

**Universidade Federal Fluminense
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia
Curso de Graduação em Ciências Sociais**

IAN KLEIN DA SILVEIRA

**O ATO RESPONSÁVEL:
REFLEXÕES AFETADAS DE UM SER EM PROCESSO NA
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS**

Niterói
2019

**Universidade Federal Fluminense
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia
Curso de Graduação em Ciências Sociais**

IAN KLEIN DA SILVEIRA

**O ATO RESPONSÁVEL:
REFLEXÕES AFETADAS DE UM SER EM PROCESSO NA
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: **Prof^a. Dr^a. Márcia Maria e Silva**

Niterói

2019

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

D111a Da silveira, Ian Klein
O ato responsável : Reflexões afetadas de um Ser em processo na relação professor-alunos / Ian Klein Da silveira ; Márcia Maria e Silva, orientador. Niterói, 2019. 68 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais (Bacharelado/Licenciatura))-Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2019.

1. Educação. 2. Filosofia da Educação. 3. Produção intelectual. I. Maria e Silva, Márcia, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD -

**Universidade Federal Fluminense
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia
Curso de Graduação em Ciências Sociais**

IAN KLEIN DA SILVEIRA

**O ATO RESPONSÁVEL:
REFLEXÕES AFETADAS DE UM SER EM PROCESSO NA
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS**

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof.^a Dr.^a Márcia Maria e Silva
Universidade Federal Fluminense

.....
Prof.^a Dr.^a Marisol Barenco de Mello
Universidade Federal Fluminense

.....
Prof. Dr. Fernando de Sá Moreira
Universidade Federal Fluminense

Niterói

2019

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia aos meus pais, que me ensinaram o valor da educação e abriram mão de muitas coisas para formar os seus três filhos. Vocês conseguiram.

AGRADECIMENTO

Acredito que não vou conseguir fazer justiça a todos que me marcaram ao longo desses anos de Niterói e de faculdade, mas tentarei. Agradeço, inicialmente, a minha segunda família, a república que me acolheu quando mudei para cá e foi parte importante para o meu amadurecimento.

Agradeço também aos meus amigos, Daniel Holfinger e Lucas Cheibub, por me lembrarem constantemente da importância dos laços duradouros que a amizade cria desde muito novo. As conversas, ao longo desses anos, foram sempre fundamentais, seja em Friburgo ou Niterói.

Agradeço aos amigos que criei durante minha breve estada em Relações Internacionais, Pedro Tavares e Lucas Gazetta. Breve não foi a amizade já que não esqueço os bons momentos vividos e, mesmo os vendo menos do que gostaria, lembro sempre de vocês e torço para que vivam em paz e intensamente o que lhes aparecer pela frente.

Agradeço pelos amigos que criei no curso de Ciências Sociais e no GELEDD. Ao longo desses anos, vocês foram fundamentais para tornar essa jornada mais prazerosa mesmo com todos os percalços de nossa futura profissão. Espero que concretizem todos os sonhos que carregam, cheios dessa mesma sensibilidade que sempre tiveram para comigo.

Não posso deixar de agradecer a alguns dos professores que me tocaram particularmente e me ajudaram imensamente nessa jornada. À Lídice Guerriero, por me abraçar no início da faculdade, sendo uma amiga e um exemplo de professora. À Luís Falcão, pelo excelente professor que é, despertando em mim o interesse pela Ciência Política e se mostrando sempre solícito. O mestrado não seria possível sem você e sua amizade.

Não posso esquecer também de Lucas Carvalho, pela sorte de tê-lo como professor em algumas disciplinas. Sua coerência e postura me inspiram. Agradeço pelo apoio dentro e fora de sala. Não esqueço da minha orientadora, Márcia Mária, pela escuta atenta e pela alteridade que te distinguem em meio a esse mundo apressado. Sua orientação e amizade me impulsionam.

Por fim, agradeço a Taísa por ter invadido minha vida e a bagunçado.

EPÍGRAFE

Preciso ir além dos dias, preciso ir além, me esforçar
um pouco mais...

Nação Zumbi

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa sobre a possibilidade da transformação da relação professor-alunos a partir de uma concepção filosófica de sujeito que se constrói eticamente em suas relações através do “ato responsável” (BAKHTIN, 2017). Contrapõe-se a uma visão do ser humano abstrata e generalizável, a qual acaba por privilegiar a teoria em detrimento das nossas ações em vida de modo que existe uma dissociação entre a primeira e a prática. Por meio de revisão bibliográfica, realiza-se o reconhecimento dessa tradição filosófica e alguns de seus impactos nos projetos pedagógicos. Defende-se a concepção de Ser em processo e a possibilidade da conciliação entre o mundo da representação teórica e da vida por meio do “ato responsável” (BAKHTIN, 2017), analisando duas aulas realizadas na disciplina de Didática em 2017. Por fim, situando os sujeitos relacional e responsabilmente, o trabalho pretende ainda apontar a sua potencialidade para a educação, aproximando-a da vida e da arte.

Palavras-chave: Ser Transcendente, Ser em processo, ato responsável, relação professor-alunos, arte, educação.

ABSTRACT

This paper presents a qualitative approach research on the possibility of the transformation of the teacher-student relationship from a philosophical conception of the subject that is ethically constructed in its relations through the “responsible act” (BAKHTIN, 2017). It contrasts with an abstract and generalizable view of the human being, which ends up privileging theory over our actions in life so that there is a dissociation between the former and the practice. Through literature review, this philosophical tradition and some of its impacts on pedagogical projects are recognized. It defends the conception of Being in process and the possibility of reconciling the world of theoretical representation and life through the “responsible act” (BAKHTIN, 2017), analyzing two classes held in the Didactics discipline in 2017. Finally, situating the subjects relationally and responsibly, the work also intends to point out their potential for education, bringing it closer to life and art.

Keywords: Being Transcendent, Being in process, responsible act, teacher-student relationship, art, education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 O PENSAMENTO FILOSÓFICO OCIDENTAL – O SUJEITO TRANSCENDENTE E O O SUJEITO SITUADO: BASES PARA REFLETIR A AÇÃO DOCENTE.....	19
1.1 A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO SER HUMANO NA TRADIÇÃO FILOSÓFICA OCIDENTAL.....	20
1.2 CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA OCIDENTAL NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO.....	24
1.3 SUJEITO TRANSCENDENTE X SUJEITO SITUADO.....	26
2 O ATO RESPONSÁVEL E A TRANSFORMAÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS NAS AULAS DE DIDÁTICA	36
2.1 A NECESSIDADE DA ENCARNAÇÃO DOS IDEAIS.....	37
2.2 A PARTICIPAÇÃO ATIVA NAS RELAÇÕES TRAVADAS ENTRE PROFESSOR-ALUNOS.....	39
2.3 O ATO RESPONSÁVEL NA DIDÁTICA.....	42
2.4 AUTOGESTÃO DA AULA.....	45
2.5 AULA DE ENCERRAMENTO.....	47
3 A PONTENCIALIDADE DO SER EM PROCESSO E DO ATO RESPONSÁVEL NA EDUCAÇÃO.....	52
3.1 A IMPORTÂNCIA DA ALTERIDADE.....	52
3.2 O ENTRELAÇAMENTO DA ARTE NESTE PROCESSO.....	55
3.3 EM DEFESA DO SER SITUADO EM TEMPOS DE SUA NEGAÇÃO.....	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
6 FONTES.....	66
6.1 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, objetivo destrinchar a possibilidade de se transformar a relação professor-alunos a partir de uma concepção de Ser filosófico e ético em processo, o qual procura dar atenção às relações em que se constitui enquanto sujeito tanto pelo âmbito racional quanto pelo emocional. Esta discussão nasce a partir da tentativa de definir concepções acerca da natureza do ser humano e de suas possibilidades de conhecimento e engajamento com a educação.

Abordar estes temas envolve necessariamente, uma teoria do conhecimento, uma teoria da relação entre a experiência imediata no mundo natural e sua representação em linguagem no mundo humano, ou seja, envolve a própria condição humana e o esforço incessante por entendê-las com recursos humanos (SOBRAL, 2005, p. 12).

Mikhail Bakhtin – autor principal com quem dialogo – conversa com diversas teorias filosóficas que remetem a “concepções dos seres humanos, de seu agir no mundo, de sua posição no mundo” (SOBRAL, 2005, p. 124). Mas ele dialoga fundamentalmente com os racionalistas e empiristas via Immanuel Kant, porque ele “procura uma síntese entre a ontologia do existente, ‘do que está aí’, o dado, e os processos epistemológicos de apreensão, postulação, do mundo” (*apud* SOBRAL, 2005, p. 13). De acordo com Sobral (2005), os teóricos do empirismo acreditavam que o mundo era algo definido por si mesmo, com categorias bem definidas do que são as coisas sem considerar o sentido que os seres humanos dão à realidade, sendo possível experimentá-las mas não construir a realidade a partir do que apreendemos dela. Ou seja, a existência precedia e independia da consciência que o ser humano tem dela.

Por outro lado, os racionalistas primavam pelos processos de conhecimento que delimitavam a possibilidade de entender esse mundo concreto através das capacidades racionais do ser humano, mas caíam no risco de se limitarem a um mundo teórico porque fundamentado principalmente nelas (SOBRAL, 2005). Negligenciavam as experimentações que o ser humano tem com a realidade.

Com isso, “Kant procura mostrar que o mundo humano é conhecido por meio de categorias que o ser humano lhe impõe”, conjugando as duas teorias (*apud* SOBRAL, 2005, p. 143). Ou seja, afirma que o ser humano pode alcançar, em alguma

medida, o conhecimento a partir de seus sentidos até mesmo porque existiria uma constância no mundo a partir de leis naturais, sendo expressa por uma certa previsibilidade de que as coisas no mundo ocorrem recorrentemente da mesma forma.

Mas ele acaba ainda por privilegiar a corrente racionalista neste seu intento de apreender o mundo e o ser humano por construir imperativos fortemente teóricos (KANT *apud* SOBRAL, 2005). Assim, acaba por conceber o ser humano enquanto um Ser transcendente, universalizante.

Esta é a principal crítica de Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005) a ele. O primeiro afirma que “o mundo é parte da realidade do sujeito humano, mas, longe de transcendental, ocorre num dado lugar e num dado momento por meio do agir de um sujeito situado na sociedade e na história” (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005, p. 147). Transcendental se relaciona a ideia de que o ser humano compartilha uma natureza essencial, repetível e constante.

Considerar o ser humano desta forma é privilegiar o mundo representado pela teoria, de modo que nós mesmos somos interpretados como separados de nossa vida vivida. A concepção de Ser transcendente produz uma cisão entre o agir concreto dos sujeitos e o pensar sobre as suas ações, fundamentando um problema na conciliação entre teoria e prática que é próprio da filosofia ocidental (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005).

Acredito que enxergar o ser humano segundo este Ser transcendente afasta, de certa forma, o engajamento para com a educação, em particular na relação professor-alunos. Este distanciamento deriva do fato de que este Ser não sou eu, ou você que me lê, mas é um sujeito despersonalizado. Ele não está em relação a outras pessoas, é coeso em si mesmo devido a regras lógico-científicas bem estruturadas e, quando pensado relacionalmente, é apenas hipotético. Retira-se a imediaticidade de se atentar aos momentos vividos através das relações que professor e alunos travam durante duas horas de aula.

Esta concepção se embasa em um esforço teórico de dar sistematicidade ao mundo e às nossas ações. A dimensão racional é, então, um pilar para este ser humano, mas na medida que nos deparamos com a dificuldade em realizar na prática o que acreditamos como sendo teoricamente certo, percebemos que a racionalidade não é suficiente. E este é um problema que repercute na relação com os outros já que também embasada nestas leis científicas, por conseguinte na razão, porque a

ética se fundamenta em princípios que justificam os valores e condutas para com os sujeitos relacionados. Muitas vezes, estes princípios não se tornam obrigações para se porem em prática na relação professor-alunos.

A tensão entre teoria e prática nos torna contraditórios inerentemente. Um professor que se identifique enquanto marxista pode manter uma relação hierarquizada a partir do conhecimento que detém em relação aos alunos, reproduzindo-o enquanto propriedade. Embora seja uma discordância teórica em relação a crítica marxiana da divisão social do trabalho, ele pode ser coerente com a teoria que diz seguir em outros âmbitos da vida. E isto não é bom ou ruim, apenas é. É difícil seguir à risca exatamente tudo o que acreditamos na vida cotidiana, e isto também ocorre na relação professor-alunos.

Então, o Ser em processo é tratado por autores das correntes das filosofias da vida como Henri Bergson (1859-1938) e do processo, em especial de Schelling, com o intuito de se aproximar o mundo da representação do mundo da vida, resgatando uma visão fenomenológica de entendimento do mundo e do ser humano no calor das ações dos sujeitos relacionados entre si, corporificando-os a partir de suas intenções social e historicamente construídas (SOBRAL, 2005). Visa uma concepção outra de ser humano que não é apartado da realidade em que vive, abstraído a leis científicas. É preciso que eu aja conforme acredito porque, tomando o outro como referência de carne e osso, cria-se uma responsabilidade de se responder a ele pelo que realizo (BAKHTIN, 2017).

O “ato responsável” (BAKHTIN, 2017), com o qual trabalharei como possibilidade de conciliação entre teoria e prática, de realização deste Ser em processo, corresponde ao esforço de superar essa inconsistência na relação professor-aluno porque ela advoga o envolvimento ativo dos sujeitos, ao trazer as emoções ao processo educativo para a concretização do que a dimensão teórico-racional postula enquanto certo. Ou seja, é uma realização tanto teórica quanto prática porque se realiza um determinado ato como resposta a alguém.

Nosso parâmetro não está pautado apenas na palavra “ética” e o que vem na cabeça quando pensamos nela, mas nas relações que produzem a sua significação. Este constitui meu objetivo geral, o qual será realizado através de uma pesquisa com abordagem qualitativa pautada em meus relatos de experiência em duas aulas-evento na disciplina de Didática nas quais acredito ter participado destes “atos res-

ponsáveis” (BAKHTIN, 2017). Para que não confiem apenas em minhas palavras, utilizo também as vozes dos que participaram destes eventos comigo como forma de entrevista semiestruturada a partir de seus próprios relatos para o V CEDUCE¹ e para o XIX ENDIPE².

Para atingi-lo, será necessário em primeiro lugar evidenciar através de uma revisão bibliográfica da história do pensamento filosófico ocidental, a perpetuação de um modelo de ser humano tomado enquanto universal, essencializado e descontextualizado das múltiplas relações travadas. A partir, principalmente, de Platão por ser uma grande influência para Kant e do último mesmo porque é com ele que Bakhtin dialoga³, esta concepção de Ser, fortemente pautado em nossa capacidade racional, repercute na forma como os sujeitos se engajam com a vida porque as relações que nela se dão não são uma prioridade de análise. Se o ser humano tem uma essência, os processos para atingi-la parecem ter pouca importância.

Este Ser essencialista é fruto de conceitos, teorias e valores abstraídos, necessários a todos para compreender o mundo em que vivemos através de nossa racionalidade porque o ser humano precisa das primeiras para entender e o mundo, e o seu lugar nele. Mas sua priorização na história do pensamento filosófico ocidental a partir da relevância do âmbito abstrato e generalizável da teoria faz com que ele se relacione da mesma forma com a vida e para com os outros já que a ética (a dimensão de avaliação de nossas condutas nas relações) é também baseada em teorias. “Faça aquilo que gostariam que fizessem para com você” pode remeter a um teor religioso, mas é lógico e útil já que, se você não quer que nenhum mal lhe aconteça, é bom que não faça nenhum.

Demonstra-se uma certa prioridade à dimensão racional e de suas potencialidades. Elas, de fato, existem mas proponho que o ser humano não é apenas cérebro e não se mobiliza apenas por ele. As afetações promovidas pelas emoções e desejos são tão importantes quanto para a participação efetiva com o que se acredita e, por conseguinte, para aproximarmos teoria de prática (BAKHTIN, 2017). Por isso, a atenção aos momentos dos processos pelos quais o Ser se constitui incessantemente são fundamentais. Irei contrastar as duas concepções, assumindo esta última

¹ V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, realizado na Universidade Federal Fluminense no ano de 2018.

² XIX Encontro de Didática e Práticas de Ensino, realizado na Bahia no ano de 2018.

³ As influências filosóficas de Bakhtin podem ser encontradas em *Bakhtin: conceitos-chave* (2005, p. 12-20 e p. 123-150).

como possibilidade de atentar para os momentos de vivência enquanto aluno e futuro professor, assumindo um compromisso com estes instantes, com as pessoas que participam deles e com o próprio conhecimento.

É interessante pensar que, ao estarmos priorizando o produto final destes 4 anos de universidade, é bem possível esquecermos a importância da nossa trajetória ao longo deste tempo, do que fazemos neste período. Ouvei, por diversas vezes, a frase “Eu estou aqui porque preciso disto para me formar” e eu mesmo já a reproduzi. O Ser situado historicamente e contextualmente, estando em relação a outros, não é hermético a partir destas teorias, conceitos e valores abstraídos. Encontra sentido em suas relações através do princípio do “ato responsável” (BAKHTIN, 2017).

Dá um passo no sentido da aproximação entre o mundo da representação conceitual e da vida real como forma de repensar a maneira como os seres humanos se veem e a relação professor-aluno, mais especificamente. As teorias, ideais e valores poderiam adquirir forma, não em si mesma, mas em nossa singular trajetória de vivência a partir dos significados construídos para as primeiras. Não é uma forma abstrata que determina seu conteúdo, mas a matéria trabalhada através dos atos que atingirá determinado ideal valorizado (BAKHTIN, 1997). Ou seja, o aluno licenciando não é um molde de barro que irá sendo trabalhado a partir de uma forma *a priori* apenas, mas são os momentos que o atravessam que dará conteúdo e sentido a ele.

Meu segundo objetivo específico é salientar a importância da teoria bakhtiniana, a partir também de uma revisão bibliográfica, para se pensar a educação em termos relacionais entre professor e alunos, retomando o Ser em processo e o “ato responsável” (BAKHTIN, 2017). Em constante inacabamento, são as relações que travamos que nos identificam, nos dão sentido e propósito. A alteridade, neste processo, é fundamental. A partir dela, possibilitamos a construção potencialmente criativa de nós mesmos e do conhecimento, aproximando a educação da arte (entendida aqui enquanto aquilo que estimula a criação, em termos gerais) e da vida mesma.

Defendo que a educação não tem, em si mesma, um fim utilitário. Ela é parte importante para a construção constante do ser humano e de sua potência. Este debate se faz necessário, especialmente, no contexto político brasileiro atual de condenação e negação de determinadas ideologias.

O reconhecimento do Ser situado em tempo-espaço específico contrapõe-se a este discurso oficial na medida em que reconhece que falamos a partir de uma posição social, mesclando nossos próprios interesses aos dos grupos sociais dos quais fazemos parte. O debate é salutar já que a análise destes discursos evidencia a presença de ideologias reacionárias e totalitárias que colocam em risco a própria diversidade constitutiva do mundo, a qual a escola deve lutar para defender independentemente da corrente pedagógica ou da concepção de Ser estipulada.

O tema se ancora na defesa de um sujeito que atente para as suas relações em um tempo e espaço determinado, como potencialidade criativa de transformação da relação professor-alunos. As teorias em que acredito são essenciais, mas não bastam se não incorporá-las em minha prática. Na educação, parece-me fundamental esta discussão na medida em que não se pode separar o ofício docente de quem o professor é enquanto ser humano porque sua metodologia irá se adequar a sua personalidade (DUBET, 1997).

Mais ainda, a discussão sobre a importância do Ser em processo na relação professor-alunos me parece contributiva na medida em que busca salientar a importância do processo de sua construção, de uma ética cotidiana que não se apoia apenas em valores despidos de carne, mas na sua volta à terra ao ser incorporada diariamente porque necessariamente estamos direcionando nossos atos *para* alguém. Por isso, além de realizar uma discussão sobre pressupostos filosóficos que influenciam no modo como o ser humano é entendido, este trabalho realiza uma provocação ética para as relações em aula porque eu atuo tendo os outros como referência no mundo vivido.

Situado os objetivos, trajeto e a justificativa sobre o que formularei ao longo do trabalho, explico quem sou em concordância com a defesa de um Ser situado social e historicamente, com intenções e disposições específicas desenvolvidas no decorrer de minha vivência enquanto aluno de graduação. O curso de licenciatura em Ciências Sociais na UFF tem três disciplinas obrigatórias referentes à área de educação: Psicologia da Educação, Didática e Organização da Educação no Brasil (OEB). As inquietações provocadas sobretudo por esta última se desenvolveram e multiplicaram até chegar nas minhas elaborações presentes aqui referente à disciplina de Didática.

Em OEB, analisamos diferentes concepções educacionais para, posteriormente, nos deter na reflexão sobre a estruturação dos projetos educacionais ao longo da história de nosso país, reconhecendo os interesses e poderes em confronto na arena político-jurídica, orientados pelo projeto de sociedade neoliberal. As discussões sobre o plano estrutural foram "enriquecidas" pelo contexto de debate sobre a reforma do ensino médio e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241/55) relativa ao teto de gastos em áreas estratégicas nacionais no ano de 2017⁴.

Eu tinha conversas com o professor dessa disciplina fora de sala. Em meio a esse cenário educacional desanimador, chegávamos frequentemente à conclusão de que a responsabilidade individual era fundamental para que a aula fosse proveitosa. Eu faltava muito às aulas naquela época, e percebia, assim, que apenas a teoria em prol de um ideal de educação, ainda nublado em minha cabeça, não era suficiente. Era necessário comprometimento com aqueles momentos.

É preciso esclarecer que me identifico com o espectro político da esquerda e este trabalho vai em concordância com estas ideias. Mas não quero fazer juízo de valor sobre outras ideologias (com exceção do reacionarismo e totalitarismo presente nos discursos e atitudes de alguns representantes vencedores das eleições de 2018⁵) ou sobre um projeto político-pedagógico específico. Admitindo-nos enquanto situados em contextos sociais e históricos específicos, falando o mundo através dos discursos que nos perpassam nestes diferentes meios, seria contraditório especificar uma forma rigorosamente "correta" de se engajar na atividade discente e docente.

Em Psicologia da Educação, trabalhei o processo de apreensão do conhecimento. Como não sou personagem apático no processo educativo, recebendo conteúdos para instrumentalização prática, o objetivo era resgatar aprendizagens que me marcaram ao longo da vida. Lembro-me de uma proposta de atividade em que os alunos da turma tiveram de levar para sala de aula algo que aprenderam e carregaram, a partir de então, dentro deles. Marcou-se em mim a ideia de que o processo de aprendizagem influencia como me constituo enquanto sujeitos a partir das diversas coisas que os estudantes levaram devido a carga afetiva que as relações deixam nos objetos. Dentre o que foi levado, muitos deles estavam relacionadas com a presença de familiares ou pessoas próximas.

⁴ Ela foi aprovada, em primeiro turno, no dia 29 de novembro de 2017.

⁵ As eleições de 2018 ocorreram para os cargos de presidente, governador, deputado estadual e federal, e senador.

Demonstrou-se, assim, aspectos para além dos racionais como marcadores de impressão no âmago dos sujeitos e em suas trajetórias enquanto seres de conhecimento. Talvez, seja por isso que nossa professora não trabalhava com textos como ocorre normalmente nas disciplinas. Mesmo as aulas tendo um embasamento teórico coerente, obviamente, a sua intenção era despertar o significado destes processos para os educandos a fim de enriquecer o processo educativo – muitas vezes restrito a aulas com conteúdos herméticos.

Colocando em xeque as relações hierarquizadas e impessoais entre educador-educando, a turma acabou por favorecer a dinâmica entre objeto cognoscível e atores envolvidos. Dessa forma, foi possível a análise crítica de posições incorporadas como naturais na sala de aula. Ou seja, o modelo de aula com o qual cresci – conteudista, de aplicação técnica em provas, com relações distantes – não era o único possível. Fui incitado a questionar o caráter técnico e utilitário do conhecimento, e resgatar os afetos envolvidos nessa interação educativa. Acabamos por entender este processo, também, como parte fundamental da vida e não apenas do espaço formal da sala de aula.

A Didática configurou-se como a possibilidade concreta dessa construção teórico-prática em minha experiência como estudante licenciando. Isto porque, pela primeira vez, a transformação do nosso ambiente escolar refletiu-se como condição e objetivo de um grupo da turma por meio da participação ativa de cada um. Estas experiências estão expostas no capítulo 2.

Começamos, então, a falar sobre o Ser universal e o Ser em processo.

1 O PENSAMENTO FILOSÓFICO OCIDENTAL – O SUJEITO TRANSCEN- DENTE E O SUJEITO SITUADO: BASES PARA REFLETIR A AÇÃO DO- CENTE

Tenho tanto sentimento
Que é frequente persuadir-me
De que sou sentimental,
Mas reconheço, ao medir-me,
Que tudo isso é pensamento,
Que não senti afinal.
Temos, todos que vivemos,
Uma vida que é vivida
E outra vida que é pensada,
E a única vida que temos
É essa que é dividida
Entre a verdadeira e a errada.
Qual porém é a verdadeira
E qual errada, ninguém
Nos saberá explicar;
E vivemos de maneira
Que a vida que a gente tem
É a que tem que pensar.

Fernando Pessoa

O pensamento filosófico ocidental procurou dar ordenamento a quem é o ser humano e a sua relação com o mundo. A sua capacidade intelectual abstrativa possibilitou isso porque é necessário na medida que para se realizar uma tarefa é necessário ter ciência dos pressupostos que a embasam. Tenho um copo de café ao meu lado enquanto aqui escrevo. Orientado por este conhecimento, para fazê-lo, esqueci a água sabendo que ela iria começar a ferver quando chegasse a 100^a C por ter conhecimento das leis científicas que regem essa substância. “O conhecimento teórico é necessário e indispensável para o método de análise, precedendo-o e tornando-o possível” (MARCONDES, 2007, p. 59).

Formaram-se, também, concepções acerca de nós que, apesar de distinções, compartilhavam certos pressupostos comuns (SUCHODOLSKY, 2000). Em grande medida, (mesmo que não possamos creditar isto somente à nossa herança ocidental) fez com que nos enxergássemos enquanto somente intelecto a ponto de fazer acreditar que as nossas ações em vida vivida não tivessem a mesma importância em relação a vida pensada (tal como Pessoa ressalta em seu poema), mesmo praticando coisas que entrassem em conflito com as construções racionais que o ser humano faz do que é certo. Se o interlocutor que me lê agora indagar, no âmbito da

postura ética, se sempre realiza o que considera ser certo nas situações com as quais se depara, poderá, talvez, perceber o grau de complexidade da questão sobre a qual se debruçaram os que quiseram resolver a conciliação entre teoria e prática nas nossas relações em vida.

E é esta a área sobre a qual mais me debruçarei, já que este trabalho tem como objeto a transformação da relação professor-alunos a partir de uma concepção de Ser em processo, o qual foca na importância da prática para a realização teórica por meio do “ato responsável” (BAKHTIN, 2017). Acredito na possibilidade de promoção de um determinado Ser comprometido com o engajamento ativo e ético.

Mas não afirmo também que a concepção de Ser universalista não esteja interessado nesta tarefa, mas sim que ela mantém esta distância da vivência mesma já que justifica a prática ética do ser humano através por meio da lógica teórica, principalmente. Nesta chave de compreensão, eu faço bem a outra pessoa porque espero que ela aja da mesma forma. Se não quero, tenho de ser racional, ou ao menos razoável, porque isto será benéfico a mim. Ou seja, esta concepção considera a relação ética com base, principalmente, na racionalidade.

No próximo tópico, o caminho trilhado traça a produção deste Ser transcendente a partir da filosofia ocidental que privilegiou, de modo geral, as construções teóricas sobre a vida em detrimento da última.

Situados estamos. Agora, caminhemos.

1.1 A relação entre teoria e prática para a construção do ser humano na tradição filosófica ocidental

Tomando como base estudos filosóficos ocidentais que constroem um Ser metafísico⁶, fundamentalmente Platão e Kant, reconhecemos que se construiu uma dualidade entre mundo da representação e dos nossos atos permeada por domínios que fogem à construção racional do mundo vivido. Ou seja, nossa vida é marcada tanto pelo sensível, pelos momentos únicos e irrepetíveis vividos quanto pelo inteligível, pelas teorias frutos das abstrações: ou seja, os traços repetitivos que nos permitem dotar o mundo de alguma previsibilidade e sentido segundo regras pré-estabelecidas para todos aqueles que compartilhem desta visão de mundo. A gravidade, para

⁶ A metafísica trata sobre a natureza essencial da realidade e do próprio ser humano (MARCONDES, 2007).

nós, tem um significado e uma função que não tem, por exemplo, entre os Guarani.

Esta dificuldade é inerente à relação entre estes dois reinos com os quais convivemos. Podemos pensar, para exemplificar, o porquê de sempre parecer que deixamos coisas de fora que aconteceram, quando vamos contar uma estória pela qual passamos. A história do pensamento filosófico ocidental é marcada por esta po-
lêmica querela entre teoria e prática.

Com relação à filosofia, a vida cotidiana é vista como não-filosófica, como mundo real em relação ao ideal (e ao conceito de mundo). Diante da vida cotidiana, a filosofia pretende ser superior, e descobre que é vida abstrata e ausente, distanciada, separada (LEFEBVRE, 1991, P. 17-8).

De acordo com este pensamento que se consolida ao longo dos milênios, o que distingue a mulher e o homem dos outros animais é a sua capacidade de pensar, construindo a si mesmo e ao mundo em que vive⁷. Já no período da construção das grandes pirâmides egípcias, é possível perceber a capacidade imaginativa da mente humana. Lewis Mumford (1984) a concebe como a primeira megamáquina devido à mobilização incomparável (seja no Egito, no Chile ou no Peru) de recursos humanos para construções que alteraram a nossa relação com nós mesmos, com o tempo e com o espaço. Descobrimo-nos com um potencial de feitos extraordinários, moldando o espaço a nosso bel-prazer e “alongando” o tempo para a eternidade (as pirâmides serviam de túmulo para os reis, sacerdotes e funcionários).

O ser humano, através de sua capacidade autorreflexiva, realiza um extraordinário movimento de estruturação da realidade para a sua compreensão. Ela ganha como que autonomia em detrimento da vida, porque, além de ele ser um animal em si, ele é para si (MARX, 1966). Ou seja, ele constrói formas simbólicas de interpretar a si e ao mundo para além dos instantes vividos por meio da abstração de conceitos e teorias.

Se pensarmos que João comeu uma maçã, estamos realizando a mesma dinâmica, congelando um instante da vida de nosso personagem para obter objetos abstraídos: um sujeito, um verbo e um objeto direto. A vivacidade dos atores e do contexto envolvido é, assim, descartada para a construção de categorias que se pretendem eternas e universais.

⁷ Existem trabalhos atuais que contestam já este modo de nos ver. No entanto, foco neste raciocínio já que é a partir deste modelo que os filósofos com os quais dialogo vão construir seus argumentos.

Consequentemente, consideramos um Ser também eterno e universal, comum a todos, e generalizável devido à nossa capacidade racional de chegar a estas elucubrações abstratas. Nesta linha de raciocínio, nem pensamos em João como um sujeito de carne e osso, com angústias e perpassado por contradições, contextualmente e historicamente situado, mas como um Ser possível de ser identificado com todos os outros. Não se pondera sobre que João, onde, em que circunstâncias, sobre quem nos fala acerca da sua ação de comer aquela maçã.

Isto é marca do pensamento filosófico-científico ocidental e, segundo Marcondes (2007), Platão é o seu principal influenciador. A apreensão da realidade seria possível por meio das capacidades racionais. As mulheres e homens dispõem delas para chegar ao fundamento último das coisas, as quais não se encontrariam no mundo da vida já que ela é inevitavelmente temporal e mutável. Sua orientação epistemológica ao pensar a filosofia “tem um caráter fundacional no sentido de que permite que avaliemos criticamente as bases de nossas pretensões ao conhecimento da realidade” (MARCONDES, 2007, p. 57).

Alegoricamente, concebe um Mundo das Ideias, no qual estas não seriam meros conteúdos mentais, mas existiriam independentemente de seus produtores e corresponderia ao que as coisas são de fato. Em contraposição, os seres humanos viveriam no Mundo Sensível, o qual seria formado por imagens distorcidas. Simulações que nos enganariam e nos afastariam da Verdade porque os sentidos não seriam confiáveis em alcançá-la (PLATÃO *apud* MARCONDES, 2007). Platão de fato acreditava que existiam dois mundos? Mais importante que firmar respostas fechadas a respeito me parece ser que a imagem de dois mundos nos leva a compreender a intenção do filósofo em se afastar da sensibilidade inconstante do processo da vida com o intuito de se aproximar do conhecimento possível.

Com isso, o pensador grego enxerga tanto as mulheres e os homens quanto à realidade cindidos em dois. Esta dualidade platônica, por meio do par essência-aparência, alma-corpo, razão-desejo, promove uma visão do ser humano na qual o intelecto passa a ganhar primazia em determinado ponto ao reivindicar para si a capacidade de atingir a sabedoria por meio da razão. Os seres humanos compartilhariam esta dimensão racional que possibilitaria nos guiar pelas consideradas “corretas” teorias. Esta valorização discriminatória se expressa no treinamento dos reis filósofos platônicos em relação ao seu físico, mantendo-o disciplinado através de uma sé-

rie de exercícios e, ainda, ouvindo canções que não perturbassem o equilíbrio de seus espíritos (PLATÃO, 1993). As emoções deveriam ser dosadas para que não prejudicassem o exercício da razão. Promove-se uma subordinação da dimensão emotiva à racional, até mesmo porque, segundo esta perspectiva, é a última que passa a determinar as sensações que são benéficas porque elas não podem perturbar o seu funcionamento.

Assim, o próprio conhecimento produzido por Platão e a partir dele pretende dar ordenamento ao mundo por meio desta taxonomia da realidade. Temos o que é certo, o que é errado, o que é belo e o que é feio. Constitui-se uma categorização conceitual que captura as relações dinâmicas do mundo, desembocando em uma sedentarização do pensamento no sentido de que não importa propriamente mais o processo de construção, por nós mesmos, do significado do que é certo ou do que é feio (BAKHTIN, 2017).

A multiplicidade de caminhos e sentidos que dão forma a essas categorias conceituais é empobrecida. A forma *a priori* parece determinar o conteúdo do que podemos chegar a ser. Nosso protagonismo em construir nossas proposições é prejudicado. Pensar o mundo e a si mesmo, nestes termos, parece bastar. Percebemos já aí a importância dada ao conteúdo/forma⁸ do conhecimento, e não ao *processo* que permite que cheguemos a ele.

Na crítica feita por Bakhtin (1997) à perspectiva filosófica universalista, a forma é a visão global, a disposição acabada de determinado material *a priori* (independente da experiência) ao passo em que o processo diz respeito ao modo específico da realização de sua matéria. Tomando o contexto das aulas na universidade como campo de observação, um objetivo específico a ser alcançado ao final de uma aula pode ser pensado por muitos outros porque é uma teoria compartilhada pela comunidade científica, mas a elaboração do material base para sua realização pode se dar de muitas maneiras através dos sentidos que ela desperta no professor.

Mais ainda, cabe também ao professor se colocar no lugar dos alunos com os quais trabalhará para ponderar quais sentidos perpassam os últimos para estimular o engajamento deles. Dependerá do processo através do qual se dá sentido a esse material.

⁸ Como o diálogo principal será entre Mikhail Bakhtin e Immanuel Kant, utilizo a definição do último de “forma” sendo uma unidade de ordenação *a priori* de um complexo sensível, de um conteúdo que configura o resultado das atividades sobre um determinado objeto (KANT *apud* BAKHTIN, 2017).

Assim, a reflexão filosófica afasta-se progressivamente do mundo real e das relações que travamos nele. Concebemo-nos teoricamente e o que fazemos, por conseguinte, retirando muito do brilho de nossa atuação singular no calor dos acontecimentos. Essa articulação, Marcondes (2007) afirma, marcará um dos problemas centrais da tradição filosófica europeia até a contemporaneidade. Mesmo que Platão se preocupe também com sua articulação com a prática, o seu modelo é fortemente marcado pelo domínio teórico abstrato do ser humano e de suas capacidades racionais em alcançar a real natureza das coisas (*apud* MARCONDES, 2007).

1.2 Contribuição da filosofia ocidental para a formação do pensamento pedagógico

Essa natureza humana impacta também os projetos pedagógicos porque o que se procura é a sua reprodução. A concepção de Ser essencialista pressupõe uma natureza do ser humano, fortemente pautado no domínio teórico. É possível perceber, com isso, uma vida abstraída das relações reais, já que pensada fundamentalmente em termos ideais. Busca a suposta perfeição sistemática da teoria e a forma que encontra é se distanciando da dinâmica plural da vida mesma.

Isto repercute na promoção do domínio racional do ser humano em detrimento dos emotivos devido a sua ordem de funcionamento distinta, desvalorizada por sua passionalidade e inconstância. A racionalidade passa a embasar fundamentalmente a suposta natureza humana.

O pensamento pedagógico se constitui a partir desta concepção de Ser. Constroem-se projetos que visam à educação humana de acordo com os pressupostos explicativos do que seriam as mulheres e os homens. Na educação, é comum o uso da frase “Eu estou me formando para ser alguém”. Nesta linha de raciocínio, estou focando no fim do trajeto como parte essencial para definição de quem sou. E, conseqüentemente, dou pouca atenção ao trajeto em si, aos processos que me fazem ser quem sou (mesmo que não tenha uma natureza dada ou fixa).

Muitas vezes, não estar trabalhando para esta concretização no momento presente me é desculpado porque não é um compromisso agora. Nesta linha de raciocínio, não realizar o que me parece certo teoricamente é um problema para o fu-

turo, esperando que ele resolva porque tenho a crença de que algum dia serei aquilo que espero (ou que esperam de mim).

Suchodolski (2000) agrupa os projetos que visam estimular este Ser no que chama de pedagogia essencialista, exatamente pelo fato de se pautar na perseguição do que o ser humano deve ser, o cultivo de sua essência fortemente pautada no desenvolvimento de sua maturidade racional. Ou seja, a sua intenção é desenvolver este Ser universal e atemporal já que os seres humanos compartilhariam uma natureza em comum e um traço que o distinguiria dos outros animais: a razão. Os conteúdos passam a ser priorizados mais do que a construção de nós mesmos através das relações que travamos nos processos educacionais.

Procura traçar linhas gerais desse pensamento que perdurara na construção das correntes pedagógicas ocidentais ao longo do período medieval e renascentista. Elas foram responsáveis por dotar o ser humano de protagonismo sobre sua vida e sobre a realidade que o circunda, especialmente retomando a ideia da Antiguidade Clássica de que o Homem⁹ é a medida de todas as coisas (SUCHODOLSKY, 2000). Nesta perspectiva, desvincilhando-se dos valores atemporais e absolutos do dogma religioso, supera-se uma visão do mundo baseada em um universo hierarquizado por valores rígidos e inquestionáveis, e este Homem poder ser tudo o que quiser ser através da retomada da exaltação de sua capacidade racional natural.

Suchodolsky (2000) evidencia, então, a importância de Kant em se dedicar à sistematização da possibilidade de conhecimento do ser humano, bem como a de sua interação com seus semelhantes de acordo com ditames morais. A primeira estava sujeita às leis do espírito humano, estabelecendo os limites para a relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível. Quanto às ações do ser humano no mundo, elas estavam sujeitas à lei moral fundamental, baseadas fundamentalmente na razão (KANT *apud* SUCHODOLSKY, 2000). Ela é denominada por Kant de imperativo categórico, estabelecendo que devemos agir de tal modo que nossas ações possam ser traduzidas em lei universal.

O filósofo constrói, assim, um modelo de sujeito transcendental. Transcendental porque ele como que transpõe as barreiras físicas do tempo e do espaço de forma que pode ser encarnado por qualquer um (qualquer um que viva segundo os di-

⁹ É notável o uso da expressão "Homem" porque remete a um ideal de ser humano, coerente em si mesmo a partir de uma essência universal (MARX, 1966). Notável também a mudança de seu ponto de vista em obras posteriores, já que o autor passa a desconsiderá-la, defendendo que o ser humano é fruto do meio social em que vive.

tames da sociedade moderna ocidental). A possibilidade disto decorre do fato de, sendo os seres humanos racionais e, mais ainda, razoáveis, eles se conduziram na realidade através de ações que possam ser tomadas como estas já ditas leis universais (KANT, 1983). Esta discriminação, então, influencia tanto no ser humano quanto nas suas relações já que a ética é um campo também regido por uma lógica de verdades científicas.

É, claro, que as mulheres e os homens não se movem tendo isto como horizonte necessariamente porque, se assim o fosse, o problema da conciliação entre teoria e prática estaria resolvido¹⁰. Mas, pelo contrário, é comum que não o façam. Kant coloca as suas expectativas em sua razoabilidade ponderando que, se o ser humano não quisesse agir racionalmente, ainda seria melhor agir tomando o outro enquanto um fim em si, e não como meio para atingir outros objetivos (*apud* RAWLS, 1997). Até mesmo porque nós podemos sofrer o que esse alguém passa, eventualmente. Ou seja, a ideia por detrás é fazer aquilo que gostaríamos que fizessem conosco. Como dimensão lógico-teórica, torna-se uma lei universal e uma boa ideia prática.

No entanto, predomina a vida pensada como bem afirma Fernando Pessoa no poema introdutório porque existe uma vida de distância entre o mundo teórico e o mundo prático (SOBRAL, 2009). Assim, podemos perceber que há algo único que pode mover um indivíduo concreto a agir eticamente em comparação ao agir generalizável a todos os seres humanos (SOBRAL, 2009).

1.3 Sujeito transcendente x sujeito situado

Com o intuito de aproximar estes dois aspectos, o mundo da teoria e o mundo da vida, em especial na relação professor-alunos, a defesa do Ser em processo, se insere dentro do contexto de crítica da Modernidade. Esta tem como base, segundo Najmanovich (2001), um sujeito abstrato e universal que não se compromete pelo que faz e pelo que pensa já que ele não é encarnado de fato. Trocando em miúdos, aspira ser todos nós e acaba por não ser de forma completa, mesmo que isto seja,

¹⁰ Friedrich Nietzsche aponta recorrentemente a insuficiência do dever ético em se manter sem explicações ontológicas (sobre uma determinada natureza do ser humano) ou religiosas. Em *A genealogia da moral* (1985), ele tece diversas críticas tanto à influência cristã de desapego à vida quanto ao perigo moderno de reduzi-la às leis científicas. Ou seja, na perseguição de uma vida ética, não podemos esperar ingenuamente que nos orientemos pela obrigatoriedade normativa de um dever abstrato.

como dito acima, uma tarefa difícil. Dessa forma, não assume as responsabilidades já que não tem expressão própria.

Reconheço a importância deste debate já que isto não influencia apenas a maneira pela qual falamos, mas também pensamos e sentimos – ou, talvez, não sentimos (NAJMANOVICH, 2001). Nunca esquecerei do exemplo de um professor, que defendia ser mais fácil nos sentirmos ofendidos com o fato de alguém questionar a nossa inteligência do que a nossa sensibilidade. O professor nos fez pensar que nossas afetações (emoções e desejos) não são gratuitas.

Não é à toa que peço para pensarmos, refletirmos, ponderarmos na construção desta leitura. Uma das dimensões humanas tem preponderância nisto: a racional. Najmanovich (2001) destaca mesmo que, na modernidade, existe uma dissociação entre mente e corpo. Fernando Pessoa demonstra essa cisão entre nossas duas vidas, nos provocando a realmente encarnar as nossas vidas, e não apenas pensar que o fazemos.

O Ser em processo e o “ato responsável” (BAKHTIN, 2017) é a possibilidade que defendo como forma de aproximar teoria e prática, tomando o ser humano como situado social e historicamente a fim de dotá-lo de interesses e de potencialidades que o façam agir, não vinculados a dimensão racional apenas. Mas esta crítica certamente não pontua que o “ato responsável” (BAKHTIN, 2017) é um manual de condutas perfeito.

O ser humano continuará tendo dificuldades em lidar com a conciliação entre teoria e prática na vida real, mas considero este trabalho uma forma de nos provocar a perseguir estes feitos, sempre. Eu, que escrevo a você, defendo o “ato responsável” (BAKHTIN, 2017) ao mesmo tempo em que tenho dificuldades de realizá-lo sempre, mas me oriento em sua busca. Mais ainda, não proponho dizer a você, leitor, o que deve fazer. Pelo contrário, proponho a você procurar o que te dá potência, e a se agarrar a isso. Eu sei o que me moveu, e é isto que você lerá em todo este trabalho.

Esta multiplicidade de desejos, ou motivações afetadas, parece-me clara quando penso que as disciplinas, professores e conteúdos que me marcaram de algum modo ao longo desses quatro anos são diferentes de outros colegas meus. E os amigos que concordam comigo muitas vezes consideram as mesmas disciplinas, professores e conteúdos bons por motivos diferentes dos meus. Os próprios eventos

que descreverei da disciplina de Didática não tiveram participação da turma inteira, mas de apenas alguns. Isto não é um problema, apenas demonstra que o que nos mobiliza é diverso. Este texto também não é gratuito, embora seja uma obrigação para que eu possa me formar. Por que estou escrevendo isto e não outra coisa?

O homem ocidental produziu grandes arcabouços teóricos sobre o que é o ser humano e a vida, ao mesmo tempo em que se escravizavam os povos negros do continente africano e se massacravam as etnias indígenas no continente americano. Ao mesmo tempo em que pressupunha o ser humano enquanto dotado de potencialidades extraordinárias derivadas da sua racionalidade, tratava outros povos como menos merecedores da mesma fascinação com a qual olhava para si mesmo.

Kant (1985), enquanto produto de seu tempo, reforça as expectativas que tem para uma vida plena com base, principalmente, nessa dimensão racional do ser humano. Ele está interessado no conteúdo/forma das ações, em seu produto final. A partir de uma visão universalista do ser humano, acredita destrinchar o que os sujeitos devem ser e a maneira como isto seria possível sistematizando este ideal. Najmanovich (2001) destaca que os homens modernos acreditavam na capacidade de capturar a dinamicidade da vida, enquadrando-as em um conjunto de “leis naturais” necessárias e eternas. Mais enfaticamente, defende que este processo de abstração da vida acaba por nos abstrair em consequência.

Bakhtin (2013) afirma que nossas ações não se situam no mundo abstrato mas, na verdade, nos servimos dele. Ele em si mesmo não tem finalidade, é indiferente. Serve a todos. Para ele, não é possível que se derive o engajamento ético na vida vivida de proposições lógicas apenas (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005). Inclusive, na relação professor-alunos.

Proponho um horizonte de engajamento que nos afirma enquanto, de fato, Ser em realização constante para transformá-las eticamente. Por estar preocupado com o conteúdo de nossos atos, Kant (*apud* SOBRAL, 2005) intenciona encontrar a sua natureza científica, filosófica e estética. Mas, segundo Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005), não nos justificamos buscando em nós mesmos esta universalidade, a qual o ser humano deveria concretizar. São as relações que travamos diariamente que nos permitem tentar alcançá-la. E o contato passa necessariamente pelo outro, pela *responsabilidade*¹¹ compartilhada entre nós nestes momentos de interação e pela alteri-

¹¹ Este é um neologismo criado por Sobral (2005) que une tanto a responsabilidade de se realizar o correto, eticamente falando, quanto a responsividade. Ou seja, a estar respondendo a alguém

dade que nos aproxima (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005). Comprometo-me em realizar algo tendo o outro em vista.

A teoria pauta-se em identificar as características e condições universais e generalizantes, de modo que se pode pensar, no paradigma moderno, que não cabe nosso protagonismo singular em sua execução devido a este sujeito hipotético utilizado (BAKHTIN *apud* FIORIN, 2010). O imperativo ético de Kant (1985) fundamenta-se nesta chave explicativa. Para ele, os agentes morais devem orientar suas ações e as consequências derivadas não apenas considerando seus interesses pessoais próprios, mas “como se” os seus julgamentos afetassem todos os demais. Kant (1985), assim, diria: “se deves, fazes”.

Lembrando que o autor afirma que a razão nos fornece a lei, mas isto não significa que agiremos em conformidade. Seria prudente agir desta forma devido à razoabilidade lógica do ser humano. Se não quero seguir minha razão, sigo aquela porque não gostaria que outros, quando se relacionassem comigo, não fossem racionais.

Já Bakhtin (2017) preocupa-se, também, com a outra parte deste eixo analítico porque o fato de algo ser normativamente certo não obriga ninguém a realizá-lo. Isto iria pressupor sujeitos absolutamente iguais entre si e a realização de uma ação sempre da mesma forma em uma dada atividade (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005). É necessária a decisão por parte deste alguém de assumi-lo enquanto obrigação e esta deve ser tomada com base na sua realização pessoal porque cada um é Ser em processo e necessita dos momentos que vive para se justificar ao materializar o que acredita.

O Ser transcendental kantiano, porque universal, atemporal e possível a todos, não condiz com o que preconiza nosso principal interlocutor. Por ser probabilidade, retira-nos da ação enquanto sujeitos únicos em vivência e performance, ponto crucial que constitui a existência de cada um como Ser em devir e autodeterminação (BAKHTIN, 2017).

Ao defender isto, ressaltar não afirmar que Kant (1985) ache possível a realização do imperativo categórico sem comprometimento: até mesmo porque um sujeito poderia realizar uma ação correta do ponto de vista ético como, por exemplo, salvar alguém que esteja se afogando mas fazer isto apenas por uma glória pessoal. O

quando age desta forma.

que coloco em questão é, novamente, atentar mais para a sua realização de forma ideal do que para os processos históricos e contextuais que permitem a construção das motivações em realizar os ideais na vida vivida.

Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005) critica tanto os que olham apenas para o conteúdo da ação – o produto final organizado racionalmente – quanto aqueles que só olham para o processo já que teorias são também necessárias. Ele não rejeita a concepção kantiana de ser humano, mas propõe seu refinamento ao conjugá-la com a importância do processo de viver. Unidos conteúdo e processo, o agente avalia e valoriza seu próprio ato (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005). E por isso apenas a razão não dá conta de justificar a realização deste ato.

O mundo dos conceitos é necessário para vida, indiscutivelmente, mas ele só ganha importância e sentido por meio da sua realização (BAKHTIN *apud* FIORIN, 2010). E só o é através do consentimento de quem o realiza. Por ser único em sua existência, o sujeito faz o que nenhum outro pode. E é exatamente por isso que ele não pode deixar de realizar tal ato porque ele não tem um alibi na teoria por si mesma (BAKHTIN, 2017). A ação na teoria, pensada, não vale nada se não realizada em sua existência única. Dessa forma, o que Bakhtin (2017) advoga é uma relação intrínseca entre os dois mundos.

Este mundo oficial da cultura prevê relações estruturalmente estáveis (BAKHTIN, 2017). Dá-nos identidades referentes aos diversos âmbitos da vida em que nós transitamos. Eu sou heterossexual, do gênero masculino, estudante e futuro professor. Como eu, muitos outros existem. Oriento-me no mundo por meio destas identidades, mas estas também escondem relações opositivas e conflitantes com os próprios membros dos meus diversos grupos. Ora, só eu sou eu!, peculiar e insubstituível. Pensar a educação desta forma, considero, é fundamental já que vamos lidar com jovens em plena descoberta de si mesmos, da vida e do que ela tem a oferecer.

É interessante perceber que Bakhtin dá materialidade a este valor apregoado até então abstratamente por Kant, que iria se impor sobre todas as ações realizadas pelos sujeitos (*apud* SOBRAL, 2005). O ato tem valor para aquele agente que o realiza (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005). Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005) conclui, consequentemente, que as decisões morais necessitam do processo concreto dessa decisão e do caráter situado do sujeito. Ou seja, o ser humano não pode ser definido por ter uma natureza determinada teoricamente. É necessário que se identifique de

onde fala o sujeito, qual lugar ele ocupa no tecido social e em que contexto porque elas fundamentam suas intenções. Muito menos pode ter suas ações em vida dispostas abstratamente porque ele ainda tem de vivê-las. E para a efetivação da ética cotidiana, é necessário que participe ativamente das coisas que faz porque só ele pode realizá-las de seu próprio lugar nesta trama social.

Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005) está denunciando a ameaça do “teoreticismo”, a vida pensada apenas nestes termos, como dada, o que apagaria a especificidade dos fenômenos singulares já que existe esta entonação avaliativa do sujeito situado na sua realização ou não em relação a um outro. Isto porque, a partir daí, esvazia-se o nosso compromisso interessado (e não racional ou razoável, como diria Kant) de agir conforme o que consideramos certo. Esta é, segundo Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005), a síntese dialógica de nosso autor pautada na lógica viva de relações construtivas que envolve ao menos dois elementos em interação. Fundamentados na identificação e explicação dessas relações, não são mais dicotômicas já que dependem um do outro para serem analisadas – e nem mais as dimensões dos seres humanos o são a partir daí (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005).

Na filosofia, pode-se raciocinar que Eu sou porque existe um não-Eu, o Outro. Posso explicar-me a partir de mim mesmo já que sou um todo coeso teoricamente determinado. E a dimensão afetiva não é uma questão já que me isolo analiticamente. Por outro lado, quando me identificar depende de outro, perco esta qualidade e tenho que aceitar que apenas a teoria por si não me explica. E as relações despertam afetos não fundamentados na mesma lógica. Inclusive, torna-se difícil afirmar se existe alguma lógica nas emoções.

É por isso que Bakhtin (2017) considera no ato responsável tanto a dimensão teórica quanto a emocional-volitiva, dos afetos e emoções, já que ambos são necessários na construção das relações que advoga, sendo a última fundamental para o engajamento ético nas ações. Enfatiza, assim, tanto a responsabilidade do ato (em conformidade com a teoria kantiana) quanto a necessidade de se responder a alguém na relação localizada

Com isso, Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005) defende um responder que envolve necessariamente um compromisso ético já que, ao mesmo tempo que o sujeito é constituído pelo outro, ele também o constitui. Por isso, é também responsável. Ou seja, o Ser está situado em relação a outros, contextualmente e historicamente.

Na educação, parece-me fundamental sentir a relação professor-alunos nesta chave porque a construção de ambos depende dos sujeitos envolvidos, existe um não-álibi na teoria já que não consigo me definir por ela, por um modelo ideal de aula, de professor ou de aluno. É necessário que batalhemos por isso, engajando-nos ativamente nas relações em aula.

Dessa forma, a dimensão emocional-volitiva é fundamental neste processo juntamente com a dimensão racional porque é através dos afetos que nos perpassam que se destacam as nossas assinaturas nos atos. Isto porque estamos conversando sobre a potência que nos move para nos realizarmos, sobre o tesão que nos faz viver em conformidade com o que acreditamos. O tom emotivo-volitivo, de acordo com Bakhtin (2013), está sempre vinculado às possibilidades e aos nossos estados internos – dor, prazer, amor, satisfação etc. e também é diferente do que sentimos pelo outro já que não se pode ser o Ser de outros.

É necessária a colocação de, pelo menos, dois sujeitos racionalmente e emotivamente. O que vem dos outros acaba por nos dar uma forma temporária sobre quem nós somos para o mundo. Afeta-me interiormente e, conseqüentemente, respondo ao mundo. É apenas em uma relação com o outro que me completo porque o meu parceiro me dá sentido, de acordo com Bakhtin (2013). O corpo não basta em si mesmo, necessita do outro. A relação professor-alunos, neste sentido, parece não bastar como pensada a partir do cronograma previsto de transmissão de determinado conteúdo segundo uma dinâmica de aula pré-estabelecida. Até porque nós acabamos por nos tornar também algo objetivado se consideramos uma uniformidade processual dentre todos os seres que participarão da aula. Afirmo que a potencialidade é a mesma, claro, mas os determinantes contextuais de cada sujeito e as suas particularidades facilitarão ou não este processo.

Bakhtin (2013) alerta para o perigo de nos “mecanizarmos” se nossas ações forem justificadas apenas por uma relação externa e abstrata. Defendendo o comprometimento, nos provoca quanto ao fato de que, na maior parte do dia, não respondemos por nossa própria vida. Vale ressaltar que quem conversa com vocês, leitores, também tem de realizar essa *mea culpa* em não se realizar em conformidade com a teoria bakhtiniana a todo momento devido a esta complexa relação entre teoria e prática.

Percebo isto no meu cotidiano da faculdade em relação às disciplinas que cursei. Apesar de ser sempre muito dedicado, muitas vezes me vi abdicando de um comprometimento efetivo com as atividades já que meus interesses eram, muitas vezes, outros e, também, utilitários. Eu cumpria o horário de uma obrigação penosa. Reflito muito sobre o entendimento da faculdade enquanto um emprego não-remunerado já que estamos imersos em um cotidiano que se pauta na finalidade do que estamos fazendo. Tenho em mim a gana de ser um bom professor, assim como a maioria de meus colegas de turma. Mas deixamos isto para depois, para quando formos profissionais. Enquanto isto, estamos vendendo nosso tempo não nos envolvendo. Mas, se não agora, quando? Serei de fato um profissional preocupado com este comprometimento ético amanhã se hoje ajudo a dificultar este mesmo engajamento para com meu professor de hoje?

Não à toa que, quando o ato responsável se concretiza, é uma façanha (BAKHTIN, 2017)! E é necessário também que assumamos a culpa, devemos ter consciência enquanto seres humanos da vida de nossa falta de exigência e compromisso em relação às questões vitais (BAKHTIN, 2013). E a possibilidade disto só é construída através do processo da vida em si em que nos colocamos de corpo exterior e corpo interior inteiro, mobilizando aquilo que nós compartilhamos com os outros e aquilo que nos toca de forma particular.

Cabe ressaltar, ainda, que a tarefa deste autor é extremamente complexa dada a contradição entre pensar a vida e a nossa forma de se relacionar com ela e com nossos semelhantes sem teorizar. É impossível!, Mas ele se lança em uma tarefa fundamentalmente ética de engajamento para com ela, para conosco e para com os outros. A preocupação é recolocar este Ser no contexto que preside a sua realização porque o mundo da abstração não determina a nossa atividade, mas é determinado por ela (BAKHTIN, 2013).

O que lembra bastante a provocação de Nietzsche quando o intempestivo reconhece a temporalidade da vida e ruma sobre o que fazer. Ele sustenta, então, que a vida é dura, mas ou se sucumbe a esta condição ou se acha uma maneira de transfigurar seu sentido. A começar com a constatação de que a morte é certa e a dor, inevitável (NIETZSCHE, 2006). Como lidar com isso já que o ser humano sempre buscou subterfúgios, como vimos, para dominar a fugacidade da vida?

Por isso dar ênfase na situação concreta em que estas realizações são possíveis. E é, também, por isso, que categorias universais como tempo e espaço podem ser repensadas, não para questionar sua validade mas para afirmar suas potencialidades. Além de estarem sujeitas às alterações das necessidades humanas históricas, elas variam, em qualidade, de acordo com a intensidade das relações (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005). Quem nunca percebeu o tempo de forma radicalmente lenta durante uma atividade que não gostava? E de modo incrivelmente rápido enquanto fazia algo prazeroso?

O próprio Nietzsche (2006) argumentava que o homem forte é aquele que tem boa relação com o tempo. A vida é uma só e finita. Ao seu final, olharemos para o passado com remorso e culpa, revivendo nossas mágoas eternamente em sua provocação do Eterno Retorno, ou atentaremos para o instante presente a fim de vivê-lo intensamente? Pensar quatro anos de faculdade através destes argumentos pode ser extremamente inquietante ou realizador conforme a sua própria vivência deste período. E você que me lê, o que sente?

Sem ignorar a dimensão abstrata das teorias, dos conceitos e dos valores (para não cair em um subjetivismo que impediria a generalização do conhecimento), afirma que elas não seriam nada sem nós mesmos e a vida em si. E defende que este reino teórico, de fato, não é nada sem que nos comprometamos em realizar os nossos ideais. Se não, evidencia-se uma força irresponsável e devastadora sobre os atos singulares que constituem a nossa trajetória (BAKHTIN *apud* FIORIN, 2010). Ou seja, Bakhtin (2017) está interessado nos processos das relações que nos permitem realizar nossos ideais. E eu, nos modos outros de relação professor-alunos que permitam isso.

Dessa forma, realizamos uma breve recapitulação da história do pensamento filosófico ocidental com o intuito de evidenciar a repercussão de uma relação conflitiva entre teoria e prática, entre mundo abstrato e mundo vivido. O primeiro, apesar das distinções entre os diferentes autores, acabou por ser privilegiado para ordenar a vida, e até mesmo pensá-la. Esta valoração impactou a própria noção de natureza humana durante os séculos de produção filosófica, destacando-a através de sua capacidade reflexiva.

No âmbito da filosofia moral, acreditou-se que o reconhecimento de nossas potencialidades racionais e razoáveis nos impeliriam a agir conforme leis universais.

No entanto, percebemos que ocorre uma abstração do contexto socio histórico em que os sujeitos realmente vivem. Com disposições diversas e até mesmo conflitantes, a interação social é inerentemente conflitiva acerca dos fins perseguidos.

Bakhtin (2017), então, nos proporciona uma proposta de engajamento ético que nos considera exatamente desta forma. Situados, interessados, estamos longe de um Ser universal, abstrato e atemporal. Advoga que aceitemos esta eterna incompletude, e a eterna busca de realização já que dependemos do outro para assumir uma completude temporária. A existência de leis universais não nos redime deste compromisso que temos em responder por nossa vida a outros, responsabilmente. É este engajamento que mobiliza todas os nossos potenciais, conjugando a dimensão racional e a emocional-volitiva porque ele não é só racionalmente entendido, mas afetado. Não nos bastamos e, nesta perseguição de nós mesmos que depende de outros, somos potencialmente criadores (BAKHTIN, 2013).

Nos cabe agora, conversar sobre o “ato responsável” (BAKHTIN, 2017) em si, explorando suas dimensões na arquitetônica, em seus momentos que necessita. Mais ainda, passemos a investigar a sua possibilidade enquanto compromisso ético na área educacional a fim de defendermos uma outra concepção de Ser, que mesmo tendo de conviver com suas contradições, pode transformar a relação professor-alunos como acredito termos, eu e minha turma de Didática, realizado em duas aulas-evento.

1 O ATO RESPONSÁVEL E A TRANSFORMAÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS NAS AULAS DE DIDÁTICA

Duas almas moram
no teu peito humano,
nas tuas entranhas.
Evita o insano
esforço da escolha:
precisa das duas.
Pra ser um, amigo,
deves ter contigo
conflito incessante:
um elevado bonito, elegante;
o outro enfezado
e sujo, aos molambos.
Precisa de ambos!

Brecht

Pensando sobre nós mesmos enquanto Ser em processo, enquanto professores em formação, Mikhail Bakhtin (2017) provoca a perseguir o “ato responsável”. Aquele leva a ultrapassar a despersonalização teórica da vida. Pensar sobre fazer o que consideramos certo não é suficiente já que não necessariamente o fazemos. Neste mundo dado, temos outras chances porque ele tem uma previsibilidade sistemática que nos retira essa responsabilidade.

A realização fica para depois, para quando me formar, para quando for professor, para a próxima aula. E, assim, também ficamos. Como Ser em processo, encarnamos os momentos em que vivemos já que a todo momento temos de procurar essa façanha. Tendo outra pessoa a nossa frente, de carne e osso, somos obrigados a agir responsabilmente e a responder a ela por nossos atos. Para isso, Bakhtin (2017) defende a importância da dimensão das emoções, afetos e desejos para a nossa mobilização tanto quanto a da dimensão racional.

Parece-me que Brecht (*apud* KONDER, 2006), na epígrafe, dialoga com o filósofo da linguagem à medida que nos enxerga tendo duas almas. Uma delas foi valorada positivamente na construção do ser humano: a racional. A outra, enfezada e suja, corresponde ao corpo, às emoções. Mas o autor é enfático ao defender que são necessárias as duas, tal como Bakhtin o faz.

O ato não diz respeito apenas a ação física, mas também às de ordem mental, emotiva que resultam de uma postura não indiferente (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005). É importante ressaltar que Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005) diferencia entre

ato-feito e ato-atividade. O primeiro refere-se à ocorrência de uma determinada atividade enquanto ato irrepetível, a façanha alcançada, e o outro expressa o exemplo de uma atividade na concretude do mundo (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005).

Bakhtin (2017) pauta-se na confrontação dos dois mundos incomunicáveis entre si de que já tratamos no capítulo anterior: o mundo no qual os atos da nossa atividade são objetivados, são entendidos enquanto produto acabado – e, por isso, teórico – de uma atividade que possa ser realizada em qualquer relação humana, e o mundo no qual eles são realmente realizados uma única vez. Por isto, chamar esta ocorrência de evento é importante para Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005). Evento suscita a dinamicidade e singularidade do processo de vivência por sujeitos específicos, que construirão o sentido do evento a partir do que lhes move particularmente. O evento se distingue do fato porque ocorre em um dado lugar e em um dado espaço, enquanto o último permanece para além dele por ser universalizável.

2.1 A necessidade da encarnação dos ideais

O conteúdo/forma (os conceitos, teorias e valores), como vimos, pretende ser capaz de dar plena e definitiva autodeterminação para seu próprio domínio (BAKHTIN, 2017). Como não sendo suficiente, Bakhtin (2017) defende que apenas o Ser-evento único¹² em sua inteireza faz com que o ato seja verdadeiro. Ele adquire um plano unitário que se reflete para ambas as dimensões supracitadas, adquirindo uma dupla responsabilidade: pelo conteúdo e pelo seu Ser.

O ponto crucial é a compreensão de que não existem regras morais autossuficientes, mas sim um sujeito moral (BAKHTIN, 2017). Ele, sim, sabe o que e quando está marcado pelo dever moral: ou seja, a obrigação de sermos éticos não deriva da própria ética, de um entendimento abstrato do que isto significa. Não se trata de fazer por fazer¹³, até mesmo porque percebemos que as motivações derivadas dessa forma de pensar não resultam automaticamente em posturas interessadas. Aulas por aulas, notas por notas, não se sustentam somente com a ideia de se tornar professor.

¹² O autor usa este termo porque considera a vida um sucedâneo de atos irrepetíveis e consecutivos (SOBRAL, 2005). O ato-feito tem tal importância em sua filosofia, Sobral (2005) argumenta, porque ele define a vida como um evento uniocorrente – porque há apenas uma vida no mundo humano – de realizações ininterruptas de atos-feitos.

¹³ Conferir nota de rodapé 10.

Dessa forma, este ato executado forma um todo integral tanto em seu conteúdo/forma quanto na consciência de um ser humano em um tempo e em circunstâncias particulares (BAKHTIN, 2017). Estes momentos são unitários e indivisíveis na avaliação deste ato. Assim, o “ato responsável” envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração do agente com respeito à sua própria atuação e a quem ele responde (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005).

O seu valor não se força de fora, da validação teórica, pelo contrário, é o valor que tem qualificação para quem o realiza. (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005). Isto não implica na relativização das teorias, dos conceitos e dos valores, mas na ênfase de sua materialização concreta nas relações, nas quais os primeiros ganham sentido. É por agir que postulamos sua existência no mundo dado. É necessária sua realização para sua relevância porque a teoria não tem sentido hermeticamente. Ou melhor, tem coerência lógica dentro de seu sistema mas não existe por si sem voltar à terra.

A filosofia bakhtiniana está centrada, então, na ética cotidiana, seu imperativo é a responsabilidade, no plano concreto e não transcendente (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005). Aproxima-se de uma perspectiva fenomenológica, de se destrinchar a vida no pleno calor dos acontecimentos, e não metafísica e essencialista (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005).

Bakhtin (2017) afirma que no domínio abstrato não temos vontade própria. Não estamos mais presentes nele como seres humanos individualmente e responsavelmente ativos. O Ser único real é mais pesado (BAKHTIN, 2017) porque temos de lidar com todas as contradições e riscos da vida vivida, com a insuficiência das teorias para explicar o mundo, a nós mesmos.

A possibilidade é, então, partir das próprias relações no mundo para explicá-las, para dar sentido a elas, lembrando muito o método marxiano já que estabelece uma filosofia da práxis materialista dialética porque um produto advém de um processo ao mesmo tempo que este desemboca no primeiro (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2008). A diferença é que Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005) focaliza nos atos concretos de sujeitos concretos identificáveis, e não em um sujeito coletivo “classe”.

O diálogo é parte crucial da relação construtiva entre os sujeitos porque a dialogicidade pauta que a realidade é sempre mediada pela linguagem, preservando, disseminando ou contrastando os diferentes discursos presentes na sociedade em determinado contexto sócio-histórico (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2005). Atualizamos

o repertório disponível que nos chega por meio das tradições e das relações sociais. Estamos a todo o tempo respondendo e reiterando outros (BAKHTIN *apud* FIORIN, 2016). O sujeito mobiliza todo o repertório discursivo com o qual se identifica na sociedade, não fala sozinho e não é imparcial. Se uma vez já o foi, apenas Adão e Eva o conseguiram enquanto primeiros seres humanos (BAKHTIN, 1988, p. 88). Decorre deste raciocínio que nós falamos o mundo em que vivemos e este influencia os nossos interesses.

Por termos que assumir o nosso papel responsável para com nós mesmos e para com o próximo, existe um não-álibi que obriga a nossa atuação já que essa responsabilidade ética teórica só existe no mundo real se materializada em relação a alguém. Não podemos nos abstrair disto para um álibi baseado em um Ser transcendente, possível de ser identificado com tantos outros e assegurado pelas teorias porque elas continuarão a existir mesmo se não as realizemos (BAKHTIN, 2017).

Assim, nós reconhecemos nestes eventos a obrigação do ato por nossa temporalidade, não apenas o conteúdo teórico – e por isso eternas – das proposições que fazemos em aula mas também a importância de materializá-las nos instantes possíveis, enquanto sujeitos que têm apenas uma vida permeada por momentos que nunca vão se repetir (BAKHTIN, 2017). Se eternas, parece-me que somos desculpados por poder realizar amanhã o que não fazemos hoje. Bakhtin (2017) advoga a importância de atentarmos para o agora.

É interessante perceber o peso e o impacto promovidos sobre nós ao tomar as aulas nesse sentido. Duas horas de aula podem se transformar em um campo de batalha. As conquistas e confrontações são necessárias a fim de estimular provocações que toquem os que nos escutam, ou os que nos respondem com indiferença ou o silêncio.

2.2 A participação ativa nas relações travadas entre professor-alunos

O Ser universal é criticado porque ele não é o Ser no qual cada um de nós vive, e se fosse, não existiríamos (BAKHTIN, 2017). Ainda mais, ao ser essencializado ele acaba por negar o absolutamente novo a ser criado, o que está por vir-a-ser (BAKHTIN, 2017). Dessa forma, Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005) salienta o caráter re-

lacional de sua construção de sujeito e na “negociação” do sentido de nossas ações na medida que os interesses podem ser distintos.

Eu sou um eu-para-mim, que é condição de formação da minha identidade, mas também sou um eu-para-outro. E vice-versa (BAKHTIN *apud* SOBRAL). Por isso somos incompletos, não em um sentido negativo mas potencialmente criador. Muito me aflige o professor, que não percebendo o comprometimento nas posturas do aluno, acredita que aquilo não é um problema seu. Muitas vezes se entende que o educando, supostamente, não quer ou consegue acompanhar o ritmo de sua aula. Ele como que não tem, naturalmente, o que é preciso para tal.

O evento único do Ser, que possibilita o “ato responsável”, não é mais algo que é pensado, mas algo que é através dos envolvidos neste processo, só podendo ser experimentado ou vivido (BAKHTIN, 2017). Por isso a necessidade do tom emocional-volitivo já que o evento nos afeta. A razão teórica é apenas um momento da orientação moral do sujeito (BAKHTIN, 2017). São as *nossas* emoções e desejos que dão o sentido ao que fazemos, marcando a nossa assinatura única, diferente do entendimento das atitudes de um Ser transcendente embasada em uma razão compartilhada.

Dessa forma, o ato-feito é uma atitude confessional, intimista mas não somente, que deve ser entendida em seu desempenho, em seu destrinchar (BAKHTIN, 2017). É intimista porque pressupõe a identificação ativa com uma outra individualidade, sem que me perca neste processo, sem que eu abdique de mim mesmo. Não é possível se colocar no lugar do outro por completo, abdicando de si e tornando-se objeto, sendo a empatia um ato derivado da nossa própria individualidade.(BAKHTIN, 2017). Ela acaba por realizar algo que não existia antes, enriquecendo este evento.

Neste ponto, imagino que eu possa ser tomado como irracional enquanto escrevo sobre emoções, sobre afeto. Estarei eu apresentando uma visão romântica de nós, da vida e, principalmente, da relação professor-alunos? Saliento isto porque é algo que realmente ocorre, principalmente no senso comum em relação ao ofício do professor. Este último é reduzido a jargões superficiais, como aqueles que afirmam que “ser professor é a profissão mais nobre de todas, porque ela forma todas as outras”, sendo frequentemente representada de uma forma messiânica e vazia, desconectada das condições que estimulariam o exercício docente adequado. Parece,

desse ponto de vista, que o amor à profissão compensa todas as precarizações de nosso trabalho.

Mas estou interessado em elementos que podem muito bem não depender de mudanças estruturais, mas da atenção às relações construídas a cada aula. Para Bakhtin (2017), o ato realmente realizado é mais do que racional, é responsável. E se ainda me considerarem irracional, que o digam. Sinto-me confortável em bater o pé depois do que analisamos juntos no capítulo anterior. A chave valorativa que discrimina o tom emocional-volitivo é apenas repercussão da maior parte da filosofia moderna, nascida do racionalismo (BAKHTIN, 2017).

Não objetivo, então, me apresentar enquanto um narrador imparcial. Até mesmo porque o real pensamento que age é um pensar emocional-volitivo, que entona e impregna de forma singular o conteúdo/forma daquilo em que nos embasamos (BAKHTIN, 2017). E por isso que a palavra é viva. Uma palavra pronunciada não pode o ser sem entonação, sem uma intenção valorada, em direção a alguém ou a um objeto. É dessa forma que estes últimos são colocados em direção do que ainda está para ser (BAKHTIN, 2017).

A verdade, então, se atualiza já que o que importa não é propriamente o que é certo (sem relativizá-lo, claro) mas a sua construção em sala de aula. No limite do modelo criticado de Ser universal pautado em teorias abstratas, o que é certo está dado, desde a postura do professor e do aluno até o conteúdo a ser alcançado. Essa fatalidade conceitual sobre quem somos e o que fazemos nos destitui de sermos protagonistas de modo que o ato de transmitir o que *têm* de ser passado basta. Nos alienamos de nós mesmos nestas tarefas pré-determinadas, vivendo enquanto passageiros de nossa própria vida, de nossa própria profissão.

Bakhtin (2017) defende que o “ato responsável” reescreve esta verdade tanto enquanto momento único quanto como conteúdo formal, unindo real e ideal. Eu não olho para uma aula platônica (em qualquer sentido ideal de aula possível para o leitor porque o que está em jogo não é o que é uma aula ideal), mas para *essa* aula, para *esses* alunos, para *esse* tempo e espaço, para *esse* conteúdo (BAKHTIN, 2017). Evito, assim, frustrar-me caso a aula não saia conforme essa idealização, colocando a culpa em todos os agentes possíveis, porque aquilo não foi indiferente para mim, um objeto passivo (BAKHTIN, 2017).

O foco desta análise está na tomada do nosso lugar responsável no mundo, especificamente nos momentos em que acredito que este engajamento possibilitou a transformação da relação professor-aluno. Elas me afetaram e me constituíram enquanto estudante na graduação.

Como dito, a palavra é viva de forma tal que o simples fato de estar dissertando sobre a possibilidade de transformação da relação professor-aluno já significa que eu tomei uma certa atitude em relação a elas (BAKHTIN, 2017). Estou estabelecendo uma atitude valorativa sobre os eventos que se seguem. De modo geral, tem-se mostrado fundamental na minha formação discente, porque percebi que não é só o domínio da teoria e de suas formas interpretativas eloquentes que nos fazem ter determinada identidade, mas também a relação efetiva que construo com os sujeitos envolvidos no tempo de aula dentro dos eventos em processo do qual faço parte (BAKHTIN, 2017).

Procuo também não apresentar um mundo dado a partir de conceitos que agora devem ser seguidos. Mas aquele em que estes atos são tomados responsavelmente, conscientes de si (BAKHTIN, 2017), em que não são apenas percebidos, mas apropriados intencionalmente, crítica ou afirmativamente.

2.3 O ato responsável na Didática

Apresentarei um relato sobre as intenções da disciplina de Didática a partir de seu conteúdo programático e dos sujeitos envolvidos neste processo, acreditando que em duas aulas-evento o “ato responsável” (BAKHTIN, 2017) foi realizado. Meu relato não é um discurso direto tão somente porque não abarcaria a visão total do processo arquitetônico sobre o qual Bakhtin (2017) se debruça ao procurar seu objeto. Estes momentos se prendem ao centro de valor que é o ser humano, unindo o mundo abstrato ao da vida, porque os conceitos não dizem nada sem a devida contextualização de quem o vive (BAKHTIN, 2017).

Dessa forma, a cognição por si não é suficiente para a interpretação-compreensão, envolvendo um aspecto emocional-volitivo (BAKHTIN, 2017). Esta mobilização das duas dimensões defendidas por Brecht (*apud* KONDER, 2006) em seu poema é importante porque é pré-condição uma postura tanto externa, distanciada, quanto não-indiferente (BAKHTIN, 2017). Achar isto difícil é um sintoma de qual ca-

pacidade humana se tornou prioritária no entendimento de nossa relação com a vida em suas diversas instâncias.

Esta estrutura arquitetônica do ato “responsável” (BAKHTIN, 2017) envolve o “eu para mim”, “o outro” e o outro para mim”. Compartilhamos, assim, nosso lugar no Ser-evento que constitui este momento porque somos únicos e necessários para que ele não corresponda apenas a um evento possível (BAKHTIN, 2017). Destes tive oportunidade de participar e me realizar temporariamente, retomando-os através da minha memória, de trabalhos publicados e apresentados em eventos educativos, sobre o trabalho realizado à época, e de conversas recentes, presenciais e virtuais com as pessoas que compartilharam, para essa pesquisa, suas intenções nas ocasiões relatadas neste trabalho.

Percebo que a Didática, enquanto disciplina obrigatória a ser cursada por nós, licenciandos, toca no âmago mais profundo de nossas inquietações sobre a nossa futura profissão. Como estimular esta responsabilidade que me parecia ser importante para a relação professor-alunos? Tocava-me a impressão de que os discursos sobre a condição precarizada da educação mascaravam o que poderia ser feito a nível micro, em nosso cotidiano. Parecia-me que estes debates estruturais, mesmo que nos afetando, estavam muito longe do que poderia ser realizado com uma participação ativa dos sujeitos envolvidos nas relações em aula.

Quando cheguei à primeira aula de Didática, minha impressão acerca da disciplina foi a de que eu aprenderia, de fato, a como dar uma aula. No entanto, descobri ao longo do curso que não há uma fórmula dada. E acho que, por isso, se tornou tão importante para mim o diálogo com Bakhtin. A aula é fruto de experimentações que contradizem o ensino normativo de uma educação conteudista com a qual tive contato em toda minha vida – inclusive na faculdade. Ouvimos em círculos mais progressistas da faculdade sobre uma educação mais “democrática” e “inclusiva”, mas até então a maioria delas havia sido para mim apenas objeto ideal e distante, o qual deveria perseguir, mas sem saber bem o que era. Novamente, não questiono aqui o que seria uma aula ideal porque já tive experiências únicas em um modelo tradicional, no qual o professor fica no tablado, utilizando o quadro, e nós sentados. E já tive aulas que divergem desse modelo clássico que não me tocaram.

Após cursar Didática, noto que englobar os educandos em um processo dinâmico em uma aula exige que nós mesmos estejamos dispostos a nos comprometer

com este objetivo, algo que vi recorrentemente na postura de nossa professora. Percebo o que realmente importa como sendo a construção dessas experiências (ou eventos), fruto da relação que travamos com as pessoas e o próprio conhecimento. O resultado disto é a avaliação/valoração que os agentes envolvidos constroem delas.

É interessante perceber que o grupo que se formou a partir destas aulas, o GELEDD (Grupo de Estudos de Linguagem, Educação, Docência e Diversidade), foi afetado de forma semelhante porque, ao ler os artigos dos envolvidos me deparei com questões que me atravessaram durante aquele processo sem nem mesmo conhecê-los de fato. As mesmas aulas que serão colocadas nestas páginas foram motivo de inquietação para os outros, que as trataram através do que mais os movia naqueles momentos. O meu é a necessidade de se pensar o “ato responsável” (BAKHTIN, 2017) e a sua importância para a transformação da relação professor-alunos.

A Didática, certamente, não foi uma disciplina comum. Desde a montagem conjunta do cronograma da disciplina até o diálogo efetivo sobre as discussões dos textos, Márcia Maria (2018) nos incentivou a realizar o mesmo movimento que ela, incorporando criticamente as teorias nas quais se embasava, principalmente as de Freire (2011) em sua proposição de superação da educação bancária e em prol da formação dodiscente. O objetivo da disciplina era pensar a educação intrinsecamente articulada com a sociedade segundo uma perspectiva crítico-dialética. Além disso, promoveu-se a desnaturalização dos papéis incorporados tradicionalmente tanto pelo professor quanto pelo aluno, a fim de estimular a discussão sobre proposições outras, mais próximas do dito ideal democrático.

Bernardo Almeida (2018), Rafaela de Paula (2018) e Jasmin Stariolo (2018) destacaram a necessidade de uma postura reflexiva sobre o seus próprios papéis no ato educativo, pontuando a sua falta em vivências escolares. Posicionaram-se contra o modelo de educação que nos era comum em aula, acumulativo e que exigia de nós pouco protagonismo. Digo isto porque, ao longo da graduação, não foi possível para mim desenvolver tais relações responsabilmente em muitas ocasiões, me parecendo mais que todos estão mais interessados em outras coisas que não o momento de aula (e me incluo nisto). Seja porque estamos interessados na matéria a

ser dada em si, seja porque o ambiente não é favorável para se estabelecer relações dialógicas confortáveis por causa dos próprios sujeitos naquele espaço.

O trabalho intelectual não é fácil, admito, mas ele pode ser perigosamente mecânico. Tanto o é que, por exemplo, quando tivemos a oportunidade de assumir o protagonismo em uma atividade de planejamento de aula foi inquietantemente difícil agir porque não era comum aquilo. Em tempos de um percurso definido de aula, com posições bem delimitadas da atuação do professor e do aluno – e entre eles –, nos sentíamos expostos e inseguros em relação àquela nova dinâmica. A criação do novo é difícil devido às incertezas dos processos e da dificuldade em agir para além do que já está dado para nós.

2.4 Autogestão da aula

Em outubro de 2017, a professora de Didática, Márcia Maria, foi à 38ª Reunião da ANPED. Sugeriu que a aula daquela semana não fosse interrompida. Propôs à turma que o encontro se realizasse por autogestão do próprio grupo de estudantes. O objetivo era estudar capítulos do livro Documento de Identidade (1999), de Tomaz Tadeu da Silva. Dito e feito! O diálogo sobre as teorias que o embasava aconteceu de forma compromissada entre os estudantes.

Eu estava fumando um cigarro do lado de fora do prédio, acreditando que o fato de a professora não estar naquele dia deixaria as pessoas menos interessadas, obviamente. (Essa atitude me fez pensar que a faculdade tenha alimentado a compreensão, depois desses quase quatro anos, de que estar nela possa representar um enfadonho trabalho não remunerado. Nosso horário é medido e contabilizado, assistimos as aulas, fazemos provas, tudo isso a fim de arrancar notas acima de 6 para conseguir formar). Dessa forma, a última coisa que me passou pela cabeça foi a possibilidade da turma comparecer à aula em número expressivo. Comparo isso à minha atuação em uma disciplina, da qual sou monitor atualmente. O professor me passou a tarefa de dar aula durante uma semana e, na primeira, os alunos foram porque não sabiam que eu estaria lá. Já na segunda, eles não foram. O tempo, então, parece ter de ser produtivo e isto significa cumprir obrigações formais. O que contradiz boa parte da sua riqueza...

Já haviam passado alguns minutos do início da aula sob autogestão. Eu e um amigo, Bernardo, conversávamos sobre assuntos do nosso cotidiano – que também se reduziam às obrigações – quando uma das alunas desceu e nos chamou para subir. Todos os que compareceram (poucos, de fato) já estavam em sala. Eu havia lido o texto, mas não esperava essa atitude, achando que a aula ficaria mesmo no reino da suposição. Chegando à sala, reparei que boa parte dos que ali estavam tinham lido, também, o texto. Alunos de diferentes graduações, como de biologia e química se envolveram na temática própria das ciências humanas. Conseguimos abordar todos os capítulos propostos para estudo e não fugimos do assunto central em nenhum momento. Seria difícil isto acontecer, acredito, em qualquer matéria que fiz durante a faculdade. É o que mais me afeta quando penso sobre estes momentos e este grupo porque não conseguimos explicar por inteiro porque estabelecemos estes laços, mas eles existem e estão aqui. E sinto a sua importância porque ele foi não apenas único enquanto momento irrepetível da vida, mas também porque é singular em minha trajetória na faculdade. É curioso porque não conhecia aquelas pessoas para além daquelas quatro horas de aula semanal tal como conhecia Bernardo, amigo que me acompanha em boa parte desses quatro anos. Sabia o nome dos outros, que eram simpáticos, mas apenas isso.

A autogestão da aula de Didática foi, então, a materialização destes ditos atos responsáveis, segundo acredito. É isso que procuro passar ao leitor, um registro arquitetônico de uma experiência *minha*, na qual eu me identifiquei e coloquei minha assinatura *ativamente* (BAKHTIN, 2017). Há uma interpenetração e unidade de eventos, mesmo que os contextos de cada personagem sejam distintos (BAKHTIN, 2017). E eles são perfeitamente familiares a qualquer um que participou deles como ação responsável (BAKHTIN, 2017).

Na sua preparação e construção, a leitura por todos os membros e a pontuação de seus argumentos demonstrou a preocupação com a discussão sobre os currículos naquele espaço e tempo únicos. Algo que talvez não pudesse ser (e não foi) retomado e que contribui para formação naquela disciplina dos indivíduos de acordo com os envolvimento de cada um. Prepararmos-nos e comparecermos à aula demonstrou a importância de que este conteúdo fosse posto em pauta para que outros tivessem acesso a ele e aos seus possíveis desenvolvimentos, originados a partir do debate.

Essa responsabilidade mostra-se, de certa forma, afetiva por também levar em consideração as aspirações do outro. E afetiva porque também responsável para conosco e os outros, de modo rizomático. Percebemos, então, que “responsabilidade” aqui não é esta palavra carregada dos diversos sentidos do dia-a-dia. Para Bakhtin (2017), ela deriva de nossa afirmação em nossas práticas concretas. Demonstra-se uma *fidelidade* no sentido de ser verdadeiro para alguém e para o que acreditamos encarnar a partir das insinuações e provocações de Márcia Maria.

Dever está presente na relação professor-alunos porque ela é orientada por um ideal educacional através de nossas posturas interessadas. E o processo de sua construção é possível quando há um reconhecimento do Ser de uma pessoa única dentro dela mesma se tornar um centro de responsabilidade (BAKHTIN, 2017). Bakhtin (2017) delinea que é apenas afirmando definitivamente o fato de nossa participação única e insubstituível no Ser-evento único que ele mesmo se completa a partir deste evento em processo.

Para além do sentido final ou do conteúdo ideal que advogamos, é necessária a encarnação do compromisso para com os momentos vividos. E eu não estou escrevendo para dizer a você, leitor, o que você deve fazer para que isto ocorra. A dúvida é um momento necessário desta dinâmica e espero estar a suscitando em quem me lê, não porque vocês não entendem o que escrevo, mas sim porque ela é uma agente efetiva de nossas vidas. É a dúvida que faz com que eu me realize, tome uma atitude nesta ou naquela direção encontrando o meu lugar nesta arquitetônica do ato responsável. Se o Ser fosse aquele dado, o mundo pessoal não existiria e nem a necessidade de ser no mundo real (BAKHTIN, 2017).

3.5 Aula de encerramento

Decorre disto que existem múltiplas faces destes eventos únicos a partir dos mundos pessoais dos outros sujeitos que participaram a partir de seus lugares singulares (BAKHTIN, 2017). Por isso há uma pluralidade de intenções e perspectivas que são apresentadas nos trabalhos individuais e no que cada um levou para a sala nesse último episódio. Estas múltiplas significações não prejudicam uma compreensão teórica acerca do que foi buscado no programa de Didática, apenas representa

que a construção ocorreu através das necessidades de cada um ao ocuparem seus respectivos lugares nestes momentos.

A aula de encerramento da disciplina demonstrou a ratificação destes eventos-únicos. A professora havia proposto que nos reuníssemos para fazer uma avaliação tanto de nós mesmos quanto da própria disciplina. Ela, ainda, nos incentivou a levar, em diferentes linguagens possíveis, uma mensagem representativa de cada um de nós, se assim quiséssemos, para compartilhar com a turma. Sua intenção era promover um último encontro de avaliação e autoavaliação como uma roda de conversa.

A professora Márcia Mária, ela mesma, levou um poema para nós chamado “Escova”, de Manuel de Barros. Bernardo, meu amigo que me acompanhava nestas conversas com a duração de um cigarro, levou uma música do Almir Sater chamada “Tocando em frente”. A surpresa maior veio com uma proposta de uma de nossas colegas, Jasmim. A proposta da professora provocou uma inquietação sobre quem ela realmente era. Conversando com uma pessoa próxima, Jasmim começou a se perguntar quem era ela e do que ela gostava.

Jasmin levou para a sala de aula uma gincana, em que cada um pegaria um papel e faria (ou não, se assim quisesse) o que estivesse escrito. Dentre as coisas escritas, estavam coisas como “Conte algo pessoal que você não contaria para ninguém”, “Faça uma pergunta que gostaria que todos a fizessem.”, “Elogie uma pessoa” e “Fale sobre alguma questão em você que o incomoda”. Achei significativo que as pessoas se colocassem realmente envolvidas entre si e com a disciplina e se disponibilizassem a realizar a gincana, mesmo que não tivessem intimidade para além do que pode se construir durante as aulas. Digo isso porque alguns dos que estavam em sala realmente não quiseram ou trocaram os dizeres que pegaram na caixa, e outros mesmos nem ao menos apareceram. No meu caso, sentia-me confortável dentre aqueles desconhecidos que, ao mesmo tempo, não o eram.

A atuação de Márcia Mária (2018) neste Ser-evento diz respeito a estimular esta corresponsabilidade entre nós e com o próprio ensino. Refere-se a uma defesa de toda a dimensão ética, estética e política da educação, que transborda a sua perspectiva teórica e pauta também o engajamento efetivo enquanto sujeito encarnado (NAJMANOVICH, 2001). Ela defendia que cuidemos para não silenciarmos ou inibirmos a curiosidade das pessoas com as quais trabalhamos ao excluir o que nos

parece diferente no processo de ensinar e aprender. Esta é uma preocupação *dela*, que está materializada em *sua* postura profissional.

Já Bernardo (2018) compartilhava a jornada de vida *dele*, com todas as dificuldades e alegrias intrínsecas a ela, e como *e/le* abraça este fato. Preocupa-se realmente com uma realização completa de suas potencialidades, interessado não apenas no desenvolvimento intelectual possível através da disciplina, mas também com seu emprego consciente e responsável. Jasmim (2018), por sua vez, persegue a concretização de *sua* voz ao perceber que as aulas não são um ambiente monológico em que o professor fala e o aluno escuta. Ressalta que é possível que se estabeleça um processo dinâmico dialógico em que os atores envolvidos sejam mais, assumindo todas as responsabilidades de seus atos porque isto exige risco. Dá trabalho (STARIOLO, 2018). *Sua* gincana corporifica isto exemplarmente. Ao assumir esta tarefa, não tem receio em buscar *seu* ideal de conduta e vida: abraçar a espontaneidade dos atos aos quais as propostas “desafiavam” a cumprir (STARIOLO, 2018).

Eu, por outro lado, ainda tinha impresso em mim a sensação da exigência de engajamento para que as matérias fossem proveitosas. Na Didática, tive o mesmo problema de OEB. Havia faltado muito e, ainda que por dentro das discussões, sentia-me mal por debater nas aulas sem ter lido os textos porque me parecia ir contra o que estava sendo defendido como princípio pela disciplina. O objetivo era a aproximação entre teoria e prática, e me sentia incompleto como um quebra-cabeças faltando uma peça. Quando realizei a autoavaliação, ressalttei exatamente este ponto já que essas três disciplinas da educação foram as que mais me impeliram a pensar sobre. Não adiantava apenas defender isto discursivamente porque, olhando para mim, soava falso e fácil.

É tragicômico, na verdade. Uma amiga está fazendo a disciplina de Psicologia da Educação com a mesma professora ao mesmo tempo em que eu escrevo este relato. A professora da disciplina não realiza prova, descontando pontos por não ir à aula. Seu argumento é que as aulas têm temáticas que exploram o objetivo da disciplina como um todo, sendo importante que os alunos passem pelo processo. Comentei como, em nossa mentalidade, já que temos outras disciplinas em que é necessário não apenas a presença em aula como também a realização de provas, seminários e trabalhos, nós estudantes acreditamos poder faltar a estas disciplinas da

educação, porque o método avaliativo é mais “fácil”, para dar conta das outras matérias.

Hoje, estou inclinado a dizer que é o contrário. Faltamos àquelas disciplinas porque é mais difícil, porque o que nos é exigido tem outra dimensão, a de um comprometimento que não é visível e não é impulsionado pelo medo da reprovação. Um engajamento tal como esse pode parecer até supérfluo em meio às outras demandas da vida. E, de fato, estes outros compromissos influenciam em nossa disponibilidade para com as propostas dos professores. E a própria atuação dos professores nestas disciplinas podem ser problemáticas. Mas as nossas decisões, em uma última instância, demonstram o que nós priorizamos. E isto é um problema se colocamos a educação como algo mais que a perseguição de notas, e o entendimento deste número como uma representação do que somos estritamente.

Assim, este trabalho é uma confissão do que eu entendo de mim e do que considero relevante para perseguir em minha vida como estudante e futuro professor através do “ato responsável” (BAKHTIN, 2017) e do meu entendimento enquanto sujeito que se construiu ao longo desses quatro anos a partir dos interesses surgidos dessas experiências. Vale a pena estar sendo escrito porque é uma possibilidade criativa que afeta não apenas a mim, mas a todos que anseiam por descobrir a sua potência. É a partir daí, como vimos, que o “ato responsável” (BAKHTIN, 2017) é possível: através de uma postura interessada.

Destrinchamos, então, a concretização do processo arquitetônico do Ser-evento único, entendendo-o enquanto a possibilidade de aproximar o mundo abstrato das teorias e valores com o mundo da vida. A partir do momento em que nos consideramos enquanto Ser em processo, é necessário levar em consideração o aspecto relacional através do qual nos identificamos e realizamos (mesmo que temporariamente já que esta incompletude é inerente a nós). Este contato pressupõe a valoração/avaliação dos agentes envolvidos de forma que imprimimos nestes atos as nossas assinaturas a partir dos afetos vários que nos perpassam já que a teoria não diz nada por si mesma. É assim que um dever é reconhecido, quando afirmamos a necessidade de nosso posicionamento. Este comprometimento se deve ao fato de que não temos um alibi na existência garantido por um Ser abstrato que é possível de representar a todos. Temos de lutar por isso e encarar a dúvida do novo.

Nesta linha de raciocínio, atentamos para o contexto em que estamos situados, valorizando os momentos que passamos com aqueles que passamos porque o tom emocional-volitivo é importante por nos engajarmos nestas situações tanto quanto a racionalidade. O objetivo deste capítulo foi exatamente demonstrar, através dos meus relatos de experiência acerca das duas aulas de Didática, a materialização do “ato responsável” (BAKHTIN, 2017) em nossas condutas e como, a partir disto, é possível transformar a relação professor-alunos através do cultivo de uma responsabilidade afetiva e de um afeto responsável – dois processos que se alimentam mutuamente. Repensamos, assim, a forma como podemos encarar a nossa relação com os outros sujeitos e com o próprio conhecimento.

Já o intento do último capítulo é pensar a aplicação das provocações bakhtinianas no âmbito destas relações a fim de que possamos nos orientar por essa dinâmica responsável e responsiva para com o próximo. Estimulamos, assim, a pluralidade constitutiva do ser humano e da vida, conjugada à arte. Reconhecemos a educação para além da finalidade pragmática da sociedade contemporânea em se formar para ser alguém, para ter um emprego e uma família. Ela é importante para a própria exploração e consolidação das potencialidades humanas, as quais passam intrinsecamente pelas relações que travamos em vida.

Ela se faz fundamental no contexto sociopolítico brasileiro de recrudescimento de ideologias reacionárias e totalitárias que visam à imposição de determinadas formas de pensar o mundo e a sociedade brasileira. É possível, por meio da concepção de Ser em processo, de educação e de vida, questionar os pressupostos nas quais elas se embasam, defendendo a pluralidade de intenções a partir do momento em que os sujeitos são situados em grupos sociais específicos, mobilizando não só suas intenções pessoais, mas também às dos coletivos dos quais participam.

2 A POTENCIALIDADE DO SER EM PROCESSO E DO ATO RESPONSÁVEL NA EDUCAÇÃO

Uma parte de mim pesa, pondera;
 outra parte delira.
 Uma parte de mim almoça e janta;
 outra parte se espanta.
 Uma parte de mim é permanente;
 outra parte se sabe de repente.
 Uma parte de mim é só vertigem;
 outra parte, linguagem.
 Traduzir-se uma parte na outra parte
 — que é uma questão de vida ou morte —
 será arte?

Ferreira Gullar

É importante, então, nos enxergarmos enquanto Ser em processo, especialmente na educação devido a um afastamento de nós mesmos da realidade, disseminada pela concepção de Ser transcendental que repercute na história do pensamento ocidental de um modo geral. Esta separação surge do fato que ela está distante de nós e de nossa vida, estabelecendo regras éticas a serem seguidas que, no limite, funcionam como um manual de condutas imparcial que desconsidera as relações particularizadas. Rejeita a nossa trajetória de vida e os interesses que nos perpassam de modo que não necessariamente nos toca a agir conforme o dever normativo.

O Ser transcendental falha ao defender que a assertividade dos sujeitos em agir em concordância com o que se acredita teoricamente se dá apenas por meio das nossas capacidades racionais. Parecem defender que nossas atitudes devem ser úteis, “facilitando” nossa vida. Nesta linha de raciocínio, se não fazemos um suposto “Bem” porque acreditamos que os seres humanos têm uma dignidade intrínseca, o realizamos porque, pelo menos, teremos uma vida segura e, conseqüentemente, previsível. Assim, pensar a educação desta forma esvazia os momentos compartilhados e as próprias teorias em função de um pragmatismo que impregna os nossos objetivos em vida na sociedade contemporânea (BENJAMIN, 1986).

3.1 A importância da alteridade

Colocando-nos como Ser em processo, esta previsibilidade teórica nos é destituída porque a nossa própria identidade é posta em questão já que não temos sen-

tido em nós mesmos. Se por um lado isto é assustador, por outro é potencialmente enriquecedor tal como Ferreira Gullar nos provoca em seu poema. Uma parte de nós é aquela que compartilhamos com os outros sujeitos, comum a todos os seres humanos. A outra é assustadora porque perdemos a previsibilidade assegurada pela teoria e, a partir disso, temos de trabalhar para criar sentidos ao explorar a nós mesmos e a nossa relação com outros.

Não temos um natureza dada ou uma disposição em agir conforme as diversas teorias que procuram nos explicar e ao mundo, tendo que lutar para que isso se concretize. Não somos, então, apenas cérebro. Existe em nós um tom emocional-volitivo que é condição para que sejamos ativos nas relações que buscamos criar, almejando sempre nos definir – mesmo que temporariamente já que é esta incompletude que nos define.

Na relação professor-alunos, isto é fundamental através do “ato responsável” (BAKHTIN, 2017). A alteridade é o espaço de nossa própria formação já que é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, de maneira que reconhecê-la é aceitar que não há educação fora da relação com um outro (GERALDI, 2013). Os momentos cotidianos do espaço escolar se tornam um palco de conquista entre professor e aluno, superando o que existe de repetível e enfadonho em nossas rotinas. Para compreender a vida educativa, “é necessário tomá-la enquanto evento e não como algo dado, exigindo uma ética forte porque somos responsáveis diante de nossos alunos e esperamos que eles sejam responsáveis por seus atos em nossas aulas” (GERALDI, 2013, p. 22).

Vejo como problemática a tentativa de materialização de concepções e metodologias de ensino que admitam o protagonismo dos alunos quando eles mesmos assumem esta postura apenas teoricamente, mas não na prática. Enquanto bolsista do PIBID¹⁴ em um colégio de Niterói, tive a oportunidade de participar de uma atividade na qual os estudantes criariam a forma de avaliação pela qual passariam e dariam notas uns aos outros. Um pequeno grupo, então, se queixou à professora porque não estavam dispostos a criá-las, mas sim dispostos a escolher qual a forma de avaliação pela qual passariam se nós déssemos opções. Nós, que nunca tivemos problema em estabelecer um diálogo sobre isso, percebemos a cilada que o discurso sobre a participação ativa dos alunos pode ainda promover.

¹⁴ Programa de Iniciação à Docência, no qual os licenciandos acompanham os professores em sala de aula como conjugação teórico-prática do ofício docente.

O interesse deles não era estabelecer um engajamento ativo para com a disciplina e os outros envolvidos, mas em escolher o que melhor lhes agradava em nível de facilidades para aprovação na atividade. O caráter utilitário não havia sido superado. Foi interessante perceber isto em um colégio público, o primeiro ocupado em Niterói e mantido sob gestão dos alunos durante aproximadamente três meses. Os alunos são bem informados e bastante críticos, fazendo-se ouvir pela coordenação e movimentando o grêmio estudantil. No entanto, ouvir suas queixas em sala ao mesmo tempo em que eles não assumem sua participação ativa naqueles momentos é exemplo do que tratamos até aqui.

A educação está intrinsecamente ligada à ética porque a ação de uma pessoa se situa no contexto de compromisso para com outro participante (GERALDI, 2013). Segundo Geraldi (2013), o ato ético garante o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro já que a ética não é puramente individual, mas voltada à coletividade.

Neste processo, a presença da palavra é fundamental porque ela é a mediadora fundamental (BAKHTIN *apud* STELLA, 2005). Permite a estruturação da arquitetura do ato responsável porque aproxima os dois sujeitos envolvidos através do diálogo, construindo uma compreensão que é atravessada pelas intenções dos participantes (GERALDI, 2013).

É por isso que se torna fundamental a localização dos sujeitos em um espaço e tempo determinados, situados contextual e historicamente. As necessidades que nos atravessam ao longo da vida fazem com que elas influenciem quem somos e, por conseguinte, nossas vontades. Elas são expressas através das nossas palavras e, até mesmo, através do que não dizemos porque não é apenas o enunciado expresso que deve ser considerado, mas também formas outras como a corporal. Assim, “a dimensão ética, estética e epistemológica ganham unidade na ação responsável educativa” (KRAMER, 2013, p. 29). O papel da escola, então, deve ser levar em conta as diferenças, combatendo a desigualdade e assegurando a apropriação do conhecimento (KRAMER, 2013).

Defendendo uma atitude responsável e responsável em relação aos outros e ao conhecimento em derivação da concepção de Ser em processo, a especificação de uma corrente pedagógica não é necessária neste trabalho porque a produção cognoscitiva se dá em um campo tenso e múltiplo já que o elemento constitutivo do

pensamento é a diversidade (BAKHTIN *apud* KRAMER, 2013). Percebemos, conseqüentemente, que a escola se volta radicalmente para uma formação ética e política em que o conhecimento pode não servir apenas para “sermos alguém” (sendo este alguém recorrentemente ligado à ideia de sucesso econômico). E não há problema nisto, muito pelo contrário. Esta defesa do Ser em processo e do “ato responsável” (BAKHTIN, 2017) contrapõe-se ao pragmatismo da sociedade contemporânea.

O que defendo é o reconhecimento de que somos muito além do que a lógica utilitária contemporânea apregoa. É uma crise que, segundo Benjamin (1983), está na própria essência das coisas já que o presente vivenciado pelos estudantes parece perder a urgência frente a uma concepção de História voltada para o progresso, para o futuro, para o que deveríamos ser. Assim, desconsidera-se o que nós somos e os momentos que possibilitam este constante processo de formação de identidade. O sentimento de dever é calculado, postiço e deformado, não resultando de seu próprio trabalho – social (BENJAMIN, 1983). Em suma, aquele trabalho não é a elevação ética, mas a reação medrosa de uma vida intelectual pautada em fins utilitários (BENJAMIN, 1983).

O cuidado com o outro se torna fundamental já que não é uma tarefa fácil desvelar o que o atravessa de modo que é necessário trazer às relações educativas a ética e os afetos (NAJMANOVICH, 2001). Somos contraditórios porque a própria vida o é, e através desta condição que percebemos a presença do outro e necessitamos dele para tentar resolvê-la (KRAMER, 2013).

3.2 O entrelaçamento da arte neste processo

Mesmo sem sucesso, em vez da evolução em direção a um suposto contorno já dado do que devemos ser tal como a concepção de Ser transcendental pressupõe, possibilitamos a explosão, um piscar de olhos em que tudo permanece e tudo muda porque nos assumimos em constante processo de construção (KRAMER, 2013). “Arte e vida são polos indissociáveis da existência humana” (KRAMER, 2013, P. 36). A arte, não entendida enquanto um produto material acabado ou como reduzida ao subjetivismo individual, permite a conjugação do que até então era contrário devido a multiplicidade de sentidos que pode despertar em cada sujeito, trazendo

para o centro do debate a importância da dimensão estética do conhecimento (KRAMER, 2013).

O fato de cada um dos sujeitos envolvidos nos meus relatos de experiência serem movidos por desejos e afetos diferentes é exemplo disto. Considero necessário reconhecer que o conhecimento não é descolado das condições de produção dos discursos que sustentam a dada realidade como algo imparcial e imutável, mas situado historicamente e orientado pela vontade dos indivíduos. Não à toa o meio ambiente, o contexto educativo incide de maneira eficaz, potente e complexa sobre o conhecimento (NAJMANOVICH, 2001). O processo é árduo, inegavelmente, como demonstrado nas situações que experienciei nas aulas de Didática, mas é belo poder conhecer e se alterar (GOULART, 2013). E surpreender à medida que não está pré-definido o que resultará deste processo.

Este trabalho é a materialização desta transformação. A arte comungada à educação e à vida permite a nossa transformação através das afetações provocadas entre os indivíduos nestes momentos. Permite-se o novo como a parte que Ferreira Gullar afirma que delira, porque a imprevisibilidade do que irá movimentar determinado coletivo tem de ser conquistado. A alteridade exige a aproximação entre os sujeitos, o envolvimento dialógico para que, a partir do momento que sejam expressas as intenções em jogo (e a própria inexpressividade é uma de suas formas), construam-se as possibilidades e limites das aulas.

Tendo em vista que estes últimos não são fixos, porque a educação tal como a vida e a arte, abre-se espaço para a reinvenção constante das relações e das maneiras de se abordar os conteúdos programáticos. Em termos de registro estético, o fenômeno mais marcante e aflitivo da universidade é a reação mecânica com a qual o auditório segue a exposição do saber (BENJAMIN, 1983).

É contra isso que a educação enquanto parte da vida do Ser em processo de constituição, se posiciona. Benjamim (1983) afirma que o estranhamento hostil e a incompreensão da escola perante a vida – uma vida que precisa de arte – podem ser interpretados como recusa da criação imediata, não ligada à profissão.

Por isso Bakhtin preza pela criação estética na construção da arquitetônica do ato responsável (*apud* SOUZA, ALBUQUERQUE, 2013). Somos autores-criadores ao dar sentido às formas que criamos nas diferentes relações através das nossas intenções (BAKHTIN *apud* SOUZA, ALBUQUERQUE, 2013).

De acordo com Solange e Albuquerque (2013), o autor-criador é aquele que materializa determinada relação axiológica com o mundo da vida, aproximando as teorias da concretude do mundo. A multiplicidade de contextos possíveis enriquece este processo porque cada um de nós ocupa um lugar espaço-temporal determinado, com formas de enxergar a nós mesmos e ao outro que são únicas (BAKHTIN *apud* SOLANGE, ALBUQUERQUE, 2013). O outro tem um excedente de visão em relação a mim e vice-versa (BAKHTIN, 2017).

Ele, assim, ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim, e esse fato, concreto e objetivo, nos enlaça em um mútuo compromisso ético (BAKHTIN *apud* SOLANGE, ALBUQUERQUE, 2013). O não-álibi nos impele a assumir o dever de ser em uma relação intrínseca, rica artisticamente por definição devido a sua orientação para o futuro, ao que ainda-está-para-ser-alcançado já que estamos sempre buscando uma completude provisória que dependerá de seus criadores (BAKHTIN *apud* GERALDI, 2013).

3.3 Em defesa do ser situado em tempos de sua negação

A partir do momento em que nós nos relacionamos com os outros e com a vida conscientes desta incompletude, entendemos a ambivalência dos sujeitos envolvidos e o valor da diferença (FREITAS, 2013). Expresso pelo diálogo, Kramer (2013) afirma que os enunciados concretos se conectam com o contexto extraverbal de tal forma que a vida o penetra e influencia de dentro através da entonação. Inseridos em uma sociedade de classes, nossos interesses são múltiplos e eles denotam a nossa posição socioideológica (GERALDI, 2013). É importante ressaltar isto tanto pelo fato que, se admitimos uma pluralidade de visões de mundo, não acredito ser coerente advogar uma única, quanto pelo atual contexto sociopolítico brasileiro de negação e condenação da ideologia – ou melhor, de algumas.

O cenário político nacional possibilitou a ascensão de representantes que fletam com teorias totalitárias e reacionárias. Embora as produções acerca sejam poucas, Leonardo Avritzer (2016) já atenta para os limites e custos do presidencialismo de coalizão como forma de execução dos objetivos do governo. Serviu para a opinião pública não mais reconhecer a defesa de seus interesses no processo decisório na esfera política institucional (AVRITZER, 2016). Avritzer (2016) defende que ela

passa a enxergar o foco principal de corrupção no governo Dilma e no Partido dos Trabalhadores (PT).

Ainda, junho de 2013 já havia demonstrado a presença de apoiadores do espectro da extrema-direita (SANTOS, GUARNIERI, 2016). E o deslocamento dos partidos de oposição para este lado se fez notar pelas posições conservadoras de partidos e políticos importantes (SANTOS, GUARNIERI, 2016), especialmente nas manifestações de 2015-2016 capitaneadas por organizações não-partidárias. O contexto político de descrença com a política tradicional pôde abrir espaço para uma agenda antissistema tanto nas ruas quanto nos próprios quadros partidários.

Assim, a política tal como consolidada pela tradição ocidental, um modo deliberativo e não-violento entre cidadãos livres e iguais que tratam dos assuntos que lhes dizem respeito, está sendo atacada. Admitir que esta arena é conflitiva por constituição é entender que os interesses dos indivíduos são plurais a partir do momento que existem disposições diversas de acordo com as posições ocupadas na sociedade (CRICK, 1962). Ou seja, não é possível falar de política sem falar de ideologia.

Depois do pós Segunda Guerra, não é possível se pensar em democracia sem pensar esta concepção de política. Conseqüentemente, os representantes políticos que a atacam visam atingir esta mesma forma de governo ao defender que determinadas visões de mundo (ideologias, em sentido geral) não são válidas. Assemelham-se ao reacionarismo, já que esta ideologia afirma que a liberdade mesma é uma falácia, embasando-se em argumentos religiosos e místicos para justificar as posições dos diferentes indivíduos no mundo (DE MAISTRE, 1955). É notável a relação disto com a defesa da necessidade de uma renovação moral de nosso país, bastante fértil nas eleições de 2018. Este obscurantismo baseado em um imaginário social nublado tem invadido as discussões educacionais.

Mostram-se também hibridizados com a ideologia totalitária, ao defender que o reino da política é da ordem da técnica, do conhecimento e não da argumentação. Por isso a ênfase na produtividade da gestão técnica nos discursos políticos a partir de um suposto gerenciamento do Estado, o que se assemelha bastante aos movimentos do século XX (GENTILE, 2013).

Uma ideologia é, ao mesmo tempo, uma interpretação e uma posição em relação ao mundo (CRESPIGNY, CRONIN, 1981). É importante pensá-la em um con-

texto específico já que uma de suas propriedades é tentar predominar fora de suas intenções históricas de produção específicas. Realizando isto, estabelecemos uma postura crítica em relação à ideologia tal como faz a teoria marxista, embora Marx não tenha sido o primeiro a perceber que os grupos sociais carregam consigo sistemas de maneiras de ver o mundo (CRESPIGNY, CRONIN, 1981). Elas limitam os horizontes conceituais e influenciam, não apenas as respostas que os seres humanos encontram, mas também as perguntas (CRESPIGNY, CRONIN, 1981).

O cenário atual de negação de algumas ideologias se embasa, de modo geral, na ideia de que certas interpretações da vida social são interesseiras e, por conseguinte, não visam o benefício da população brasileira em sua maioria. E, portanto, que o discurso oficial é o suposto discurso verdadeiro porque não advogaria interesses particulares, mas o bem da população em geral.

O que vai contra a dinâmica sociopolítica expressa acima e corroborada por uma enormidade de estudos. Tanto o é que as próprias escolas têm um projeto político-pedagógico, a qual especifica qual tipo de ser humano e de sociedade visa corroborar através de seu ensino (VASCONCELLOS, 1995). Consequentemente, a escola tem também uma função social já que se orienta para o impacto na coletividade a partir de seus objetivos educativos normativos.

Neste contexto, a defesa do Ser em processo se faz fundamental também nesta argumentação já que nos situa enquanto sujeitos com interesses diversos segundo a posição que ocupamos em nossa sociedade. Defendo, então, a possibilidade de defesa da presença da ideologia no cotidiano escolar e, mais ainda, a sua importância. Em contraste à defesa de algumas poucas, o objetivo é estimular o seu reconhecimento por parte dos alunos e alertar para a gravidade de determinados discursos que circulam na sociedade e dentro das próprias escolas. No limite, não teremos de nos preocupar entre a promoção de um Ser transcendental ou em processo, mas com a nossa própria liberdade.

Se admitimos a escola enquanto plural, ela é um importante lugar para “enredarmos e adensarmos nossos fatores biográficos e biológicos da ideologia do cotidiano a sistemas complexos de conhecimento” (GOULART, 2013, p. 81). Ou seja, para a identificação de que nossas palavras não são gratuitas, seja dentro ou fora da escola. Segundo Goulart (2013), é importante entender esta instituição dentro da realidade política de sua totalidade, tendo o papel de organização, produção e socializa-

ção do conhecimento de caráter universal, em relação dialógica com outros contextos educativos.

A palavra é, independentemente da corrente pedagógica, princípio fundamental para a educação na medida em que “reflete em todos os seus elementos a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou” (GOU-LART, 2013, p. 70). É isto que nos possibilitará a nível cotidiano, mas sem ignorar as lutas macropolíticas, lutar contra a palavra autoritária, a qual exige nosso reconhecimento incondicional e não uma compreensão ativa (FREITAS, 2013). A relação professor-aluno se estabelece dialogicamente em um processo de construção compartilhada do conhecimento, de modo que nos é necessário superar uma passividade que possa apenas dublar o que trabalhamos a fim da promoção de uma ativa compreensão do outro e do que ele nos fala acerca de algo (FREITAS, 2013). Ela contém em si a resposta porque a amadurece (FREITAS, 2013). A compreensão é criativa porque completa o enunciado expresso pelo outro na medida em que a nossa resposta é uma contra palavra, identificando-a em um contexto social e histórico de produção, com interesses tanto individuais quanto coletivos bem definidos (FREITAS, 2013).

Neste sentido, visa-se a proliferação da palavra internamente persuasiva, que desperta nosso pensamento e nossa autonomia por meio da tensão inerente ao relacionamento entre visões de mundo distintas (FREITAS, 2013). O conflito é, então, próprio do diálogo e tem de ser aceito a fim de se reconhecer uma escola plural. O que não significa, obviamente, o reconhecimento de discursos que não aceitem a diversidade e, mais ainda, o condenem. É fundamental o nosso combate a esta tendência.

Assim, retomamos o Ser em processo e o ato responsável para pensar as suas potencialidades na educação. Partindo da possibilidade de nos entendermos mediante a relação travada entre professor e alunos, a alteridade é parte fundamental do processo devido a importância do reconhecimento do outro para nos constituirmos enquanto sujeitos. Dessa forma, ser e dever estão estreitamente ligados já que, não afastados do mundo por sistemas abstratos, é fundamental a nossa participação ativa nos processos para nos justificarmos e à nossa existência. O agir ético é imprescindível no entendimento do Ser em processo já que embasa a responsabili-

dade, entendida como participação efetiva, em relação a alguém – porque somos concebidos em termos relacionais.

A educação mostra-se enquanto fundamental para o respeito a esta diversidade de sujeitos através da produção e apropriação responsável do conhecimento. Mais ainda, a partir do tom emocional-volitivo, tem uma dimensão estética que potencializa os sentidos a serem criados nas relações. Posiciona-se contra o ensino pragmático, por conseguinte, e está imbricado à arte devido a essa riqueza.

A partir do momento em que somos também plurais, a educação se faz importante no atual contexto brasileiro de contestação de algumas formas de se enxergar o mundo e a sociedade. Com representantes políticos que se aproximam do espectro da extrema-direita, é importante ressaltar a inevitabilidade da ideologia nos discursos educacionais, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Familiarizando os alunos aos seus pressupostos, eles podem avaliar e valorar as teorias segundo os seus próprios interesses, bem como suas próprias atitudes na vida.

Ser educador, de acordo com Freitas (2013), é se responsabilizar por esta integração entre conhecimento, arte e vida. Já que esta construção cognoscitiva é rica em potencial criativo, estimulam-se os diferentes sentidos que os sujeitos querem imprimir aos seus atos. Como a vida é plural e a diversidade é inevitável, a presença do tom emocional-volitivo é indispensável para marcar nossas assinaturas responsáveis neles, direcionadas ao outro. Dessa forma, a aprendizagem-ensino ocorre de forma honesta na medida em que o professor e alunos envolvidos admitem os seus lugares e suas intenções, próprias ou influenciadas por seu contexto social.

Seria possível, então, nos aproximarmos de um ideal democrático tão apregoado por alguns setores. Mesmo estando esta democracia assentada em princípios liberais e formais, diminuiríamos o risco potencial de antigas ideologias que voltaram com força de lei. Podemos chamar uma mesa de cadeira o quanto quisermos, mas ela não deixará de ser mesa. As coisas precedem as palavras, sendo importante delimitar a potencialidade criativa dos sentidos que damos a elas porque, no extremo desta nossa compreensão e alteridade, permitimos a ascensão de entendimentos do mundo que colocam em risco a sua própria dimensão plural a partir de valores anti-humanistas e autoritários.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema de meu trabalho se ancora na possibilidade de transformação da relação professor-alunos por meio da defesa de um sujeito que se constitui relacionalmente de forma ética. Contrapõe-se a uma tendência da filosofia ocidental em enxergar o ser humano apartado da realidade em que vive por meio da produção e sistematização do conhecimento que pode ter de si mesmo e do mundo.

Realizei esta recapitulação a partir das contribuições de Platão, autor que funda e influencia o pensamento filosófico-científico ocidental, e Immanuel Kant. O último é o autor com o qual Mikhail Bakhtin (2017) mais dialoga para falar de “ato responsável”.

O ser humano necessita das teorias para não ter de realizar o mesmo processo de investigação das etapas todo o tempo para agir em vida. Mas esta priorização da capacidade racional de abstração nos afastou, de certa forma, da imediaticidade da vida. Isto influencia em nossas vontades próprias, que nos fazem seres singulares em atuação ativa na vida vivida, apagando um pouco nossas assinaturas.

Como Ser metafísico, transcendental, atemporal, fazemos sentido dentro da teoria porque partilhamos seus pressupostos. Mas deixamos de fora a materialização prática das leis abstratas já que o ser humano é movido pela maneira como está situado em um tempo e espaço e tempo específicos. Ou seja, sou *eu* quem faço. É *você*, leitor, quem realiza. Reconhecendo esta possibilidade, atentamos para a particularidade de nossos interesses e de nossas potencialidades.

Nesta chave interpretativa, o Ser está ligado aos processos nos quais participa porque as nossas ações ocorrem na vida real. As relações que travamos nestes processos são fundamentais para a nossa constituição. Interpelamos a possibilidade de nos enxergarmos em constante incompletude já que necessitamos do outro para nos realizarmos enquanto sujeitos.

As leis éticas abstratas só se concretizam através desses engajamentos, construindo sentido e importância para quem as vive porque as nossas ações não ocorrem no mundo abstrato (BAKHTIN, 2017). E quando me identificar depende de outro, eu não faço sentido apenas teoricamente porque as relações despertam

emoções e desejos que não se fundamentam na mesma lógica. Mais ainda, elas dificilmente têm uma.

Por ser único em minha existência, eu faço o que do lugar que ocupo na teia social nenhum outro pode. Imprimo uma entonação avaliativa acerca do que faço que é só minha. E o mesmo, se dá sob a ótica do outro, para comigo.

Esta é a importância do “ato responsável” (BAKHTIN, 2017). É um responder ético já que minha resposta se direciona a alguém, na vida real. E através desse diálogo somos construídos mutuamente, de forma que é também responsável. Demonstra-se, assim, que o ser humano é também emoções e que elas são fundamentais para a conciliação entre o mundo teórico e o real, advogando uma ética cotidiana para se atentar aos instantes vividos em aula na relação professor-alunos. Mais do que o pensar docente e discente em termos ideais, preocupamo-nos com as relações que possibilitarão a construção dos sujeitos segundo suas necessidades e ideais.

Vimos isto e a sua materialização nas aulas-evento de Didática. Acredito ter demonstrado a potencialidade da atenção com os momentos presentes nas relações travadas entre professor e alunos, o que resultou em um miasma de responsabilidade e afetividade alimentadas mutuamente.

Mais ainda, ressalto a importância de enxergamos o Ser em processo enquanto potência criativa na área educacional. Já que a alteridade é fundamental porque dependemos do outro para nos realizarmos, a ética está intrinsecamente envolvida a este processo. E o ensino-aprendizagem não existe fora deste contato, mediatizado pela palavra. A aproximação entre os sujeitos é, então, fundamental ao se tomar a aula enquanto um espaço de conquista e “negociação” na medida que é ela que possibilitará o despertar da indiferença e o reconhecimento constitutivo da diversidade da vida.

Torna-se enriquecedor, também, a pluralidade de caminhos possíveis para se construir a relação professor-alunos na medida que reconhecemos que os sujeitos ocupam um lugar social e historicamente determinado, mobilizando seus interesses e necessidades juntamente com a de seus grupos sociais correspondentes. O cuidado para com o outro é fundamental na construção dos diversos sentidos necessários para os agentes envolvidos. Aproxima-se a arte da educação,

apresentando uma concepção contrária àquela de fornecimento utilitário de conhecimentos a serem utilizados na vida profissional, apenas.

Por fim, ressaltamos a importância de se pensar os sujeitos influenciados pelo meio social em que vivem já que os seus interesses são mobilizados por ideologias. E como a escola não é um mundo à parte, elas estão lá, mesmo que o discurso oficial de certos grupos políticos condenem a ideologia de modo geral ou, ao menos, o que consideram como ideologias “de esquerda”. Considero importante o debate acerca dessa temática nos espaços de produção de conhecimento, formais ou não.

No entanto, acredito que meu trabalho encontra certas limitações. Tentar encontrar uma tendência no pensamento filosófico ocidental é correr o risco da generalização teórica que, contraditoriamente, procuro combater quando advogo a defesa de assumirmos nosso protagonismo único nas nossas ações cotidianas, e de forma ética. Mas como Nietzsche realiza um movimento parecido para defender que a maior parte da história do pensamento filosófico ocidental é herança do platonismo, me senti mais confortável para fazê-lo até mesmo porque não sonho me comparar a ele. Devo ser, então, desculpado.

Outro problema que, talvez, o trabalho suscite é a mediação da influência do Ser transcendental na educação. Acredito que ela não tenha abarcado todos os aspectos da complexidade da questão. Deixei de fora, por exemplo, a influência que a macroestrutura realiza sobre a instituição escolar em suas diversas frentes. No entanto, procurei delimitar o tema focando na possibilidade de relações engajadas a partir de uma outra concepção de sujeito nos momentos de aula, que atentem para os momentos de construção mútua entre professor e alunos cotidianamente.

Concordo que são objetos de estudo importantes que podem dar contribuições ricas em futuros trabalhos, bem como a investigação de propostas metodológicas que envolvam a aproximação da arte com a educação a fim de estimular os múltiplos sentidos que os sujeitos criam em sala a partir de seus interesses. Por fim, mais estudos sobre a relevância da dimensão afetiva no currículo é também fundamental para a discussão acerca do Ser em processo e de sua potencialidade na educação.

Meu caminho agora, enquanto mestrando de Ciência Política da UFF, se afasta da educação mas carrega elementos da trajetória exposta nesse trabalho. Realizarei uma análise de discurso dos candidatos “liberais-conservadores” do PSL

nas eleições 2018 com o intuito de demonstrar que, na verdade, eles mobilizam argumentos reacionários e totalitários, atacando a concepção consolidada de política ocidental e os preceitos liberal-democráticos. Para isso, boa parte de meu trabalho se pautará no estudo das ideologias e sua materialização nos discursos de campanha e debates.

4 FONTES

4.1 Referências Bibliográficas

AVRITZER, Leonardo. **Impasses da Democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Para a Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

_____, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____, Mikhail. **Arte e responsabilidade** IN: "*Estética da Criação Verbal*". São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____, M. (Voloschinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENJAMIN, Walter. **A vida dos estudantes** IN: "*Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*". São Paulo: Editora USP, 1986.

CRICK, Bernard. **In defense of politics**. The University of Chicago Press, London, 1962.

CRESPIGNY, A., CRONIN, J (org). **Ideologias Políticas: pensamento político**. Brasília: UnB, 1981.

DE MAISTRE, J. **Consideraciones sobre Francia**. Madrid: Ediciones Rialp S. A., 1955.

FIORIN, J. L. **Resenha Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n° 5, p. 205-209, 1° semestre 2011.

FREITAS, M. T. A. **Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta** IN: "*Bakhtin: conceitos-chave*". São Paulo, Editora Contexto, 2013.

GENTILI, Emilio. **Total and totalitarian ideologies** IN: "*The Oxford Handbook of Political Ideologies*". Oxford University Press, 2013.

GERALDI, J. W. **Bakhtin, tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin** IN: "*Bakhtin: conceitos-chave*". São Paulo, Editora Contexto, 2013.

- GOULART, C. M. A. **Política como ação responsiva: breve ensaio acerca de educação e arte** IN: “*Bakhtin: conceitos-chave*”. São Paulo, Editora Contexto, 2013.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores, Kant I).
- _____, Immanuel. **Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento” [“Aufklärung”]?** In: Immanuel Kant Textos Seletos. Edição bilíngue. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.
- KONDER, Leandro. **Filosofia e educação – de Sócrates a Habermas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2006, Coleção “Fundamentos da Educação”.
- KRAMER, Sonia. **A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade** IN: “*Bakhtin: conceitos-chave*”. São Paulo, Editora Contexto, 2013.
- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Editora Ática SA, São Paulo, 1991.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia**. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2007.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos** IN: “*Conceito marxista de homem*”. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.
- MUMFORD, Lewis. **A Primeira Megamáquina**, In: *Diógenes*, nº 6, janeiro-junho, 1984.
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado; questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).
- PLATÃO. **Fédon** IN: Coleção Os Pensadores. Trad. Jorge Paleikat e João Cruz Costa. Editora Abril, São Paulo, 1972.
- _____. **A República**. 7. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Trad. Almiro Pisetta; Lenita Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SANTOS, Fabiano; GUARNIERI, Fernando. **From protest to parliamentary coup: na overview Brazil’s recent history**. *Journal of Latin American Cultural Studies*, 2016 Vol. 25, No. 4, 485–49.

Stariolo, Jasmin, ALMEIDA, B. L., SILVEIRA, I. K., PAULA, Rafaela, SILVA, M. M. **Despertando reflexões acerca da experiência da autonomia na educação**. Anais V CEDUCE, V. 2, 2018, ISSN 2447-035X.

_____. **Reflexões sobre a importância da autorreflexão na formação da(o) discente e da(o) docente**. Anais V CEDUCE, V. 2, 2018, ISSN 2447-035X.

Stariolo, Jasmin, ALMEIDA, B. L., SILVA, M. M. **Indagações de uma docente em formação: dialogia no ensino médio**. Anais V CEDUCE, V. 2, 2018, ISSN 2447-035X.

SILVA, M. M. **A DIDÁTICA NAS AULAS DE DIDÁTICA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. XIX ENDIPE, Bahia. 2018;

STELLA, P. R. **Palavra** IN: "*Bakhtin: conceitos-chave*". São Paulo, Editora Contexto, 2013.

SOBRAL, Adail. **O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito**. Bioeticos, Centro Universitário São Camilo, 2009;3(1):121-126.

_____, Adail. **Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana** IN: "*Bakhtin: conceitos-chave*". São Paulo, Editora Contexto, 2013.

_____, Adail. **Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas** IN: "*Bakhtin: conceitos-chave*". São Paulo, Editora Contexto, 2013.

_____, Adail. **Filosofias (e filosofia) em Bakhtin** IN: "*Bakhtin: conceitos-chave*". São Paulo, Editora Contexto, 2013.

_____, Adail. **O Ato "Responsível", ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente**. Estud. Ling., Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

SOUZA, S. J., ALBUQUERQUE, E. D. P. **Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte** IN: "*Bakhtin: conceitos-chave*". São Paulo, Editora Contexto, 2013.

SUCHODOLSKY, Bojan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. Livros Horizonte, Belo Horizonte, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad. 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Record Editora, 2006.