

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

PEDRO RAMÃO ROJAS CORONEL

**IDENTIDADE E ALTERIDADE NA PERSPECTIVA DE MARTIN
BUBER: UMA ANÁLISE SOBRE OS PARAGUAIOS NA CIDADE DE
JARDIM E SUAS RELAÇÕES EM SALA DE AULA.**

**CAMPO GRANDE
2019**

PEDRO RAMÃO ROJAS CORONEL

**IDENTIDADE E ALTERIDADE NA PERSPECTIVA DE MARTIN
BUBER: UMA ANÁLISE SOBRE OS PARAGUAIOS NA CIDADE DE
JARDIM E SUAS RELAÇÕES EM SALA DE AULA.**

Dissertação apresentada no programa de Mestrado Profissional em
Filosofia (PROF-FILO) do núcleo sediado na Faculdade de Ciências
Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Amaral

CAMPO GRANDE
2019



Ata de Defesa de Dissertação
Programa de Pós-Graduação em Filosofia
Mestrado

Aos cinco dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, às nove horas, na FAALC - sala do mestrado em Letras, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Ronaldo Amaral (UFMS), Jose Carlos da Silva (UFMS) e Luciane Pinho de Almeida (UCDB), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho do aluno: **PEDRO RAMÃO ROJAS CORONEL**, CPF 96083727120, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título **"Identidade e alteridade na perspectiva de Martin Buber: uma análise sobre os paraguaios na cidade de Jardim e suas relações em sala de aula"** e orientação de Ronaldo Amaral. O presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra ao aluno que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, o presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expreso conforme segue:

EXAMINADOR

Dr. Ronaldo Amaral (Interno)

Dr. Jose Carlos da Silva (Interno)

Dra. Luciane Pinho de Almeida (Externo)

ASSINATURA

Ronaldo Amaral
Jose Carlos da Silva

RESULTADO FINAL:

Aprovação

Aprovação com revisão

Reprovação

OBSERVAÇÕES:

*O trabalho foi aprovado com considerações para uma
revisão de caráter formal.*

Nada mais havendo a ser tratado, o Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:

Ronaldo Amaral
Presidente da Banca Examinadora

PCRC
Aluno

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, seguindo Buber: ele é, sobretudo, "totalmente presença". Aos meus pais, Pedro Coronel e Antônia Rojas Coronel (amada mãezinha) que me ensinaram o valor da educação, do amor ao próximo e a importância das relações verdadeiras. As minhas amadas irmãs Adriana Rojas Coronel e Elaine Roja Coronel (caçula) onde aprendi na prática uma relação verdadeiramente aberta, com empatia, atenção e cuidados.

À minha esposa, Nayara Massacote, que com muito amor e atenção me deu forças para chegar nessa conclusão de trabalho.

Ao núcleo do Mestrado Profissional (PROF-FILO) sediado na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em parceria com professores e colegas onde descobri a importância da Filosofia no contexto do Brasil, na qual tive a oportunidade e o privilégio de estudar e travar debates riquíssimos; além do conhecimento demonstrado sobre as disciplinas ministradas praticam uma didática que facilita e oportuniza a construção do conhecimento.

Ao Professor Doutor Ronaldo Amaral, que muito admiro e tomo a liberdade de chamá-lo de amigo, por ter me oportunizado a concretude do meu sonho do mestrado.

Sempre lembrarei com carinho da minha querida Escola Pedro José Rufino, especialmente as Diretoras Kennya Aparecido Flores Lima e Jucilene Saltiva Amarilha Herculano (formidáveis), as mesmas oportunizaram-me a cursar o mestrado longe da minha casa e do meu trabalho, e a todos meus colegas e amigos que passaram na minha vida e deixaram presença. A todos meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo disponibilizar um aplicativo digital em formato de sequência didática para o ensino de Filosofia, utilizando os passos metodológicos propostos por Silvio Gallo, baseados nos modos de relação Eu-Tu e Eu-Isso preconizados por Martin Buber, no intuito de ser um recurso que auxilie professores da educação básica, especialmente de Filosofia, à possibilidade de uma reflexão Filosófica acerca da discriminação existente sobre os paraguaios a partir de uma ontologia da relação. Pretende-se também examinar sobre a origem do preconceito estabelecido, a simbolização do outro e a construção da alteridade em região de fronteira, mais especificamente na cidade de Jardim e Naviraí do estado do Mato Grosso do Sul e demonstrar campos de constituições integradoras, baseada na dialogicidade para o reconhecimento da diferença e a sua comunicação, e se torne um fenômeno para a consciência dos educandos moldando suas práticas relacionais, contribuindo para a formação do seu caráter independente, e contribua na sua autoavaliação sobre os casos concretos de suas ações, almejando uma cultura de solidariedade.

Palavras-chave: Paraguaios; Alteridade; Preconceito; Ética; Ensino de Filosofia.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo proporcionar una aplicación digital en formato de secuencia didáctica para la enseñanza de la filosofía, utilizando los pasos metodológicos propuestos por Silvio Gallo, basados en los modos de relación I-Tu e I-That propugnados por Martin Buber, para ser un recurso que ayude a los docentes de educación básica, especialmente de filosofía, a la posibilidad de una reflexión filosófica sobre la discriminación existente en los paraguayos desde una ontología de la relación. También se pretende examinar sobre el origen del prejuicio, la simbolización del otro y la construcción de la otredad en una región fronteriza, más específicamente en la ciudad de Jardim y Naviraí del estado de Mato Grosso do Sul, y demostrar campos de constitución integradores, basados en dialogicidad para el reconocimiento de la diferencia y su comunicación, y convertirse en un fenómeno para la conciencia de los estudiantes y dar forma a sus prácticas relacionales, contribuyendo a la formación de su carácter moral independiente, y contribuir a su autoevaluación sobre los casos concretos de sus acciones, con el objetivo de una cultura de solidaridad.

Palabras clave: paraguayos; Alteridad Prejuicio; Ética; Enseñanza de la filosofía.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — localização de Jardim/Ms.....	33
Figura 2 — Episódio Queda Livre (Black Mirror).....	52
Figura 3 — Protótipo do aplicativo que contém todos os conteúdos da sequência didática citada acima.	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 O EIXO DO PENSAMENTO DE MARTIM BUBER.....	15
1.1.1 Biografia e influências em Martin Buber	15
1.1.2 Conceito eu-tu e eu-isso	17
CAPÍTULO II - CONCEITO NA SALA DE AULA.....	23
2.1 RELAÇÃO EU-TU E EU-ISSO ENTRE PROFESSOR-ALUNO.....	23
2.2 ÉTICA NA ESCOLA.....	24
2.3 OS PARAGUAIOS E O PRECONCEITO	26
2.4 RELAÇÃO DIALÓGICA (EU- TU) E O ATO DE FILOSOFAR	29
CAPÍTULO III - A CONSTRUÇÃO DE UM A ALTERIDADE.....	33
3.1 O PRECONCEITO SOBRE O PARAGUAIO NA CIDADE DE JARDIM-MS E SUA REPRESENTAÇÃO.....	33
3.1.1 O outro e a relação eu-tu e eu-isso	36
3.1.2 Paraguaio como sentença descritiva performativa	37
CAPÍTULO IV - PESQUISA	39
4.1 SER OU NÃO SER PARAGUAIO	39
4.2 ORIGEM DO PRECONCEITO: FORMAÇÃO DE UMA REPRESENTAÇÃO.....	41
4.3 REPRESENTAÇÃO PELO TEMPO.....	46
4.4 OS DESCENDENTES PARAGUAIOS EM SALA DE AULA	48
CAPITULO V - O MÉTODO DE ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	50
5.1 UM APLICATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DA RELAÇÃO DIALOGADA, E O COMBATE A DISCRIMINAÇÃO SOBRE OS PARAGUAIOS.	50
5.1.1 A descrição do método.....	51
5.1.2 Sobre o formato do Objeto de Aprendizagem.....	64
6 ATIVIDADES AVALIATIVAS.....	66
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E A APLICAÇÃO DO MÉTODO: Os resultados de uma nova prática pedagógica	68
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

A cidade de Jardim, localizada no estado de Mato Grosso do Sul, em região próxima à fronteira com o Paraguai, sofre um problema social: O preconceito racial¹ contra os paraguaios e seus descendentes, materializados em diferentes formas de discriminação, caracterizada por uma polidez superficial que camufla atitudes e comportamentos discriminatórios, até mesmo um racismo cordial².

Onde esse grupo se torna alvo da intolerância, da não aceitação por parte dessa sociedade transformando-os em denominações para designá-los como alteridade, configurados em uma relação distante e impessoal, gerando assim, estigmas e sanções. O preconceito materializado em diferentes formas de discriminação também é uma realidade nas escolas desse município, onde esse preconceito foi estendido por conta das relações travadas serem um reflexo das representações e visões da mesma, que muitas vezes se tornam propícia à manifestações de múltiplas modalidades de opressão.

Em pesquisa realizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), ligada ao Ministério da Educação (MEC), executada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), revelaram-se os índices de preconceito no ambiente escolar, que apontam que 99,3% dos funcionários, professores e alunos expõem algum tipo de preconceito, e desses 94,2% são de origem étnico-racial (FERREIRA, 2009).

Sabendo que as escolas têm muita dificuldade em articular-se com a diferenciação cultural, não sendo diferente na sociedade brasileira, onde geralmente legitimam uma perspectiva étnica (ocidental eurocêntrica), em detrimento dos demais povos e culturas (KREUTZ, 1999). Mas as questões que provocam preconceito precisam ser problematizadas começando pela sala de aula, uma vez que este é um fator que segundo Norbert e Scotson (2000) podem dizimar o ser humano e destituir os indivíduos sociais de sua autonomia e liberdade.

No cenário específico das escolas de fronteira, os paraguaios e seus descendentes, sofrem um preconceito denominado segundo Nogueira (2006 pp. 78-79) como de “marca, pois exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas

¹ Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece (NOGUEIRA, 2006 p. 78).

² Racismo de forma branda, assimilacionistas, sem ódios, segregação ou violência constante e explícita, sendo mais idiossincrático que institucional ou estrutural, ainda que implique em desigualdades, exploração e sujeição (PACHECO, L. C. 2015).

manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque”. É tão recorrente que se tornou uma questão de hábito entre os alunos, costume esse que se consolida na assimilação social de símbolos, levando muitos descendentes a esconder sua origem, e até mesmo se autodepreciarem perante a maioria, que é brasileira. Dentro da sala de aula este grupo “diferente” não precisa ser descrito com precisão, com uma assertiva ou um conjunto de afirmações, pois já é definido previamente pelos alunos brasileiros que os adjetivam como “paraguaios” antes que se faça qualquer contato de relação interpessoal, uma atribuição performativa se estabelece instantaneamente nesta determinada comunidade.

No caso estudado, o aluno brasileiro subjuga o paraguaio como o “outro” diante da sua suposta superioridade étnico cultural autoatribuída, sendo esse pré-julgamento socialmente herdado, por se tratar de diferente descendência, a qual ele acredita possuir ser “puramente” brasileira, utilizando assim o termo “Paraguaio” de forma pejorativa. Sua representação é convencionalizada por essa sociedade, em que a linguagem é doadora de alteridade, levando muitos descendentes a esconderem suas raízes culturais e até mesmo negar as tradições que têm em casa, exaltando as tradições da maioria que é brasileira, para não reconhecido como o “outro”.

Assim nessa herança de preconceitos, segue o estigma negativo com relação as próprias origens passando de pai pra filho, negando a sua cultura e incorporando tradições brasileiras no objetivo de mascarar suas origens. Por falta de um trabalho que explique e questione esta realidade, o descendente passa a desprezar até mesmo a língua materna de sua família. Nesta luta interna constante, segundo Baumam (2005) faz pensar sobre sua própria identidade e esse pensamento não ocorreria enquanto se acredita em pertencimento, pois essa ideia surge de uma crise de onde se pertence, levando a uma atividade a ser continuamente realizada.

Lembrando novamente que compete à instituição de ensino, combater os preconceitos para a formação de um cidadão consciente, e encontramos na Filosofia, a disciplina fundamental para tal esforço, por possuir a capacidade de construção de um conjunto de conceitos, que proporciona a formulação de ideias para uma determinada intenção prática, construindo dimensões ontológicas orientadoras na constituição dos sujeitos, contribuindo na possibilidade permanente da capacidade do exercício do pensar e refletir sobre uma ordem estabelecida, as reduções ideológicas de um contexto social; sendo como uma ferramenta integradora entre os sujeitos, produzindo a efetiva experiência de alteridade e fonte de ética, resgatando a atitude compreensiva do aluno.

Para alcançar essa práxis, com os resultados dos dados apresentados nesta dissertação, apoiamo-nos no suporte teórico de alguns autores que pensaram o tema e desenvolveram conceitos explicativos, como também outros que trabalhando com propostas de ensino, apontaram possíveis caminhos na transposição da teoria à prática para sala de aula.

Assim a reflexão filosófica do presente trabalho foi construída a partir de uma ontologia dessas relações, seguindo as orientações de Martin Buber, autor comprometido em pensar a realidade concreta da experiência vivida com uma profunda mensagem humana. Sempre lembrando a obrigação de não se desligar do mundo, com base nessas reflexões, fundamentamo-nos a uma real conscientização dos alunos, incentivando a defesa do pluralismo e da tolerância, buscando com isso ampliar a compreensão das relações interpessoais na convivência, visando à mudança de suas posturas, possibilitando uma resolução ou diminuição dos conflitos por elas gerados.

Iniciando a primeira parte que é a fundamentação teórica que norteou toda nossa reflexão filosófica, ainda no campo do existencialismo de Martin Buber, comentaremos brevemente sobre a vida desse autor (pois possui estreita relação com suas reflexões) reflexões essas voltadas as formas de como o ser humano se relaciona, baseado nos conceitos EU-TU E EU-ISSO, sua intersubjetividade, a dimensão ontológica da ética e sua produção, onde possa entrar na constituição do ser humano e a relação com a sala de aula, não nos detalhando muito, por medo de sofrer o risco de perder de vista os aspectos que singularizam seu pensamento.

Contaremos também com algumas contribuições Kantianas, pelo modo como o ilustre pensador aborda com afinco o tema da produção da consciência, a religação do ser humano com outros seres humanos, como também uma proposta para a formação moral e a autonomia dos jovens a partir do exercício da faculdade do juízo, que segundo ele devem ser estimuladas pelos educadores, possibilitando a reflexão sobre os fins das ações humanas, e com esse exercício autônomo de sua razão e do prazer que é gerado quando esse exercício é constituído o seu caráter moral (ARAUJO, 2016), mas ainda sendo o principal debate as orientações Buberianas, onde nos apresenta sua visão de Ética de reciprocidade fundamentado na dialogicidade sob forma de responsabilidade, cuidado, empatia, decisão, amor, capacidade de formar vínculos, reconhecimento da diferença (VERÍSSIMO, 2010).

Buscaremos responder a algumas questões adjacentes: Como e por que ocorrem discriminações de um grupo sobre o outro e de que maneira os sujeitos discriminados enfrentam isso? Como a identidade e alteridade se constrói no contato com o outro, acarretando estigmatizações ou sentimentos de superioridade, como refletir sobre esse

processo? Lidar racionalmente com esse fato social propondo que os agentes envolvidos a reavaliarem suas posturas e perceberem aquilo que outrora parecia natural (GOFFMAN, 1988). Iniciando o trabalho com uma pesquisa qualitativa, que teve no dialogo reflexivo com moradores do município o meio para interrogar o problema por nós discutido acima.

Baseados na compreensão de diálogo enquanto interação, por meio da conversa, da participação, do silêncio, da distância, sendo a conversa apresentada como fala e escuta, gerando entendimento; o silêncio, como fala reprimida; às vezes mencionando o motivo, e às vezes não, onde leitura dos relatos transcritos que anotávamos mais relevantes possibilitou entender o sentido geral dessa apreensão. “Na relação com o outro, o diálogo ocupa um lugar central, pois, mesmo quando há oposição, ao dialogar, eu afirmo ou confirmo o outro em sua realidade existencial” (BUBER, 2009, p. 41).

Buscando um aprofundamento nos dados como um todo, por meio de várias releituras, foi possível ter uma ideia da conexão que as relações interpessoais e o preconceito com a alteridade, sem perder de vista o seu contexto, onde acreditamos ter as bases nas relações intersubjetivas. Em Indivíduos que possuem algum tipo de preconceito, sua relação com o outro é baseada no sujeito-objeto constituindo o mundo do “Isso”, uma relação incompleta, não olhando o outro na sua totalidade e levando até mesmo a dominação, como Buber p.25 (2001) ensina: “Tudo isso e o que se assemelha a isso fundam o domínio do isso”, e por final, na nossa ação será pautada para a abertura e troca dessa relação por uma relação autêntica “Eu-Tu” que consiste no relacionamento pleno entre os dois seres, onde implica no falar “com” na comunicação entre as diferenças. (VERÍSSIMO, 2010) sendo que além de entender como o aluno constrói sua identidade social e de que maneira ele alinha ou repele outros, totalmente ligada à maneira como enxergamos o outro e como se dá nossa relação com ele, e também de uma possível superação desta realidade.

Na perspectiva, de um trabalho mais cuidadoso com a questão das identidades, do “eu”, a nos revelar sobre mecanismos causais de manutenção de sofrimentos e opressões internalizadas, oriundas de preconceitos recebidos na sua chegada e permanência na sociedade brasileira. Visões presenciadas já há muito tempo, pois este autor é natural dessa região e filho de imigrantes paraguaios com vivências muito parecidas, onde foi possível manter uma reciprocidade e dialogicidade, se fizeram necessário até mesmo a utilização do espanhol, entre os mais idosos, sendo que as falas, opiniões e posturas do informante foram em sua grande maioria baseadas nessa percepção.

Nosso campo de pesquisa nesse primeiro momento se restringiu a cidade de Jardim no estado do Mato Grosso do Sul, na área urbana, os indivíduos são formadas basicamente por

trabalhadores, que tem grande relação com o campo (rural), tendo integrantes em outras atividades, como a de servidor público na prefeitura de Jardim MS, ou de pequeno comerciante; a idade dos indivíduos variou entre 65 a 91 anos, onde muitas das vezes as entrevistas foram complementadas por seus filhos e netos. As datas de nascimento situam-se entre as décadas de 1920 e 1960, a infância e a juventude por sua vez, ocorreram entre as décadas de 1920 e 1970. A grande maioria dos indivíduos que dialogamos, vivenciou a infância e a juventude entre as décadas de 1930 e 1970.

Orientaram também nessa pesquisa de campo: a relação entre memória e identidade. A memória é de grande importância para a demarcação da identidade individual, familiar ou do grupo. Halbwachs (1990) entende a memória como um resultado da interação social por isso, ao invés de estudá-la em si, isolá-la no indivíduo e distanciá-la do social, ele se propõe a analisar os “quadros sociais” da memória. A lembrança individual passa a estar relacionada aos grupos e às instituições em que o indivíduo se inclui, tais como a família, a classe social, a Igreja, o trabalho e no nosso caso específico a escola.

O relato sobre o passado marca o pertencimento do indivíduo ao grupo, a continuidade dentro do tempo e o sentimento de coerência (POLLAK, 1992). Tomando como referência essas perspectivas, o estudo da memória de homens e mulheres em famílias de imigrantes contribui teoricamente para a compreensão de suas identidades nos dias atuais, mas no tratamento com os paraguaios e seus descendentes isso só foi observado no primeiro grupo.

Tratando-se, antes de tudo, de discursos construídos no processo de interação social entre pesquisadores e informantes (THOMSON, 2002), sendo assim seguiremos os caminhos traçados nesta interação. Lembrando que essas interações são permeadas por relações de poder, no entanto podem também, constituírem-se em um espaço de negociação de identidades, saberes, concepções, onde se valoriza a experiência de vida dos sujeitos (BOURDIEU, 1989). Nesse envolvimento com os paraguaios e seus descendentes podemos tentar compreender como o ser humano mantém suas relações com o outro, e através deste entendimento nos direcionou a algumas explicações a despeito dessa realidade, onde pudemos observar que vários desses indivíduos, que além de tentarem esconder suas raízes culturais passaram a desprezar até mesmo a língua materna de sua família, ou qualquer traço que o indique como paraguaio.

Na busca pela origem desse panorama de estigmatização, urge um questionamento a mais, qual seria a contribuição da escola nesse ínterim, tentar compreender como as consciências intersubjetivas operam através de uma instituição de ensino de totalização e de

unificação do eu, procuramos também incluir essas subjetividades mais íntimas na apreciação da própria individualidade.

Durante o processo do diálogo, estávamos cientes de que não deveríamos ficar “presos” ao que esse procedimento de entrevista sugere, pois vários relatos consistentes se vazia nas brincadeiras, silêncio e angustias demonstrado até mesmo nas leituras faciais dos mesmos. Isto é, como se trata de uma interação entre pessoas não podemos agir “objetivamente”, é necessário considerar que ao falar, o narrador não o faz mecanicamente, ele está operando com a memória e com os sentimentos que ela traz à tona.

De início tínhamos um roteiro de questões relativas aos seguintes temas: infância; relações familiares na infância; relacionamento com o pai e a mãe; interações em instituições educacionais; namoro; lazer na juventude; casamento; filhos; e as diferenças relacionais interpessoais com a mudança para o Brasil, mas como observamos que este roteiro estava impossibilitando um diálogo aberto utilizamos o roteiro apenas como um guia, e não como uma lista de perguntas, de modo que cada entrevista teve uma sequência própria de temas, assim como as interferências e as perguntas do pesquisador também foram diferentes, pois estavam relacionadas à narrativa do informante.

A orientação adotada no processo do diálogo foi deixar o informante livre para falar sobre suas experiências, sua história de vida, pois informações que no primeiro momento pareceriam deslocadas, poderiam, numa leitura atenta do texto, ter relação com experiências, sentimentos, acontecimentos significativos na vida dos narradores.

Sobre os descendentes de paraguaios nas salas de aulas, mesmo tendo uma nacionalidade bem definida, por nascerem no Brasil, eles se sentem parcialmente deslocados, escondendo suas tradições e costumes familiares para que com isso não se sobressaiam às diferenças entre as duas culturas. Assim, suas afirmações de identidade como brasileira são mais acentuadas, firmando seu pertencimento, utilizando condutas que eles acreditam os afirmarem como brasileiros, em detrimento a sua ascendência paraguaia, adotando maneiras defensivas de agir, como se fosse uma tarefa a ser realizada, até mesmo agredindo outros descendentes como eles, com uma postura inquisitiva ainda maior que os de descendência brasileira, na questão de identidade. Transformando os outros descendentes paraguaios em rivais e os agredindo para ocupar o lugar cobiçado (o reconhecimento como Brasileiro “integral”) que segundo Todorov (2010) essa agressão não passa de um meio a serviço de reconhecimento.

Em razão do quadro citado, um importante questionamento emergiu: qual seria o agente gerador desta alteridade? Parece que esse processo se constitui em diferentes espaços

sociais e instituições, não somente como resultado imperativo do seu pertencimento biológico, ou seja, o local de seu nascimento que estrutura seu sentimento de que pertença a um determinado grupo humano, que por isso definiria a própria cultura do indivíduo, pois analisamos tal efeito tanto entre os paraguaios natos como também em seus descendentes, através da percepção que os alunos que apreendem seus colegas como os “outros”, onde sua representação é convencionalizada por essa sociedade, na qual sua linguagem é doadora de performidade (AUSTIN, 1990), levando muitos paraguaios e descendentes a esconderem suas raízes culturais, para não receber essa designação, gerando uma mesclagem de pertencimento e debate interno de identidade.

Tendo objetivo de refletir sobre a construção e disseminação da alteridade sobre o paraguaio, fez-se necessário realizar um estudo de fontes, buscando o olhar sobre o paraguaio em discursos (referindo a uma peça oratória proferida em público ou escrita como se fosse para ser lida para um dado público) livros, revistas, jornais, mídias sociais, meios de comunicação etc., que circulam na cidade de Jardim e no IFMS (Instituto Federal do Mato Grosso do Sul), materiais onde a escrita aborda um tom moralizante ou repreensivo sobre o Brasileiro e o Paraguaio, nacionalismo, cultura brasileira em relação á paraguaia, opiniões que tentem cativar e convencer seus leitores.

E foi observado que uma das fontes geradoras da representação (estereotipadas) dos paraguaios são as obras historicamente determinadas, sobre a Guerra do Paraguai, onde as mesmas têm uma função ideológica construída e disseminada nesta sociedade e é mantida para que a estrutura social não seja modificada. E que tais imagens preconceituosas fazem parte de um mito fundador, núcleo em torno do qual gravitam repetidas formulações explicativas que tem por função denegar a violência sobre o paraguaio em nossa sociedade (CHAUÍ, 2000). Lembrando que esses discursos por estarem escritos e difundidos poderão no nosso entendimento até explicar as origens das atitudes de discriminação, mas nunca as justificar.

E por final abordaremos o último capítulo de nossa dissertação, que compreende a formulação teórica do aplicativo digital elaborado pelo professor/pesquisador a fim de problematizar o tema a seus alunos e cumprir seu papel de mediador para a formação moral autônoma. Seguindo também o objetivo do programa de Mestrado Profissional (Proffilo) proposta em rede para o ensino de Filosofia, ligada ao ensino da Filosofia no Ensino Médio, que alenta enfrentar os desafios de transformar a sala de aula em um espaço de abertura para o pensamento filosófico e propor currículos e materiais didáticos, repensar a formação docente,

onde professores podem pensar, pesquisar, amadurecer, aprimorar e recriar as práticas filosófico-pedagógicas.

O aplicativo digital em formato de sequência didática para o ensino de Filosofia, utilizando os passos metodológicos propostos por Silvio Gallo (2014), baseados nos modos de relação Eu-Tu e Eu-Isso preconizados por Martin Buber (2001, 2009), cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção (SAVIANI, 2008). O esquema metodológico proposto por Gallo (2014), modelo que apresenta quatro passos didáticos para o ensino de filosofia, envolvendo a sensibilização, problematização, investigação e conceitualização, dando mais atenção ao nível crítico e a capacidade do aluno em criar conceitos, levando em consideração seus pontos de vista sempre com postura humanitária (GRAMSCI, 2001).

Na relação dialética entre conteúdo e forma, partimos da existência empírica do fenômeno, apresentado inicialmente apenas em sua aparência, para em seguida submetê-lo as abstrações teóricas de análise e aprofundamento do entendimento, para assim devolvê-lo à prática como concreto pensado, iluminado pelos procedimentos analíticos que desvendaram sua aparência.

Resumindo, a discriminação com os paraguaios é um fato e ocorre cotidianamente no ambiente escolar, percebido quando da abordagem do tema apresentado pelo professor, muitos alunos se sentiram constrangidos – sendo assim, faz parte da realidade concreta dos alunos sentirem ou promoverem estigmatizações e é partindo disso que evocamos os autores no intuito de conceitualizar a prática, retirando-a do senso comum e mostrando aos educandos a origem e as consequências de tal prática, para no último momento, devolver isso à realidade, agora não mais como um empírico caótico, mas sim um concreto pensado (SAVIANI, 2010). Assim, nossa pesquisa aborda assuntos, pouco relacionado, como a discriminação, construção de identidade/alteridade e formação de caráter moral.

Lembrando, as sociedades domesticam os indivíduos por meio de representações sociais, que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as ideias através da reflexão filosófica, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade (MORIN, 2000). É dever dos educadores elucidar esse caminho, para que no futuro os jovens convivam em uma sociedade mais justa e inclusiva.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O EIXO DO PENSAMENTO DE MARTIM BUBER

Para auxiliar na nossa investigação de compreensão das interlocuções em sala de aula, que muitas vezes se tornam negativas e entender essas relações, foi examinado de que forma os alunos as mantêm, primeiramente consigo mesmo (subjeto), e com o “outro” (intersubjetivo), no intuito de construir uma reflexão³ filosófica a partir de uma ontologia do problema das relações humanas, apoiado em uma pesquisa bibliográfica aprofundada a respeito do problema levantado e a partir de autores e obras pertinentes ao tema, com a ajuda teórica de alguns autores que pensaram no tema e desenvolveram conceitos explicativos, se relacione de algum modo a educação e ensino.

Sendo a apreciação dos pensamentos de Martin Buber (1970, 1987, 1995, 2001, 2003, 2009) o eixo central das reflexões, onde ele explica a produção da consciência e a religação do ser humano com outros seres humanos, inspirando um caminho para o auxílio na formação de caráter dos educandos, podendo chegar até mesmo a um princípio que regulamente suas ações. Dialogando também com seus comentadores, principalmente aqueles que fizeram suas reflexões a partir dessa ontologia das relações, e como no nosso trabalho, almejou um caminho com viés ético, e assim apontar possíveis caminhos na transposição da teoria à prática para sala de aula. Por final proporcione em algum grau, certa comoção, ou até mesmo a um autocontentamento por parte dos alunos em fazer essa reflexão.

1.1.1 Biografia e influências em Martin Buber

Iniciando um breve relato da vida e obra de Martin Mordechai Buber, pois é também fruto do seu contexto social e histórico-filosófico, alcançando o dialogo com seu tempo e sua tradição, considerado um dos grandes Filósofos do século XX, baseou seus conceitos nas relações estabelecidas através do dialogo, demonstrando que todo ser humano tem a capacidade de mudar e influenciar a sociedade, e esse formador é incorporado pela sua filosofia, como lembrando Biaggio (2002) que o desenvolvimento moral dos indivíduos evolui por etapas de formação evolutivo-cognitivo conforme vários fatores, como a maturidade, cultura e

³ Considerar a reflexão enquanto possibilidade de problematização filosófica da ação humana, transformando o fazer pedagógico em ação capaz de dialogicidade, concebendo o ato educativo enquanto processo de interação humana voltada à formação de seres humanos dialógicos. (DALBOSCO, C. A. 2006).

educativa onde estão agregadas. Se encaixando nas nossas pretensões que é de melhorar as condições educativas para que esse desenvolvimento aconteça.

Nascido em uma família judaica, no dia 8 de fevereiro de 1878 em Viena, onde uma crise pessoal leva-o a romper com os costumes religiosos judaicos, para prosseguir os estudos seculares de filosofia em Viena, entre outros assuntos, inspirando-se principalmente em Søren Kierkegaard e Friedrich, Nietzsche e Feuerbach onde este último iria transformar sua percepção do ser humano, quando este veio a descobrir o homem como indivíduo, que está em relação com outro indivíduo (BUBER, 2001). Em 1898, ingressa no movimento sionista, se tornando membro ativo, sendo estudioso do Hassidismo, um movimento religioso da vertente do judaísmo, que orienta seus seguidores para uma vida de fervor, de alegria ardorosa e liga seus fiéis com o sagrado de uma forma vigorosa, acreditando na possibilidade de se aproximar das fagulhas de Deus, e restaurar à sua ligação divina. “Se dirigires a força integral de sua paixão ao destino universal de Deus, se fizeres aquilo que tens a fazer, seja o que for simultaneamente com toda a tua força e com essa intenção sagrada, a kavaná, reúne Deus e a Shechiná, eternidade e tempo” (BUBER, 1995, p. 22).

Evidenciando assim, de grande forma a presença da influência do Hassidismo terá na elaboração dos seus conceitos, deixando antever o fundamento de seu pensamento entre eles o Eu-tu sendo o Tu-sagrado. “A lenda é o mito do Eu-Tu, do convocador e do convocado, do finito que penetra o infinito e do infinito que tem necessidade do finito” (BUBER, 2003, p. 16). Em 1899, quando estudava em Zurique, Buber conhece sua futura esposa, Paula Winkler, escritora, sionista e não judia convertendo-se depois ao judaísmo.

Em 1923, escreve seu famoso ensaio sobre a existência, *Ichund Du (Eu e Tu)*, obra que foi eixo da nossa reflexão que detalharemos mais adiante. Em 1930, torna-se professor honorário de Ética e Religião da Universidade de Frankfurt, demitindo-se logo depois da ascensão de Adolf Hitler ao poder, em 1933. Em 1935, é excluído da "Câmara de Cultura do Reich". Em seguida, Buber cria o Gabinete Central para a Educação de Adultos Judeus, onde se tornou muito importante quando o governo alemão proibiu os judeus de frequentarem o ensino público. Em 1938, Buber deixa a Alemanha e se estabelece em Jerusalém, ingressando na Universidade Hebraica onde lecionaria antropologia e sociologia até 1951 vindo a falecer em 13 de junho de 1965, em Jerusalém. (ZUBER, 2001)

Buber, filósofo preocupado ao seu redor, mesmo sendo um homem das ideias também era um homem de ação (política, social e humana) esta ação sempre guiada pelo conhecimento e reflexão, que é permeada pela sua filosofia, mesmo quando se volta ao plano das ideias, acredita no poder dela como guia de ação e como instrumento para a compreensão

e transformação da realidade. Tendo saber para a ação e a principal função do espírito. (Buber, 2009) um pensador preocupado com o logos e a práxis (ZUBER, 2001).

1.1.2 Conceito eu-tu e eu-isso

Seu conceito chave, que serve para decifrar todas as outras obras do pensamento desse autor se Baseia nas palavras-princípios: Eu-Tu e Eu-Isso (BUBER, 2001) onde o autor argumenta que a natureza humana se dispõe ou se ajusta conforme a possibilidade do homem estabelecer relações dialógicas com o Outro.

O mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir. As palavras-princípio não são vocábulos isolados, mas pares de vocábulos. Uma palavra-princípio é o par Eu-Tu. A outra é o par Eu-Isso no qual, sem que seja alterada a palavra-princípio, pode-se substituir Isso por Ele ou Ela. Desse modo, o Eu do homem é também duplo. Pois, o Eu da palavra-princípio Eu-Tu é diferente daquele da palavra princípio Eu-Isso. As palavras-princípio não exprimem e algo que pudesse existir fora delas, mas uma vez proferidas elas fundamentam uma existência. As palavras-princípio são proferidas pelo ser. Se se diz Tu profere-se também Eu da palavra-princípio Eu-Tu. Diz-se Isso se profere também Eu da palavra-princípio Eu-Isso. A palavra-princípio Eu-Tu só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A palavra-princípio Eu-Isso não pode jamais ser proferida pelo ser em sua totalidade (BUBER, 2001, p. 304).

Para Buber, a relação dialógica não é meramente uma troca de perguntas e respostas na relação, ainda Buber essa ela só existe em sua totalidade quando proferidas pelo ser em sua totalidade, nas palavras-princípio Eu-Tu. É uma relação na qual estamos abertos para o Outro, ela não envolve interesses, nela permitimos ao Outro se manifestar como realmente é, um encontro entre confrades. Então devemos focar no “entre” os dois, onde as palavras são portadoras de ser⁴. “Somente quando duas pessoas dizem, uma-à-outra, com a totalidade dos seus seres: “Ès tu” é que se instala entre elas o Ente” (BUBER, 2009, p.65).

O Eu-Tu fundamenta o mundo da relação autêntica, onde ele atribui um sentido abrangente do ser, sendo a chave que o homem se introduz na existência, o situando no mundo com os outros, e se realiza em três esferas, que será explicado com utilização de exemplos: A primeira é a vida com a natureza; quando um individuo se encontra constituído nessa relação, e protesta contra as queimadas na Amazônia por exemplo, se for percebido que ele construiu uma relação autêntica com as árvores e os animais, explicando quão tão complexo é esse ecossistema e sua importância para a humanidade, e perceber também como

⁴ Cf.: ZUBEN, Newton Aquiles von. Martin Buber: cumplicidade e diálogo. Bauru: EDUSC, 2003, p. 100.

ele apresenta cada árvore, cada animal como “em pessoa” tendo a ver com ela, então existindo uma reciprocidade e uma presença.

A segunda e a vida com os homens, relação que pode receber também a relação autêntica, mas com um singular, pois aqui poderá ter reciprocidade, exemplo, um casal de amantes, que se encontra disponível um para o outro, cada Eu teria um Tu e seria um TU para o EU, não como objeto para suprir suas necessidades, (econômicas, afetivas, sociais etc...) olhando para si, mas pensando no “entre” os dois, reconhecendo a totalidade do seu ser, seres desprendidos, únicos e exclusivos, existindo o verdadeiro princípio da igualdade, onde o sentimento da relação é presença.

E por último é a vida com os seres espirituais, todas inter-relacionada com o Tu eterno, que marca todas suas obras, novamente um exemplo para fins mais didáticos: Na perspectiva de saber qual é a relação de um indivíduo com o sagrado, quando se pergunta para um religioso, o que seria Deus para você? Identificando na resposta uma relação profunda, até mesmo como se fosse outra pessoa, percebendo que foi construída uma relação genuína, não uma relação onde a divindade se apresenta distante, em outro plano cósmico, mas um ser presença em sua alma, com uma experiência vivenciada, tendo como referência, referência essa, não como as doutrinas dogmáticas recebidas por muitos centros religiosos, mas como “revelação pessoal de vida de cada indivíduo que é mais verdadeira do que ele” (BUBER, 1987, p. 37).

Já a relação Eu-Isso compreende na aquisição utilitária do indivíduo perante o outro tendo o como objeto, e tornando ambos os objetos:

O experimentador não participa do mundo: a experiência se realiza ‘nele’ e não entre ele e o mundo. O mundo não toma parte da experiência. Ele se deixa experimentar, mas ele nada tem com isso, pois ele nada faz com isso e nada disso o atinge. O mundo como experiência diz respeito à palavra princípio Eu-Isso (BUBER, 2001, p. 06).

Portanto as palavras princípio instauram dois modos de existência, a relação tornando possível sua existência e do outro que é EU-TU e experiência objetivante do EU-ISSO, onde nesse segundo o outro é considerado como objeto a serem usados e experimentados e “aperfeiçoados” (do ponto de vista do conhecimento), isto é, como meios dotados de um fim, mas desprovidos de valor. Mas ressaltando que para BUBER, esse tipo de relacionamento não é ruim em si e ele reconheceu que a condição humana exige isso, pois vivemos em intensa interação social e ao longo da vida buscamos recursos para atender às nossas necessidades e

desejos, onde a sociedade pode nos fornecer, o relacionamento eu-isso satisfaz as necessidades básicas⁵.

Buber (2001) entendeu que a existência humana é baseada em uma oscilação entre as relações eu-tu e eu-isso, mas se o indivíduo focar somente na segunda relação e as experiências do eu-tu serão extremamente raras. Também rejeita qualquer tipo de dualismo radical entre esses dois modos de relações, uma vez que considera que há sempre uma interação entre o Eu-Tu e o Eu-isso e que esses conceitos fundamentais não são mutuamente exclusivos.

Portanto, pode-se dizer que a relação Eu-isso é uma relação objetiva e instrumental que permite aos seres humanos assegurar e satisfazer suas necessidades e seus desejos primários - pois somos entidades materiais. Mas também se pode dizer que a relação Eu-Tu é uma relação subjetiva e espiritual que permite que os seres humanos floresçam do ponto de vista criativo, emocional ou espiritual, porque também somos entidades subjetivas.

Dada a natureza da existência humana, que repousa sobre um mundo material e objetivo, mas que também engloba nossa subjetividade e interioridade, os seres humanos precisam dos dois tipos de relacionamentos. Essa foi uma das principais ideias de Buber. Esta oscilação desempenha um papel primordial porque é uma fonte de transformação: através de cada encontro (do tipo) Eu-Tu, o eu é transformado, o que afeta a concepção do eu na relação Eu-Isso e nos futuros encontros Eu-Tu.

Entretanto, Buber também entendeu que há situações em que as relações EU-ISSO se tornam tão prevalentes que impedem o ressurgimento de relações Eu-Tu, o que não deixa de afetar as relações interpessoais. Por isso, faz-se importante, enquanto atitude dialógica, refletir sobre o sentido da relação que estão estabelecendo entre eles, buscando na compreensão de diálogo, a clareza sobre a própria concepção de ser humano e de mundo, a fim de evitar cair em visões generalizantes, e, por isso, desumanizantes, bem como não permanecer em uma dimensão da compreensão da dialogicidade humana enquanto simples técnica de interação (XAVIER, 2009).

Olhando para a sala de aula nos dias atuais, onde a educação sofre uma crise acirrada devido a situação sócio-política que o país está passando, onde é presenciado nos meios de

⁵ Abraham Maslow (1908-1970), fundamentou a Teoria das Necessidades, segundo ele a necessidade é, em resumo, a privação de certas satisfações, propondo que os fatores de satisfação do ser humano dividem-se em cinco níveis dispostos em forma de pirâmide, a base da pirâmide compreende as necessidades de nível baixo, que são as necessidades fisiológicas e de segurança; Fisiológicas: incluem fome, sede, abrigo, sexo e outras necessidades corporais; Segurança: inclui segurança e proteção contra danos físicos e emocionais (apud ROBBINS, 2002).

comunicação e mídias sociais uma verdadeira ideologia⁶ do ódio, estimulada até mesmo por nossos representantes políticos, onde essa situação pode facilmente levar as relações Eu-isso entre os membros da escola e até mesmo com a sociedade, levando os indivíduos a assumir relações interpessoais e coibir o (re)surgimento de relações Eu-Tu. Em primeiro lugar, tais situações desvalorizam os seres humanos e a existência humana porque não respondem à riqueza da condição humana; ou seja, eles não explicam o fato de que os seres humanos são capazes de relação Eu-Tu dialógica e conseqüente privados dos relacionamentos Eu-tu.

Em seguida, estas situações têm conseqüências existenciais e até mesmo legais significativas, que se continuar somente na relação objetiva, o indivíduo poderá deixar de ver seus companheiros como pessoas; se tornam meros objetos para ele - meios a serviço de um fim - e, ao fazê-lo, não se preocupando se os mesmos, deixam de receber direitos e deveres não se instalando a empatia⁷ genuína ao não ser se ela se enquadrar nos seus objetivos, pois o relacionamento Eu-Tu requer uma atitude de reconhecimento mútuo, se alguém se mostra incapaz de estabelecer um diálogo com seus pares, se alguém é incapaz de dizer-lhes Tu.

É claro que Buber (2001) ressalta que a relação Eu-Iso (instrumental), onde envolve usar o outro como um meio para fins, sendo muitas vezes normal e necessária, por exemplo, quando o aluno pergunta algo para o colega pra tirar uma dúvida da matéria, sendo recorrente nas relações em sala de aula, mas a relação Eu-Iso só se torna uma atribulação quando o aluno esquece-se de usar a relação Eu-Tu. E como apresentamos essa radicalização, poderá tornar-se fonte de certas atitudes negativas, como a discriminação, que nada mais é do que ver o Outro como um objeto, e não como igual.

As relações discriminatórias são facilmente percebidos por quem a sente na pele, pois o individuo repara se o colega está interessado nelas ou não; se ela está olhando para os lados para ver se tem alguém mais interessante ou importante para ela, se então abertas para eles, (relação Eu-Tu, dialógica); ou na relação Eu-Iso, instrumental, não dialógica.

Outro ponto importante que Buber comenta que é de grande valia para nosso debate é em relação ao espaço íntimo do individuo, demonstrando como se instala o próprio processo de Subjetividade⁸, explicando sobre o processo que se leva a tornar-se sujeito e a noção de

⁶ Ideologia pode designar qualquer coisa, desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltado para a ação; desde o meio essencial em que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até as ideias falsas que legitimam um poder político dominante (ŽIŽEK, 1996, p. 07).

⁷ Segundo Abbagnano (2007, p.325) A Empatia é “União ou Fusão emotiva com outros seres ou objetos (considerados animados)”.

⁸ O campo da subjetividade engloba o conjunto dos processos pelos quais o indivíduo, em estreito contato com as estruturas simbólicas da cultura, tenta assumir e abrir um acesso à forma genérica de seu ser (DORAY, 1989: 85).

sujeito, como ele instala as suas opiniões, com o qual ele se relaciona com o mundo social e essa relação que resulta em marcas singulares na sua formação, quanto na construção de crenças e valores compartilhados na sua dimensão cultural⁹ (BUBER, 2009).

Por isso da importância na formação subjetiva ser centrada na Educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da História (SAVIANE, 2009). Destacando uma das suas dimensões intrínseca, de caráter ético, como ser sensível aos valores no seu agir, mas pautado na formação cultural de cunho mais antropológico pois para alcançar a efetivação ética a educação deve-se estruturar na formação cultural.(SEVERINO.2006) onde os conceitos Buberianos, se encaixam para essa finalidade e no intuito que o aluno consiga pensar a realidade e o mundo de tal forma que ele desvende criticamente os conceitos e valores que compreendem e direcionam a sua vida, e sugerir criticamente, conceitos e valores para que possa orientar a sua vida individual e social (LUCKESI, 1995).

Uma educação integral¹⁰ voltada para formação como ser humano, mas, como seria essa educação?

Mas como alcançar essa educação integral na nossa sociedade atual, imersa na ideologia capitalista, onde a escola tem sido o meio pelo qual forma-se a mão-de-obra necessária à manutenção social. Expressa pelo conceito de empregabilidade, produzindo cidadãos incompletos civicamente, carente de humanidade (ENGUIITA, 1989). Capitalismo, que privilegia o trabalho como atividade principal, a instrumentação da ciência, e no trabalho para o desenvolvimento da indústria, com o aperfeiçoamento da mercadoria e do produto, coincidindo aos interesses do grande capital (RIBEIRO, 2001).

Mas seguindo Ivo Tonet:

Certamente, a formação humana é sempre histórica e socialmente datada. Por isso mesmo não é possível definir, de uma vez para sempre, o que ele seja como se fosse um ideal a ser perseguido. Porém, como o processo de tornar-se homem do homem não é apenas descontinuidade, mas também continuidade é possível apreender os traços gerais dessa processualidade, traços esses que, não obstante a sua mutabilidade, guardarão uma identidade ao longo de todo o percurso da história humana (TONET, 2006, p.12).

Lembrando que um dos requisitos para formação humana é a busca de uma moralidade, seguindo Piaget (1994, p. 23) que define moral como "sistema de regras" e a

⁹ As Bases do psiquismo humano desenvolvido são constituídos pelo patrimônio histórico-social externo do indivíduo.(SAFFIOTI,1997)

¹⁰ Abordagem da corrente filosófica pragmatista, enfocando o pensamento de John Dewey e sua concepção de educação como "reconstrução da experiência" (DEWEY, 1959).

moralidade como o “respeito que o indivíduo adquire por essas regras” Buscando especificamente a moralidade autônoma, e esse respeito se tornem interno, isto é, um autocontrole, de suas condutas ligadas á cooperação e à responsabilidade subjetiva, fundada em relações de reciprocidade e respeito mútuo, baseadas na ética da reciprocidade, que considera, além das aparências, as intenções e motivos implícitos, rumo à autonomia etapa em que a origem da regra está no próprio indivíduo (LONGAREZI, 2003).

Lembrando que não buscamos somente a internalização externa para esse aluno, pois Jean Piaget (1932-1977) mostra-nos em seus estudos que o sujeito tem um papel ativo na construção dos valores, das normas de conduta, sendo através da interação do indivíduo, ambiente que atua sobre ele e ele no ambiente.

CAPÍTULO II - CONCEITO NA SALA DE AULA

2.1 RELAÇÃO EU-TU E EU-ISSO ENTRE PROFESSOR-ALUNO

Sabendo da importância na construção de uma boa relação professor-aluno na escola, conforme Piaget (1995) defende que, toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade, impulsionando o aluno a realizar as atividades propostas pelo professor, e Vygotsky onde explica que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção (OLIVEIRA, 1992, p. 76), e objetivando relações inter-humanas, com autenticidade, presença e abertura, que ascenderão para mais relacionamentos desta qualidade entre todos.

Tal fenômeno poderá ser efetivado por meio do diálogo, questão constituidora da filosofia dialógica de Buber que trás, em sua essência, uma considerável preocupação com a esfera humana das relações, esfacelada pela coisificação do homem pela técnica, expressa na cultura (A cultura passa a responder segundo os imperativos da lógica industrial de produção), onde a técnica passa a ser um componente de mediação (que perpassa através dos meios de comunicação de massa nos dias atuais) das relações sociais após a Revolução Industrial, sendo um reflexo ideológico das contradições que perpassam a sociedade capitalista, tendo como base ideológica o “lucro” (DEMÉTRIO, 2004).

Refletido nas salas de aulas, com as grandes exigências de performances, por parte da sociedade, principalmente no que se refere à multiplicidade de atividades ligadas à educação e ao aprendizado, neste contexto, passam a se preocupar com o futuro muito precocemente (BIRMAN, 2006). Modernidade, balizada pelo crescente capitalismo industrial, o homem tem objetivado cada vez mais a relações com seu semelhante, ocasionando o distanciamento e a consequente solidão, enfatizando excessivamente a rivalidade, esvaziando as relações Eu-Tu. Mas Lembrando de Saviane (2010):

A tarefa de vigilância crítica da filosofia da educação corresponde ao seu caráter de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta, cumpre voltarmos os olhos para a realidade atual para vermos qual é sua nota distintiva...pela crise de paradigmas...as situações de crise são épocas propícias para a filosofia, já que nos obrigam a compreender as raízes da crise e pensar alternativas à sua superação (SAVIANE, 2010 p.423).

Para Buber, o homem vivencia um verdadeiro processo de desumanização. Mas na reflexão buberiana a modernidade, contudo a relação Eu-Tu não desapareceu definitivamente, apenas está oculto em função da objetivação excessiva a que o homem tem sido sucumbido, mas isso poderá ser resgatado por intermédio da conversão da formação do caráter, sendo assim o papel do professor tem um lugar significativo, o de influenciar com sua palavra e com suas ações genuinamente dialógicas, a formação de componentes que irão auxiliar na construção desse caráter pelo aluno. (PARREIRA, 2010).

2.2 ÉTICA NA ESCOLA

A ética e a Moral, nem sempre é discutido e refletido por todos os professores da rede básica, deixado por vezes a critério da coordenação pedagógica, mas já quando houve um desvio de conduta e ficando para o docente de Filosofia suas bases teóricas, onde discutem a distinção entre ética e moral, salientando o caráter crítico da reflexão, analisando constantemente e reformulando, sempre que preciso, e os reflexos das condutas morais na sociedade. Lembrando que conforme a legislação educacional brasileira¹¹, a responsabilidade de sua realização é da escola e dos professores, que muitas vezes se concentram demais nas suas disciplinas específicas, e no desejo de atingir resultados conteudistas nos seus respectivos centros educacionais.

Debate que se impõe com renovada força para os educadores no enfrentamento dos desafios que estão sendo colocados pelas novas condições da pós-modernidade, que aliena com qualidades intrínsecas de consumo e pelo efeito nocivo gerado pela moda na subjetividade individual, como demonstra Zygmunt Bauman (2004), em suas análises acerca do progressivo empobrecimento existencial utilizando a ideia de “liquidez”, oriunda da dissolução dos valores progressistas da filosofia iluminista na sua crença incondicional da razão, cuja aplicação técnica no âmbito civilizatório permitiria ao homem alcançar a felicidade, onde o ser humano se despersonaliza e se transforma em um “produto” a ser consumido, e depois ser descartado por outro.

“A vida na sociedade líquido-moderna é uma versão perniciosa da dança das cadeiras, jogada para valer. O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo” (BAUMAN, 2007, p. 10), que está levando a uma crise na área da educação, onde se privilegia a racionalidade técnica,

¹¹ BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9394 de 23 de 20/12/96 Brasília: 1996. 68 p.

sempre voltada para a ciência prática, segundo a qual, a atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas¹². Mas para uma mudança nesse quadro citados seja efetivado a transformação mais significativa deverá ocorrer no indivíduo pois está disposto a mudanças e acredita que todos somos responsáveis pelo mundo que criamos (XAVIER, 2009).

Sabemos que para favorecer o desenvolvimento da autonomia e de relações mais justas, respeitadas e solidárias é necessário tomar consciência de que a ética está presente nas mais diversas dimensões da escola, (VINHA; TOGNETTA, 2009) e uma delas é na qualidade das relações que são estabelecidas, focando no componente interno, que diz respeito ao desenvolvimento do caráter da pessoa e às relações que o indivíduo tem com os outros, seja pessoal ou socialmente, e para isso propomos uma mudança não somente nas atitudes, mas também no ontológico do ser.

Sendo assim focaremos na relação “construída” entre o professor e aluno para uma busca melhor da educação através de um encadeamento de ideias buberianas e Kantianas. Agora Relacionaremos com nossa proposta de análise, pensando em esclarecer todo o emaranhado de relações de causalidade e de inter-relações de um universo particularmente fluido que é o campo educacional, propomos abordar nossa pesquisa em um enfoque participativo, emancipatório, e para isso decidimos abordar utilizando a metodologia da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2002, p. 75 apud VAZQUEZ e TONUZ, 2006, p. 2), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola, onde se enquadra dentro dos nossos objetivos, possuindo uma base empírica que é concebida e realizada através de uma relação estreita com uma ação ou com a resolução de um problema debatido nesta pesquisa.

O aspecto relevante da pesquisa-ação se deve principalmente a três pontos: caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social. Segundo Elliott (1997, p.15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. A pesquisa-ação como uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e do processo de

¹² GÓMEZ AP. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa A, organizador. Os professores e a sua formação. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote; 1992. p. 95-114.

se investigar sobre ela. Segundo Elliot (1997, p.17), a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui: Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver (a relação professor-aluno); Formular estratégias de ação (utilização do método Eu-Tu dialógica para melhor desenvolvimento do aluno no enfoque relacional); Desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência (relatos da relação aluno-professor); Ampliar a compreensão da nova situação; Proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.

A pesquisa-ação possibilitou que a dissertação intervenha dentro da problemática social, que desenvolvemos em nossa pesquisa, discutindo sobre, analisando-a e anunciando sobre as diversas formas de se compreender o outro, a relação professor-aluno, aluno-professor de forma a mobilizar a todos, construindo novos saberes, e que o docente tenha condições de refletir criticamente sobre suas formas de olhares dentro da sala de aula.

A partir dessa reflexão, os professores participantes poderão desenvolver uma maior abertura para revisão de sua prática docente, devendo ter uma flexibilidade na aceitação dos pontos de vistas dos participantes, desenvolvendo uma abertura para aceitar os resultados que venham a ser divergentes. A pesquisa-ação deve funcionar como uma metodologia estruturada de uma pesquisa pedagógica que tem como objetivo estimular a expressão individual na tomada de decisões.

Desenvolveu-se entrevistas com colegas que lecionam na referida instituição de ensino (IFMS) onde alguns deram grande relevância ao conteúdo, e colocando que o mais importante para os alunos são as matérias aprendidas para desenvolvimento técnico, percebemos que alguns mantêm o relacionamento Eu-Isso, muitos professores falham em estabelecer um diálogo: um indivíduo enfrenta outro a quem ele não considera seu igual porque o considera como sem seu conhecimento, considerando o aluno vazio de conhecimento.

Pois segundo Fini (1991):

O desenvolvimento no julgamento moral é estimulado pela interação social nos grupos de iguais, onde as suas palavras são consideradas, e os problemas debatidos, participando nas discussões e nas quais as conclusões são acompanhadas de argumentação, há uma facilitação do desenvolvimento moral.(FINI,1991, p.69).

2.3 OS PARAGUAIOS E O PRECONCEITO

Primeiramente para responder a algumas ações dos alunos, derivado das observações em sala, principalmente os fenômenos intergrupais, envolvendo as formas pelas quais

indivíduos de um grupo lidam com aqueles de outro grupo, ações muitas vezes marcadas pelo preconceito.

De acordo com Jahoda; Ackerman (in BAIBICH, 2002), em sentido restrito,

O preconceito representa uma subcategoria do pré-conceito, apoia-se o pensar estereotipado. Do ponto de vista psicológico é [...] uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais, dirigida contra um grupo inteiro ou contra os indivíduos pertencentes a ele, e que preenche uma função irracional definida dentro da personalidade. Só cabe falar em preconceito no caso em que (as crenças e afirmações estereotipadas empregadas contra o outro sejam consideradas) como racionalização de uma hostilidade irracional enraizada em sua personalidade. (BAIBICH, 2002, p.117-118).

É oportuno dizer que a maioria das vezes é uma reprodução dos preconceitos sobre os paraguaios, tratando-se de um fenômeno que se manifesta como um sintoma, mas cujas formas e conteúdos pertencem à cultura. (BAIBICH, 2002). E outras vezes não, demonstrado como um egoísmo sádico agravado, pois é um sentimento que “não busca satisfação para benefício próprio, mas somente em prejuízo de outrem.” (TODOROV, 1996, p. 3), e de que maneira os sujeitos discriminados enfrentam isso? Como a identidade e alteridade se constrói no contato com o outro, acarretando estigmatizações ou sentimentos de superioridade, como refletir sobre esse processo? Lidar racionalmente esse fato social propondo que os agentes envolvidos a reavaliarem suas posturas e perceberem aquilo que outrora parecia natural (GOFFMAN, 1988).

No nosso objetivo, estamos pensando aqui no esclarecimento dos dilemas éticos que atravessam a sociedade Jardimense que é refletida em sala de aula. Adolescentes que compartilham dos mesmos espaços sociais e culturais residem-se nos mesmos bairros, frequentam cultos religiosos em comum, praticam as mesmas atividades recreativas, estudam na mesma escola e, mesmo assim, querem demonstrar sua diferenciação sobre outro grupo em determinadas situações.

O trabalho proposto durante a aula de filosofia fez despertar em alguns alunos suas referências identitárias relacionadas à sua suposta descendência europeia, sabendo da diferenciação que isso imputa frente aos demais alunos. A intenção, mesmo que inconsciente naquele momento, era a de definir sua superioridade em relação ao grupo estigmatizado de descendência paraguaia. E nos diálogos com os declarados descendentes de paraguaios ouvimos muitas vezes relatos como “eita, em não ligo professor não tenho amigos mesmo aqui, essas brincadeirinhas não me afetam, eu não ligo para esse povo besta ou os mais exaltados todos dessa cidade são uns toscos” refletindo sobre essas palavras a partir do

pensamento buberiano sobre as forças, orientações, fundamentos que dão formas ao modo do homem relacionar-se com o outro, na relação do Eu-tu e o Eu-isso.

Como duas intencionalidades essencialmente diversas, pode-se afirmar que os alunos construirão uma forma de proteção contra a discriminação que os afetam, mas também o afasta dos chamados do Tu, reforçada pelo fechamento em si, focando em prazeres momentâneos, mídias, esportes, dentre outras coisas, acostumando a refugia-se a fim de realizar sua existência consagrando cada instante à experiência e a utilização.

Desta maneira, protegido do outro como a presença sem um responder compromissado, alegando sempre ao Eu-isso não dando uma abertura a uma conversão para o Eu-Tu. No entanto, revela o autor, “com toda seriedade da verdade, ouça: o homem não pode viver sem o isso, mas aquele que vive somente com Isso não é homem” (BUBER, 2001, p. 39). Somente quando as duas intencionalidades são assumidas como possibilidade diante do outro, ele torna-se capaz de assumir sua dialogicidade, estabelecendo uma relação autêntica (BUBER, 2009).

Apesar disso, Buber (2001, 2007) reconhece que existe entre os homens, aquele que submerge no mundo do Isso enquanto como força que não trabalha para cultivar nem facilitar a vontade pelo encontro, mas o contrário disso. Onde o aluno fica tanto alienado do seu poder de dizer Tu quanto se esforça para permanecer dobrado sobre em si mesmo como exótico, assim, submerso, esquiva-se dos apelos que o Outro lhe dirige ou ludibria-se travando monólogos disfarçados de diálogo (VALENTE, 2015).

Seguindo a observar a existência como fatalidade, neste sentido, a vida deixa de ser possibilidade, onde todas as ações são predeterminadas, não existindo. Podendo também, a retirar-se escolhendo não escolher, permanecendo omissos perante o Outro, passa a habitar um mundo, marcado pelo consumo e consagrações a utilização e experiências ininterruptas, buscando uma liberdade sem consequências e responsabilidade, para não revelar uma existência empobrecida de sentido. Em seguida, estas situações podem levar a consequências significativas, onde o aluno continua sempre na relação Eu-Isso com seu colega, então deixam de vê-los como pessoas; eles se tornam meros objetos - meios a serviço de um fim - e, ao fazê-lo, deixam de receber direitos e deveres.

A construção dessas autoimagens (Paraguaios) interfere, no desempenho escolar do aluno, onde o mesmo não acredita em si mesmo por se desvalorizar-se perante aos outros (AZEVEDO, 1990) refletindo também no seu desempenho social podendo chegar até mesmo a perda da sua dimensão humana (GOFFMAN, 1988) tornando-se vulnerável a qualquer tipo de agressão seja ela Física, Psíquica ou simbólica.

Nesse processo de produção de imagens e estereótipos, que interfere na produção da subjetividade, assumindo ou não o estereótipo, tende a se ver assim e se deixar influenciar por esse rótulo (DAYRELL, 1996), aliada a outros fatores, como as repetências constantes (dos oito entrevistados apenas um não tinha repetido alguma série), ou a desqualificação no trabalho, (por ser de maioria de famílias rurais) contribuem, no seu conjunto, para produzir, uma subjetividade inferiorizada, que nas entrevistas demonstraram o desinteresse pelo estudo escolar. Mas é através da educação que se promove a inversão a esse fenômeno social, movendo a relação de coisificação para a humanização (SAFFIOTI, 1997) quinhentos anos de relações assimétricas e de desvalorização sistemática do diferente, configuraram nossa percepção do outro como inferior, cabendo á assimilação ou a rejeição, porém, não um verdadeiro diálogo. (JULIANO, 1993).

O relacionamento Eu-Tu requer uma atitude de reconhecimento mútuo, se alguém se mostra incapaz de estabelecer um diálogo com seus pares, se alguém é incapaz de dizer-lhes Tu, então um se torna um objeto para eles porque um nunca vai ouvir-nos dizer-lhe, e, portanto, eles não vão nos conceder quaisquer direitos ou deveres. A educação dialógica permite que indivíduos deem uma identidade ao outro, e de reconhecer a validade dos pontos de vista de outra pessoa. Ao fazê-lo, a possibilidade de discriminar a outro diminui impedindo que se instale e os riscos de conflito entre indivíduos tem grande chance de serem resolvidos.

BUBER levantou a importância de o homem ser livre, ser autônomo, capaz de não se deixar manipular, buscando a origem dos atos na relação..., portanto, continua pertinente, pois nos ajuda a pensar que, pela educação e pelo sentido comunitário, podemos reconhecer a luta e suas conquistas, para que seja possível revigorar e reconhecer os caminhos e as formas de continuar a lutar, nos fornecendo a base para uma leitura crítica do mundo, da palavra e da ação. (PENA; NUNES; KRAMES, p.15, 2018).

2.4 RELAÇÃO DIALÓGICA (EU- TU) E O ATO DE FILOSOFAR

Para tal intuito produzir uma relação do conceito que têm vigência na filosofia, como a filosofia crítica de Kant, que nos incita a aprender a filosofar. (RAMOS, 2007), iniciaremos com Kant que acredita que o uso dos pilares da educação é o ideal de humanidade demarcado como ideia reguladora que deve orientar o educador. O sentido da pedagogia de Kant está

atrelado a alguns princípios da sua filosofia. E vamos destacar, para os nossos propósitos, o preceito da *Aufklärung* do pensar por si mesmo e o exercício crítico da razão¹³.

O preceito da máxima do pensar por si mesmo diz respeito ao ideal da autonomia da *Aufklärung*, ou seja, do pensamento livre, produzido por uma razão que não é passiva, mas esclarecida e que não tem necessidade de se guiar servilmente por outros, e para isso será necessário integrar a segunda máxima que permite uma abertura ao pensamento dos outros, possibilitando o diálogo. Esta máxima retrata um pensamento liberal que se regula não apenas por si mesmo, mas também corrige a sua autorreferencialidade ao se colocar sob a perspectiva do outro. Assim, se o apelo ao pensar por si mesmo constitui a finalidade do ensino, norteador do seu método, o aspecto dialógico é indissociável ao aparente exclusivismo autorreferencial do pensamento.

Essa disposição necessita ser cultivada com a ajuda de um mentor, de um mestre que, ao proceder socraticamente, inspira o educando a pensar por si mesmo sem a ação inibidora da tutela, vinculada a presença, que se dá na relação eu-Tu onde predomina o ser, dando percepção ao aluno e não impondo seu modo de pensar e viver, pois segundo Buber (2009) impedem o crescimento inter-humano, que se dá através do diálogo (o autêntico, no qual há uma reciprocidade viva entre os interlocutores, podendo ser falado ou silencioso) voltando-se para o outro, sem a indiferença. O modo como se ensina e aprende filosofia deve ser coerente quanto ao próprio modo de produção do seu conhecimento: ela não é uma ciência acabada. Por esta razão, deve-se exercitar o seu uso criticamente. “aprende-se a filosofar pelo exercício e pelo uso que se faz para si mesmo de sua própria razão” (KANT, 1996, p.448-449). Com base no princípio do pensar por si mesmo, mediante o qual a filosofia é aprendida pela atividade do próprio ato do filosofar.

O professor que trabalhar apenas na relação Eu-Isso, focando somente na educação como instrução, com as teorias ou a história da filosofia sem levar em conta que o aluno é um ser criativo e crítico, com uma história de vida, tratando como um “isso” mesmo o aluno retendo todos seus conhecimentos, ele não conseguirá chegar ao ato de filosofar, podendo até ter uma relação adversa onde o aluno não se beneficia do conselho do professor e geralmente é abandonado a si mesmo, buscando o ensino de acordo com seus interesses pessoais ou necessidades dentro de um determinado ambiente. Sendo possível apenas com a relação

¹³ Este preceito está, formulado nas três máximas do juízo de gosto tal como o filósofo expõe na Crítica da Faculdade de Julgar, e que tem por título: “Do gosto como uma espécie de *sensu communis*”. As três máximas são: “1. Pensar por si mesmo; 2. Pensar colocando-se no lugar do outro; 3. Pensar sempre de acordo consigo mesmo. A primeira máxima é a do pensamento *livre do preconceito*, a segunda máxima é aquela do pensamento alargado, a terceira máxima é a do pensamento conseqüente (KANT, 1994, p.226).

dialógica, (Eu-Tu) abrindo espaço para o outro se manifestar como realmente é, que ocorre a transformação do Eu (tanto o meu Eu, como o Eu do Outro). Necessitando perceber o aluno de outra forma, segundo BUBER, através de uma tomada de conhecimento íntimo (A tomada de conhecimento íntimo requer uma postura receptiva, de abertura e aceitação, de forma a ver o outro não como objeto, mas como pessoa) (BUBER, 2009 p.42/43), mesmo os alunos que estejam mergulhados na relação do Eu-isso, mostrando que pode haver um movimento de conversão.

Mônica Udler Cromberg (2005) a conversão diz respeito a um movimento que traz o aluno de volta a si mesmo, no sentido de retorno da e à consciência da sua condição mais humana, isto é, a dialogicidade, do seu poder de responder que o faz emergir da submersão alienante do mundo do Isso, uma alteração na orientação que capacita o aluno a relacionar-se com o Outro como alteridade, assumindo os riscos de ser pessoa diante de outra pessoa, assim, neste momento, a partir do dizer Tu, ele afasta-se dos fatalismos e dos subterfúgios onde o professor demonstre que o aluno tem a cada instante a oportunidade de voltar para a relação Eu-Tu. Se libertando dos condicionamentos criados durante seu envolvimento com o domínio do Isso. De acordo com Cromberg (2005, p.116 apud VALENTE, 2015, p.8) “Tudo que se encontra no espaço e no tempo passa pela qualidade de causador ou causado, o que configura uma prisão para o homem. Mas aquele que pode evadir-se para o mundo da relação não se deixa aprisionar”.

Contudo, que o professor não deve permanecer em constante relação Eu-Tu com o aluno — o que inclusive se mostra impossível —, mas deve ter abertura, deve disponibilizar-se para uma ligação com a totalidade em que o indivíduo se constitui, estabelecendo uma presença autêntica e potencial e transmitindo a segurança de que realmente considera o aluno — deve ter, assim, uma atitude Eu-Tu. Para o filósofo judeu, é fundamental que o professor vá até o lado do aluno numa experiência real e concreta (envolvimento) e, dessa forma, evite que a relação de ensino se transforme numa relação arbitrária e impositiva (BUBER, 1982). O professor não deve se esvaziar de si ao se “envolver” com o aluno, do contrário o ensino fica prejudicado. O envolvimento é que vai constituir a relação ensino-aprendizagem. Por isso, o professor deve experimentar a realidade do aluno, mas não deve perder a clareza de sua própria realidade. O professor deve ter, em sua atitude em relação ao aluno sustentada pelo Eu-Tu, uma perspectiva diferente no que se refere à mutualidade. (PARREIRA, 2016, p.22).

O aluno que se encontra encerrado no mundo da experiência e utilização deixou de confiar em si mesmo, ao mesmo tempo, não pode mais acreditar no “Outro”, sendo esse condenado a permanecer como o diferente, estrangeiro ou até mesmo o inimigo; e mesmo

quando ainda percebe os apelos do Tu, toma-os como fantasmas, assusta-se e não lhes responde de volta. Por isso, ele mesmo já não é mais um vivente da atualidade, estando refugiado no passado, sendo um quase morto ou quase vivo, por vezes, reconhece a si mesmo habitando um espaço entre vida e morte sendo um espectro aprisionado em um mundo de aparências. Esforça-se para não mais pôr a prova sua capacidade de relacionar-se com o Outro.

Ao invés de optar pela conversão, ultrapassa o “ponto de retorno”, deste modo, entrega-se a realidade objetificada que cresceu nele e ao seu redor. Para Buber (2001) a inevitabilidade do retorno do homem não é uma certeza, algumas vezes, alega que aquele que vive unicamente sob o domínio do Isso não pode ser reconhecido como homem. Desta maneira, é o não homem, aquele que submergiu, arranhou o fundo lamacento do poço cruzando definitivamente o “ponto de retorno”. Outras vezes, afirma que mesmo entre aqueles que ultrapassaram o referido ponto ainda existe possibilidade. Afinal, basta uma abertura a qualquer apelo que o toque o coração e que ele se deixe tocar por ele no coração. Além disso, os momentos de desespero ou perigos extremos enfrentados pelo homem submergido, isto é, quando ele sente mesmo que brevemente um mal-estar ao reconhecer a si mesmo como ultrapassando o “ponto de retorno”, em suma, para o autor, são momentos que geralmente antecedem o retorno. De acordo com ZUBEN (2003, p.12), “a resposta a uma interpelação supõe a situação prévia de reconhecimento do outro em sua alteridade”, ocorrendo a transformação mutua, por isso a importância do professor estimule as relações dialógicas entre ele e os alunos.

CAPÍTULO III - A CONSTRUÇÃO DE UMA ALTERIDADE

3.1 O PRECONCEITO SOBRE O PARAGUAIO NA CIDADE DE JARDIM-MS E SUA REPRESENTAÇÃO.

A cidade de Jardim, localizada no sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, em faixa de fronteira com o Paraguai¹⁴, devida justamente a sua localização geográfica:

Figura 1 — localização de Jardim/MS



Fonte: googlemaps .Grifo nosso

Enfrenta um problema social: o preconceito contra os paraguaios, que é a valoração negativa que se atribui às características da alteridade (BANDEIRA & SORIA BATISTA, 2002), materializado em diferentes formas de discriminação, resultando em uma representação. Este preconceito é amplamente disseminado nos meios sociais, de comunicação e mídias, que é incorporado e acreditado por essa sociedade corporificando

¹⁴ Na Constituição do Brasil de 1988 a definição oficial da “faixa de fronteira” foi estabelecida na área compreendida dentro dos 150 km perpendiculares à linha limitante (cap.II, art. 20, alínea XI, parágrafo II) do território brasileiro.

muitos comportamentos cotidianos de discriminação, quer ao nível institucional, quer ao nível interpessoal, se transformando até mesmo em um racismo cordial¹⁵.

O preconceito ganha uma forma mais singular, na qual os paraguaios vêm sofrendo ao longo dos anos na sociedade brasileira, como um todo, algo que já se encontra estabelecido, ancorada em um conjunto de estereótipos formulados ao longo da história do Brasil, e realçado após a Guerra do Paraguai ocorrido em 1864 até 1870 (SILVEIRA, 2007), e reatualizados nas frentes de expansão e colonização (ALBUQUERQUE, 2010, p.169) não sendo diferente na sociedade Jardimense, e difundidos por seguimentos dominantes da sociedade desde o início da construção de uma memória para o Mato Grosso do Sul (SILVA, 2006) e ganha um realce por ser uma cidade que fica próxima à fronteira com o Paraguai, e ter sido palco da Guerra do Paraguai, e revivido nas representações de seus habitantes. E visto que na maioria dos casos em vez de discutir sobre a diversidade que está presente na nossa sociedade, segue o caminho da exclusão.

A falta de debate e esclarecimento perpetua a prática discriminatória. E para refletir sobre a simbolização do “outro” estabelecido sobre o paraguaio, que acreditamos ter um dos motivos oriundos de representações¹⁶ (estereotipadas) das obras historicamente determinadas, sobre a Guerra do Paraguai, nas diversas instituições sociais desta sociedade, em específico no nosso trabalho onde analisamos as escolas do município, uma instituição compreendida como construção social, analisada no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura, ligados a uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (DAYRELL, 1996).

Como nos mostra a pesquisadora Squinelo (2011) que fez uma revisão historiográfica sobre a Guerra do Paraguai nos livros didáticos Brasileiros:

Resta-me, ainda, algumas dúvidas em relação ao por que então estudamos a Guerra do Paraguai, na medida em que: a) não procuramos entender o sentido para os países nela envolvidos; b) não buscamos a compreensão de nosso desenvolvimento histórico-sócio-cultural e econômico; c) não realizamos as conexões necessárias ao entendimento das questões relacionadas ao Mercosul; e, finalmente, d) não propiciamos ao educando a compreensão dos eventos históricos de nosso passado latino-americano, o que nos levaria a nos conhecer e a conhecer o outro e, também responderia muitas questões postas em nosso presente (SQUINELO, 2011 p.36).

¹⁵ O racismo cordial é definido como uma forma de discriminação contra os cidadãos não brancos, que se caracteriza por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios, que se expressam ao nível das relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho “racial (TURRA, C., & VENTURI, G. 1995)”.

¹⁶ As representações sociais são as formas pelas quais o senso comum expressa seu pensamento (JODELET, 1993, MOSCOVICI, 1976)

Nosso estudo de casa foi feito nas escolas do município de Jardim, onde se encontra duas escolas particulares, três escolas estaduais e seis escolas municipais, dando atenção aos materiais didáticos e para didáticos disponíveis em cada uma, e presenciamos como Kreutz (1999) nos demonstra:

Nossa herança histórica predomina a racionalidade ocidental eurocêntrica isso tem levado o aluno a perceber e acolher apenas o que foi filtrado pelo seu esquema de representação. Nossa base histórica é a de um silenciamento da diferença a partir de uma determinada cultura, conduzindo à interiorização acrítica de seu respectivo código cultural. (KREUTZ, 1999, p.83)

Focando na história regional, diversidade cultural, valores nacionais e regionais e Guerra do Paraguai, sendo assegurado como item da formação básica comum nacional, conforme o art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”¹⁷.

Percebemos a carência sobre o assunto, pois constatamos que os livros didáticos não contemplam de modo integral todos os conteúdos no que se refere à História Regional, conforme aponta o Referencial Curricular/MS e quando questionado sobre suporte utilizados sobre o tema, os professores salientam um livro destinado ao ensino fundamental I do 5º ano “a História de Mato Grosso do Sul”¹⁸ e tendo como maior referência bibliográfica para didática o Livro de Taunay a Retirada da Laguna, sendo esse conhecido por todos, onde os professores encontram nesse material um colaborador, definindo a seleção e organização dos conteúdos dessa temática Regional, ressaltando que :

Esses desencontros de conteúdos entre o Referencial Curricular e o livro didático de História tornam-se um engodo difícil de ser solucionado pelos professores. Como resultado desse problema, os discentes e docentes passam pelo ensino fundamental com um déficit de aprendizagem de conteúdos regionais, desconhecendo sua própria história e tendo dificuldade de aprendizagem, pois não se veem inseridos no contexto histórico. (DEBONA; RIBEIRO; PINTO, 2015, p. 346).

Que muitas vezes é reatualizada para formar os sentimentos nacionalistas:

Nessas regiões fronteiriças, os nacionalistas brasileiros geralmente enfatizam o tamanho do território e o desenvolvimento tecnológico e econômico do Brasil comparado com os outros países vizinhos. A nação brasileira geralmente é vista como uma “grande potência” pelos próprios brasileiros, mas também por

¹⁷ BRASIL, Constituição Federal, 1988, p. 137.

¹⁸ GRESSLER, Lori Alice; VASCONCELOS, Luiza Mello; KRUGER, Zelia Peres de Souza. História do Mato Grosso do Sul. São Paulo: FTD, 2008.

paraguaios, uruguaios, argentinos, bolivianos etc. No contraste fronteiriço, muitos brasileiros são reconhecidos e se consideram superiores e melhores. O sentimento e o orgulho nacional são fortalecidos na comparação direta com os outros países menores. (ALBUQUERQUE, 2008 p. 59)

E trazendo elementos que atizam reações hostis nos alunos com pouca formação moral, (ADORNO. T. W. e HOIKHEIMER, M., 1986).

3.1.1 O outro e a relação eu-tu e eu-isso

A reflexão filosófica se fará no campo do conceito Buberiano, com grande abertura para a história, onde argumentaremos que a aceitação do Outro, está relacionada à reflexão sobre o Eu-Tu, do mesmo modo que a rejeição do Outro é causada ou causadora do Eu-Isso, tanto nas obras históricas como no cotidiano atual, e essa reflexão leve a uma alternativa pacífica, resolvendo suas diferenças através do diálogo, tentando entender uns aos outros. No caso estudado, nosso campo de pesquisa foi com alunos de escolas Estaduais de diferentes faixas etárias e classes sociais, desta referida cidade.

Dentro desta sociedade este grupo atribuído como “diferente” não precisa ser descrito com precisão, uma assertiva ou um conjunto de afirmações, pois já é definido previamente pelos alunos autoatribuídos como “brasileiros” classificando-os, antes que se faça qualquer contato em busca de conhecimento sua nacionalidade ou ascendência. Sendo que o aluno brasileiro subjuga o paraguaio, como o “outro” diante da sua superioridade Étnico-Cultural autoatribuído, sentimento esse socialmente herdado, onde foi averiguada em entrevistas de grupo, buscando memórias mais coletivas, a presença de algumas memórias invariáveis, com elementos irredutíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças (POLAK, 1992).

O termo “Paraguaio” é utilizado de forma pejorativa, onde essa palavra classifica esse determinado grupo, lembrando Amaral (2014, p. 7), “as palavras trazem em si, mais do que um significante objetivo ou uma simples nominação, uma carga ideológica que sempre redundam em uma adjetivação”. Sendo que quando os alunos classificam os paraguaios, representam a diferença nos processos discursivos e linguísticos onde as palavras não são utilizadas para simplesmente fixá-las, puramente descritivas, pois ao dizer sobre as características identitárias dos descendentes, como exemplo: quando perguntamos por que ele considera o colega como “paraguaio”, tendo como resposta: “ele é paraguaio professor, porque parece índio” funcionando como performativa, na medida em que sua repetida

enunciação (como força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção da identidade), inserindo os demais em um sistema linguístico, que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade “paraguaia”, não está simplesmente descrevendo um fato social, ao dizer colocam em uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade.

3.1.2 Paraguaio como sentença descritiva performativa

Para entender esse fato social utilizamos anteriormente o conceito de performatividade, desenvolvido, sobretudo pelo teórico John Langshaw Austin o conceito de fala performativo colocando uma ênfase na identidade, mantida pelo conceito de representação, a linguagem situa-se na categoria de proposições que fazem com que alguma coisa aconteça pronunciada ou não, fazem com que algo se efetive, se realize, se tornando sentença descritiva performativa, pois a enunciação efetiva a obtenção de um resultado. (AUSTIN, 1990). Onde Benveniste fazendo sua crítica, sugerindo outros critérios para se definir um proferimento como performativo, chamando atenção para os enunciados performativos implícita, como presenciada na nossa pesquisa, pois esse enunciado foi proferido em um contexto de autoridade, onde os alunos da parte brasileiros se colocam como direito de anunciá-los como paraguaios. (BENVENISTE, 2005, p.301), critério implicado na enunciação (KUNZ & STUMPF, 2010).

E sua representação é convencionada por essa sociedade, em que a linguagem é doadora de alteridade, levando muitos descendentes a esconderem suas raízes culturais e até mesmo negar tradições que têm em casa, exaltando tradições da maioria que é brasileira, para não receber essa designação como o outro, gerando assim estigmas e sanções.

Muitas vezes a família migrante paraguaia, por receber esse estigma negativo nega a sua cultura e incorpora a do brasileiro, assim passando para seus filhos, orientando-os a agir conforme os demais, e não manifestar nenhuma tradição muitas vezes como tática, (forma de subverter de maneira acobertada de contornar os limites das legislações nacionais) (ALBUQUERQUE, 2012), para garantir direitos, serviços e benefícios sociais no Brasil (cartão do Sistema Único de Saúde (SUS), a matrícula na escola brasileira, benefício do Programa Bolsa Família) “A tática precisa-se utilizar em modo vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (DE CERTEAU, 1994, p. 101).

Lembrando que essa reflexão muito mais complexa como Fiorotti e Cardim (2016), que pesquisou as relações entre espaço, tempo, invisibilidade e identidade na região da faixa de fronteira do Brasil como o Paraguai e salientou:

O fato de que no interior de tal população existe um número de “estrangeiros” invisíveis devido a uma hierarquização ocorrida em um longo processo histórico, que “naturalizou” as relações e, muitas vezes, a própria existência destas pessoas. (FIOROTTI; CARDIN, 2016, p.56)

CAPÍTULO IV - PESQUISA

4.1 SER OU NÃO SER PARAGUAIO

Percebemos nos relatos dos paraguaios uma migração irreversível, pois notamos que a grande maioria das respostas foi parecida, lembrando-se de um passado comum, as vivências, as diferenças que encontraram etc. quando chegaram nessa região fizeram uma mudança de residência mudando definitivamente seus espaços de vida, transformando a cidade de jardim como sua residência base, como nos Ângela Maria Marques (2007) nos ensina:

Portanto, mudança de residência é diferente da mudança de moradia. E, se mudança de moradia não muda o espaço de vida, não será de fato uma mudança de residência...Definem então como “residência base”: “o lugar ou o conjunto de lugares a partir do qual (ou os quais) os deslocamentos têm uma probabilidade de retorno maior, qualquer seja a duração do tempo de moradia em outro lugar, durante toda a vida de um indivíduo”. A partir dessa noção de “residência base”, os autores classificam os fluxos migratórios em reversíveis ou irreversíveis. (MARQUES, 2007, p.9)

Em suas narrativas, tendo de início a infância dos paraguaios natos a grande maioria relatou uma grande dificuldade passada, principalmente por viver em uma região inóspita, pois como foi relatado, a grande maioria vieram de uma região conhecida como Chaco paraguaio onde essa região está localizada entre os rios Pilcomayo e Paraguai, Seus limites são a fronteira com a Argentina ao longo do rio Pilcomayo, a oeste; a fronteira com o Brasil sobre a foz do rio Apa ao sul-leste; a fronteira com a Bolívia, ao norte; e da fronteira com a região Oriental (Região Leste) para o sul; assim seguimos com a reflexão de Torraca (2006) sobre o Chaco no imaginário paraguaio, sendo “um deserto sem vida, onde as plantas são cobertas de espinhos que perfuram as roupas e os sapatos; uma região onde se alternam um frio gélido e um calor insuportável, a seca e as inundações cheias de insetos e cobras” (TORRACA, 2006, p.46).

Apresentando uma imagem negativa para a população e que vem sendo reforçada no decorrer dos anos, inclusive pelo Estado, que com este ideário conseguiu justificar as colonizações dos imigrantes que se estabeleciam e forçando muitos paraguaios a deixar suas regiões e atravessar o rio Paraguai para fazendas no Brasil atrás de trabalho.

Os relatos que nos chamou bastante atenção, e fez presente em todas as conversas tanto com os paraguaios quanto seus descendentes, foi a relação com o trabalho; ele é interpretado não apenas como uma atividade produtora das necessidades materiais, mas como

um valor que confere dignidade e honra aos indivíduos e à família. Sendo o trabalho um símbolo central, permanecendo ao longo da trajetória do indivíduo, e passando para as futuras gerações, enaltecendo esse valor, com isso viemos a refletir novamente sobre a identidade, agora em relação aos preconceitos novamente.

E para iniciarmos a discussão, temos em mente o preconceito como produção, como Adorno e Hoikheimer (1986) mostra que o preconceito não é inato, ele se instala no desenvolvimento individual como um produto das relações e as ações repetitivas do pensamento que já uma defesa psíquica conta aquelas imagens estereotipada, indicando elementos próprio da cultura e é refletida nos dias atuais.

Qual relação da valorização do trabalho com o preconceito? Pois na nossa sociedade a figura do paraguaio é estereotipada como preguiçoso, até mesmo nos meios comunicativos, por exemplo, a propaganda de uma erva mate conhecida, que coloca um indivíduo com sotaque, e falando palavras em Guarani, onde o sonho dele é ficar na sombra tomando tereré, exemplo: “O meu maior prazer mesmo é ver esse povo trabalhando e eu aqui debaixo dessa árvore tomando meu rico tereré”, e várias propagandas e piadas que circulam nessa sociedade levam esse cunho preconceituoso, como salienta Martino (2009).

Sobre as vertentes ramificadas a partir do estereótipo, aqui sobre os paraguaios, adquiridos a partir das vivências, tornando as piadas numa sentença implícita: essa representação, quando utilizada por um grande número de pessoas, tende a ganhar status de “verdade” formando um preconceito, pois foi formado no momento que a representação tomou lugar do representado, sentenciando todo o paraguaio a preguiçosos. E para se defender desse preconceito, as histórias sobre o trabalho sempre são relacionadas à identidade e várias propagandas levam esse cunho preconceituoso e sendo difundida nesta sociedade, então para se defender desse preconceito, as histórias sobre o trabalho sempre são relacionadas a identidade.

Como Thomsom (2002) nos ensina:

As histórias de vida são “narrativas explanatórias” (usando a expressão de Giddens) que desempenham um papel crucial na vida cotidiana. Além disso, nossa identidade (ou “identidades”, um termo que expressa melhor a natureza múltipla, fraturada e dinâmica da identidade) atual afeta a maneira como estruturamos, articulamos, e até mesmo lembramos a história da nossa vida. A experiência da migração, que por definição está centrada em torno de um processo de disjunção aguda, apresenta ao mesmo tempo uma necessidade urgente de construir identidades e histórias de vida coerentes, de um passado exemplar que possamos preservar, e dificuldades específicas nesse sentido. (THOMSOM, 2002, p.358).

Em seus relatos nos chamou atenção a valorização do tipo aventureiro que prestigia situações de risco no trabalho, mas mesmo valorizando o trabalho duro, seguem preceitos de ordem valorativa pelos que tenham compensação imediata, em detrimento da compensação final, estabilidade, a paz e segurança pessoal, (HOLANDA, 2006).

Outra pergunta que emergiu na pesquisa desse capítulo que foi: Como a identidade e a alteridade são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? Para isso é preciso explicar como ela é ativamente produzida. Colocando no seu centro uma proposta que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

4.2 ORIGEM DO PRECONCEITO: FORMAÇÃO DE UMA REPRESENTAÇÃO

Analisando as obras históricas, memorialistas e literárias, (obras com narrativas que tomaram como perspectiva o imaginário sobre o paraguaio) difundidas nesta região, foi observada a representação do paraguaio sempre como “diferente” do Brasileiro em suas condutas morais e tradições, o projetando como o outro, alicerçando assim a identidade dessa região que se definiu a partir do outro, e esse outro veio a ser o paraguaio. Seguindo essa linha de pensar a origem da alteridade na cidade de Jardim, percebemos que, por ter sido palco de um episódio da Guerra do Paraguai, conhecido como Retirada da Laguna, que compõe também um dos “pilares fundamentais da historiografia memorialista sul-mato-grossense” (SILVA, 2006), essa construção do nacionalismo e identidade sul-mato-grossense, acentuou ainda mais a imagem que os alunos têm do paraguaio.

De qual maneira esse nacionalismo está representado nos dias atuais e qual o grau de autoconsciência tanto dos descendentes de brasileiros como de paraguaios é um ponto interessante a se debruçar. Para tanto, tem-se como referência a orientação antropológica de Anderson (2008) sobre “nação como comunidade política imaginada”, pois os descendentes de brasileiros, mesmo não conhecendo todos os seus compatriotas, muitos nem mesmo tendo a oportunidade de se deslocar para outras cidades, têm em sua mente viva a comunhão entre eles, com uma profunda camaradagem igualitária. Construindo uma fronteira entre eles e os descendentes de paraguaios. Muitas vezes, essa autoafirmação passa pela violência sobre o outro.

Deve-se assim analisar esse problema social que se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço

social. Que, a nosso ver, forja ferramentas para elucidar os motivos que levam a esse preconceito ocasionado dentro do campo social da escola, o que leva a disputas para alcançar critérios de identidade.

Quando se fala da cultura paraguaia em salas de aulas do município, a maioria lembra-se de suas raízes brasileiras, escondendo a influência paraguaia, estes pontos de vista estão presentes entre alunos de todas as classes sociais. Acreditando como Bourdieu (1989), que o pensar sobre o que é bonito ou feio referente à cultura, uma sobressai sobre a outra, e este leva como certo, analisando os enfrentamentos de ambos os grupos que participam lado a lado para obtenção de recursos para alcançar seus troféus no campo social. Com base nessas reflexões, serão buscadas fundamentações para uma real conscientização, incentivando a defesa do pluralismo e da tolerância, e com isso ampliar a compreensão para resultar na mudança de suas posturas, levando-os a compreender a sociedade em que vivem, uma vez que a sociedade sofre uma interpenetração recíproca da cultura brasileira e paraguaia de circularidade cultural.

Nesse caminho foi escolhida uma obra que alicerçou o imaginário sobre o paraguaio das demais obras, que constitui o arcabouço regional, transformando-se em “pilar da historiografia memorialista sul-mato-grossense” (SILVA, 2006), tendo suas raízes históricas, o livro: A Retirada da Laguna de Alfredo D’Escragnolle Taunay. Sendo esse autor o representante do governo Imperial, delimitando os interesses desse governo, e representante coletivo de toda uma nação, com seus interesses políticos; preservando a imagem do país, do Governo e do Império, e pertencia a uma elite, que representava o poder monárquico, mas que escreveu seus relatos com a visão de um europeu, em sua obra (BALZAM, 2012)

Sendo a força da representação do paraguaio construída, levando os preconceitos que circulam no imaginário dos alunos nos dias atuais. “O falseamento da realidade, levado a efeito pelo indivíduo preconceituoso, como forma de defesa de ameaças imaginárias, utiliza, para sua justificação e fortalecimento, de estereótipos proporcionados pela cultura” (BAIBICH, 2002, p.117).

Assim, mais do que estudar essa obra, refletimos a mensagem que ela vincula e se reflete no pensamento dos alunos. Desse modo, para a presente pesquisa encontrar uma alternativa teórica viável que tornaria possível uma discussão sobre os conceitos de identidade e alteridade, Como nosso suporte teórico precisa levar em consideração a ambivalência referencial da obra, além de comportar a concepção de transcendência simbólica, Acredito ter encontrado uma abordagem apropriada aos problemas mencionados, principalmente nos escritos de BUBER e RICOEUR.

Para Ricoeur (1976; 1986) nem a obra contém a verdade exclusiva a ser descoberta, nem o leitor é possuidor de todo o sentido; é a interação entre obra e leitor que realmente importa. Embora a relação de cada leitor com uma determinada obra seja única, nesse fato, evidencia-se o caráter fenomenológico de suas propostas. Nessa vertente o papel do leitor é enfatizado e a obra é mais do que a simples materialidade do livro; é aquilo que se manifesta para a consciência e, portanto, só existe para o leitor a partir da experiência da leitura. (CULLER, 2000, p. 60)

Ao investigarmos a obra literária *A Retirada da Laguna* como um todo, no qual os relatos são usados sempre na premissa de dar validade aos ocorridos, Taunay como um narrador-observador, levando a crer para os leitores que não tem motivo para duvidar, manifestando a vigência de um tratamento discursivo da narrativa que visa à valorização impactante destes acontecimentos na consciência do leitor. Tendo a pertinência de tomar – se reações psicológicas do leitor como elemento de um acontecido pela História.

O mundo do texto é, para o leitor, equivalente à sua interpretação, assim como para o sujeito o real equivale à sua percepção fenomenológica, não tem como objetivo a descrição imediata por si só, colaboram para o entendimento, as suas representações do real. A interpretação da obra é o resultado do diálogo entre os discursos presentes nas limitações do texto e os discursos presentes nas limitações do leitor, por isso a importância da expansão dessas limitações com o uso da Filosofia, um entendimento de formas de relações. Segundo Gadamer (1997), a compreensão do mundo e a interpretação de textos são atividades equivalentes e fazem parte daquilo que nos constitui como seres humanos.

Ainda segundo Gadamer (1997), ambos os processos se dão pela fusão do horizonte do intérprete com o horizonte do objeto a ser interpretado. Assim, a interpretação apesar de ser, a princípio, determinada pelo horizonte de compreensão, acaba por se tornar um diálogo com o texto, em vez de uma imposição de valores. O horizonte do texto também influencia o horizonte do leitor. “Um ciclo de influências mútuas se inicia” (EAGLETON 1983, p. 58).

E por isso a crítica é tão fundamental para entender essas influências preconceituosas sobre o leitor. O horizonte de compreensão do sujeito é a tentativa de conciliação entre vários submodelos do real. Há muita tensão entre os diversos modos de representação da experiência humana e não há uma escala de valores prontos para ordená-los. Cabe a cada um estabelecer prioridades e criar uma hierarquia seletiva para que certas características, que julgemos apropriadas dos discursos que competem entre si, sejam utilizadas para interpretar um evento específico. Esses discursos, todos tentam reescrever a experiência humana e acabam por mudar nossa percepção sobre as coisas usando de estratégias diversas.

Por isso, complemento a expressão ricoueriana “alteridade como interioridade” com o adjetivo “aparente”, o sujeito considera o emprego da palavra “alteridade” só se aplique ao Outro e jamais ao “si-mesmo-como-um-outro”. Com o conceito de refiguração de Ricoeur, que é “a interseção do mundo do texto e o mundo do ouvinte ou leitor” (RICOEUR, 1984, p. 71). Nossa compreensão do mundo em que vivemos se transforma após lermos uma narrativa Segundo Iser (1975), como leitores, está temporariamente a viver a dualidade de uma subjetividade fragmentada, porque levamos a narrativa para fazer parte de nós mesmos.

A conscientização sobre as formas de olhares do texto liberta o leitor de ter uma perspectiva tendenciosa repleta de preconceitos, susceptíveis de afetar sua opinião. Com essa reflexão da leitura o leitor tende a se desloca constantemente entre e o real perpetuamente "encenando" de uma dada época com a atual época que ele vive. Isso leva inevitavelmente a uma posterior comparação entre distintas épocas, não impedindo que o texto tenha significado para o leitor, mas é através dele que se constrói melhor entendimento do mundo em que vivemos. Ricoeur (1976, 1986, 2003) complementa esse pensamento propondo que, ao nos expormos ao texto, acabamos por nos apropriar da obra e, ao mesmo tempo, alcançamos uma melhor compreensão de nós mesmos.

Por isso, como ensina Lévinas (1997), depende de o “Eu” proporcionar uma abertura para a alteridade. O sujeito, consciente ou inconscientemente, é quem decide se aceita ou rejeita o Outro. Por isso a necessidade da reflexão de como mantemos a relação como ou outro se como um Eu-Tu ou um Eu-isso. Essa concepção demonstra que é capaz de perceber Outro por-si-mesmo, mas uma representação que pode ser modificada com o tempo. Dessa forma, a atividade de compreensão humana não busca a verdade última inatingível, mas a melhor explicação possível para os dados que atualmente possuímos. O pesquisador em Filosofia, por exemplo, não pode almejar oferecer a melhor interpretação possível de determinada obra, porque embora a obra seja limitada, os fatores externos que podem influir na percepção de cada parte são infinitos, e, portanto, são obviamente dados que não estão ao seu alcance pessoal.

Conforme a hipótese de Ricoeur (2003), se o novo (a nova compreensão sobre algo) sempre surge no mundo é porque o ser humano estabelece novas ligações entre áreas distintas do conhecimento através do que ele chama de “metáfora viva”. Assim sendo, A filosofia, com reflexões provoca no leitor, serve como uma matriz para novas possibilidades da compreensão do real. O Conceito do Eu-tu, em especial, talvez seja o mais apto a suscitar no leitor uma reflexão sobre as normas e padrões de suas concepções sobre a discriminação.

Conseqüentemente, esperamos que a discussão que a discussão sobre a obra venha a gerar novos questionamentos acerca da identidade e da alteridade.

O livro relata um dos episódios da guerra do Brasil com o Paraguai, ocorrido totalmente sem solo sul-mato-grossense, constituída pelos principais eventos que envolveram a coluna expedicionária brasileira, em que Taunay elaborou a narrativa, tendo como tema principal uma derrota militar em terras não muito conhecidas pela nação brasileira do século XIX, trazendo como dever também à construção da nacionalidade, onde nossa crítica se atenta não o nacionalismo como ideologia que une a nação, sentimento de destino comum que garante coesão necessária à nação para que ela assegure um território e organize um estado/nação, mas o “nacionalismo radicalizado que se define em termos étnicos, que deixa de se definir como elemento da competição internacional, se volta contra compatriotas de outras raças e religiões, e se transforma em racismo” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.173).

No discurso nacionalista, que sublinha os valores culturais comuns a uma população unidos por identidade de origem, não no sentido de Pátria sendo um território enquanto realidade afetiva a que grupos e indivíduos estão ligados. Forçou uma homogeneização a partir de certos núcleos de adesão, realizando um movimento complementar de integração e exclusão ao descrever grupos, ao impor espaços, ao conferir a palavra ou negá-la (KREUTZ, 1998, p. 9). O “Tu” e o “Isso” preconizado por Buber e aprofundado por Veríssimo, demonstra que são denominações para designar o outro e a nossa forma de intencioná-lo, sendo ambos constitutivos da experiência humana, não se forma uma relação sujeito-sujeito, mas objeto-objeto.

Na leitura da obra de Taunay, percebendo que o autor relacionou-se com os demais membros da equipe e registrou essas negociações, e houve relações de poder, poder oriundo da representação da elite do Governo Imperial que Taunay era representante (BALZAM, 2012), mas essas relações não eram igualitárias, por exemplo, quando se fala dos superiores:

- Os oficiais foram destacados com valentia, cooperação nas batalhas, corajosos; civilizados e humanitários, como foi o episódio do abandono dos coléricos em que citou: “Foi um drama emocionante, em que o Coronel Camisão sentia necessidade de tomar uma atitude, mas não tinha coragem de fazê-lo. Só o fez depois de várias reuniões com o conselho de oficiais” (GOMES, 1990, p.39) os soldados, indígenas idealizados, preparados para figurar como coadjuvantes das suas obras. Lembrando que se não fosse o conhecimento dos territórios e o fornecimento de suprimentos alimentares pelos indígenas, dificilmente as tropas brasileiras teriam

chegado ao inimigo ou até mesmo sobrevivido com esse contingente (VASCONCELOS, 1999). Voltando sobre a visão de Taunay sobre os paraguaios onde presenciou cenas e fatos que transcreveu na obra, referindo sobre a população paraguaia:

- Verdadeiros cadáveres ambulantes, roídos pela fome, trazem consigo ossos carcomidos com que procuram fazer caldos ou laranjas azedas, que poupam como alimento saboroso e de último recurso. Essas desgraçadas criaturas, niveladas com os brutos pelo sofrer incessante, acumulam-se junto ao depósito do fornecimento e aí ajuntam do chão grão por grão, o milho ou arroz que caía das sacas (TAUNAY, 1997, p. 22).

Inimigo Taunay os representa como coisas (objeto-objeto) fartamente suportadas por uma cultura narcisista, realçado por ser representante da corte imperial do Brasil, sendo basicamente objetos para a sua narração, não tendo a sua existência plenamente aceita e reconhecida. (VERÍSSIMO, 2010, p. 93)

4.3 REPRESENTAÇÃO PELO TEMPO

Agora relacionando essa representação do livro com a realidade nas salas de aula no município de Jardim, percebemos que existe a mesma representação, pois quando se perguntou para os alunos quem seriam os paraguaios? Qual sua aparência física específica? Percebe-se um estereótipo, sendo relacionado com o indígena, mesmo que várias etnias presentes no estado do Mato Grosso do Sul, não tenham nenhuma ligação cultural e/ou geográfica com o Paraguai, o senso comum os relacionam como na mesma etnia, aparecendo igual no relato de Taunay, deixado no livro, colocando a ideia de que os paraguaios são mais primitivos e próximos à natureza, a ponto de se confundirem com ela, relacionando-o, como no trecho que Frei Mariano de Bagnaia, padre responsável pela paróquia de Miranda (vilarejo, da antiga província de Mato Grosso, pertencente ao Brasil, invadido pelos paraguaios) quando se depara com ela saqueada e “profanada”... “se apoderou de sentimento de indignação” e vai tirar satisfação com os paraguaios. “Ouviram todos cabisbaixo, como se esta voz severa fora a de algum daqueles padres que outrora lhes haviam catequizado os antepassados” (TAUNAY, 1951, p. 16).

Assumimos, com os pressupostos levantados acima que os elementos simbólicos presentes no livro a retirada da laguna se tornaram forças, na promoção e manutenção do

estereotipo do paraguaio, que é apreendido e percebido, pelos segmentos da sociedade jardim – se, segundo uma ótica étnica, e esse modo de percepção lhes provê uma forma de apreensão, vividos pelos descendentes nesta determinada sociedade.

Representando o paraguaio como o indígena da mesma forma, Taunay mostra sua visão sobre o indígena, várias vezes, como exemplo, quando a tropa brasileira faz passagem pela serra de Maracaju e se admira pelas paisagens desconhecidas e belas do local, onde o primeiro indígena Guaicuru ao chegar nessa região o chamou de Lauiad (Campo Belo), mas: “Com voz gutural e cavernosa” (p.18). E se surpreende com o fascínio por parte do indígena com a natureza, e colocando como uma raça inferior: “Parece apanágio dos povos civilizados o sentimento admirativo; pelo menos bem raro é nos homens primitivos a sua manifestação exterior”. (p. 17). E foi observado como se constituiu a relação entre Taunay e os paraguaios, nesse sentido seguindo Buber como “totalmente outro”, como “isso”, pois quando a relação é compreendida por Eu-Tu revelando a constituição do outro como pessoa, e essa dinâmica envolve um encontro mutuo, reciprocidade, diálogo, troca, abertura á comunicação. Mas quando experiência é existida a relação Eu-Isso, o outro é variado sendo como um estranho que pouco ou nada a ver comigo e deve permanecer discriminado, contido e controlado, quando não subjugado, mesmo torturado, mutilado e morto (VERÍSSIMO, 2010).

Relacionando assim como Lazzaretti (1987) que percebe a aproximação da imagem do índio para Taunay e o pensamento de Hobbes acerca do ser humano, no livro *O Leviatã* (2009), ao tratar da origem do Estado, destacando o fato de que os homens naturalmente vivem em uma situação de guerra de todos contra todos, cada qual tende a se apropriar de tudo aquilo de que necessita para sua própria conservação e sobrevivência, nem que para isso tenha que colocar em risco a sobrevivência dos outros. E é justamente para sair desta situação de ameaça constante, que os homens resolvem estabelecer um acordo para viver em sociedade, privando suas liberdades individuais, mas garantindo a sobrevivência. Nessa relação entre Taunay e Hobbes, é reiterada a imagem do índio enquanto ser primitivo e bárbaro, que precisa ser subjugado pelo civilizado.

Sendo que se segue a mesma linha de pensamento, como um alerta à civilização dos bárbaros paraguaios, quando ele relata sobre a cólera e doenças endêmica que é facilmente prevenida com o tratamento adequado da água para o consumo, que assolou e expedição levando a várias mortes. “supunham alguns que fosse o próprio inimigo o veiculador do morbo. É muito possível que aos paraguaios houvesse acontecido” (TAUNAY, 1951, p.66). “Sobre os desvalidos coléricos abandonados que tentava voltar à expedição nem sempre

consequira, contudo, evitar os paraguaios, que, vindo no estado que o pusera a moléstia, se contentavam por divertimento com o moerem de pancadas”. (TAUNAY, 1956, p.78).

E demonstrando desvios de valores civilizados que os paraguaios tinham durante o episódio da guerra: “estava Miranda em ruína quando nossas forças ali entraram. Ao partirem haviam-na incendiado. Os tristes destroços desta igreja, saqueada pelos paraguaios”. Taunay (1956, p.78) “A um brasileiro rico, e sua filha, levaram a bordo de seu navio; e quando o pai se recusou deixar a menina a sós com o chefe paraguaio, arrastaram-no a força, ficando a infeliz criança no navio.” Taunay (1956 p. 19). “Por heroína passava uma a todas as apontavam, havendo encarniçado um paraguaio em lhe arrancar o filho, tomara ela de salto uma espada largada no chão, e num ápice matara o assaltante.” (p. 64). “uma circunstância ocorria fazendo-nos crer que também reinasse um mal em suas fileiras: a frouxidão, para o fim, dos ataques, embora sempre presente” Taunay (1956, p. 66), trecho como essa “compaixão com os coléricos” onde foram fuzilados “crueldade do inimigo” (TAUNAY, 1956, p. 72).

Ou quando um soldado brasileiro da expedição por acidente explodiu a igreja de Nioaque ao manusear um isqueiro, no depósito de pólvora: “E os cálculos ardilosos dos selvagens que preparara os seus malefícios” (TAUNAY, 1956, p.88). Ficando evidente, no decorrer da leitura da obra, como orienta Trubiliano e Martins (2008), que a ela associa, manipula, instrumenta a lembrança, evocando intencionalmente o passado, para reviver coletivamente (comemorar) a memória de acontecimentos, considerados atos fundadores da identidade nacional e posteriormente o regional, uma identidade nacional que tem como objetivo e direito monopolista de traçar a fronteira entre os brasileiros e paraguaios (BAUMAM, 2005).

Representando o paraguaio de forma pejorativa, que ainda é evidenciado nos dias atuais, pois quando um aluno é nomeado como “paraguaio”. Colocando o paraguaio como grupo diferente e não descreve com precisão, sendo que até hoje ainda seguem na assertiva, pois já é definido previamente antes de qualquer contato em busca de conhecimento se faça. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012).

4.4 OS DESCENDENTES PARAGUAIOS EM SALA DE AULA

Sobre os descendentes de paraguaios, mesmo tendo uma nacionalidade bem definida, por nascerem no Brasil, eles se sentem parcialmente deslocados, escondendo suas tradições e

costumes paraguaios, com receio que eles se sobressaíam. Assim, suas afirmações de identidade como brasileiras são mais acentuadas, firmando seu pertencimento, utilizando condutas que eles acreditam afirmarem como brasileiros, em detrimento a sua origem paraguaia.

Essa luta interna constante segundo Baumam (2005) faz pensar sobre sua própria identidade e esse pensamento não ocorreria enquanto se acredita em um pertencimento, pois essa ideia surge da crise do pertencimento, levando a uma atividade a ser continuamente realizada, adotando maneiras de agir de forma defensiva, como se fosse uma tarefa a ser realizada, até mesmo agredindo outros descendentes como eles, com uma postura inquisitiva ainda maior que os de descendência brasileira, na questão de identidade, transformando os outros descendentes paraguaios em rivais e os agredindo para ocupar o lugar cobiçado (o reconhecimento como Brasileiro “integral”).

Demonstra que essa agressão não passa de um meio a serviço de reconhecimento (TODOROV, 2003), revelando as formas assumidas pela barbárie na civilização contemporânea, demonstrando que o medo dos bárbaros pode justificar, nas vítimas, comportamentos tão desumanos quanto aqueles perpetrados por seus agressores. (TODOROV, 2010).

CAPITULO V - O MÉTODO DE ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

5.1 UM APLICATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DA RELAÇÃO DIALOGADA, E O COMBATE A DISCRIMINAÇÃO SOBRE OS PARAGUAIOS.

Este capítulo tomará como embasamento a definição de Luckesi (2002) sobre a Filosofia, sendo um entendimento que tem como objetivo uma compreensão de mundo que auxilia o homem a nortear sua vida, e direcionar o aluno a assumir um juízo filosófico, e que isso lhe direcione nas suas ações de forma coerente, e tentar fazer presente os efeitos da filosofia em sua cultura e ações, para tal propósito o papel do professor de filosofia é fundamental. Pois segundo Gallo e Koham (2000) não são de apenas reproduzir o que os grandes filósofos conceituaram, mas é aquele que propõe fazer um diálogo com os mesmos, com a história da Filosofia e com os alunos, que produzem e ensinam ao mesmo tempo.

Propondo aqui um material didático que sirva de recurso para Professores quando houver a necessidade de discutir o preconceito, discriminação e racismo em sala de aula. Com um olhar existencialista, tendo a ambição de uma proposta de uma sequência didática, em favor de uma estratégia pedagógica de abordagem da alteridade e relações entre elas construídas, que levassem em conta precisamente as contribuições de Martin Buber para a construção do encontro empático do universo do outro, como Leonardo Boff (1999) nos orienta que essa empatia implica uma série de compreensões, o reconhecimento da diferença, dos limites do outro, seu modo de ser e encarar o mundo. Que utiliza recursos audio-visuais e teóricos, que auxilie na reflexão Filosófica no ensino de Ética da Reciprocidade¹⁹, olhando para a realidade das salas de aula deste contexto social de Fronteira.

Lembrando a necessidade de um recurso diferenciado, que sirva para o debate em relação á ética da reciprocidade para um ensino interativo, lúdico e motivador, aliando a uma metodologia ativa de ensino fundamentada na aprendizagem significativa.

Assim, para que o trabalho do professor possa ser realizado com maior qualidade, a fim de promover as transformações éticas desejadas e, no nosso caso, tais transformações referem-se às mudanças nas relações estigmatizadas entre alunos de uma mesma sala de aula, seguindo a visão de Gramsci (2009) de que a filosofia se desenvolve para solução de

¹⁹ VERÍSSIMO, Luiz José. A ética da reciprocidade, diálogo com Martin Buber. Rio de Janeiro, UAPÊ, 2010. 201 p.

problemas colocados pelo desenvolvimento histórico, a partir de problemas concretos e socialmente pertinentes, que tenha relação com o cotidiano dos alunos.

A seleção de conteúdo coloca-se a prova da prática social, decorrendo dela e não o contrário, isto é, os fenômenos resultantes das interações sociais se transformam em objetos de estudo de especialistas no intuito de iluminá-los a categorias filosóficas.

5.1.1 A descrição do método

Para se colocar em prática o método de ensino proposto neste capítulo, o professor deve ter bem claro que o tema a ser trabalhado por ele, dependerá dos preconceitos da realidade social empírica, vivenciada pelos alunos na sala de aula, podendo se manifesta de modo agressivo, hostil, mas, também poderá estar engendrada de modo sutil e veladamente, direta ou indiretamente, clara ou não, como foi demonstrado no capítulo II deste trabalho.

Portanto, não ficar atento apenas na expressão, mas também perceber se é admitida, aceita, praticada e corroborada pelos alunos, que significa a maneira como o senso comum interpreta essas discriminações, sobrecarregado de informações, mas não possuindo acúmulo teórico suficiente para compreendê-lo e refleti-lo, o pensamento comum como forma ideológica do agir humano do cotidiano.

Gramsci (1978, p.143) acentua que o traço fundamental mais característico do senso comum é o de ser uma concepção "...desagregada, incoerente, inconsequente, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais ele é a filosofia". Devendo ser objeto de crítica constante, tendo em vista a demonstração de sua incapacidade em dar conta do fenômeno mencionado, tendo como obstáculo epistemológico constante (LOPES, 1993) e o caminho a seguir para possível reflexão.

Para que esse método seja facilitador no ato de filosofar, deverá ser pensado também no seu público-alvo, preferencialmente a partir do Ensino médio, especificamente com adolescentes acima, pois Vygotsky (1991) nos ensina que é a partir dessa faixa etária que as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem e se desenvolvem, sendo que o objetivo é transformar o significado de seus conceitos do senso comum para conceitos novo pautado na Ética. (VYGOTSKY, 1991).

Agora detalharemos o esquema metodológico proposto por Gallo (2012), O modelo proposto apresenta quatro passos didáticos para o ensino de filosofia, envolvendo a: sensibilização, problematização, investigação e conceitualização. O próprio autor esclarece,

quando ele afirma que, “a filosofia deve ser apresentada ao aluno pelo professor como uma disciplina viva e criativa, de modo que sua presença seja desejável e faça sentido para a vida cotidiana”. (GALLO, 2012. p. 28). E para isso, será necessário dividir as aulas pensando nesses quatro passos, preferencialmente em momentos distintos.

A primeira fase do método: consiste na sensibilização, que tem como objetivo chamar atenção ao problema filosófico, que antes de abordar a discriminação sobre os paraguaios, sugerimos em um primeiro momento, focar nas relações construídas entre os alunos, olhando sua essência. Demonstrando que todos os seres humanos têm diferentes formas de se relacionar, com carinho e afeto, empatia ou objetivamente e até mesmo negativamente em vários sentidos, mas deixá-las pensarem por si.

Na busca de aproximar mais o aluno ao nosso tema sobre relação construída, pensando com uma forma prazerosa, sugerimos iniciar a utilização de um Episódio intitulado: Queda Livre da Série Black Mirror.

Figura 2 — Episódio Queda Livre (Black Mirror)



Fonte: Netflix (2019)

Após, colocar uma Música, para isso foi escolhido a música “Trem bala” de Ana Vilela com o objetivo de relacionarem a diferença destas relações, no episódio e na música, sendo recursos que auxiliará nessa distinção, aproveitando a facilidade como ela é assimilada pelos alunos, dando oportunidade de o aluno estabelecer relações interdisciplinares (BARROS; ZANELLA; ARAÚJO-JORGE, 2013).

Trem bala

Ana Vilela²⁰

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
 É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
 É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
 É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
 Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar.
 Então fazer valer a pena
 Cada verso daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
 É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
 É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
 E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo
 Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
 Por isso, eu prefiro sorrisos.
 E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
 E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar.
 Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
 Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
 Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
 Que a vida é trem-bala, parceiro
 E a gente é só passageiro prestes a partir

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
 Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Segura teu filho no colo
 Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
 Que a vida é trem-bala parceiro
 E a gente é só passageiro prestes a partir

Partindo para a última sugestão de metodologia do primeiro passo, a leitura, seguindo a perspectiva Cagliari (2001), que nos aponta que a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos, sendo uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. Trata-se de uma redação feita por Felipe Cândido Silva, aluno do Ensino Médio da Escola Professor Souza da Silveira, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, que foi premiado no Concurso de Redação Folha Dirigida 2009. Onde ele escreveu sobre o racismo no Brasil.

²⁰ VILELA, Ana. Trem bala (Clipes Oficiais).2017 (3m) Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=sWhy1VcvvgY> Acesso em: 18 out 2018.

Programa de reflexões e debates para a Consciência Negra

Por Felipe Cândido da Silva²¹

Todos sabem que no mundo há grandes diferenças entre pessoas e que, por estupidez e ignorância, cria-se o preconceito, que gera muitos conflitos e desentendimentos, afetando muita gente. Porém, onde estão os Direitos Humanos que dizem que todos são iguais, se há tanta desigualdade no mundo? Manchetes de jornais relatam: “Homem negro sofre racismo em loja”; “Mulheres recebem salários mais baixos que os homens”; “Rapaz homossexual é espancando na rua”; “Jovens de classe alta colocam fogo em mendigo”; “Hospitais públicos em condições precárias não conseguem atender pacientes”; “Ônibus não param para idosos”. “Escola em mau estado é interditada e alunos ficam sem aula”; e muitas outras barbaridades. Isso mostra que os governantes não estão fazendo a sua parte.

Mas pequenos gestos do dia a dia – como preferir descer do ônibus quando um negro entra nele; sentar no lugar de idosos, gestantes e deficientes físicos, humilhar uma pessoa por sua religião, opção sexual ou por terem profissões mais humildes – mostram que também precisamos mudar.

A questão da etnia vem sendo discutida no mundo todo, inclusive no Brasil, que é um país mestiço, onde ocorre a mistura, principalmente, de negros, brancos e índios. Por mais que se diga que todas as pessoas são iguais, independente da cor de sua pele, o racismo continua existindo. Músicas, brincadeiras, piadas e outras formas são usadas para discriminar os negros. Até mesmo a violência se faz presente, sem nenhum motivo lógico.

As escolas fazem sua parte criando disciplinas que mostram a importância que cada cultura tem para a cultura geral do país. E educando as crianças para que não cometam os mesmos erros dos mais velhos, pois preconceito se aprende, ninguém nasce com ele. Enfim, cada pessoa pode fazer a sua parte, acabando com qualquer tipo de discriminação que existe, com qualquer tipo de preconceito que sente, percebendo que todos nós somos iguais, independente de raça, credo, idade, condição social ou opção sexual.

Esse é o primeiro passo para que cada um respeite os direitos dos outros. O direito de um acaba quando começa o do outro. E com a população conhecendo seus direitos e praticando seus deveres ela fica mais unida. É a voz que grita para que os direitos humanos sejam exercidos soará bem mais alta, pois já diz o ditado: “A união faz a força”.

Após passar essas três metodologias distintas do primeiro passo, os alunos já estarão debatendo entre si, pois o aluno carrega consigo pré-noções e pré-conceitos construídos e enraizados dentro do seu cotidiano, e olhar como eles reagem a esse material exposto, tentando relacioná-los com seu cotidiano, sendo que o material retira da prática social seu material empírico de trabalho, para conseguinte repensá-los a luz dos clássicos (SAVIANI, 2008) onde será problematizado, desconstruído e reconstruído.

²¹ Silva, Felipe Cândido. **Programa de reflexões e debates para a Consciência Negra**. Concurso de Redação Folha Dirigida 2009. Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-historias-do-artur/estudante-epremiado-por-texto-sobre-racismo>. Aces.27 de jun.2019.

Material esse que não tem somente a premissa de que ensinar é transmitir um conteúdo filosófico a um aluno que precisa aprender, onde o aprender é somente compreender e acumular esses conteúdos que lhe foram transmitidos, pois nesse sentido, os conhecimentos que foram produzidos pelo aluno como experiência de pensamento muitas vezes são moldados, ou até mesmos negados, a partir da explicação do professor²², mas dar voz ao aprendiz para a sua experiência de pensamento a um problema que afeta a sua própria vida filosoficamente, dando voz a experiência dos alunos, assim, de força para um pensar filosoficamente sobre a vida. (GELAMO, 2009).

O primeiro passo se encerra a partir do momento em que o professor perceber que o aluno já consegue identificar o objeto proposto, que seria as diferentes formas de relações humanas e sua relação com as discriminações.

Na **segunda fase do método**, determina-se que o professor problematize, sendo nosso foco as relações interpessoais dos seres humanos, e a sua conexão com a discriminação, tendo a premissa que a forma que nos relacionamos no cotidiano, muitas vezes da forma Eu-Isso, despersonaliza os indivíduos, podendo despertar a atitude discriminatória, mesmo sutilmente, por meio de piadas, brincadeiras e expressões que tem o objetivo de ferir a honra e dignidade do ser humano.

Uma vez que olhamos o outro, visto e vivenciado como um objeto de manipulação e formamos relações somente objetivas, negando muitas das vezes a ele a chance de ser abordado diretamente como pessoa, que é fundamental para o reconhecimento do outro e superação da discriminação, para os alunos entenderem melhor esse assunto, vamos fazê-los pensarem nas suas relações diárias no ambiente escolar. Exemplo: Um aluno que estuda na mesma escola que você, onde recebe piadas, brincadeiras com um preconceito sutil, muitas vezes nem percebendo esse ritual, onde a grande maioria dos colegas envolve uma relação entre um ser e a parte ou elemento do outro, sem uma relação horizontal.

Ou refletindo mais profundamente, até pessoas que tenham relação íntima, existindo até mesmo toques, mas estabelecem relações objetivas, mas não se encontram efetivamente, onde elas acreditam que a diferenças entre elas é um empecilho da “liberdade” “autonomia” sua “autenticidade” (VERISSIMO, 2010). Onde o mesmo autor explica que é resultado de:

Uma cultura narcísica que se inscreve no seio da cultura consumista e tecnicista, cultuando valores do tipo “eficácia”, “goste de si mesmo”, “seja você mesmo”, “só

²² RANCIÈRE, J. O Mestre Ignorante: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

depende de você”, acreditando que para alguém se “dar bem” com o outro, é preciso, em primeiro lugar, “ser autêntico” (VERÍSSIMO, 2010, p.90).

Problematizar significa levantar questionamentos sobre o objeto, mas além de olhar o problema deverá procurar as condições, características, a sua essência, pois a manifestação é apenas a superfície da questão, então primeiramente vamos focar as relações construídas, nas três metodologias (Filme, Música e o Texto), deixando aberto para o aluno relacionar com seu cotidiano, que acreditamos oriundo da forma da relação estabelecida (EU-ISSO) que será trabalhado após, na construção de conceitos. Onde possam relacionar na investigação com o problema, interligando os menos abrangentes, até alcançar os mais singulares.

Demonstrando a "problematicidade" do problema, sua essência, sendo fundamental para a reflexão como um todo, permitindo uma organização melhor da forma de ensino, auxiliando o aprendiz a explorar seu conhecimento e localizar a forma mais adequada de assimilação, como um instrumento para o aprendizado, onde o aprendiz deve assumir papel ativo e raciocinar para alcançar o conhecimento (MOREIRA, 2001).

Isto porque o que se revela primeiro é a aparência - e podemos nos contentar em observar essa manifestação, reduzindo nossa análise à superfície da questão. Sem dúvida, a manifestação é importante - afinal, já se perguntou: "o que seria da essência se não fosse a aparência? Entretanto, ir à essência é fundamental, e aí reside a intenção da Filosofia. (RIOS, 1990, p.38).

E para esse determinado objetivo será sugerido perguntas aos estudantes: Quais as formas de relações interpessoais na nossa sociedade? Quais os resultados que essas distintas relações pode levar na vida de uma pessoa? Existe discriminação na nossa sociedade? Quais exemplos de discriminação? Como o agressor olha para o agredido? Ela tem ligação com a forma como nos relacionamos com as pessoas? Agora se abre aos questionamentos entre os alunos, deixando eles aberto a suas experiências.

Quando a essência é demonstrada, poderá ser relacionado com o mundo em geral, encontrando paralelos. Por exemplo, a forma que é tratada o indivíduo que sofre esse preconceito em sala de aula, é a mesma forma que autores fizeram reflexões filosóficas sobre a relação interpessoal no mundo moderno, de tal modo que os educandos possam mais facilmente integrá-lo nos seus próprios esquemas de significação e com eles progredirem. Pois ocorre quando o aprendiz é capaz de receber novas informações e racionalizar, de forma a construir uma interação com o que já se sabe previamente e o que se acabou de conhecer agregando em seus conhecimentos prévios novas informações, interligando o conhecimento prático, com o que vai ser apresentado, criando um espaço delimitado e indicativo, onde o

aprendiz une o conhecimento prévio ao novo, criando um novo conhecimento que o indivíduo já possuía previamente. (MOREIRA, 2001).

Agora, identificado o objeto o educando precisa ser confrontado e já levantar suas primeiras hipóteses na tentativa de dar respostas ao problema colocado, lembrando os ensinamentos de Gallo (2006).

Podemos dizer que ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia. (GALLO, 2016, p.20)

Desde já, o educando percebe a complexidade no trato com o tema e a importância na busca de subsídios teóricos que deem conta de refleti-los, retomar conceitos e “problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro” (GALLO e KOHAN, 2000, p. 71). Focando o ato de filosofar, não no sentido de uma transmissão de conteúdo (constituído como um conjunto de verdades). Pois “a filosofia é prioritariamente uma atividade da Razão” (PORTA, 2002, p. 21).

Pois bem, selecionar conteúdos e lançar questionamentos sobre o objeto contribui nessa fase para o terceiro passo do método: A investigação, conduzindo-o a abstração teórica, a qual ocorre concomitante a segunda, tal investigação ocorre por meio do nosso texto de apoio contido no material didático, texto resumido sobre autor e o conceito EU-TU E EU-ISSO, material essa que será colocado no objeto de aprendizagem (aplicativo) em pequenos textos para uma leitura rápida.

Texto 1:

MARTIN BUBER: VIDA E OBRA

Martin Mordechai Buber, nascido em uma família judaica, no dia 8 de fevereiro de 1878 em Viena, inspirando-se principalmente em Søren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche e Feuerbach. Em 1923, escreve seu famoso ensaio sobre a existência, Ich und Du (Eu e Tu). Filósofo preocupado ao seu redor, mesmo sendo um homem das ideias também era um homem de ação (política, social e humana) esta ação sempre guiada pelo conhecimento e reflexão, que é permeada pela sua filosofia, mesmo quando se volta ao plano das ideias, acredita no poder dela como guia de ação e como instrumento para a compreensão e transformação da realidade. Vindo a falecer em 13 de junho de 1965, em Jerusalém.

Conceito Eu-Tu e Eu-Isso e a formação dialógica.

Seus conceitos se baseia nas palavras-princípios: Eu-Tu e Eu-Isso (Buber, 2001) onde o autor argumenta que a natureza humana se dispõe ou se ajusta conforme a possibilidade de o homem estabelecer relações dialógicas com o Outro. Destacando que o mundo é dual para o homem (EU-TU ou EU-ISSO) e que seu modo de existir no mundo vai depender da palavra que proferir. “O mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude. “A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir” (BUBER, 2001 p. 304).

A relação Eu-Tu é uma relação subjetiva e espiritual que permite que os seres humanos floresçam do ponto de vista criativo, emocional ou espiritual, porque também somos entidades subjetivas. A palavra-princípio Eu-Tu só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. Visto que, ao falar de Eu-Tu, diz a respeito ao mundo da relação, trata-se de uma relação que é imediata, onde se há uma reciprocidade e uma dialogicidade. Para Buber, a relação dialógica não é meramente uma troca de perguntas e respostas na relação, para Buber o Eu-Tu, é uma relação na qual estamos abertos para o Outro, ela não envolve interesses, nela permitimos ao Outro se manifestar como realmente é.

O Eu-Isso compreende na aquisição utilitária do indivíduo perante o outro tendo o como objeto, e tornando ambos os objetos. “A palavra-princípio Eu-Isso não pode jamais ser proferida pelo ser em sua totalidade”. (BUBER, 2001, p. 304).

O experimentador não participa do mundo: a experiência se realiza ‘nele’ e não entre ele e o mundo. O mundo não toma parte da experiência. Ele se deixa experienciar, mas ele nada tem com isso, pois ele nada faz com isso e nada disso o atinge. O mundo como experiência diz respeito à palavra princípio Eu-Isso (BUBER, 2001, p. 06).

Pensando nesse suporte didático, elaborado como um auxílio do professor, mas recomendamos que a mesma leia a dissertação, para maior compreensão do tema, mas no objeto de aprendizagem (aplicativo) foi colocado em resumos, para que o aluno também possa ler uma leitura rápida, pois as aulas de Filosofia são escassas, e lhe sirva de material didático.

O público-alvo é adolescente, sempre almejando despertar a motivação dos mesmos e associar a fundamentação teórica, buscando uma aprendizagem significativa e prazerosa, para que o conceito Buberiano seja internalizado. Lembrando que os alunos do século XXI, alunos de hoje, da primeira infância ao ensino médio (alvo que propomos trabalhar) já são uma

geração que cresceram com a tecnologia Digital, passando a vida inteira rodeados dessa nova tecnologia, denominados como Nativos Digitais²³

Agora partindo para **o quarto e último passo:** que consiste em sintetizar os conceitos, nessa parte esperamos que o aluno já assimile e relacione com os materiais expostos, onde os mesmos identificarão as relações construídas na música, no episódio e relacionar com a discriminação do texto. Abrindo um tempo para uma discussão, até mesmo com exemplos distintos, aqueles que tenham no seu cotidiano são totalmente aceitáveis, tendo-se em vista a absorção daquilo que foi trabalhado, onde o aluno tem liberdade de escolher a partir de sequências associativas na sua vida.

A interdisciplinaridade pode colaborar nessa conceitualização (GALLO, S.; KOHAN, W.O, 2000). Pensando nesse ponto com Habermas (1988) que a filosofia não deve ser reduzida apenas no seu papel crítico em relação à sociedade contemporânea, mas ampliar sua atividade num labor cooperativo, fazendo a mediação entre a filosofia e as ciências, um processo de cooperação interdisciplinar, sendo assim podendo ter cooperação como outros docentes na busca de totalidade do conhecimento (MINAYO, 1994).

Convidando a aluno a fazer uma argumentação²⁴, sobre canção que foi exposta anteriormente, lembrando o preceito da máxima do pensar por si mesmo de Kant (1994) que diz respeito ao ideal da autonomia, do pensamento livre, produzido por uma razão que não é passiva, mas esclarecida e que não tem necessidade de se guiar servilmente por outros, mas que permite uma abertura ao pensamento dos outros, possibilitando o diálogo, que se regula não apenas por si mesmo, mas também corrige a sua autorreferencialidade ao se colocar sob a perspectiva do outro.

Essa disposição necessita ser cultivada com a ajuda de um mentor, de um mestre que, ao proceder socraticamente, apoia o educando a pensar por si mesmo sem a ação inibidora da tutela, vinculada a presença, que se a na relação Eu-Tu onde predomina o ser, dando percepção ao aluno e não impondo seu modo de pensar e viver, pois segundo Buber (2009) impedem o crescimento inter-humano, que se dá através do dialogo (o autêntico, no qual há uma reciprocidade viva entre os interlocutores, podendo ser falado ou silencioso) voltando-se para o outro, sem a indiferença.

²³ Segundo Presnsky (2001, p. 1) afirma que podem ser considerados nativos digitais aqueles que nascerem a partir de 1990, pois estão imersos no universo das TDIC. O mundo digital é parte integrante de suas vidas, faz parte do seu cotidiano, ou seja, “o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores”.

²⁴ Vista que ela se caracteriza como uma discussão crítica durante a qual ponto de vista são construídos, negociados e transformados (Van Semeren & Gootendorst, 1992)

Carregado de significados, sendo capaz de sensibilizar com suas lições de vida, e nesse ponto que será explorado, relacionando com os conceitos de Martin Buber. “É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz” onde utilizamos muitas relações na busca do nosso bem-estar, levando a uma relação vazia, deixando imperar nossa vontade, pois muitas vezes não deixamos o outro falar, expressar suas emoções, pois estamos sempre fechados em nós mesmos.

“É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar.
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar”

Também sobre se fechar para os outros, pensando em agradar o outro se esquecendo de si, acreditando em você e nos seus sonhos, por mais fantásticos que sejam não se desvalorize, mesmo que seu redor o queira isso, mas lembre-se que sempre tem pessoas que zelam por sua felicidade e seu sucesso.

“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações”

E as relações concretas, aquelas do EU-Tu, onde você permitiu que entrasse e seja aceito, fica construído dentro de nós. Refletindo que o mais importante é a qualidade e não a quantidade.

“Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim”

Aprenda com a caminhada para chegar ao topo, e dessa forma, lembrando-se de valorizar as relações concretas, pois o processo que irá fazer tudo valer a pena. E fechando com o refrão, totalmente dialógico, pois não precisa de palavras para estar aberto ao outro.

“Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir”

Agora refletindo sobre o episódio de Black Mirror que é uma série de televisão britânica de ficção científica criada por Charlie Brooker e repassada para o público brasileiro

pela provedora global de filmes e séries de televisão via streaming Netflix, que comprou a série em 2015. Divididas em episódios sem conexão entre eles, (por isso podendo ser trabalhado em sala, pelo escasso tempo que as aulas de Filosofia têm), que geralmente se passam em um futuro próximo, centrado em temas provocativos, que levam o telespectador a refletir, particularmente a respeito das consequências imprevistas das novas tecnologias, explorando as ambiguidades e ironias da vida moderna. Seguindo Berman (1986).

Pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. (BERMAN, 1986, p.15).

E para o nosso Trabalho sugerimos, o primeiro episódio da terceira temporada chamado Queda Livre, que, embora remeta o futuro, enormemente nos lembra do mundo atual, “Queda Livre” o poder que as redes sociais têm nos dias atuais, e nos leva a refletir como essa relação pode ser muito danosa.

Estrelando Bryce Dallas Howard no papel de Lacie e, este episódio nos apresenta um mundo perfeito, aquele tirado cuidadosamente em fotos que encontramos na internet, desde luzes, roupas perfeitas, sem amassado, grama sempre verdinha, pessoas sempre sorrindo e “feliz”, mas escondendo relação ácida, e é nesse caminho que gostaríamos de fazer nossa reflexão.

A protagonista (Lacie) desta história, apresenta como as pessoas são julgadas de acordo com sua popularidade em um aplicativo avaliado sob escalas de curtidas, onde zero é o menor e cinco a maior, às avaliações são realizadas em sua rede de contato, onde é possível obter um melhor emprego, comprar uma casa, sair nos melhores locais e obter um grande número de benefícios, e chegar na “dita” Felicidade desta determinada sociedade. Faz-nos refletir e relacionar com o nosso mundo, colocando diante uma verdade que conhecemos, às vezes ignoramos, mas temos conhecimento e presenciamos no nosso dia a dia, Agora tomamos nossos conceitos de BUBER o do Eu-isso, na aquisição utilitária do indivíduo perante o outro tendo o como objeto, e tornando ambos os objetos, (BUBER, 2001):

O experimentador não participa do mundo: a experiência se realiza ‘nele’ e não entre ele e o mundo. O mundo não toma parte da experiência. Ele se deixa experienciar, mas ele nada tem com isso, pois ele nada faz com isso e nada disso o atinge. O mundo como experiência diz respeito à palavra princípio Eu-Iso (BUBER, 2001, p. 06).

E ela passa por boa parte de todo o enredo nessa relação, vivenciando um verdadeiro processo de desumanização. Mas na reflexão buberiana, contudo demonstrado também no

episódio que a relação Eu-Tu não desapareceu definitivamente, apenas está oculto em função da objetivação excessiva a que o homem tem sido sucumbido, mas isso poderá ser resgatado por intermédio da conversão para essa nova relação conforme a possibilidade dela estabelecer relações dialógicas com o Outro. Onde acontece, primeiramente com a caminhoneira, uma personagem que está fora dessa bolha social, que por intemperes da vida, desistiu e buscou novos caminhos, e demonstra que é feliz daquele jeito.

Lacie é uma jovem popular, embora não seja da elite, tem um bom emprego, mas pensa que sua vida poderia ser muito melhor, se agradasse as pessoas “certas”. Onde busca a todo custo capturar a atenção de uma velha amiga de infância, Naomi, só pensando boa classificação que poderá ganhar com essas relações. Agora vamos dar as palavras para os alunos sobre essa falsa amizade e falsa felicidade, será possível conseguir agradar todos a todo o momento? E se fosse possível, seríamos felizes assim? E será que temos relações desse tipo? Ou muitas vezes construímos relações apenas pensando nos nossos objetivos. Onde as pessoas se tornam objeto para alcançar algo?

Lembrando que o professor deve observar empiricamente as discriminações presentes no espaço escolar e verificar se há presença da discriminação sobre os paraguaios. O professor deve questionar os alunos sobre o fenômeno e recolher as informações necessárias para, enfim, problematizá-las. (GALLO, 2012), fazendo que os alunos vivenciem o problema (movimento de experiência efetiva do pensamento) Feito isso, o professor deve reorganizar os elementos que provocam desordem ao pensamento e são apropriados pelo senso comum, pois, o que lhe for inserido e trabalhado de forma significativa, ele absorverá de maneira que rendera frutos conscientes (PIAGET, 1978).

Pensado nisso, sugerimos a possibilidade de relacionar com a problemática estabelecida, buscando a visão crítica dos alunos sobre os espaços contemporâneos dos mais variados ângulos, e sua compreensão dos nós produzidos na complexa sociedade atual. Com o objetivo de contribuir na assimilação dos conceitos de Martin Buber Baseados na relação dialógica, nas palavras princípios EU-TU E EU-ISSO, através de sua relação por parte dos educandos, como atitudes fundamentais para sua existência e com efeitos humanizadores. Focando especialmente na reflexão sobre o nós produzidos na complexa sociedade pós-moderna (onde estamos em tempo de desapego, provisoriedade e do processo da individualização), uma sociedade que não se abre para o diálogo, desconexa, em permanente crise, e da qual emerge um “individualismo desenfreado em que ninguém é companheiro de estrada, mas antagonista” (BAUMAN, 2001), instalada na nossa subjetividade. Que segundo

Tfouni, p.6 (2008) “Neste contexto, o relacionamento eu-outro é mercantilizado e frágeis laços de afeto têm a possibilidade de serem desfeitos frente a qualquer desagrado das partes”.

E qual seria o ganho em relações inter-humano, com autenticidade, presença e abertura, que ascenderão para mais relacionamentos desta qualidade entre todos. Lembrando o aspecto relevante da pesquisa-ação e os três pontos: caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social. (ELLIOTT, 1997). Possibilitando que o aluno intervenha dentro da problemática social, discutindo sobre, analisando-a e anunciando sobre as diversas formas de se compreender o outro, de forma a mobilizar a todos, construindo novos saberes, e que tenha condições de refletir criticamente sobre suas formas de olhares dentro da sala de aula.

Agora retomando o texto de Felipe Cândido da Silva (2009) onde apresenta uma linguagem acessível, mostrando como uma importante ferramenta para o plano pedagógico em relação à reflexão sobre o Preconceito. E trabalhando esse texto que fala sobre o preconceito Racial no Brasil, trazendo para os alunos essa relação construída no dia a dia, podendo trazer situações que os alunos estão vivenciando, sendo capazes de se reconhecerem ou relacione com outras relações conhecidas no seu contexto social. (MENDONÇA & REY, 2018).

Analisando o Texto que não é exótico a nós, mas no decorrer da vida passamos por isso, podendo não ser conosco, mas presenciando muitas vezes no nosso cotidiano. Levanta-se a pergunta: Se aquele relacionamento fosse de EU-TU existiria discriminação? Aumentaria ou diminuiria? Conduzindo o aluno a pensar e repensar valores, atitudes, que toca a sua sensibilidade, para além do seu entendimento, e assim, agora com os subsídios da reflexão, desperte um sentimento profundo de humanidade e possibilita modificar radicalmente as suas atitudes e relações com o próximo (ação)(BUBER,2001).

Já no início do texto: “No mundo ha grandes diferenças entre as pessoas e que, por estupidez ou ignorância, cria-se o preconceito”(SILVA, 2009, p.1), ato que quando feito podem, e certamente geram a exclusão de um ser em uma sociedade, e os colocam em uma inferioridade em relação aos outros, e esse olhar de inferioridade está estreitamente ligada às formas de relações interpessoais construídas entre as pessoas, pois como foi discutido, que quando se tem uma relação Eu-Tu, com empatia, aberto para o diálogo, uma relação entre integrantes com um olhar horizontal, por isso o não olhar do outro como inferior, sendo mais possível quando em uma relação de uma perspectiva objetal (Eu-Isso), não de sujeito-sujeito, mas objeto-objeto, que segundo Veríssimo p.93 (2010): “não raras as vezes, o “ego” torna-se “inflado” e o outro é tomado de forma compulsiva predominante como um objeto do “meu

desejo”, e se torna passível de apropriação e dominação e tudo que ele fizer que não corresponde ao “meu desejo” é motivo de frustração, quando não de retaliação”. Para Merleau-Ponty (1999), se o encontro com o outro for apenas em uma relação como um objeto, objetificando – o, acontece um afastamento da sua presença viva, desconsiderando a sua humanidade.

Demonstrando as formas como os indivíduos se relacionam no texto:

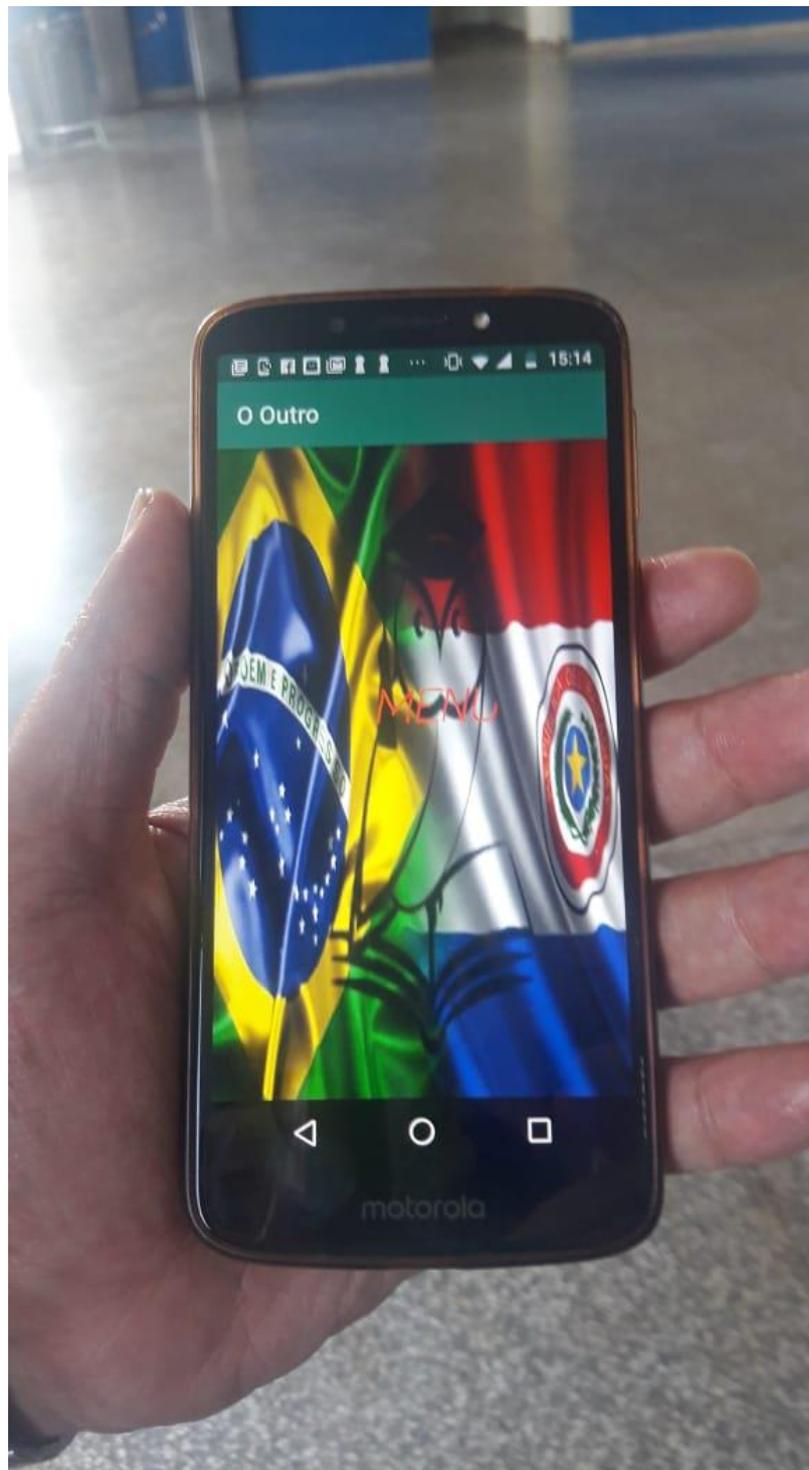
Mas pequenos gestos do dia a dia – como preferir descer do ônibus quando um negro entra nele; sentar no lugar de idosos, gestantes e deficientes físicos, humilhar uma pessoa por sua religião, opção sexual ou por terem profissões mais humildes – mostram que também precisamos mudar.(SILVA, 2009, p.2)

Mas quais mudanças devem estar se fazendo? Como fazer isso? BUBER considera o homem no mundo, como ação, as suas múltiplas possibilidades de existir, dependendo de como se coloca e se relaciona. O Eu-tu sendo diferente do Eu-Isso, mas fazendo parte do movimento humano, alterando-os constantemente a cada relação, fundamentando o seu modo de ser, produzindo diferentes possibilidades de o indivíduo estar no mundo. (BUBER, 2001). Com a abertura para com o outro leva a consequências na sua própria vida, imprimindo-se no seu modo de ser, uma mudança é produzida e, no contato intersubjetivo, surgem novos modos de subjetivação. (BUBER, 2001).

5.1.2 Sobre o formato do Objeto de Aprendizagem

Desenvolvido em mídia digital, o objeto de aprendizagem disponibilizado a qualquer educador que queira utilizá-lo, consiste no passo-a-passo da sequência didática citada no item anterior, em forma interativa, contendo os itens de apoio que foi mencionado anteriormente, e tendo a tela de início (MENU) conforme demonstrado na figura a seguir:

Figura 3 — Protótipo do aplicativo que contém todos os conteúdos da sequência didática citada acima.



Fonte: Autor (2019)

6 ATIVIDADES AVALIATIVAS

Considerando o papel fundamental de estratégias alternativas que explorem a reflexão dos alunos, e seja incorporado no seu dia a dia, e lembrando-se da relevância que a tecnologia, a informação e a comunicação digital têm para os jovens dos dias atuais, olhamos a acessibilidade de recursos como celular, a câmera digital e o computador por parte dos alunos como uma forma vantajosa para nossa prática pedagógica e avaliativa, onde as demonstrações das relações baseadas no enfoque das relações baseadas no EU-ISSO e EU-TU podem ser facilmente gravados em vídeos, pelos alunos.

Foi sugerido para a avaliação, a produção de vídeos de curta duração pelos estudantes, levando em conta as etapas de desenvolvimento, com o objetivo de engajamento intelectual e motivação dos alunos, valorizando a produção independente por parte dos estudantes, onde o professor deva encorajar a aprendizagem ativa, motivando o despertar do interesse, desenvolvendo a reflexão e a comunicação dialógica no trabalho em grupo.

A produção independente de uns vídeos pelos próprios estudantes poderá ser uma possibilidade de inovação na reflexão, a medida que representa uma proposta atraente para os alunos, permitindo os estudantes externalizar suas ideias e reflexões, seu pensamento criativo e crítico, permitindo produzir situações que os mesmos já vivenciaram e possíveis causas dessas relações citadas.

Quanto à linguagem audiovisual, foi solicitado que o vídeo apresentasse os seguintes atributos: sequência lógica; clareza de comunicação (oral, escrita e imagem); autonomia conceitual (autoexplicativo); curta duração (2 a 4 minutos).

1º momento → definição de grupos;

2º momento → Elaboração de uma primeira versão resumida do roteiro;

3º momento → desenvolvimento do roteiro detalhado, produção e edição do vídeo;

4º momento → exibição e avaliação do vídeo produzido.

Pensando na avaliação como um processo contínuo, dinâmico e emancipador e por isso baseado no encontro com o outro, caracterizada pelo diálogo onde a avaliação se realize pelo reconhecimento dos limites, das dificuldades, das potencialidades, das condições concretas de aprendizagem que os alunos dispõem, concedendo-lhes, assim, diferentes medidas de acordo com as possibilidades de cada sujeito (CORRÊA, 2016).

Mas como fazer isso em Filosofia, sendo que ela desenvolve um alto nível de abstração e reflexão? Primeiramente temos de não dar muita atenção as notas, pois como nos lembrando os ensinamentos sobre a teoria do reconhecimento de Honneth, (2009)²⁵, onde o aluno busque a nota para seu reconhecimento intersubjetivo onde a sua identidade do indivíduo é constituída, e o não alcance desse objetivo (gerando uma indignação moral) pode se tornar conflitiva e consolida as praticas de sanções e exclusões dentro da sala de aula. Sendo assim, deve-se constituir no acompanhamento da compreensão do aluno sobre os conceitos Buberianos acerca de variadas relações e no desenvolvimento da capacidade de filosofar (HOFFMANN, 2009).

²⁵ Conceito social filosófico onde o termo “reconhecimento” é abordado como uma necessidade de obter respeito nas relações intersubjetivas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E A APLICAÇÃO DO MÉTODO: Os resultados de uma nova prática pedagógica

Material esse desenvolvido para a capacitação e expansão de instrumentos e recursos para o docente em Filosofia, demonstrando uma possibilidade de concepção e atividade voltada a prática em sala de aula, embasado na Reflexão Buberiana, essa que possui uma dimensão ontológica²⁶; e a proposição para a solução do preconceito sobre paraguaios em região de Fronteira. Visando desde a sua representação histórica sobre um determinado grupo na nossa sociedade, até formas de se pensar e falar a partir da ética da reciprocidade, e como ela pode ser estruturada em nós.

Com o domínio dos conceitos de Martin Buber tornou-se mais acessível o entendimento das relações construídas e mantidas entre os alunos. Além de entender a construção de uma alteridade (Os paraguaios); e de que maneira essa representação repeliu os mesmos, totalmente ligada à maneira como enxergamos o outro e como se dá nossa relação com ele, e também de uma possível superação desta realidade, fornecendo para os professores de filosofia elementos para seu trabalho educativo e assim estimular padrões de excelência nos alunos, não somente quando qualificado como bom, pelos outros, mas estimando as suas ações como boas, aprendendo assim a estimar a si mesmo como seus autores (ROSSATTO, 2010).

Martin Buber demonstra em que ponto estamos e a partir de que ponto podemos mudar as relações interpessoais nos dias de hoje, demonstrando que o caminho para sanar os preconceitos sobre os paraguaios, é não deixar de discuti-lo, mas refletir sobre o cerne desses preconceitos, que é a relação estabelecida nessa modernidade, uma modernidade segundo Bernam (1986) onde estamos psiquicamente nus, despidos de qualquer halo religioso, estético e moral, e de véus sentimentais, desenvolvidos a nossas vontades individuais, forçados a explorar aos demais e nós mesmo para sobreviver. Mas com a ajuda da Filosofia podemos estender novas direções e novas possibilidades de formação humana, identidades que possam ajudar a nos manter juntos.

Voltando a representação do paraguaio, sendo uma criação ideológica quee serviu a interesses que se chocam nas relações de poder, construindo uma memória em torno dela (LE GOFF, 2013) memória essa que afirma feições de bravura, patriotismo, fibra e heroísmo por

²⁶ Ontológico que tem a ver com a essência, com a identidade profunda, com a natureza de um ser (BOFF, 1999).

parte dos brasileiros, com uma conotação heroica, a de vitória, e do paraguaio como Bárbaro, com valores morais debilitados e a de vencido.

Na Reflexão sobre a Obra *A Retirada da Laguna Taunay* demonstrou que não manteve nenhuma relação dialógica (baseadas no Eu-Tu, uma relação na qual ele estaria aberto para o Outro), pois envolvia interesses em sua escrita, e que mantendo apenas a relação Eu-Isso (instrumental), onde envolve usar o “Outro” como um meio para fins, perpetuando essa forma de relação com os paraguaios, como um outro, e não como um igual, e com esse pensamento deixou de vê-los como pessoas; eles se tornam meros objetos - meios a serviço de um fim - e, ao fazê-lo, deixam de receber direitos e deveres.

Essa representação manipulada que teve o objetivo de criar uma narrativa histórica desejada por Taunay, que foi transformado em herói e mito no Brasil, e sua obra sofreu uma transubstanciação tornando-se um documento/monumento. Assim, sua narrativa adquiriu o estatuto de valor-verdade de um enunciado não está na sua referência com o mundo, mas na justificação aceita por uma comunidade linguística (HABERNAS, 2004) e nesta condição passou ser utilizada como fonte fidedignidade absoluta. E mais tarde serviu de base para a sua consolidação como um dos mitos fundadores da História de Mato Grosso do Sul. (SOUZA, 2006) que adquiram destaque, nos esforços pela criação de uma “identidade sul-mato-grossense”, aspectos essencialmente retóricos, destinados, sobretudo a adornar vazios discursos de autocelebração das elites locais, velhas e novas (QUEIROZ, 2006), e passadas nos livros didáticos nas escolas. (SQUINELO, 2002).

Dando mais atenção a esse tema, acreditamos que esse preconceito se tornou uma matéria de aprendizagem, os alunos simplesmente assimilam preconceitos contra grupos de quem se identificam (pais ou pares, em geral), daí por que se preservam de uma geração à outra. (BAIBICH, 2002). Lembrando também que esse preconceito sobreviveu no tempo e é fruto da escolha realizada por um grupo específico dessa sociedade, membros dos grupos sociais então dominantes no Estado, (início do sec. XX) intimamente vinculados às esferas do poder, uma “identidade sul-mato-grossense” sendo que os conceitos e imagens então construídos e inculcados no restante da população com ajuda das instituições de ensino como dito anteriormte (ZORZATO 1998 e 2000) e (GALETTI, 2000).

E conforme estes autores citados acima, os esforços de intelectuais agora “sul-mato-grossenses” com vistas à construção dessa nova “identidade” e designando a alteridade para o paraguaio deixando-o com o estigma da barbárie, contidas inicialmente, na obra *a Retirada da Laguna de Taunay*, e representaram, conforme escreveu Zorzato (1998), uma forma das elites locais manterem a “primazia do mando” nesta região. Como Bourdieu (1989, p.108)

ênfatisa sobre região, sendo uma “realidade” que é, “em primeiro lugar, representação, e que as lutas a respeito da identidade étnica ou regional” são “um caso particular das lutas das classificações”, “lutas pelo monopólio de [...] impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e de desfazer os grupos” (id., p. 113)

Na prática essa representação levou muitos alunos brasileiros se auto avaliarem como pertencente a uma sociedade mais poderosa e civilizada, sendo assim, ocupar posições de prestígio e poder em relação aos paraguaios, e essa superioridade social imaginada tem como um dos fatores a tradição do vencimento do Brasil na guerra com o Paraguai, se tornando representações coletivas, conduzindo a atos discriminatórios, quando “tem por objetivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades — tanto a dos outros como a sua” (CHARTIER, 2002, p.18). Nunca mantendo uma relação dialógica dando abertura para o Outro, sem interesses, permitindo o coloca descendente de paraguaios se manifestar como realmente é, mantendo apenas a relação Eu-Isso e se radicalizando, tornando-se a fonte de certas atitudes discriminatórias.

Partindo agora para o método aplicado, sendo colocada em prática em uma distinta cidade do início da pesquisa, a cidade de Naviraí no estado do Mato Grosso do Sul, também cidade fronteiriça, local que igualmente como a cidade de Jardim, presencia a discriminação de paraguaios. Serviu também para observar se o método proposto poderá ser aplicado fora do município que a pesquisa foi desenvolvida, e de antemão alcançou resultados interessantes.

O método, elaborado em forma de uma sequência didática, foi aplicado como instrumental prático, desenhado como suporte complementar da competência Ética, ele envolveu aulas expositivas, problematizando fenômenos relacionais do nosso cotidiano para depois abordar a discriminação, preconceito e Ética baseada nas relações do Eu-Tu e Eu-isso de Buber. Primeiramente tal procedimento já permite ao professor romper de imediato, com o método tradicional, livresco, que se restringe ao ato de memorizar os conteúdos propostos por oferecer o aplicativo digital.

No caso do Instituto educacional onde nosso método tem sido aplicado, sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, iniciando como uma metodologia ativa com seu meio (sensibilização), a música e o episódio principalmente. E através da problematização, de perguntas sugestivas, como por exemplo: Será que as formas que os seres humanos se relacionam levam a consequências distintas? E com elas a discriminação? Os alunos já começaram a relacionar com seu cotidiano e refletir sobre, proporcionando uma compreensão da condição dessas relações entre eles, já que se orientam conforme as

possibilidades de os mesmos constituírem relações dialógicas autênticas, percebendo como as relações objetivas levam a não satisfação como pessoa.

Na fase da investigação, a qual se fundamenta nos meios de se alcançar a aprendizagem, revelou-se um caminho a ser trilhado para a incorporação dos conteúdos, com servindo como instrumento adequado ao contexto do aprendizado escolar, pois o educando tem à disposição o conteúdo sistematizado, servindo de Baliza para sua reflexão, lembrando da mediação feita pelo trabalho do professor que o apresentou ao objeto baseados no conceito buberiano fixados nas palavras princípios EU-TU E EU-ISSO. No decorrer das aulas foi percebido que muitos alunos perceberam que as relações são fundamentais para sua existência, principalmente as humanizadoras, aquelas alcançadas com o princípio dialógico. Acreditamos que foi estabelecido uma base para a maioria dos educandos alcançar tanto uma realização pessoal plena, quanto uma sociedade construída sobre as relações interpessoais aberta, disponíveis, recíproca e mutuamente encontrada na relação EU-TU, enquanto que a relação EU-ISSO é essencial para a construção e elaboração do saber, do conhecimento, da ciência que rege o mundo vivido e experienciado.

A intenção é que no futuro ele assimile, recrie e incorpore os conceitos filosóficos e abandone seus conceitos espontâneos ressignificando suas relações e reconstruindo-se subjetivamente para iniciar e estabelecer focando na relação Eu-Tu, de experiências vividas juntos, da colaboração. Lembrando que é sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de relações subjetivas ainda não totalmente desenvolvidas (BUBER, 2001). No caso da sala de aula, mesmo com a estigmatização de alguns alunos, não os inibiu quanto ao manuseio do método sugerido. O método, empregado com alunos do terceiro ano do ensino médio, cogitando, não só garantir a apropriação, pelos alunos, do conteúdo reflexivo sobre a ética da reciprocidade, mas servir também, ao mesmo tempo, para desestigmatizar as relações entre os alunos na sala de aula, e no seu convívio social.

Os alunos puderam distinguir as relações com o outro, o Eu-Tu e o Eu-isso, como o EU-TU pode se tornar um imperativo categórico²⁷, onde foi presenciado muitas vezes um autocontentamento, servindo de estímulo aos alunos em utilizar mais no seu convívio o relação Eu-Tu, onde poderia até se tornar um princípio, pois a sensibilidade participa da moralidade, e assim ajudando no seu desenvolvimento moral (MEDEIROS, 2016), considerando a importância do diálogo a relação, percebendo uma maneira de transformação interna, e na contribuição da formação de seu caráter (BUBER, 2009).

²⁷ É o compromisso que todas as pessoas devem agir conforme princípios os quais considera que seriam benéficos caso fossem seguidos por todos os seres humanos (Kant, 1986)

REFERÊNCIAS

PRIMÁRIAS

BUBER, M. **A lenda do Baal Shem**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BUBER, M. **Do Diálogo e do Dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Eu e Tu**. Trad. N. Aquiles Von Zuber. São Paulo: Cortez & Moraes, 2001.

_____. **Histórias do Rabi**, 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Coleção Debates).

_____. **Que es el hombre? México**: Fondo de Cultura Económica, 1970.

SECUNDÁRIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, T.W. e HOIKHEIMER, M. (1986) **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: As fronteiras da discórdia** (2a edição). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1.000. 100p.

ALBUQUERQUE, C. **Fronteiras e identidades em movimento: fluxos migratórios e disputas de poder na fronteira Paraguai-Brasil**. Cadernos CERU (USP), v. 19, p. 49-64, 2008.

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **Limites e paradoxos da cidadania no território fronteiriço**. Geopolítica(s): revista de estudos sobre espacio y poder. Madrid, v.3, p.185 - 205, 2012.

AMARAL, Ronaldo. **O bárbaro como construto. Uma rediscussão historiográfica das migrações germânicas à luz dos conceitos de cultura, civilização e barbárie**. Revista de História Comparada (UFRJ), v. 08, p. 01-23-23, 2014.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARAÚJO, Alexandre Medeiros de: **A “força motriz” e a “comoção” da lei moral: um estudo crítico sobre o chamado “formalismo” da proposta kantiana para a moralidade.** Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Filosofia, 2016.

AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer.** Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre, Artes médicas, 1990.

ARISTÓTELES. **A Política.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AZEVÊDO, Eliane. **Raça Conceito e Preconceito.** São Paulo: Ed. Ática, 1987.

BAIBICH, T. M. **Os Flintstones e o preconceito na escola.** Revista Educar nº19. Curitiba: Editora UFPR, 2002

BALLER, Leandro. **Cultura Identidade e Fronteira: Transitoriedade Brasil/Paraguai (1980- 2005) Dourados 2008.** Dissertação (mestrado História) Universidade Federal da Grande Dourados.

BANDEIRA, L. M. ; Soria Batista, Analía. **Preconceito e discriminação.** Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso), Florianópolis, v. 10, n.1, p. 119-141, 2002.

BARROS, M. D. M.; ZANELLA, P.G. ; ARAÚJO-JORGE, T.C. . **A música pode ser uma estratégia para o ensino de Ciências Naturais? Analisando concepções de professores da educação básica.** Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Online), v. 15, p. 81-94, 2013.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido – Sobre a fragilidade dos laços humanos.** Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Tempos Líquidos.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BENVENISTE, E. **A filosofia analítica e a linguagem.** In: *Problemas de lingüística geral I.* Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. 5.ed. Campinas: Pontes, 2005

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar- a aventura da modernidade.** São Paulo. Companhia de Letras, 1986.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral.** São Paulo: Moderna, 2002.

BIRMAN, J. (2006). **Tatuando o desamparo**. In M. R. Cardoso (Org.), *Adolescentes* (pp. 25-43). São Paulo: Escuta.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Nacionalismo no centro e na periferia do capitalismo**. *Estudos Avançados*, v. 22, p. 171-193, 2008. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142008000100012>. Acesso em: 15 de mar. 2018.

BONA JÚNIOR, A. **Escola Integral, intelectuais e o ensino de filosofia**. In: Cláudia Battestin; Fábio Antônio Gabriel. (Org.). *Filosofia e educação: um diálogo necessário*. 1ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011, v. 1, p. 19-35.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis (RJ): Vozes; 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização Linguística. Pensamento e ação na sala de aula**. São Paulo: Scipione, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2 ed. Portugal: DIFEL, 2002

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia Moderna**. 12ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHAUÍ, M. **Introdução à História da Filosofia - dos pré-socráticos a Aristóteles**. Volume 1, São Paulo, Cia. das Letras, 2002.

CORRÊA, T. V.. **Repensando experiências de ensino e avaliação da Filosofia em (outros) tempos e espaços escolares**. In: VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, 2016, Rio de Janeiro-RJ. VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, 2016.

DALBOSCO, C. A. **Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico**. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (Orgs.). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí, RS: Unijui, 2006. p. 174-190. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gpforma/livrocultura.pdf#page=174>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: Juarez Dayrell. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, v. , p. 136-161.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1994.

DEBONA, J. J.; RIBEIRO, R. R.; PINTO, A. A. **Por um ensino da história de Mato Grosso do Sul: implicações dos documentos referenciais para o enfoque regional no ensino de história no ensino fundamental**. Revista História & Perspectivas, v. 28, n. 53, 5 jan. 2016.

DEMÉTRIO, Silvio Ricardo. **A tecnologia como mediação fundante da comunicação na pós-modernidade**. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 2004, p. 1, 2004.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DORAY, Bernard. (1989) “**Da produção à subjetividade — referências para uma dialética das formas**”. In Elementos para uma teoria marxista da subjetividade, op. cit.

História De Mato Grosso Do Sul: Implicações Dos Documentos Referenciais Para O Enfoque Regional No Ensino De História No Ensino Fundamental. Historia & Perspectivas (UFU), v. 53, p. 315-348, 2015.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Paulo: Edufscar, 2004.

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Raquel. **Ambiente escolar é contaminado por preconceito e discriminação**. 2009. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/archives/3673>, acesso em: 27 de Jun. 2019.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 58-78, jan. 1991. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9127/10679>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FIOROTTI, Cíntia.; CARDIN, E. G. **Migrações Paraguai as na faixa de fronteira do Brasil: identidades, circularidades e redes transnacionais**. Século XXI: Revista de Relações Internacionais, v. 7, p. 1, 2016.

GALETTI, Lylia S. G. [2000]. **Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso**. 2000. 358 f. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH/USP, São Paulo.

GALLO, S. **A Filosofia e seu Ensino: conceito e transversalidade**. Ethica (Rio de Janeiro), v. 13, p. 17-35, 2006.

GALLO, S.; KOHAN, W. 2000. **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio**. In: S. GALLO; W. KOHAN (org.), Filosofia no ensino médio. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 174-196.

GALLO, S.; KOHAN, W.O. (Org). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
GALLO, S. **Metodologia do Ensino de Filosofia**. Editora: Papirus, 2014.

GELAMO, RP. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 178 p. ISBN 978-85-98605-95-1. Available from SciELO Books .

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. V. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. 2a . ed., Madrid, Taurus, 1988

HABERMAS, J. **Racionalidade do entendimento mútuo**. In: Verdade e justificação: ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. Edições Loyola, 2004, p. 99-132. ONO, A. La notion d'énonciation chez Émile Benveniste. Limoges, Lambert-Lucas, 2007.

HALBWACHS, M. (1990). **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice. (Originalmente publicado em francês em 1950).

HOBBS, Thomas. **O Leviatã**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação. 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo, Cia. das Letras, 2006.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Repa. São Paulo, 2009.

HOURDAKIS, Antoine. **Aristóteles e a educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ISER, Wolfgang. **Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional**. In: LIMA, Luís Costa (org). **A teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

ISER, Wolfgang. **Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology**. Baltimore: JHU Press, 1993a.

ISER, Wolfgang. **The Implied Reader; Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyante Beckett**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

ISER, Wolfgang. **The Fictive and the Imaginary – Charting Literary Anthropology**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1993b.

JULIANO, D. **Educación intercultural: escuela y minorias étnicas**. Madrid: Eudema, SA, 1993.

KANT, J. **Logik**. In: *Schriften sur Metaphysik und Logik 2. Band VI, Werke in zwölf Bänden*, Herausgegeben von W. Weischedel, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

KREUTZ, L. **Identidade étnica e processo escolar**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.107, p. 79-97, 1999.

KUNZ, J. C.; STUMPF, E. M. **Constatativos e performativos: Austin e Benveniste sobre os atos de fala**. In: **Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso**. 2010, Porto Alegre. Anais do Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso, 2010.

LAZZARETTI, Jildonei. **O índio como aliado circunstancial em A retirada da Laguna**. Mafuá, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 25, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão. 7ª edição revista – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Tradução Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1997.

LONGAREZI, A. M. **Educação Moral e Limites: princípios norteadores da ação docente**. Revista Profissão Docente (Online), Uniube - Uberaba, v. 3, p. 1-10, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. **Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar**. Em Aberto, Brasília, n.58, p. 15-22, 1993.

LUCKESI, C. C.; PASSOS, E. S. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MARQUES, A. M.. **Movimentos migratórios fronteiriços: bolivianos e paraguaios em Mato Grosso do Sul**. In: OSÓRIO, A.C.N.; PEREIRA, J.H.V.; OLIVEIRA, T.C.M. (Orgs). (Org.). América Platina: textos escolhidos. vol. II.. Campo Grande: Editora da UFMS, 2007, v. II.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria da Comunicação: Ideias, Conceitos e Métodos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARTINS, M. F. **Uma nova filosofia para um novo ensino médio**. In: Sílvio Gallo; Walter Omar Kohan. (Org.). Filosofia no ensino médio. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000, p. 94-111.

MENDONÇA, C. T. & REY, S. de S.: **CRÔNICAS LITERÁRIAS: O humor como instrumento de ensino aprendizagem**. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016 / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. – Curitiba: SEED – Pr., 2018.

MINAYO, Maria Cecília S. **Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia?** Saude soc., São Paulo, v. 3, n. 2, 1994. Disponível em: Acesso em: 20 Jul. 2019.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. 2 ed. São Paulo: Centauro. 2001.

MORIM, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NORBERT.E.; SCOTSON J.L. **Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro, Zahar 2000.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**. In. Tempo social, revista de sociologia da USP. V. 19, N.1, p. 287-308.2006.

OLIVEIRA, M. K.. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: LA TAILLE, Y. (Org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 75- 84.

PACHECO, L. C. (2015). **Racismo cordial - manifestação da discriminação racial à brasileira - o domínio público e o privado**. *Revista De Psicologia*, 2(1), 137-144. Recuperado de <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/82>

PARREIRA, Gizele Geralda. **Martin Buber e o sentido da educação**. Goiânia: IFG, 2016.

PARREIRA, Gizele Geralda. **O Sentido da Educação em Martin Buber**. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

PENA, Alexandra; NUNES, Maria Fernanda Nunes, M. F., KRAMES, Sonia. **Formação Humana, Visão de Mundo, Diálogo e Educação: A Atualidade de Paulo Freire e Martin Buber**. EDUCAÇÃO EM REVISTA (ONLINE), v. 34, p. 01-17, 2018.

PIAGET, J. et al. **Abstração reflexionante. Relações lógico-elementares e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 4 ed. São Paulo: LTC, 2010.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, VYGOTSKY, WALLON. **Teorias psicogenéticas em discussão**. Yves de La Taille, Martha Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. 14ª ed.- São Paulo: Summus, 1992.

PIMENTA, Selma G e FRANCO, Maria A. Santoro. **Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PINSKY, Jaime (Org.). **12 faces do preconceito**. São Paulo: Contexto, 1999.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTA, M.A. 2002. **A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico**. São Paulo, Loyola, 181 p.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac-SP, 2001.

QUEIROZ, Paulo R. Cimó. **Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: divisionismo e identidades (um breve ensaio)**. Diálogos (Maringá. Impresso), v. 10-2, p. 149-184, 2006.

RIBEIRO, Wagner Costa. **A Ordem Ambiental Internacional**. São Paulo: Editora Contexto, 2001. 180 p.

RICOEUR, Paul. **Interpretation Theory: Discourse and the surplus of meaning**. Toronto: University of Toronto Press, 1976.

RICOEUR, Paul. **Oneself as Another**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

RICOEUR, Paul. **Reflections on a New Ethos for Europe**. Philosophy & Social Criticism, vol. 12, no. 5-6, p 3-14, 1995.

RICOEUR, Paul. **Symbolism of Evil**. Beacon Press, 1986.

RICOEUR, Paul. **The rule of metaphor**. Londres: Routledge Classics, 2003. Turra, C., & Venturi, G. (1995). **Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Ática.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A importância dos conteúdos socioculturais no processo avaliativo. *Série Idéias*, São Paulo, v. 8, p. 37-43, 1990.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. São Paulo: Autores associados, 2009.

RIBEIRO, A. I. M. **Formação educacional: instrumento de acesso à cidadania?**. In: Gislene Aparecida dos Santos. (Org.). *Universidade, Formação e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001, v., p. 63-74.

ROBBINS, S. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

ROSSATTO, N. D. **A ética de Paul Ricoeur**. In: SILVEIRA, D. C.; HOBUSS, J.. (Org.). **Virtudes, direitos e democracia**. 1ª ed. Pelotas, RSI: Editora Universitária UFPel, 2010, v. 1, p. 45-60.

SAFFIOTI, H. I. B. **Violência de Gênero: O lugar da práxis na construção da subjetividade**. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 2, 1997

SAVIANI, D.; Duarte, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, v. 15, p. 422-433, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **Em busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*, v. 32, p. 619-634, 2006.

SILVA, Ricardo Souza da. **MATO GROSSO DO SUL: Labirintos da memória**. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em História, Região e identidades) – UFGD, Dourados, 2006.

SILVEIRA, Mauro César. **As marcas do preconceito no jornalismo brasileiro e a história do Paraguai Ilustrado**. *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 41-66, jul./dez. 2007.

SILVEIRA, R. J. T. **A história da filosofia no ensino de filosofia: considerações a partir de Gramsci**. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, v. 17, p. 89-105, 2012.

SQUINELO, Ana Paula, **REVISÕES HISTORIOGRÁFICAS: A GUERRA DO PARAGUAI NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS – PNLD 2011**. *Diálogos -*

Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?> Acesso em 30 de set 2018.

SQUINELO, Ana Paula. **A Guerra do Paraguai, essa desconhecida. Ensino, memória e história de um conflito secular**. Campo Grande: Ed. UCDB, 2002.

TAUNAY, Alfredo d'Escragno, 1843-1899. **A Retirada da Laguna: episódio da Guerra do Paraguai**. Organização Sergio Medeiros. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

TAUNAY. **A Retirada da Laguna**. Editora Tecnoprint LTDA: Rio de Janeiro, S/D.

TAUNAY. **Memórias**. São Paulo: Iluminuras, 1948.

THOMSON, Alistair. **Histórias (co) movedoras: História Oral e estudos de migração**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 341-364, 2002.

TODOROV, **A vida em comum**: ensaio de antropologia geral; tradução Denise Bottman e Eleonora Bottman. Campinas, SP: Papius, 1996.

TODOROV, Tzvetan, **O medo dos bárbaros**. Rio de Janeiro. Vozes, 2010.

TOMAZETTI, E. M. (orgs). **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijui, 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gpforma/livrocultura.pdf#page=174>. Acesso em: 17 jun. 2019.

TONET, I. **Educação e formação humana**. Ideação (Cascavel), v. 8, p. 9-22, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852/721> acesso em: 21 set. 2018.

TORRACA, M.M.E. **Imigração e Colonização Menonita no processo de legitimação do Chaco Paraguai (1921-1935)**. Dourados /UFGD. Departamento de Ciências Humanas, curso de pós- graduação em História, dissertação de Mestrado, 2006.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros; MARTINS JÚNIOR, Carlos. Revisitando A Retirada da Laguna: um debate entre a Memória, História e Turismo. História e Reflexão: Revista Eletrônica de História, Dourados, n. 3, v. 2, p. 1-21, jan./jun. 2008.

VERÍSSIMO, LUIZ JOSÉ. **A ética da reciprocidade, diálogo com Martin Buber**. Rio de Janeiro, UAPÊ, 2010. 201 p.

VALENTE, M., B., B. **A Filosofia do Diálogo e os Fragmentos Biográficos de Martin Buber**. Revista HUM@NÆQuestões controversas do mundo contemporâneo v8, n. 1 2015. In <http://www.humanae.esuda.com.br/index.php/humanae/article/view/17>.

VAN SEMEREN, F. *. & GROOTENDORST, R. (1992). Argumentation, communication, and fallacies,, A pragma-dialectical perspective. *illsdale, NJ: Lawrence Srlbaum.

VASCONCELOS, Cláudio A. **A questão indígena na Província do Mato Grosso: conflito, trama e continuidade.** Campo Grande: Editora da UFMS, 1999.

VILELA, Ana. Trem bala (Clipe Oficial).2017(3m) Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=sWhy1VcvvgY> Acesso em: 18 out 2018.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. . **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores.** Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 9, p. 525-540, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991

XAVIER, R. B. **A compreensão de diálogo em uma experiência de construção coletiva do projeto político-pedagógico: um estudo à luz do pensamento de Martin Buber e Paulo Freire.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZORZATO, Osvaldo [1998]. **Conciliação e identidade: considerações sobre a historiografia de Mato Grosso (1904-1983).** 1998. 181 f. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH/USP, São Paulo.

ZUBEN, Newton Aquiles von. **Martin Buber: diálogo e cumplicidade.** Bauru, SP: Edusc, 2003.

ZUBEN, Newton Aquiles von. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo.** Bauru: EDUSC, 2003, p. 100.

ZIZEK, Slavoj. **O espectro da ideologia.** In: _____. **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 07-38.

<http://revistapontocom.org.br/materias/estudante-e-premiado-por-texto-sobre-racismo> acessado: 17 jun/2019.