manter. Então a gente não luta, sinceramente o jovem hoje está meio perdido.

A compreensão de perdido, segundo o J6, é resultado de uma história. O J2(GF1) continua sua partilha lembrando que não depende da idade para ser responsável, mas do vivido internamente como razões que orientam seu agir em sociedade:

eu acho assim, tem muitos jovens, muitas pessoas, até com 16, 17 anos que são cidadãos responsáveis pra ter um carro, pra fazer uma série de coisas que exige uma idade mínima, no caso 18 anos. Mas tem muitos jovens que mesmo com 19, 20 anos não vão atingir uma mentalidade que é suficientemente responsável para ter um carro em suas mãos. Tem muita gente com mais de 25 anos que vai sair, com carta de motorista, pra festas, baladas, tomar todas, encher a cara, sair com o carro sem a menor responsabilidade, muitos adultos fazem isso, enquanto há jovens com 16, 17 anos com uma mentalidade diferente, de não ser tão imprudente, enquanto muitos adultos são.

Ele convida os demais a lembrar de uma outra realidade vivida, em que pessoas como eles lutam para viver com dignidade, mesmo não tendo as mesmas possibilidades:

e uma outra já que é para analisar, a gente leva muito em conta o nosso meio, então a gente tem a visão do jovem da classe média, então é o jovem que não luta, o jovem que não aprendeu a lutar, é o jovem que nasceu como a gente, eles têm tudo na mão, têm o que comer, onde dormir.

5.2.3 Tempo e ser

O jovem 3 (GF1) chama atenção para a temporalidade como acomodação. Uma fixação nos interesses pessoais, retratando um atraso no compromisso com o outro:

o jovem está muito acomodado, hoje. A gente não faz nada, ah sei lá, acho muito complicado falar isso, mas na verdade somos acomodados. Tudo que é do nosso interesse pessoal, a gente corre atrás para conseguir, mas quando começa a vir a questão do outro, pensar no mundo, acho que o jovem tem um atraso muito grande. Pelos menos a maioria é assim. É muito acomodado, sabe, deixa assim, outros resolvem. Deixa para o outro resolver.

Já para o J5 (GF2), que começa a sua fala, pedindo: “deixa eu falar”, a imagem do jovem está distorcida, porque estão culpando-nos por tudo de ruim.

Deixa eu falar, eu acho que a imagem do jovem hoje está muito destorcida. Estão colocando muita culpa no jovem hoje em dia por tudo que vem acontecendo, pelo uso de drogas por exemplo, violência, influenciado desde pequeno pela ausência de formação de vida, de uma família, uma base. Aí vem a imagem destorcida do jovem, pois temos muitos jovens bons e só aparece o ruim. E o jovem que quer mudar não aparece.

No traço da temporalidade, é preciso ultrapassar os pré-conceitos, reconhecendo no falar do jovem muito mais que uma ousadia. Deixar aberta a vereda da compreensão para o seu dizer, como busca pela transcendência. O jovem 7 (GF1) reconhece a indefinição existencial neste momento vivido. Mas

penso que na sua fala está um pouco dessa abertura do homem que é atirado pelo próprio ser na facticidade, para que, ex-sistindo, manifeste-se como pastor que cuida e protege para que a “ovelha desgarrada” transcenda as barreiras do tempo:

o jovem também, o pessoal está falando aí, parece que é uma base que não está muito definida, e parece que mostra muito a dependência dele ainda com o mundo, com a família, o meio em que ele vive.

Para o jovem 9 (GF2), a situação atual é de todos que estão inseridos na história. Não dá para fugir da pressão. É preciso assumi-la como possibilidade de mudança:

eu acho que na situação atual que estamos vivendo, violência, tudo no mundo político, economia, tudo, o jovem está sendo pressionado para que ele tenha o dever de mudar isso, mesmo ele não sendo culpado, está sendo cobrado a procurar mudar isso para frente.

O jovem 3 (GF1) aproxima a preocupação da temporalidade como condição existencial, da espacialidade, lembrando o privilégio de alguns e a alienação de muitos que sofrem com o mesmo problema, a autonomia no espaço histórico em que vive:

e a maioria dos jovens não é como a gente é, nós somos privilegiados, de ter a educação que a gente tem, de ter essa consciência que a gente pode mudar e não faz nada, mas não podemos esquecer que a maioria dos jovens está na escola pública, onde a educação é horrível. Sabe então para mudar o jovem tem que mexer em muita coisa.

O jovem 8 (GF2) assume a dificuldade, a pressão como situações inerentes ao ser humano: “mais é claro que o jovem passa dificuldade, sofre com a pressão”. O pensar enquanto temporalidade é engajamento na história, que sente os conflitos de uma sociedade preconceituosa. O jovem 1 (GF2) afirma que a sociedade está perdida e deixando para aqueles que representam a possibilidade de um futuro a cobrança pelo destino:

O pensamento enquanto engajamento não se esgota na objetividade, mas leva para adiante do pensar a clareira da verdade contra todo tipo de subjetivação

do ente em um simples objeto. O J2(GF1) tenta na sua concepção, perceber para além de seus muros sociais, criticando o desinteresse que marca os iguais, mesmo com toda a orientação: "tem orientação humana e não estão nem aí, não influi em nada na vida deles, mesmo assim eles não abrem os olhos".

O jovem 4 (GF2) fala de um mundo que não é mais o mesmo. As cobranças, os desafios, tudo que acontece na realidade é bem diferente de outras gerações:

o mundo não é mais o mesmo. A violência, tudo é mais difícil, mais complicado. Vestibular, você tem que se esforçar muito mais, a gente vê pelos nossos pais, nossos familiares, de outra geração, quantas coisas eram diferentes. Até o tipo de diversão, o que eles faziam, era totalmente diferente.

5.2.4

O ser no mundo

É fundamental, nesta etapa da análise do discurso dos jovens, perceber a riqueza de sentido que flui no dizer de cada jovem. O jovem 11 (GF2) deixa uma mensagem de rejeição às exigências que cobram um saber sobre tudo. Como jovem, ele pede para fazer o caminho, que pode ser melhor ou pior:

eu acho que o problema é que é cobrado que o jovem tenha uma opinião formada sobre tudo e eu acho que o pai tem que saber que o jovem sente, que não dá para ensinar tudo. O jovem tem que viver, experimentar sozinho, saber por ele mesmo, pra ele acreditar que as coisas são desse jeito e aí ir por um caminho melhor ou até pior às vezes.

No caminho que busca o ser, a linguagem aparece como abertura vigorosa que reconhece a duplicidade. Nesta perspectiva, qualquer representação deve ser questionada quando tenta abarcar num conceito, a beleza do pensamento humano. Quando se permite que o jovem fale, aparece a possibilidade de uma compreensão que ultrapassa o cogito cartesiano. O jovem 7 (GF1), utiliza da palavra como manifestação de sentido, tentando descobrir o porquê de tantos conflitos neste momento histórico:

agora eu queria falar da liberdade. O jovem é muito livre. A fase mais livre que a gente tem é agora. Por que se for pensar bem,

mais tarde vai ser tanta responsabilidade, você vai ter sim o domínio de sua vida, mas você vai ter tantas responsabilidades, o peso tão alto que faz dela uma vida centrada no seus objetivos, no seu projeto de vida. Então acho que agora por mais que tenhamos sofrimentos, é tempo de muita liberdade. O jovem está dependente, por isso ele não tem ainda responsabilidades maiores e eu acho que, na minha opinião, é uma fase de liberdade plena.

Por sua vez, o jovem 8 (GF1) retrata em sua fala um distanciamento da apropriação da vida e como conseqüência, um vazio na perspectiva de um projeto. A alienação diante dos acontecimentos reais da vida e a falta de interesse pelo que é importante, o deixa irritado com a passividade juvenil:

muitos jovens são tão alienados que nem conseguem visualizar um futuro. Talvez nem consciente, talvez eles fiquem presos aos pais, por que não tem uma visão desse futuro, eles não tem noção de como vai ser, eles não tem a consciência de que em pouco tempo terão que se virar sozinhos. Entendeu, eu acho que é uma alienação, não estão se preocupando. Essa passividade do jovem me irrita, sabe, igual vocês falavam que a gente tem tudo, que a gente não faz nada.

O jovem 2 (Gf1) centraliza a sua fala na distinção entre liberdade absoluta e relativa, focalizando a sua interpretação na responsabilidade ou não, pela administração da vida:

e tratando de liberdade, acho que muito vagamente a gente pode classificar a liberdade como absoluta, que o jovem tem de fato, e a relativa, como transgressão da adolescência para a idade adulta, focalizada nas responsabilidades futuras que atingem a maioridade: fazer um curso superior, arrumar um trabalho digno, sustentar a si próprio e a uma família, questão de administração de uma vida, perspectivas de atingir a idade das responsabilidades, por que não é para sempre que você vai ter o dinheiro do papai e da mamãe para se alimentar, um teto para morar, para pagar suas contas. Então, no meu ponto de vista, há essa ânsia do jovem, enquanto tem tudo na mão, aproveitar por que futuramente você vai ter que lutar por si próprio. E talvez você não tenha tanto tempo livre como tem agora, você não tenha esse relaxamento mental para se ocupar com tanto divertimento. Vão ter preocupações futuras, e por mais que não sejam 100% conscientes na cabeça do jovem, você vê seus pais, os pais de seus amigos, em todos os adultos que vivem ao seu redor a preocupação que pertence a vida adulta, todas as coisas que ocupam a mente do indivíduo adulto.

No diálogo entre os jovens do GF2 J1,J2,J7; a questão da vida e suas possibilidades aparecem no discurso. O J1 chama atenção para a normalidade de tudo aquilo que é prejudicial ao seu crescimento:

está ficando tudo muito normal. É normal sair bebendo, usando drogas, muito comum e a gente não se assusta mais. Gravidez! Direto a gente vê meninas grávidas. Está muito precipitado, muito carregado, uso de drogas, só mostra a imagem ruim, política ruim, o lado ruim da economia, o lado ruim de tudo. A gente vai está interessado em que, televisão, Internet, pedofilia na Igreja, está tudo sei lá, o mundo está complicado.

O J2 destaca a pressão externa como determinante para as decisões precipitadas:

eu acho também que é devido a essa pressão que gente sente. Quando a gente é menor com 6 a 14 anos, liberdade, os hormônios à flor da pele. As pessoas ficam: você é virgem ainda? Vamos lá! vamos até uma casa de prostituição, essa pressão de ser adulto mais cedo, a gente acaba se perdendo e indo muitas vezes para o mau caminho: como as drogas, os vícios. Geralmente você vê seu pai, sua mãe bebendo, fumando, eu quero ser igual ao meu pai, começo a beber também. Daí eu não sei se tenho uma dependência química.

O J7, (GF2) em sua fala, mostra essa disposição para uma existência aberta que ele chama de muita adrenalina, muita vontade de viver, de ser feliz e tudo que é responsabilidade deixar para depois:

eu acho que é muita adrenalina, muita vontade de viver, parece que é o auge da vida, é a hora de ser feliz, tudo que é responsabilidade deixar para depois. A gente não é adulto, pode viver ainda esse tempo que não precisa pagar contas, não trabalhar, ir a festas, ser feliz. Esse que é o problema, quando o jovem não tem o apoio da família, uma base boa na infância ele se perde nessa fase, ele quer muito, deseja muitas coisas, mas não aprendeu sacrifício, não aprendeu a descobrir o que pode acontecer para ele, o que vem como conseqüências. Eu acho que o grande problema do jovem é não compreender que é jovem e que as suas ações vão trazer alguma coisa para o futuro. Ele precisa pensar, descobrir que como humano ele não é invencível, precisa realmente pensar um pouco mais nas ações.

O vazio de sentido aparece na fala do jovem 9 (GF2), que reduz a diversidade existencial a conceitos vagos e marcados por muitas interpretações: “é o momento

do tudo ou nada”. A referência familiar para o J8 (GF2), aparece apenas como cobrança diante de um futuro distante. O jovem 9 (GF1) critica o privilégio que acomoda e gera o individualismo:

mas eu acho que é esse privilégio que condena a gente. Estamos aqui numa escola particular, garantindo nosso ensino superior. Se eles estão roubando do governo tudo bem, não é o meu dinheiro, a gente se preocupa com o meu.

O jovem 1 (GF1) retoma o tema da liberdade, diferenciando a realidade externa do sentimento. Daí, segundo ele, a reação agressiva quando esse sentimento é negado: “ele não tem muita liberdade, ele se sente livre. Por isso ele externa muita ira quando alguém nega algo a ele”.

No discurso do jovem 8 (GF1), uma geração que não sabe o que fazer com as conquistas anteriores, especialmente no que tange à liberdade, dificilmente lidará com a responsabilidade do que é coletivo. O jovem 3 (GF1) descreve o movimento de luta desta geração, que apenas, segundo ele, preocupa-se com o imediato, esquecendo-se das grandes causas: “lutamos pela liberdade de sair mais tarde das festas, comprar as roupas que queremos, cada um luta pelo imediato e não aprendemos a lutar pelo que é nosso”.

O jovem 5 (GF1) lembra a história, mostrando que para defender os valores, não tem idade. Entretanto, o jovem 1 (GF1), retoma a discussão da história, lembrando que a questão não é pessoal e, sim, cultural:

mas se for pensar historicamente, o Lula lutou antes contra a ditadura, a crise hoje é com ele. Claro que se nós lutarmos hoje, amanhã não vai ser do mesmo jeito, talvez seja sabe, mas lutar fisicamente não acho que seja a questão. Eu acho que tudo está embasado culturalmente.

A indignação do jovem 5 (GF1) é com a ausência de um referencial ético, cobrando uma coisa e fazendo outra:

é a questão do exemplo, você faça o que eu digo e não o que eu faço. Eu vou lá e faço, mas ensinar não pode. Pelo amor de Deus, igual o governo fez, vou roubar mas não rouba não que é feio, por amor de Deus. Ensinando o cara que pra chegar tem que fazer o mesmo, mas ensina que não pode, a lei diz que não pode.

O jovem 6 (GF1) lembra do rumo que a história tomou no Brasil, onde em outras realidades, ainda é possível perceber sinais de luta entre os jovens:

mas eu acho que é o rumo que nossa história tomou. Assim, você pode vê que outros países da América Latina, a Argentina por exemplo, os jovens estão muito presentes na vida pública, na economia, os jovens vão para rua e gritam. Em outras realidades da América Latina, os jovens estão presentes sim, acho que foi o rumo que a gente tomou, nós, os brasileiros.

O jovem 6 (GF1) lembra que não ensinaram a lutar. Os exemplos de movimentos de inserção social estão mais referenciados pelo quebra-quebra do que pelas causas que movem a luta: “a gente não sabe lutar, a gente sabe quebrar”.

A linguagem que perpassa os discursos deve ser considerada mais do que uma ferramenta para expressar o pensamento; ela é um pouco da existência de cada ser humano que através da palavra vai significando o mundo. No texto das Diretrizes do Ensino Médio, aparece um mensageiro, que encarregado por Zeus, deve levar aos homens o respeito e a justiça através de uma mensagem que só é compreendida através dos laços de amizade. Esse deus é Hermes, diferente na sua missão divina, pois sua mensagem nunca está completa, ela depende de uma escuta que é reveladora. Dele vem a inspiração heideggeriana, conhecida como hermenêutica: o logos partilhado na existência sempre aberta.

Sinto-me no meio da floresta, em meio a tantas palavras reveladoras que convidam ao sentido ou ao ocultamento. Busco a partir da minha compreensão que é presença existencial na temporalidade, escolher algumas que lançam o olhar sempre atento ao mistério da vida. A partir do caminho percorrido até aqui, reconhecendo cada encontro como possibilidade de sentido, respeitando cada logos como gesto criador, participo da linguagem que é morada e destino.

Cada categoria emerge do encantamento que vai penetrando o *dasein*, lançando as sementes de um projeto em construção, na fadiga do trabalho árduo pede um descanso, que é linguagem como conversa prazerosa, na possibilidade de uma colheita celebrada na aprendizagem que é transcendência.

5.3

1ª. Categoria: a existência como projeto (temporalidade)

O contexto social do jovem Heidegger parece um pouco com a crise dos jovens que convivo diariamente, que insatisfeitos buscam alternativas para mostrar a necessidade de rever os conceitos e os valores que predominam em uma sociedade que esqueceu do ser. Naquele contexto, foi possível perceber o conflito no assumir o contraste entre tradição e modernidade. E, nesse, o imediatismo toma conta dessa fase que sabe que a alegria do viver cada momento é ainda a expressão do mais íntimo nesse mundo materializado.

Ao tratar da relação entre mundo e ser, ou seja, a natureza do ser-aí, Heidegger deixa de lado o terreno batido da metafísica ocidental para seguir o método fenomenológico inaugurado por Husserl. Graças ao seu mestre, Heidegger tematiza o horizonte do ser em relação com o tempo. Fala da temporalidade, que quer dizer que o sentido do ser não está fora do tempo, como no pensamento metafísico, mas no próprio tempo, existencial.

No discurso dos professores, o jovem como categoria do futuro, é um ser inseguro, querendo aproveitar ao máximo as experiências do presente, sem levar em conta as conseqüências. Ao mesmo tempo, que os docentes descrevem a falta de compromisso no agir juvenil, quanto ao projeto existencial de um futuro, assume que esse sujeito sem orientação é alguém extremamente dependente da opinião do outro, carecendo de parâmetros que motivem e organizem os hábitos de vida.

O desinteresse é assumido pelo discurso dos professores como falta de apropriação de vida na convivência que educa, cuja linguagem é esvaziada pela proposta tecnológica. A dificuldade do P10, que é de muitos, é fazer o jovem acreditar que seu futuro e da humanidade dependerá do que ele faz e acredita atualmente. A existência como projeto em construção é esvaziado em satisfações momentâneas.

O princípio fenomenológico assumido por Heidegger reconhece a necessidade de não se falar sobre o fenômeno, mas escolher uma postura que permita o fenômeno mostrar-se. Neste trabalho de pesquisa, o fenômeno é o ser humano, mais especificamente, o jovem na temporalidade, que reconhecendo a experiência, faço de minha intencionalidade, uma análise existencial. Busco na

leitura de Heidegger, a compreensão do jovem que fala e escuta a linguagem, que é *dasein*.

O mesmo jovem que repete uma fórmula pronta, afirmando que ele é o futuro. E sendo futuro, não é no agora ou não participa como sujeito de suas decisões mais importantes; é o mesmo quando afirma que o que mais caracteriza essa temporalidade é a dúvida. E aqui seu questionamento vai além do discurso cartesiano, pois acrescenta o sentimento como determinante dessa dúvida existencial que se não trabalhada, paralisa a racionalidade como busca de um projeto a construir.

A amizade, a vida familiar, a sexualidade, a paternidade, a maternidade aparecem no discurso dos jovens como questão fundante nessa existência aberta que, às vezes, é entendida apenas como um acontecimento. O J8(GF1) fala de uma alienação que impede a visualização do futuro. Para ele, a questão é mais séria, pois a não compreensão da existência como projetar-se leva a uma dependência que não é relação e nem aprendizado. E ele acrescenta, “essa passividade do jovem me irrita; igual vocês falaram, temos tudo, e não fazemos nada”.

Aqui retomo um dos objetivos de Heidegger, quando propõe a interpretação do ser-aí na direção da temporalidade e orienta para a explanação do tempo como horizonte transcendental da pergunta que interroga pelo ser. O jovem, em seu cotidiano, diz de si e do mundo, na medida que permito que ele participe da conversa pedagógica. Não se trata de defender a dúvida cartesiana que distingue *res extensa* e *res cogitans*, mas do sentido doado nas relações que orientam o ser humano para a significação.

Perrenoud (2000), em sua obra, 10 Novas Competências para Ensinar, fala da importância de envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento. Ele diz que o papel do professor é relacionar os momentos fortes, assegurar a memória coletiva ou confiá-la aos alunos. Aqui, neste trabalho, quero ir além de um procedimento de um projeto; o jovem é o projeto como possibilidade. O discurso que prima pela ascensão econômica corre o risco de transformar o ser humano em utensílio de produção. E a relação utensiliar com os outros produz a comunicação vazia, o diálogo sem fundamento, a fala sem sentido, que por sua vez torna-se também utensílio.

O P23 diz de uma fase onde a maioria sem referenciais, busca prazeres e resultados em curto prazo. O vigor da idade em nada ajuda, pois faltam segundo

ele, às convicções que os fazem crescer como homens e mulheres conscientes. O discurso dos professores parece repetir a fala medieval que nesta pesquisa, destacou o pensamento de Santo Agostinho, quando descreve o jovem como alguém cheio de garra física, movido pela vontade, mas sem iluminação espiritual.

Essa ausência do intelecto é apresentada pelo P2, quando identifica esse alguém não situado no mundo, diante do turbilhão de informações. Entes carentes de vida, amor, educação e respeito. De um lado, aberto ao saber, em processo; do outro, cheio de incertezas, procurando limites, sem ídolos éticos e marcados pela dificuldade de se impor e se posicionar. Segundo P25: “Ávido por conhecimento, mas inseguro no comportamento, ou seja, aonde quer chegar”.

Maldonato (2001) lembra que com a tematização fenomenológica de nosso século, a questão do tempo passa a coincidir com a construção temporal da experiência vivida. O ser humano é compreendido no encontro consigo mesmo como sujeito de possibilidades. Neste diálogo, o J1(GF1) refere-se ao movimento existencial, que segundo ele, é uma passagem na temporalidade onde todas as escolhas acontecem. A abertura encontrada na inserção no mundo permite ao jovem o falar que sintoniza com os outros. Ele assume que é hora de lutar pelo que quer, como senhor de suas possibilidades mais autênticas.

Essa fase de transição é, ao mesmo tempo, o percorrer o caminho que lança a existência numa perigosa jornada, pois cada decisão é um encaminhar-se da liberdade. Namorar, escolher uma profissão, descobrir-se e ser alguém. Como o J6(GF1), assumo este conflito, que é humano: assumir a existência como mistério e abandonar-se na incerteza do amanhã. Compreender-se como estar-lançado e de não ser um eu puro, mas acolher o projeto circunscrito pelo mundo e por sua própria situação histórica e finita.

O ser-para que o *Dasein* é, que o leva na vida a elaborar-se como possibilidade, constitui em Heidegger a temporalidade. Dela brota a compreensão cotidiana e lança o olhar para o caminho a ser percorrido. Os professores falam do ser imaturo, sem referencial, mas logo retomam a necessidade de semear juntos para colher bons frutos. A carência vem acompanhada com o carinho, a agressividade é esquecida no convívio com a ausência de pais mais preocupados com as coisas do que com os filhos; repetem atitudes promovidas pela sociedade, porque não sabem o certo.

Gandin (1998), em seu livro: *Escola e Transformação Social*, convida os educadores à abertura, pois segundo ele, existe um campo repleto de mal-entendidos. Como em muitos outros momentos, os educadores confundem o desejo com a realidade. O desencontro familiar, a insegurança econômica, a crise valorativa são questões humanas e não apenas de um tempo específico. O imediatismo é social, a alienação midiática vai além dos anos contabilizados.

Na perspectiva heideggeriana, é o caráter de temporalidade do *Dasein* que faz dele um ser histórico. O ainda-não é o porvir. O jovem estudado, inserido na classe média do interior de Minas Gerais preocupado com os resultados obtidos no processo educativo, que é visto por seus professores como alguém com pouco conhecimento prático da vida, alienado; é também o mesmo que na relação de abertura e reconhecimento, envolve-se e interessa-se. Na consideração existencial desse sujeito que se abre em movimento, se liberam às possibilidades do acontecer, do deixar ser.

O jovem apresentado no discurso conceitual como elitizado, fruto de uma família desencontrada, tanto nos valores quanto na sua segurança econômica, artificial, que ostentam celulares, fragilizado pelo massacre técnico, é o mesmo que é apresentado pelo P17, como “uma pessoa maravilhosa, viva, interessada no viver, e em busca de uma referência para o seu desenvolvimento. Mesmo os mais estruturados, buscam uma confirmação de suas opções em uma nova direção ou visão de mundo”. Mondin (1980) em *O Homem, Quem é Ele?*, falando da função ontológica da linguagem, afirma comentando Heidegger, que ela é a força original e primordial do aparecer, do se mostrar. O mostrar-se enquanto aparecer é o traço distintivo do ser presente ou ausente que no discurso é ocultado ou revelado.

Outro aspecto que aparece na fala dos professores são os fortes traços de uma formação humanista cristã nos jovens. E aqui penso que está uma chave de leitura que é fundamental para o resgate do ser humano, tanto na perspectiva humanizadora como cristológica. Heidegger diz que se por Humanismo se entende o esforço de tornar o homem livre e digno, e, ao mesmo tempo, a teologia cristã apresenta a proposta de Jesus de Nazaré como caminho de condução à vida em plenitude; logo humanismo e metafísica cristã buscam a mesma coisa: a dignidade humana. E se os jovens que educamos são seres humanos cheios de sonhos, expectativas, alegres e com muita vontade de viver e ser feliz, nada melhor do que ouvi-los, pois é isso que quero e desejo também.

A falta de compromisso e o desinteresse retratam a distância entre o discurso tecnológico e a busca existencial. Arroyo (2000) lembra que educar é humanizar. Ir além da instrumentalização para o mercado, fazendo da linguagem partilhada no espaço escolar, uma morada em construção, onde cada tijolo é a expressão mais genuína da condição humana. As paixões e ilusões fazem parte do caminho. Assumir a preocupação com outro como viabilidade ontológica a partir da dolorosa constatação do processo crescente de desumanização é condição de sentido.

Este jovem apresentado no discurso como alguém que pouco acredita nos estudos, pode ser mais crítico, questionador, e porque não, mais criativo. A dificuldade que demonstram em sentar e assistir uma aula, passa pelo discurso que não reconhece a sua presença. Na fala dos jovens, ele está em plena fase de conhecimento, buscando saber de si e do mundo. A contradição da fala da sociedade é que se o jovem apresenta algumas características contrárias ao conviver, ele aprendeu na própria sociedade.

A temporalidade é o exprimir da revelação. O compreender tem a missão de esclarecer aquele horizonte do real que foge ao conhecer. Assim como a linguagem, o tempo para o filósofo alemão é a existência em sua abertura. É o ponto de partida do qual a pré-sença sempre compreende e interpreta o ser-no-mundo, como resposta concreta na busca do sentido do ser.

O J2 (GF2) descreve a temporalidade juvenil como espaço das significações. Tempo para fazer tudo, sem ter tanta preocupação e nem obrigação, pois segundo ele é a fase da liberdade: opções que constituem um caminho a trilhar, mesmo não sabendo o destino. Se pudesse, ele diz: não deixaria essa fase nunca. A temporalidade é questão crucial para o entendimento do que escuto. E em Heidegger, especialmente, o sentido existencial da mensagem ontológica só é possível na consideração do tempo como historicidade.

Heidegger vai falar da temporalidade como sentido da presença. Em *Ser e Tempo*, ele diz:

o tempo é o horizonte de toda compreensão e interpretação do ser. Para que isso se evidencie, torna-se necessária uma explicação originária do tempo enquanto horizonte da compreensão do ser a partir da temporalidade, como ser da pré-sença, que perfaz no movimento de compreensão do ser (2005, p. 45).

Ele ensina que a vida humana escapa quando a quero compreender de uma postura teórica, objetivadora. Na racionalidade objetiva, desaparecem as relações do mundo e da vida. A filosofia que encontro em Heidegger, volta-se para a treva do momento vivido, como lembra Safranski (2000). Para tanto, é preciso resgatar a importância da historicidade que destrói qualquer exigência universalista vinda do discurso metafísico e assumida pela técnica empirista.

Como diz o J10 (GF2), o ser humano no momento vivido conceituado como jovem é o momento da descoberta. O convite ao discernimento entre o que quer de sua vida e o que o mundo te proporciona é para todos. Segundo ele, a família, a escola e a igreja são espaços existenciais que orientam as relações na busca do sentido. A cada escolha que faço, o tudo e o nada se encontram como possibilidade na significação do mistério.

Neste poder-ser, o ser humano e aqui em nossa pesquisa, concretamente o jovem, é projeto existencial. É uma condição lançada, na complexidade das relações que se constitui como possibilidade. Como diz Heidegger, enquanto projeto, a compreensão é o modo de ser que é pre-sença e suas possibilidades.

O projeto sempre diz respeito a toda a abertura do ser-no-mundo; como poder-ser, a própria compreensão possui possibilidades prelineadas pelo âmbito do que nela é passível de se abrir essencialmente. Em seu caráter existencial de projeto, a compreensão constitui o que chamamos de visão da presença (HEIDEGGER, 2005, p. 208).

Aqui vale a pena lembrar de Heidegger, quando chama a atenção para o ser-no-mundo como traço fundamental da existência. E segundo ele, isso não significa afirmar que o homem é apenas um ser mundano, no sentido metafísico. Mas é lá onde a existência é reconhecida como possibilidade que deve despertar a aspiração de uma educação transcendental.

Neste aspecto não importa o tempo e o espaço, enquanto objetivação do ser. Tempo e espaço são significados dados que se baseiam na construção de cada um. Neste movimento existencial, que só é compreensivo na conversa, como diálogo significativo, em que os conceitos são relativizados e a experiência vivida, reconhecida, que Heidegger nos convida a pensar o jovem em sua pré-sença.

Compreender é o ser desse poder-ser, que nunca está ausente no sentido de algo que simplesmente ainda não foi dado mas que, na qualidade essencial de nunca ser simplesmente dado, é junto com o ser da pré-sença, no sentido de existência (Heidegger, 2005, p. 47).

Em *Ser e Tempo*, na primeira parte, falando da presença como compreensão, Heidegger destaca a importância da disposição como estrutura existencial que sustenta a possibilidade do existir. A linguagem conduz aquele que sobre ela reflete a pensar a linguagem como emergência do viver e do pensar. O apelo de fazer calar a linguagem das máquinas para escutar a linguagem que diz o ser humano em suas relações.

5.4

2ª. Categoria: A linguagem como discurso e presença

Segundo o pensamento heideggeriano, “compreender é o ser existencial do próprio poder ser da pre-sença de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser. Trata-se de apreender ainda mais precisamente a estrutura desse existencial” (2005, p. 200). No emaranhado de discursos, espero reencontrar a abertura que constitui a possibilidade fundamental do ser que se projeta para a sua destinação como busca de significância.

A fala dos professores parece confirmar o pensamento de Heidegger, no que tange às pré-ocupações com os jovens que educamos. A indiferença, a apatia e a fragmentação são expressões de uma ausência. Na falta de interesse, habita um descontentamento com o não dito. Na busca por desenvolver um discurso inteligível para os jovens e na dificuldade em estimulá-los mora uma resistência que pede apropriação do logos que significa a sua existência.

Como ser-no-mundo, o mundo recebe o sentido que ele lhe dá. Segundo Gmeiner (1998), o desenvolvimento da ciência e da filosofia no século XIX deu ao homem a ilusão de ter encontrado o caminho do saber. Para ela, essa ilusão pouco a pouco se desvaneceu no começo do século XX. Mas a escola ainda se apropria dos conceitos como meio de explicar e conduzir o ser humano para um destino já traçado no imaginário técnico. A reação é o fechamento, a impaciência numa reflexão pronta e o distanciamento dos valores que podam a vida. E na distância

dialógica, o professor percebe o jovem como não interessado, que faz do conhecimento um objeto descartável.

Para Heidegger, esse ente que sou e que, entre outras, possui em seu ser a possibilidade de questionar, ele designou de pré-sença. Para ele, “o deixar e fazer ver comunica aos outros o ente demonstrado em sua determinação” (2005, p. 212). Neste segundo passo da reflexão sobre a formação juvenil, busco na linguagem como mensagem compreensiva e revelação de uma presença, a riqueza de possibilidades que aparecem no logos como discursos.

Heidegger, na discussão entre compreensão e interpretação, apresenta esse ser para possibilidades como um poder-ser, cuja pré-sença é permanente abertura.

É a partir da significância aberta na compreensão de mundo que o ser da ocupação com o manual se dá a compreender, qualquer que seja a conjuntura que possa estabelecer com o que lhe vem ao encontro. Todo preparar, acertar, colocar em condições, melhorar, completar, se realiza de tal modo que o manual dado na circunvisão é interpretado em relação aos outros em seu ser-para e vem a ser ocupado, segundo essa interpretação recíproca (HEIDEGGER, 2005, p.205).

Pensar as coisas é aproximar-se delas, sejam elas entes concretos, teorias ou o próprio homem. O *Dasein* pensa. No logos dos professores, aparece a necessidade de resgatar os jovens para o real sentido do processo de ensino-aprendizagem. Convencê-los de que a sabedoria é eterna e é o único bem que nos acompanha por toda a vida. Aqui é visível o retorno ao pensamento neo-platônico que tenta equilibrar a virilidade corporal com as virtudes da alma, onde o educador vive um dilema entre ser amigo sem perder o poder disciplinar, associando o conteúdo com o cotidiano.

Segundo Gmeiner(1998), citando Heidegger, sem a palavra o ser não é, não deve e não pode ser. Onde há a palavra, pode revelar-se o humano. O melhor querido na fala dos docentes, como formá-los em valores, fortalecê-los no cristianismo, não é uma dificuldade dos jovens, mas infelizmente existe uma confusão na linguagem que não exerce o sentido compreensivo.

A palavra tira o ser humano do isolamento e convida-o a participar do diálogo compreensivo. Não é apenas um exercício de comunicação, mas um resgate da cidadania. O discurso que flui no percurso de um caminho que trilhamos juntos. O J6(GF1) comenta que o sistema busca moldar o jovem capitalista e consumista. Um

jovem que fecha a boca e os olhos aos acontecimentos. Para ele, esse sistema que está presente na condução da sociedade, conduz o ser humano ao isolamento. O jovem que vive nesta realidade, sobre as conseqüências de uma história que nos deu tudo fácil. Não sabem lutar e nem manter as conquistas. Sente-se perdido nas razões existenciais.

A indefinição juvenil é natural segundo os jovens. A dependência familiar com o mundo e com seu meio faz parte de um movimento de abertura. Porém é preciso que permita no caminho a esse sujeito o habitar no mistério. A situação atual de violência, corrupção, relativismo ético, incerteza religiosa não ajuda o jovem a pensar. Pressioná-lo para o dever de mudar esse contexto com um discurso pronto e centrado em leis e conquistas econômicas, é distanciá-lo do sentido. Como diz o J1(GF2): acho que a sociedade está sentindo-se perdida.

No falar do jovem, está a possibilidade de um mostrar que conduz para um aparecer, deixando assim, apreender o que aparece e permitindo que discuta o que se apreende. O P14 expressa a necessidade de romper com os valores que vêm de casa, pois para ele, a maioria prioriza o material e a aparência em detrimento da essência. Outra questão interessante que aparece no discurso dos professores é o esquecimento que o educador é ser humano, que ele vive os mesmos conflitos e perplexidades, assumindo uma postura mecânica e até fundamentalista de uma linguagem que não é verdadeira.

Acompanhar a linguagem humana não é apenas perceber o momento certo para tocá-la, seguindo uma regra ou o apoio de uma estrutura externa. É um movimento criativo que inquieta os envolvidos, transcende a superficialidade, permitindo a relação habitar e construir. O homem que está no mundo é capaz de dizê-lo, dando nome às coisas, significando. É um aprender participativo, que como lembra o P11, se não considerado, pode levar o jovem ao retraimento, um estranho em suas emoções.

Ao dialogar com o projeto de compreensão heideggeriana, nascido da fenomenologia de Husserl, descobri que só é possível alcançar o que é familiar, se não receio percorrer a estranheza. Existe algo mais estranho e tão próximo, do que permitir que os jovens saiam da margem do discurso e seja protagonista da aprendizagem? Na abertura à convivência em sua totalidade, acredito que é possível descobrir o que é digno de ser pensado.

O P13 convida a entendê-los, compreendê-los e deixá-los falar de suas ansiedades, como meio de aproximação que forma e orienta na participação ativa em sociedade. Lidar com as informações, construindo limites. Repensando as expressões de rebeldia e desinteresse, a indiferença de alguns que aparece sobremaneira na indisciplina em sala-de-aula. Segundo Heidegger, a palavra revela e esconde o que não pode ser mostrado.

Quando lembrado na relação escolar, o jovem deixa de ser um número ou um conceito e passa a ser presença. E é a linguagem, o lugar do encontro que exprime o que há de mais puro e secreto, confuso e comum. Ela é um acontecimento que define a condição humana.

O fundamento ontológico-existencial da linguagem é o discurso. O discurso é constitutivo da existência da pré-sença, uma vez que perfaz a constituição existencial de sua abertura. Todo discurso tem algo sobre que discorre que, como tal, constitui propriamente o dito dos desejos, das perguntas, dos pronunciamentos. No discurso, a pré-sença se pronuncia (HEIDEGGER, 2005, pp. 219-220).

Para Libânio (2001), a vida só se desenvolverá se mantiver uma atitude de abertura ao diferente, ao novo, ao questionamento. Implica, segundo ele, uma compreensão dialética da verdade, em que esta surge sempre como nova síntese entre os envolvidos na busca. Na palavra dos professores, aparecem alguns elementos que dificultam o encontro compreensivo no discurso: falta de tempo para um relacionamento humano, salas lotadas, espaço físico tradicional, compartimentalização dos conteúdos; ou seja, um desencontro.

Para Gmeiner (1998), decidir é escolher a linguagem que vai dizer o mundo e estabelecê-lo como tal, em cada tempo e lugar. A palavra partilhada pode ser a maneira de ocultação do humano e, como tal, aparentemente verdadeira, exercendo seu poder de sedução, dizer o falso, não permitindo a revelação e conduzindo ao erro. No discurso dos professores, é possível perceber o distanciamento entre o que interessa aos jovens e a palavra vivenciada na escola como possibilidade de formação.

Quando perguntado sobre o que mais interessava aos jovens, a resposta dos educadores parece aceitar a imposição da técnica, sobre o conviver criativo. O tema que mais aparece é o sexo. A Internet, diversões, drogas e amizades aparecem na maioria das respostas. O P4 responde: sexo, Internet, drogas. E acrescenta, alguns

ainda se interessam pela família. Serrano (1997), na Obra Educação em Valores, no capítulo 5, Estratégias de Educação para a Convivência, faz um apelo aos educadores no desenvolvimento de habilidades pessoais. Ela destaca a capacidade de ouvir, o desenvolvimento da auto-estima para poder potencializar também a auto-estima dos outros, a confiança nas capacidades dos alunos, a sinceridade no grupo e o fenômeno do diálogo entre todos os membros, a tolerância e a flexibilidade normativa; e especialmente, a empatia para poder sintonizar com os pontos de vista, as vivências, os problemas e as expectativas dos outros.

O interesse dos jovens pela balada, pela amizade, pela mídia, parece demonstrar a abertura deste ser à atualidade. Ele é alguém interessado pelos acontecimentos, está inserido no cotidiano, participa naquilo que o permite existir concretamente. Como afirma o P21, o jovem está interessado por tudo que tenha relação com sua realidade. E acrescenta o P12, ele opina sobre tudo, mas destaco os esportes, a mídia e a sexualidade.

A dificuldade no encontro que reconhece a presença no discurso é visível nestas afirmações, pois nenhum dos jovens falou dessas questões como determinantes na sua existência. Aliás, quando aparece na fala deles é como crítica a uma sociedade que impõe estes acontecimentos como normais na convivência.

Aqui vale lembrar que o ser humano em sua concretude no mundo, quanto mais se envolve com os modos impróprios do viver, quanto mais submerge na técnica e na ocupação vazia que faz a vida distante de seu mistério, impossibilitando a compreensão. Mais a temporalidade juvenil lança a existência num processo de abertura permanente que é estimulante, mas que carece de reconhecimento em sua singularidade. O interesse pela informática, pela moda retrata uma apropriação que é reconhecida e valorizada.

Não escutar o apelo do jovem, simplesmente conceituando o discurso da profundidade como distante desses atores, é facilitar o acesso ideológico da técnica que manipula o desejo e a imaginação para o niilismo existencial. Como afirma Heidegger, a razão iluminista instrumental não é logos e não pode conviver com o mistério; antes, desdenha dele e dos que o ouvem. Penso que o ser humano gosta de diversões, novidades, papo furado com os amigos e porque não, de sexo. Tudo isso quando vivido na significação de encontros genuínos, resgata o mistério e supera o consumismo, gera diálogo profundo que transcende as barreiras do eu, num encontro solidário que gera vida e beleza.

Isso se comprova na resposta que os professores deram à pergunta: a escola consegue responder aos desafios vividos por esses jovens? Dos 25 professores questionados, 9 responderam que não. Conforme o P2, a escola está aquém das necessidades deles. Defendo, neste caminho epistemológico, que assim como para Heidegger o poeta pertence à poesia, penso que educador e educandos pertencem à escola. O caminho que vai se abrindo no diálogo é presença que evoca sentido. O P9 afirma que a escola tenta mudar e evoluir, mas continua utilizando as mesmas ferramentas do século passado.

É neste sentido, que Gmeiner (1998) fala do logos que cede lugar ao absurdo e instala-se um fazer sem imagem, uma poesia sem valor. No momento em que a escola propõe um discurso que se distancia da vida, esse além de vazio, é alienante e destruidor. Alienante porque gera o pessimismo prático, fazendo do discurso da promoção econômica e do acesso aos recursos tecnológicos as possibilidades viáveis num espaço de gente e não de máquinas. E destruidor, porque acorrenta a convivência, impedindo o diálogo apropriador.

Escutar é o estar aberto existencial da pré-sença enquanto ser-com os outros. Enquanto escuta da voz do amigo que toda presença traz consigo, o escutar constitui até mesmo a abertura primordial e própria da pré-sença para o seu poder-ser mais próprio. A pré-sença escuta porque compreende (HEIDEGGER, 2005, p. 222).

Na dificuldade de escuta com envolvidos na linguagem mora a dificuldade de compreender a presença como mistério. O P17 diz que a escola serve de parâmetro e orientação frente aos desafios. Ela é o lugar das pré-ocupações com o que interessa ao sistema, mas não consegue significar a existência do ser humano em sua possibilidade. O discurso da educação integral é mais um conceito que tenta esconder, segundo o P17, o abismo entre a capacidade da escola e o desafio do caminho que é cada existência no interior da mesma.

A escola parece ter perdido o rumo, porque ele não existe na totalidade. Ele é construído nas relações entre professores e alunos, não importando a distância acadêmica ou financeira. O caminho a ser trilhado que passa pela escola como lugar da significação, dialoga com todos, especialmente com os que vivem na carência, na indigência e aquele que não consegue aproximar do viver com sentido. Quando a escola é apenas um lugar, que se fecha em conteúdos prontos e normas

autoritárias, ela se perde em parâmetros da civilização, dizendo o que pode ser dito e carecendo de uma linguagem apropriada.

Isso aparece no logos dos professores, quando reconhece o distanciamento entre o que é e como gostaria que fosse. O trabalho especializado, o convívio diminuto entre os sujeitos, a preparação apenas para o mercado competitivo, esquece o não-dito: como o ser pensa e sente a vida. A linguagem revela a possibilidade da manifestação autêntica que está sempre à espera de quem possa ouvi-la.

O jovem 6 (GF1), comunga com tantos outros jovens que questiona um sistema que molda a vida, segundo interesses capitalistas, consumistas; e que aliena o espaço da convivência. Para o J3 (GF1), ele está muito acomodado. Tudo que é do seu interesse pessoal, busca incessantemente, mas quando envolve o outro, o mundo e suas possibilidades, simplesmente fecha-se, retratando um atraso, um fechamento nos fatos, impedindo a transcendência que se dá no espaço das relações humanas.

Por mais que pareça difícil, alguns professores disseram que sim. A escola consegue responder aos desafios do jovem. Não consegue abarcar a totalidade das questões vividas, mas é ela que provém o aluno do convívio social que ele busca, e como afirma o P23, dentro de suas limitações, educa, propõe caminhos e limites necessários para o crescimento juvenil.

A linguagem heideggeriana, após o percurso hermenêutico, desemboca na manifestação do real. O P4 diz que a questão principal não é a escola e sim a sociedade na qual está inserida. Heidegger vai apontar sua reflexão para a consciência de que a vida humana está inserida num conflito entre o que ele quer saber e o que realmente pode saber. Sendo assim, a linguagem é ao mesmo tempo fraqueza quando ela ora se recusa a dizer o que se quer, ora se diz, profética e, no caminho, vai além do que se pretendeu.

Esse dilema aparece na continuidade do discurso dos jovens quando reconhece a fragilidade diante do mundo violento, complicado em que estão inseridos. Na fala do J4 (GF2), é visível o desânimo quando reconhece que é preciso esforçar muito mais. Até o tipo de diversão era diferente. A cobrança para que o jovem tenha uma opinião formada não condiz com a realidade marcada pelas incertezas e dúvidas. Segundo o J11 (GF2), até em casa não respeita o movimento de aprendizagem, que passa pelo percurso de um caminho melhor ou pior às vezes.

Em *Ser e Tempo*, Heidegger significa disposição e compreensão como existenciais fundamentais que constituem a abertura do ser-no-mundo. Para ele toda compreensão guarda em si a possibilidade de uma apropriação. O J1 (GF2) reage ao movimento que para ele é apresentado como normalidade, mas esvazia a presença. Para ele, está ficando tudo muito normal: sair bebendo, usando drogas, a gente nem assusta mais. Meninas grávidas, uma precipitação nas imagens, política ruim, economia corrompida, pedofilia nas igrejas. E conclui: o mundo está muito complicado.

O J6 (GF2) fala de uma rebeldia humana que nasce de uma cobrança sem diálogo, sem consideração. O jovem como todo ser humano necessita de motivação, razões para viver e sonhar. A contradição entre um discurso metafísico alicerçado em ideais, o conteudismo acadêmico e a referência das autoridades que se deixam levar pela corrupção, alimenta o individualismo. O J1 (GF2) desabafa: eu me sinto impotente, pois é uma luta de anões contra gigantes. Por mais que você queira agir, as oportunidades não são tão palpáveis.

A convivência é a forma de aproximação do homem e das coisas, participando no caminho, onde sozinho divago na ilusão e impotência, mas no convívio lanço-me na aventura de um desconhecido, que anseio compreendê-lo no devir e na temporalidade. A vida deixa de ser uma imagem distorcida pelos conceitos, os desafios são partilhados, o peso repartido, as mãos seguradas na curiosidade que impulsiona o ser humano a doar-se. E na linguagem, de novo e sempre, “habitar uma distante origem, onde a terra natal nos é devolvida” (GMEINER, 1998, p. 168).

Chego, então, ao momento em que proponho a partir do caminho percorrido nesta pesquisa, resgatar o sentido da dualidade para a formação humana, sem me deixar conduzir pelo dualismo que marcou uma vertente na pedagogia ocidental. O conflito apresentado pela metafísica cristã entre corpo e alma, e traduzido na modernidade por afeto e razão, chega até nós através do conteudismo tecnológico.

Penso que a linguagem na perspectiva de Heidegger é a possibilidade de abrir os horizontes da educação para o diálogo, que é convivência. A categoria da dualidade como movimento pedagógico nasce da compreensão de que a existência é um por-vir, em que erros e acertos, paixões e pensamentos, espaço e tempo, liberdade e responsabilidade, vida e eternidade são expressões do ser que é mistério e morada, o longe e o mais próximo do sentido. E o logos como palavra

criadora encontra-se no espaço de significações chamado escola, possibilidades de apropriação da existência.

5.5

3ª. Categoria: A dualidade como movimento pedagógico

O imediatismo que toma conta dessa fase, aparece na linguagem dos jovens como apropriação de um discurso que diz: “aproveitem a liberdade”. Discurso esse que se torna palavra de ordem e característica do jovem na fala dos professores.

Conforme Heidegger, apreender-se como existência aberta é a forma primeira de compreensão desse ente que é o próprio homem. Mais do que uma descrição dos acontecimentos, a mensagem que nasce do encontro que compromete é transcendência. Ouvir e falar diz respeito à relação. Fala-se o mundo quando se é capaz de ouvi-lo.

O jovem como sujeito de possibilidades, capaz de elaborar seu projeto, lança-se em direção ao mundo e à compreensão de si mesmo. Através de sua palavra revela a necessidade de significar a existência e o mundo, não esquecendo que o vazio de sentido passa pela ausência de razões para existir e significar o espaço habitado.

Para Gmeiner (1998), quando o homem fala de mundo, ele fala, de certa forma, de si mesmo. O dispositivo fundamental desse lidar com o mundo é o que Heidegger chama preocupação:

quando certa vez a Preocupação atravessou o rio, viu um terreno argiloso: refletindo pegou um pedaço dele e começou a formá-lo. Enquanto refletia sobre o que estava criando, Júpiter aparece. A Preocupação pede-lhe que confira espírito à argila formada. Júpiter lhe concede isso com prazer. Mas quando ela quis dar seu próprio nome à figura, Júpiter proibiu e pediu que lhe desse o nome dele. Enquanto Júpiter e a Preocupação brigam por causa do nome, também a Terra se manifestou e quis que a figura tivesse o nome dela, pois afinal ela lhe dera um pedaço de seu próprio corpo. Os litigantes chamaram Saturno como juiz. E Saturno deu-lhes a seguinte decisão aparentemente justa: Tu, Júpiter, porque lhe deste o espírito, terás o seu espírito depois da morte, tu, Terra, que lhe deste o corpo, receberás seu corpo. Mas porque a Preocupação formou essa figura antes dos demais, enquanto ela viver será propriedade da Preocupação (HEIDEGGER, 2005, p.198).

É na linha da pré-ocupação que direciono esta reflexão, pois cada discurso partilhado busca compreender o movimento de responsabilidade e liberdade no ser humano como busca de significar a existência no mundo como essência. O J2 (GF1) chama atenção para aqueles que têm oportunidade e não abraçam. “Tem orientação e não está nem aí”. Fecham os olhos para não se comprometerem com o outro. Diante do risco, preferem acomodar que fazer o caminho.

Já o J2 (GF2) descreve essa dualidade, que segundo ele é devida à *pressão que a gente sente*. Por um lado, o movimento biológico próprio desse momento, onde o ambiente e as pessoas cobram certas atitudes, não dialogando se queremos ou não copiar o imaginário que força uma iniciação sexual precoce. E do outro, as referências que temos: você vê seu pai, sua mãe bebendo, fumando; eu quero ser igual ao meu pai, começo a beber também. Daí eu não sei se tenho uma dependência química.

Preocupação é uma marca fundamental da condição humana. Heidegger usa a expressão no sentido de providenciar, planejar, importar-se, calcular, prever. Só pode ser preocupada uma criatura que vê diante de si um horizonte temporal aberto e indisponível no qual tem de viver. Preocupação não é senão temporalidade vivida.

O movimento pedagógico que flui na linguagem é cuidado e pré-ocupação com o ser e o mundo em sua facticidade e possibilidade. As noções básicas do que é o ser humano, em suas convicções, marcam o discurso dos professores, que se preocupam com os males que afligem a sociedade, especialmente a ausência da família, que não aparece nas falas dos jovens.

O jovem, por sua vez, ocupa-se da questão da liberdade. Segundo o J7(GF1), é a fase mais livre que a gente tem é agora. O materialismo que rege as relações humanas, e por sua vez aparece no discurso da escola como caminho possível para a promoção pessoal e social, leva o jovem a pensar o movimento da vida como algo estanque. Neste tempo, a liberdade; amanhã, a responsabilidade. A palavra mensagem que sai da boca do jovem é a do peso de uma maturidade, que traz dores e sofrimentos.

Aqui eu fico pensando no mal que faz uma linguagem que não é reveladora. Para este jovem, uma vida centrada nos seus objetivos, no seu projeto de vida, é segundo ele, uma existência podada na liberdade. O J2 (GF1) diferencia a liberdade absoluta, que o jovem tem de fato, e a relativa, como transgressão da adolescência

para a idade adulta, focalizada nas responsabilidades futuras que atinge a maioridade: fazer um curso superior, arrumar um trabalho digno, sustentar a si próprio e uma família, questão de administração de uma vida.

Em Heidegger, dizer é manifestar ou apresentar algo que aparece. A compreensão de liberdade alicerçada no empirismo prático reduz o sentido originário a um momento que segundo o J2 (GF1), o papai e a mamãe pagam as contas, você tem tudo na mão, e o tempo para o divertimento. Como relembra Gmeiner, citando Heidegger:

a alienação, o engano, a mentira, o descuidado, o esquecimento do sentido da Verdade como harmonia tensa do velamento/desvelamento conduzem o homem ao viver impróprio, ao plano do senso comum, da sensibilidade, onde não é possível perceber, também, o sentido essencial do velamento do Ser como essência da Verdade. Não é possível perceber o Mistério (1998, p. 81).

A liberdade originária é abertura do ser humano no mundo, o abandono às possibilidades que virão. Segundo ela, o esquecimento do Mistério leva à distração, ao abandono do mundo. O J1(GF1) busca corrigir o conceito apresentado, afirmando que o jovem não tem muita liberdade, mas ele se sente livre. A sociedade apresenta ao jovem a liberdade como conquista objetiva, aquisição que segundo o J8(GF1), nossa geração está ganhando muito cedo, sem saber como usá-la. Esse discurso leva a um engajamento, conforme o J3 (GF1), na luta pelo superficial, como garantir o direito de sair mais tarde das festas, comprar o que quiserem. Cada um luta pelo imediato e não se ocupa pelo que é nosso.

Para Souza (2003), dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo. A existência humana não pode ser muda, silenciosa, mas deve nutrir-se do verdadeiro. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo que possibilita a compreensão.

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista de outro. A conquista implícita no diálogo, é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1997, p. 93).

No discurso dos professores, a preocupação com os jovens passa, em um primeiro momento, pelas atitudes que levam a uma mentalidade relacional, ampliando o conceito de felicidade. O P2 convida a falar a língua deles. Segundo os professores, a formação integral da pessoa, com ênfase nos valores é que permite o desenvolvimento da liberdade como disponibilidade existencial ao mistério.

Heidegger, ao falar da linguagem, lembra que a escuta e o silêncio lhe pertence, como possibilidade. O P8 lembra a importância da atenção dirigida a cada aluno, de modo a ajudá-lo a potencializar aquilo que ele traz de valor. Ensiná-lo a pensar, tornando-se alguém ativo e protagonista da própria vida e na comunidade.

Na obra “Drogas e pós-modernidade”, organizada por Baptista, Cruz e Matias, no capítulo 5, que se remete às intervenções, o psiquiatra francês Carlos Parada, no texto sobre o acolhimento revisitado, descreve a escuta como um movimento de vigília. Segundo Parada, para escutar é preciso primeiro ter disponibilidade. Mas isso não basta como movimento externo, daí a necessidade do silêncio que leva em consideração cada gesto ou palavra que pode ser relevante no encontro.

O educador é aquele vigilante permanente porque ele está interessado no outro. A palavra que evoca na escola deve ser uma articulação em significações que compreende e disponibiliza a existência. O P22 evidencia essa ocupação que é duplicidade comprometida, ora dosa, ora suscita a vida.

Uma das características centrais deste começo de século é o que poderíamos chamar de o final dos grandes projetos. Segundo Morin (1995), falar da falta de credibilidade do imaginário utópico significa constatar que a sociabilidade real já não é permeável à projeção de qualquer perspectiva utópica de redenção. Porém assim como ele, penso que até posso abdicar da idéia do melhor dos mundos, mas jamais de buscar um mundo melhor.

É essa perspectiva que se faz necessário repensar o discurso. Retornar com humildade ao fenômeno da vida:

a empatia é de capital importância, pois nos faz entrar no próprio coração de nosso objeto de estudo, vibrar com suas emoções, participar de seus afetos, compreender o complexo arabesco dos sentimentos e das interações de que ele está impregnado, compartilhar de sua errância, acompanhá-lo em seu cotidiano, mas sobretudo, aceitar esse sujeito despido de grandes razões e, por isso mesmo, num primeiro momento fragilizado e ambíguo (ARRUDA, 2003, P. 88).

Frente ao mistério não devo ter pretensões fechadas numa objetividade, nem uma postura impositiva, mas como dizia Heidegger, um olhar contemplativo para que se possa produzir um saber poético. O P19 fala da convivência solidária, onde ensino e aprendo. O P7 acrescenta, é uma consciência comunitária que leva a internalização dos valores.

É possível perceber no discurso dos educadores um olhar compreensivo que convida à mútua responsabilidade no mundo em que vivemos, desenvolvendo no diálogo a sensibilidade, o exercício da tolerância, sem negligenciar o profissionalismo. Na palavra dos jovens aparece o conflito entre a exigência objetiva, como diz o J1 (GF2): as coisas estão recaindo sobre nós: são três vestibulares em vez de um, tem que estudar, você não tem voz, sem falar da violência que nos acompanha em todos os lugares; e a nossa existência como abertura ao desconhecido.

A possibilidade do erro faz parte do caminho. Quando fecho as cancelas que dão acesso à floresta, por medo ou através de normas que prendem a existência, impeço a convivência esclarecedora e a revelação da clareira que está no meio do mistério. O homem erra e isso é também originário como condição do viver humano. O J7 (GF2) revela este movimento com um conceito bem singular: é muita adrenalina, muita vontade de viver, parece que é o auge da vida, é a hora de ser feliz.

Nesta reflexão, Gmeiner(1998) diz do risco de cair na indigência da incompreensão de seu destino e do mundo. O jovem guiado pela objetividade e deixando a responsabilidade, como encontro significativo com outro, para depois, pode vagar ao sabor das circunstâncias incompreendidas, onde seu errar acentua-se cada vez mais, quanto a seu modo de ser no mundo, quanto a seu agir e seu pensar.

Para o J7 (GF2), esse que é o problema: quando o jovem não tem o apoio da família, uma base boa na infância, ele se perde nessa fase, ele quer muito, deseja muitas coisas, mas não aprendeu sacrifício, não aprendeu a descobrir o que pode acontecer para ele, o que vem como consequência. Eu acho que o grande problema do jovem é não compreender que ele e suas ações vão trazer alguma coisa para o futuro. Ele precisa pensar, descobrir que como humano ele não é invencível, precisa realmente pensar um pouco mais nas ações.

A honestidade no diálogo pedagógico conduz a uma prática entre educadores e educandos. A cidadania nasce na apropriação da linguagem que critica e cria no mundo um olhar compartilhado. É a pré-ocupação com a formação do homem, como semeador de vida cultiva cidadãos capazes de transformar a sociedade em um mundo cada vez mais acolhedor, comunitário, amigável e solidário.

Lembra Gmeiner (1998), que a técnica na interpretação moderna é uma ação arbitrária que visa à modificação da natureza e ao poder sobre a essência da vida. Para Heidegger, a essência da técnica moderna reside no domínio. E esse por sua vez ameaça o ser humano na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo na linguagem que é sentido e morada.

Na dualidade como compromisso com o ser humano e com o mundo, aparece na palavra o ser-possível, que somos todos nós. Um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana. Como resume Heidegger, ao falar de liberdade e responsabilidade como processo existencial: faz o que queres, mas decide por ti mesmo e não deixes que ninguém te roube a decisão e com isso a responsabilidade.

Considerações finais

O jovem olha a si mesmo. Ele entra numa idade de apropriação das diferenças que o afetam no campo sócio psicológico, na classe social, em alguma condição de imigrante ou nativo, de deficiente ou sadio. Prepara-se para enfrentar as situações adultas diferenciadas. Procura formar nos aspectos biológicos, psíquicos e sociais uma identidade socialmente reconhecida mais ampla que a vivida na família. Passa do mundo particularista da família para o mundo universalista do trabalho e das relações sociais. Os grupos de jovens ajudam a integrar o modelo de família com a vida na sociedade. E a escola se apresenta como lugar intermédio de socialização entre a família e a sociedade (LIBÂNIO 2004, p. 14).

Iniciei este caminho que outros continuarão com certeza, falando da busca do sertanejo de Angical, que entre as terras desertas do destino traçado pelo discurso, ia marchando pelo chão sofrido da ausência de compreensão. E a cada parada para o descanso merecido, como lugar da consagração do sentido, fui me perguntando sobre as placas esquecidas no horizonte da floresta.

E na clareira ontológica que se concretiza no dá-se, fui percebendo a questão do sentido do ser como sinal necessário para o reconhecimento do *dasein*, como ser humano em sua concretude. Descobri no caminho epistemológico com Heidegger que é preciso construir relações significativas, deixar o outro falar, aparecer, dizer... ser. E como educador, a primeira questão que me vem é o que significa pensar e permitir que o outro pense comigo, gerando um movimento vigoroso.

O outro, aqui pensado e reconhecido, é o jovem. Situados nas margens do tempo entre os 15 e 17 anos, percebidos na regionalidade da história, na cidade de Juiz de Fora-MG, no Colégio dos Jesuítas. Sujeitos abertos, representantes na temporalidade, ricos em possibilidades, transgressores dos conceitos dados, rebeldes na monotonia e dispostos na euforia criativa do vivido.

A eles dedico essa busca que me acompanha pela existência, a coragem de lutar para que o ser humano não fique preso ao poder da representação e à onipotência de conceitos que paralisam o sonho. Com o jovem Martin, aprendi que o que não é pensado é um nada.

Não quero que aquele que encontro todos os dias, lembranças de tantas letras e livros, textos e relatórios, avaliações e lições, sejam um esquecimento na minha disponibilidade. A arte de pensar é dada por um modo extraordinário de sentir

e escutar o silêncio do sentido, nos discursos das realizações, que diz: esteja atento, cuidadoso e disponível, pois cada ser humano que você encontra é a possibilidade de um milagre.

O percurso é longo, mas ninguém saberá a distância se parar pelo caminho. O que parece distante é a razão mais próxima para continuar a jornada. E em cada passo dado, contar para o outro do chinelo estragado no pisar firme da história que pouco importa o valor, se o ser já visualiza a chegada na significação que acena: quero continuar.

Este trabalho convida a resgatar a vontade de tentar de novo, como mensageiros do sentido, entre conteúdos, ciências, tarefas e horas marcadas, a reconhecer o sentimento que orienta nossas vivências. Sei que fui seduzido pela tentação da definição conceitual. Admito o desânimo diante da falta de autonomia no emaranhado de funções estabelecidas. Mas tenho a certeza de que como eu, existe uma insatisfação que pulsa na experiência vivida que se esquia a toda prisão, a toda representação, que nasceu para ser livre, para abrir veredas, ainda que estreitas e escuras, mas, pulsantes da transcendência.

O discurso metafísico que ainda se faz presente, sobretudo na busca por uma educação integral, não dá conta do ser como abertura permanente. O jovem, rico em possibilidades, se vê esvaziado num cotidiano abarrotado de teorias positivistas e imaginários econômicos que lhe roubam a existência. Como afirma Heidegger: não podemos permitir que diminuam o ser humano. Que impeçam de ser caminheiros na busca pelo valor transcendental da vida.

Uma das críticas mais pertinentes de Heidegger ao objetivismo pedagógico é quando ele lembra que nós orientamos nossas concepções segundo as necessidades da vida; onde, na verdade, deveríamos fazer o contrário, o ser é interioridade que resiste, desafia e transforma. O jovem que conheço parece confirmar essa hipótese, especialmente no retraimento diante das questões existenciais. Entes individualistas e pragmáticos, porém vazios de sentimento e significação. Para o jovem Martin, existe um caminho a trilhar, que vai além de todas as loucuras e seduções do materialismo.

Esse caminho é a linguagem como morada que possibilita a apropriação da existência. Por isso, só resta encarar, a floresta escura e precisada de sentido, que convida a buscá-lo nas marcas do tempo. E essa foi a meta desta pesquisa,

compartilhar da linguagem que é presença e compreensão, descobrindo o modo e a orientação da existência humana.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. **De Magistro**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

AQUINO, Marcelo F. de. **Metafísica da subjetividade e linguagem I**. Revista Síntese: Ética e Metafísica, São Paulo:Loyola, v.20, n.61, p.199-218, abril – junho 1993

_____. **Metafísica da subjetividade e linguagem II**. Revista Síntese: O que é dialética?, São Paulo:Loyola, v.21, n.67, p.495-528, outubro-dezembro 1994.

_____. **Metafísica da subjetividade e linguagem III**. Revista Síntese: Filosofia e Existência, São Paulo: Loyola, v.22, n.71, p.453-488, outubro-dezembro 1995.

ARMSTRONG, Karen. **Breve história do mito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ARROYO, Miguel G.. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS (ABNT). NBR 6023, Informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BAPTISTA, Marcos; CRUZ, Marcelo Santos; MATIAS, Regina. **Drogas e pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003. 1 v.

_____. **Drogas e pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003. 2 v.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

BETTO, Frei. **A mosca azul: reflexão sobre o poder**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – cuidado pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – bases legais**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 1999.

BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao Pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CALDAS, Alberto Luiz. **Oralidade - texto e história: para ler a história oral**. São Paulo: Loyola, 1999.

CHALITA, Gabriel. **Vivendo a filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos: provocações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COTRIN, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas**. Belo Horizonte: Saraiva, 2000

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DEUS, Denise Carla de. **A linguagem do ponto de vista platônico**. Revista Eletrônica . Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br>>. Acesso em: 20 ago. 2006.

DIAS, Maria Clara. Kant: os limites da razão crítica. **Revista Síntese: Filosofia e Razão Crítica** , São Paulo:Loyola, v. 23, n. 72, p.37-54, janeiro-março 1996.

DOWELL, João A. Mac. **A gênese da ontologia fundamental de Martin Heidegger**. São Paulo: Loyola, 1993.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Papyrus, 1993.

FREITAS, Ana Lúcia S. de F. Da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. **Revista de Educação AEC: Educação um paradigma para a escola do século XXI**, Brasília, v.31, n. 123, p. 84-97, abril-junho 2002

FILHO, Raul Landim. Descartes: "Idealista empírico e realista transcendental"?. **Revista Síntese: Descartes e Kant**, São Paulo: Loyola, v.23, n.74, p.313-343, julho-setembro 1996.

FUKUYAMA, Francis. **A grande ruptura: a natureza humana e a reconstituição da ordem social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GMEINER, Conceição N. **A morada do ser: uma abordagem filosófica da linguagem na leitura de Martin Heidegger**. São Paulo: Loyola, 1998.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Vozes, Petrópolis, 2003

_____. **Caminhos de Floresta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977

_____. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Abril cultural, 1979.

_____. **Os Conceitos Fundamentais da Metafísica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Heráclito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

_____. **Ser e Tempo**. Parte I. 14^a. Edição. Petrópolis: Vozes, 2005

_____. **Ser e Tempo**. Parte II. 13^a. Edição. Petrópolis: Vozes, 2005.

JESUS, Documentos da Companhia de. **Pedagogia Inaciana: uma proposta prática**. São Paulo: Loyola, 1993.

HOLLIS, Martin. **Filosofia: um convite**. São Paulo: Loyola, 1996.

HRYNIEWICZ, Severo. **Para filosofar hoje: Introdução e História da Filosofia**. Rio de Janeiro: Santelena, 2001.

INWOOD, Michael. **Diccionario Heidegger**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

LANDIM FILHO, Raul. **Evidência e verdade no sistema cartesiano**. São Paulo: Loyola, 1992.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens – da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

LIBÂNIO, João B. **Introdução à vida intelectual**. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **Jovens em tempo de pós-modernidade: considerações socioculturais e pastorais**. São Paulo: Loyola, 2004.

LOYOLA, Santo Inácio de. **Exercícios Espirituais**. São Paulo: Loyola, 2000.

LOPES, Paula Fernandes. **A ética platônica: modelo de ética da boa vida**. São Paulo: Loyola, 2005.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

MALDONATO, Mauro. **A subversão do ser: identidade, mundo, tempo, espaço-fenomenologia de uma mutação**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

MONDIN, Batista.. **O homem quem é ele? Elementos de antropologia filosófica**. São Paulo: Paulinas, 1980.

MORA, José F. **Dicionário de Filosofia**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1958.

MORAES, Alfredo de O.. Linguagem e cultura. **Revista de Educação AEC: Linguagem, cultura e gestão**, Brasília: Salesiana, v.32, n.129, p. 99-105, outubro-dezembro 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NOVAES, Adauto(Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

OLIVEIRA, Inês B. de O.. Linguagem, senso comum e o discurso da escola e sobre a escola. **Revista de Educação AEC: Linguagem Cultura e Gestão**, Brasília: Salesiana, v.32, n.129,p.40-45,outubro-dezembro 2003.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1969.

PENZO, Giorgio; GIBELLINI, Rosino. **Deus na filosofia do século XX**. São Paulo: Loyola, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REALE, Giovanni. **O saber dos antigos: terapia para os tempos atuais**. São Paulo: Loyola, 1999.

REALE, Giovanni. **Para uma nova interpretação de Platão**. São Paulo: Loyola, 1997.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.

RUBIO, Alfonso G. **Unidade na pluralidade.** São Paulo: Paulinas, 1989.

RUSSELL, Bertrand. **História do Pensamento Ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

SAFRANSKY, Rüdiger. **Heidegger: um mestre da Alemanha entre o bem e o mal.** São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Diretrizes do Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

SERRANO, Glória P. **Educação em valores.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Mariluze Ferreira de Andrade e. **Platão e os fundamentos da linguagem.** CADERNOS DE ATAS DA ANPOF. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/parcerias>>. Acesso em: 23 ago. 2006.

SOUZA, Geraldo L. **Dialética: a terceira via da educação – de Heráclito a Paulo Freire.** Brasília: Alfa, 2003.

SOUZA, Regina M. de. **Escola e Juventude: o aprender a aprender.** São Paulo: Paulus, 2003.

TIBA, Içami. **Adolescentes: quem ama, educa.** São Paulo: Integrare Editotra, 2005.

VAZ, Henrique C. de L. **Escritos de Filosofia IV - introdução à ética filosófica 1.** São Paulo: Loyola, 1999.

WEISCHEDEL, Wilhelm. **A escada dos fundos da filosofia: a vida cotidiana e o pensamento de 34 grandes filósofos.** São Paulo: Angra, 2000.

ANEXO I**MODELO DO QUESTIONÁRIO****PESQUISA COM PROFESSORES – MESTRADO EM EDUCAÇÃO****UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS****PESQUISADOR: FRANCISCO JUCEME RODRIGUES DO NASCIMENTO****ORIENTADORA: PROFESSORA MARISOL BARENCO MELLO**

Série na qual leciona: _____

Há quantos anos leciona para jovens entre 15 e 17 anos _____

Prezado professor (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa que estou desenvolvendo no curso de mestrado na Universidade Católica de Petrópolis. O objetivo é compreender como se tece a imagem do jovem, dialogando com a história, com a visão dos educadores e com o que o jovem diz dele mesmo. Ao dar voz a esse sujeito do presente, levanto a questão: quem é o jovem que educamos? Será que conhecemos as suas reais necessidades?

Por isso, espero poder contar com a sua participação.

O questionário é anônimo; você não precisa escrever seu nome. Se tiver alguma dúvida, consulte a pessoa que está aplicando o questionário.

Obrigado pela sua colaboração. Ela será valiosa para o avanço na construção de novos conhecimentos.

Atenciosamente,

Francisco Juceme Rodrigues do Nascimento

1. Quem é o jovem que educamos?
2. Quais as maiores dificuldades que encontra na realização de seu trabalho com os jovens?
3. Quais são os assuntos que mais interessam os jovens na sua opinião?
4. A escola consegue responder aos desafios vividos por esses jovens?
5. Quais são as preocupações de um educador na formação de um jovem?

Fim do questionário

ANEXO II

RESULTADO DO QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES **PESQUISA COM OS PROFESSORES – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

P1- 22 ANOS

1. Alguém perdido em suas convicções, mas cheio de garra na vontade de viver.
2. Convencê-los de que nem tudo o que querem significa o melhor.
3. Todos que de alguma forma os envolva.
4. Não.
5. Ser honesto com o jovem o suficiente para que ele aprenda que vale a pena ser honesto também.

P2 – 3 ANOS

1. Alguém que ainda não se situou no mundo haja vista o “turbilhão” de informações que nos acomete todos os dias.
2. A rebeldia típica da idade, o desinteresse pela escola e os estudos.
3. Sexo, internet, diversão.
4. Não. A escola está aquém da necessidade deles.
5. Falar a língua deles.

P3 – 10 ANOS

1. 90% globo colonizado como dissera Frei Beto. 80% carente, 90% imediatista, 90% desorientado.
2. Indiferença, velocidade de informações desconectadas, fragmentação do raciocínio, apatia.
3. Sexo, shows, drogas, casos exóticos, fatos curiosos joviais.
4. Nem sempre, existe uma grande distância entre a formação dos professores e os alunos.
5. Atitudes formativas, atitudes dialógicas, fineza no trato, recuperação de determinados princípios e valores, mentalidade relacional, bom humor, ampliação do conceito de felicidade.

P4- 18 ANOS

1. A maior parte deles precisando de um referencial de vida, amor, educação e respeito.
2. A falta de interesse nas coisas ditas acima, como eles pensam...
3. Sexo, internet, drogas. Alguns ainda se interessam pela família.
4. A questão principal não é a escola e sim a sociedade na qual está inserida.
5. Transmitir a eles as noções básicas do que é ser um ser humano(principalmente de amor e respeito ao próximo).

P5- 25 ANOS

1. Carente, questionador, ansioso, carinhoso, indeciso, revoltado, agressivo, atencioso, imaturo, adulto, criança.
2. Formá-los com valores. Ética e voltados para o outro com censo de justiça, solidariedade e dignidade.
3. Sexo, dinheiro, valores.
4. Ela consegue atender a um grupo expressivo, mas isto continua sendo um grande desafio para a escola.
5. Que ele se torne um agente transformador no meio em que vive e na sua profissão.

P6 – 21 ANOS

1. É uma pessoa ávida pelo conhecimento, mas em processo de transformação constante e com grandes incertezas sobre a vida.
2. Acompanhar a linguagem, perceber o momento “ ideal” para tocar o jovem, para torná-lo um cidadão. Obter apoio das famílias nas atitudes mais severas.
3. Sexo, drogas, profissões e condutas na vida pessoal.
4. Parcialmente. A escola ainda precisa aprender a lidar com esse processo de transformação que o jovem vive.
5. Ser referencial para o jovem, cumprir a função informativa e formativa através de atitudes concretas. Demonstrar a importância de ser cidadão.

P7 – 10 ANOS

1. Imediatista, filho da técnica e da informática.
2. Inquietação, dificuldade na concentração, superficialidade na reflexão.

3. Sexualidade, medos, solidão, situação familiar.
4. Nem sempre consegue acompanhar o ritmo dos jovens: respostas defasadas.
5. Consciência comunitária; a internalização e vivência de valores.

P8 – 5 ANOS

1. Adolescentes de classe média; moradores de uma cidade do interior de MG; sendo a maioria preocupada com resultados e demonstrando pouco interesse no processo educativo. Jovens que têm pouco conhecimento prático da vida, por vezes, alienados. Alguns (minoría) envolvidos e interessados.
2. O comportamento indiferente de alguns. Muitos alunos em uma sala de aula.
3. A “balada”, amizades, música, informática, mídia, namoro.
4. Não
5. Formação integral da pessoa, com ênfase nos valores. Atenção dirigida a cada aluno, de modo a ajudar a potencializá-los naquilo que ele traz de valor. Ensiná-lo a pensar, tornando-se alguém ativo e protagonista da própria vida e na comunidade.

P9 – 21 ANOS

1. Um ser imaturo, sem referencial e com grande energia disponível, mas que deve ser orientada para gerar bons frutos.
2. Desenvolver um discurso inteligível para os jovens. Dificuldade em estimulá-los a serem atuantes no processo ensino-aprendizagem.
3. Tudo relacionado a conhecer o mundo em que vivemos é estimulante. Apesar disso, a maneira como este conhecimento é trabalhado não é prazeroso.
4. Não. A escola tenta mudar e evoluir, mas continua utilizando as mesmas ferramentas do século passado.
5. Preocupação na formação integral do jovem como ser agente no mundo. Um agente transformador e crítico do mundo em que vive. Um educador deve educar um jovem para ser feliz, pois assim ele estará semeando felicidade para todos ao redor.

P10 – 12 ANOS

1. Acredito que o jovem atual é alguém descompromissado com seu futuro e desinteressado com seu passado. O que importa é o que acontece agora.
2. Minha maior dificuldade é fazer o jovem acreditar que seu futuro e da humanidade, dependerão do que ele faz e acredita atualmente. Ele não tem esperança e tudo que procura são satisfações temporárias.
3. Balada, sexo e amizade.
4. Não. No momento, a escola propõe muitos desafios que vão em lados opostos às expectativas dos adolescentes.
5. A maior preocupação deve ser a formação integral. São importantes os aspectos sociais, espirituais e formativos.

P11 – 1 ANO

1. Pessoas que buscam na educação meios para aprimoramento pessoal. Pessoas expostas a todo o tipo de paixões e ilusões da vida.
2. Diálogo: percebo as vezes a dificuldade de estabelecer diálogo talvez pelas imposições colocadas pela sociedade em todos os sentidos, que podem fazer de um jovem uma pessoa muitas vezes retraída e com dificuldades de exprimir emoções.
3. Atuais: colocados pela mídia a todo momento. Assuntos de efeitos midiáticos.
4. Acredito que sim.
5. A primeira e principal seria educação para a vida.

P 12 – 14 ANOS

1. Geralmente um indivíduo sem ou com pouca estrutura familiar, voltado para o seu grupo que repete atitudes promovidas pela sociedade.
2. Desenvolver atividades que fortaleçam valores cristãos. Normalmente existe uma aceitação inicial, mas a volatilidade é grande e não há continuidade ou ação.
3. Moda, a noite, tecnologia, em especial o que envolve informática. Relações a distância tem grande penetração.

4. Em sua maior parte sim. Mas, quando o caso requer um trabalho especializado, não. O convívio diminuto entre os educadores não permite a construção de um trabalho coletivo.
5. Além do aspecto acadêmico que é fundamental, o reforço de valores e a demonstração, por atitudes, de um ser humano solidário, fiel...

P13 – 13 ANOS

1. Multifacetado, dinâmico, obstinado, mas também conservador, alguns alienados, muitos individualistas, uma minoria desesperançosa.
2. Entendê-los, compreendê-los, dar vazão a suas ansiedades, mas ensiná-los de forma a participar como cidadãos ativos na sociedade moderna.
3. **Creio como opinam sobre tudo**, mas destacaria esportes, sexualidade, tv.
4. Pouco, ainda falta uma escola/educação que compreenda e colabore com a formação dos jovens.
5. Formar cidadãos capazes de transformar a sociedade em um mundo cada vez mais acolhedor, comunitário, amigável, exercendo a profissão de que mais goste. Reproduzir os valores morais e éticos que fazem uma sociedade ser mais justa, igualitária e humana.

P14 – 25 ANOS

1. Na realidade do colégio onde trabalho, diríamos que é um jovem elitizado (embora os últimos tempos tenham contribuído para o desmoronamento das classes sociais), fruto de uma família desencontrada, tanto nos seus valores quanto na sua segurança econômica. O que muito me chama a atenção é sua postura um tanto artificial: mostra uma aparência de marcas caras (no vestuário) e uma extrema carência de conteúdo. Ostentam celulares, mas sua leitura não ultrapassa leituras rasteiras. Quanto a outra realidade com a qual lido, é uma outra história.
2. Romper valores que vêm de casa, na maioria priorizando o material e a aparência em detrimento da essência.
3. Todos que não carecem de profundidade. Interessa-lhes sobretudo a superfície, mesmo porque são fruto da cultura do ver.

4. Não consigo visualizar. Sou bastante pessimista diante do grande imediatismo que percebo. Se pensarmos que o desafio seja “passar no vestibular”...
5. A meu ver, como professora ligada à linguagem e à literatura, é com relação à formação de indivíduos críticos e criativos, capazes de “ler” o mundo e a sua inserção neste mundo.

P15 – 23 ANOS

1. Esse jovem acredita menos no estudo do que o jovem das gerações anteriores. No entanto, é mais crítico, questionador e até mesmo, acredito, mais criativo.
2. A maior dificuldade para mim é manter a disciplina em sala de aula. Às vezes, tenho a impressão de que temos que ser artistas e não professores em sala.
3. Sexo e política.
4. Algumas instituições estão preparando o jovem para o mercado competitivo, formando-o integralmente, como ser que pensa e sente. Mas estamos longe do ideal.
5. Desenvolver-lhe a sensibilidade, exercitar-lhe a tolerância e ratificar a importância da competência no exercício de qualquer profissão.

P16 – 27 ANOS

1. É uma pessoa geralmente de classe média, com certo grau de instrução familiar, além de (no caso dos que já estão no colégio por muitos anos) apresentar, normalmente, fortes traços de uma formação humanista cristã.
2. Às vezes perder de vista que já fui jovem como eles com sentimentos e perplexidades parecidas e exigir, muito fortemente, visões de mundo e comportamentos que levei muitos anos para adquirir.
3. Na superfície, parecem muito influenciados pelo mundo do consumo. Um olhar mais profundo mostra, entretanto, que eles continuam um mundo melhor, mais justo e mais solidário.
4. Em parte sim, desde que, conforme tentamos fazer, assuma seu papel de organizar a transmissão de saber e colocá-lo a serviço de um mundo mais justo.

5. Ensinar a pensar, refletir e agir, na perspectiva de um mundo melhor e mais solidário.

P17 – 27 ANOS

1. Uma pessoa maravilhosa, viva, interessada no viver, e em busca de uma referência para o seu desenvolvimento. Mesmo os mais estruturados, buscam uma confirmação de suas opções em uma nova direção ou visão de mundo.
2. Falta de tempo e oportunidade para viver maior relacionamento humano.
3. Assuntos relacionados ao cotidiano, à opção profissional e à vida na escola.
4. Integralmente, não. Mas serve de parâmetro e orientação frente a estes desafios.
5. Atingir os objetivos quanto ao conteúdo e à informação e participar de forma efetiva da formação dos jovens.

P18 - 9 ANOS

1. Ser inseguro quanto ao futuro, querendo aproveitar ao máximo o tempo presente, sendo suscetíveis aos problemas dessas investidas imediatas, como drogas, violência, sexo etc.
2. Não querer ouvir, impacientes para refletirem, carentes de atenção, marcados por outros valores...
3. Amizade, drogas e sexualidade
4. Não. A escola tem uma preocupação com a preparação acadêmica, visando ao vestibular e/ou concursos, deixando de lado a formação integral.
5. Depressão, violência, drogas, ausência de referenciais, ausência da família.

P19 – 10 ANOS

1. Um jovem que procura limites. Um jovem sem ídolos éticos e morais. Confuso com as opções que o mundo oferecem e com dificuldades de se impor e se posicionar.
2. Salas muito grandes, carência material e afetiva, alunos com valores familiares distorcidos, espaço físico tradicional, compartimentalização dos conteúdos, pouco contato com professores de outras áreas.

3. Assuntos atuais, música, ciência, mídia, viagens, sexo, novidades tecnológicas.
4. Em parte, a escola não consegue abarcar a totalidade das questões vividas por eles em seu dia-a-dia, mas é uma das formas de responder a esses desafios e questões.
5. Na minha opinião, a formação de valores éticos de solidariedade, honestidade, sinceridade, amor, além de conhecimentos básicos para entenderem o mundo que os rodeia. Também a maneira de buscar o conhecimento para cada desafio que podem encontrar.

P20 – 12 ANOS

1. São jovens de classe média, com acesso à mídia em geral, Internet, etc. De forma geral, são afetivos, bem educados, alegres embora sejam carentes muitas vezes de atenção (alguém que os ouça) e valor (insegurança).
2. O fato de os jovens não perceberem a importância do conhecimento para suas vidas. A grande maioria trata o conhecimento acadêmico como um objeto descartável.
3. Esportes, namoros, festas, sexo, entretenimento, educação (não necessariamente nesse ordem).
4. Não. Acredito que ainda há um grande abismo entre a capacidade da escola de amparar o jovem em seus desafios e a escola “ideal” para esse propósito.
5. Além de fazê-lo assimilar o conteúdo, mostrar-lhes a importância de valores tais como: ética, solidariedade, generosidade, acolhimento, honestidade.

P21 – 6 ANOS

1. Os jovens que educamos são seres humanos cheios de sonhos, expectativas, alegres e com muita vontade de viver e ser feliz. Às vezes, um pouco agitados, revoltados com alguma situação.
2. Na 8ª. série do e. fundamental, o problema maior é a disciplina (ordem em sala de aula) e na 2ª. série do Ensino Médio é a falta de interesse de alguns (pouco participativos).
3. Tudo que tenha relação com suas realidades de vida, por exemplo: estudo, vida social, família etc.

4. Acredito que sim. Hoje a escola não só se limita a passar o conteúdo da matéria lecionada, mas também faz parte da vida fora da escola de seus alunos. Isto é muito importante para o jovem.
5. A formação de vida como um todo, como cidadão de bem e principalmente feliz com a sua vida.

P22 – 13 ANOS

1. Alguém sem orientação sobre o futuro e que portanto, é extremamente dependente da opinião alheia e necessita de parâmetros motivadores e organizadores de hábitos de vida.
2. Imaturidade, falta de interesse e falta de perspectiva.
3. Vida adolescente, vida presente, diversão e sexo.
4. Em parte não porque compete com atrativos do mundo moderno como Internet, televisão, celular e baladas que oferecem a satisfação imediata das necessidades consideradas por eles.
5. Procurar dosar a prática educativa de modo a suscitar a necessidade de adquirir o conhecimento junto à formação humana para um sucesso integral.

P23 – 6 ANOS

1. Em sua maioria jovens sem referenciais, que buscam os prazeres e resultados a curto prazo, cheios de vigor juvenil mas sem aplicá-lo em algo que os faça crescer como homens e mulheres que sabem o que buscam.
2. Encontrar o limite entre aprendizado acadêmico e humano, convencer os alunos que a sabedoria é eterna e é o único bem que nos acompanha por toda a vida, ser amigo sem perder o poder disciplinar, associar o conteúdo acadêmico com o cotidiano.
3. Diversões, novidades tecnológicas, papo furado com amigos, sexo.
4. Sim, no sentido que a escola provém o aluno do convívio social que ele busca e, dentro de suas limitações, educa, propõe caminhos e limites necessários para seu crescimento.
5. Ser o responsável por alguns aspectos na educação que seriam de responsabilidade familiar, lecionar apenas conteúdo, preocupar excessivamente com o aspecto acadêmico da educação e a sua política de resultado.

P 24 – 4 ANOS

1. O jovem que educamos parece estar pouco envolvido pela vida escolar, salvo exceções, muitos meninos e meninas perderam seus referenciais e enfrentam em sala de aula, um leão por dia – tal é a dificuldade que demonstram em sentar e assistirem uma aula.
2. Uma das principais é chamar esses jovens, resgatá-los, despertar neles o real sentido do processo de ensino-aprendizagem.
3. Aqueles relacionados às atualidades, nas mais diferentes áreas (política, esportes, televisão, etc).
4. Em parte sim, mas há dificuldades inerentes ao momento em que vivemos – o excesso de informações.
5. É difícil defini-las, mas entre elas destacam –se a formação acadêmica e a preparação para a vida em sociedade.

P25 – 20 ANOS

1. Ávido por conhecimento, mas inseguro no comportamento, ou seja, aonde quer chegar.
2. Ao fato de eles terem muitas informações, mas ninguém mostrando os limites e usos das mesmas.
3. Tudo que se refere ao seu conhecimento.
4. Não, pois perdeu o rumo. Praticamos uma “libertinagem” e não uma liberdade.
5. Ser mais fiel possível nas suas convicções, pois para estarmos ali devemos ter a dimensão da formação, seja ela intelectual seja social.