

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PROJETO DE PÓS-DOUTORADO  
"PROFESSORES TRABALHANDO CONFLITOS:  
UMA PROPOSTA A PARTIR DO  
MODELO CALEIDOSCÓPIO"  
BEATRIZ MACHADO

SUPERVISÃO:  
PROFA. DRA. MARILENA CHAÚÍ

# ÍNDICE

<b>1: INTRODUÇÃO</b>	<b>3</b>
<b>2: JUSTIFICATIVA</b>	<b>5</b>
<b>3: FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>	<b>6</b>
<b>3.1. a ênfase na singularidade</b>	<b>8</b>
<b>3.2. a ênfase na linguagem</b>	<b>10</b>
<b>3.3. construção teórico-metodológica do MC</b>	<b>17</b>
<b>3.4. referências metodológicas: "estruturas do outro"</b>	<b>18</b>
3.4.1. modelos mentais: 6 chapéus e meta-programas	18
3.4.2. sistema basadur de criatividade aplicada (SBCA)	20
3.4.3. pensamento analógico	21
3.4.4. histórias da tradição oral	21
3.4.5. construção de um espaço público simbólico	21
<b>4: OBJETIVOS DO PÓS DOUTORADO</b>	<b>22</b>
<b>5: METODOLOGIA</b>	<b>22</b>
<b>5.1. sujeitos</b>	<b>22</b>
<b>5.2. procedimento</b>	<b>22</b>
<b>5.3. análise de resultados</b>	<b>23</b>
<b>6: ANEXO I – PROGRAMA DE TRABALHO</b>	<b>23</b>
6.1.1. exposições (temas)	23
6.1.2. estruturas técnicas para o trabalho com a singularidade e a autonomia	24
6.1.3. estruturas permanentes	24
<b>7: ANEXO II – BIBLIOGRAFIA</b>	<b>25</b>

# I: INTRODUÇÃO

Em tese de doutorado recentemente defendida<sup>1</sup>, estabeleci uma base teórica inicial para o Modelo Caleidoscópico (MC), um modelo de trabalho voltado para educandos de todas as idades e para a formação de educadores, cuja orientação principal consiste em pensar a cidadania e o autoconhecimento como processos complementares de uma construção de autonomia do sujeito.

Na perspectiva do Modelo e a partir do pensamento de autores como Foucault, Lacan, Derrida, entre outros, o cidadão é aquele que tornou-se capaz de sustentar relações de diversas ordens com o Outro e de buscar ser consciente delas. Em outras palavras, é aquele que pode observar-se em uma posição discursiva, distanciar-se crítica e responsabilmente dessa posição e do vínculo que ela acarreta com um outro – seja esse outro uma pessoa, um objeto, um hábito, uma idéia, etc. – para ter a dimensão do Outro neste vínculo.

O autoconhecimento, conforme tratado na referida tese, não é propriamente um conceito e sim um termo de referência, isto é, um termo que alude a significados variáveis conforme diferentes situações. Para efeito do presente trabalho, ele alude a um conjunto de recursos, desenvolvidos por meio de métodos e técnicas, que permitem ao sujeito realizar o distanciamento crítico do discurso, acima mencionado, e estabelecer vínculos com maior grau de autonomia. Aquilo que corresponde a uma demanda bastante atual, presente em variados discursos por meio de formações do tipo: "é necessário levar o outro em consideração", "é fundamental aprender a escutar o outro", "enxergar o outro", etc. passa a ser tratado com uma criteriosidade específica. Em síntese, os fundamentos teóricos do MC estabelecem que a "escuta" ou "consideração do outro" possui, por um lado, uma dimensão ético-política – e, nesse caso, é preciso levar em conta que não há um outro "em si", o que há são relações e posições perante o Outro – e, por outro lado, uma dimensão técnica – e, nesse caso, a comunicação com o outro deve ser concebida não como um código, isto é, como um sistema razoavelmente fechado de discursos próprios de grupos ou "tribos", mas como uma linguagem a ser aprendida, com tudo o que isso implica, e como um processo de "denarcisação"<sup>2</sup>, isto é, de exercícios constantes de autoobservação efetiva, de uso de ferramentas de indagação acerca dos lugares dos outros, de construção de vínculos não automáticos nem pré-codificados, numa palavra, de vínculos de linguagem.

Trata-se agora de demonstrar que a metodologia proposta pelo MC proporciona de fato uma ampliação dos vínculos de linguagem e uma consequente autonomização dos sujeitos.

---

<sup>1</sup> A trama e a urdidura – um ensaio sobre Educação a partir do Encantamento, FFLCH – USP.

<sup>2</sup> Termo criado a partir das obras de Freud e Lacan e utilizado na tese com um termo de referência.

Claro está que o âmbito do MC, sendo extremamente amplo, exigiria uma pesquisa igualmente extensa. Por outro lado, a estrutura do Modelo também permite que ele seja "recortado" em segmentos menores que, ainda assim, façam ver resultados significativos. Entre os indicadores atuais da extrema codificação das relações humanas – interpessoais, institucionais e sócio-culturais – reside o elevado índice daquilo que decidi chamar de *conflitos antagonistas*. Diferentemente dos conflitos oriundos dos problemas da dominação – ligados, portanto, a contradições e perante os quais não se trata de falar em "resolução de conflitos" – o conflito antagonista é aqui definido como um elemento característico das posições narcísicas e de um despreparo muito próprio dos tempos atuais.

Como conseqüências diretamente sentidas nas experiências mais corriqueiras, temos que os conflitos antagonistas não são apenas eventos ocasionais mas resultam em situações que se arrastam no tempo, produzem os mais variados tipos de "efeitos colaterais" e obstaculizam, quando não impossibilitam, o trabalho colaborativo.

Assim sendo, a pesquisa aqui proposta consiste na aplicação do MC junto a uma equipe de professores a fim de avaliar a hipótese de que sua metodologia pode contribuir para uma redução dos vínculos antagonistas identificados na experiência desta equipe.

A originalidade do MC consiste, em primeiro lugar, em ser um modelo – não um método, nem um sistema – portanto, uma abordagem que unifica tanto elementos "fixos" (estruturais) quanto elementos variáveis (adaptáveis ao tempo, ao lugar e aos sujeitos envolvidos). A metáfora escolhida para fazer ver esta relação é a seguinte: para se fazer um tapete é necessário fixar firmemente uma estrutura de linhas verticais que ficam presas no tear, é esta estrutura, chamada de urdidura, que sustenta a trama, isto é, o desenho do tapete. Desse modo, quanto mais firme é a urdidura, mais o artesão tem liberdade para tecer a trama que quiser.

Em segundo lugar, por tratar-se de um modelo, o MC pode combinar e abrigar as mais variadas abordagens teóricas e técnicas, sendo um conjunto de referências extremamente flexível e adaptável a diferentes tipos de realidade. Assim, de modo, até onde pude investigar, inaudito, o MC estabelece bases epistemológicas que permitem a convivência de formulações psicanalíticas e filosóficas com técnicas oriundas de perspectivas criticadas pela Psicanálise e pela Filosofia. Pela mesma razão, abriga também formulações extraídas de outras épocas e outras culturas – acolhidas no interior de um mesmo campo de reflexão – no que consistiu boa parte do trabalho realizado na referida tese de doutorado. Como resultado, temos uma construção bastante abrangente e ao mesmo tempo muito orientada para focos específicos, bastante densa teoricamente e ao mesmo tempo muito técnica e orientada para a ação.

## 2: JUSTIFICATIVA

O procedimento clássico de começar um projeto pela descrição do "estado da arte" ou do "estado da questão" ganha proporções inauditas quando o nosso tema é a Educação e a Filosofia da Educação no Brasil de 2011.

Por onde começar? Pelas políticas governamentais de Educação, orientadas para harmonizar-se com as exigências de desenvolvimento definidas e quantificadas por organismos internacionais e sua busca constante por "índices" e "resultados"? Pelo novo interesse por parte das empresas e da Organização Mundial do Comércio em colocar a Educação sob a égide da OMC, de modo a pautar suas regras pelas do comércio global e a exigir que as práticas educativas sejam orientadas substancialmente pela busca de lucratividade? Pela expectativa do empresariado nacional de obter mão-de-obra qualificada e competitividade no mercado internacional, condicionando, portanto, seus investimentos na área a uma visão exclusivamente pragmática das disciplinas, das carreiras e dos propósitos das escolas? Pela degradação material, funcional, institucional e espiritual (no sentido de seus fundamentos filosóficos) do ensino fundamental, médio e superior? Pela chamada educação comunitária que reúne ONGs, empresas, órgãos governamentais em trabalhos junto a grupos carentes – e muitas vezes não críticos – exercidos, em boa parte dos casos, por profissionais desqualificados, seja porque se trata de "marqueteiros" em busca de *brand value* pelas "práticas de responsabilidade social", seja pela presença de voluntários que consideram urgente cumular a falta de um Estado efetivamente atuante? Pela distância abismal entre as reflexões político-filosóficas acerca do sujeito atual operadas pela Psicanálise e por toda uma Filosofia crítica e as práticas educacionais efetivas, as quais focalizam um sujeito "moderno", isto é, marcado pelas construções ideológicas do Período Moderno, sob muitos aspectos, inteiramente ultrapassadas na época em que vivemos?

Como se não bastasse, nenhuma das questões acima pode ser tratada separadamente das outras, como um "campo de saber" auto-referente, de modo que fazer simplesmente um recorte e uma delimitação de esferas de trabalho resultaria, em última análise, na perda de uma visão necessariamente multidisciplinar dos problemas.

O Modelo Caleidoscópico, nascido com o propósito de servir seja a uma racionalidade complexa, tal como a proposta por Edgar Morin, seja a um pensamento desconstrutivo, pela via de Derrida, ou a uma genealogia dos discursos, como em Foucault, todos herdeiros em maior ou menor grau das variadas abordagens estruturalistas do início do séc. XX, pretende abrir-se a essas questões e abrigar as reflexões que elas demandam. Nesta perspectiva, o Modelo acolhe, como num caleidoscópico, diversas ordens de arranjos metodológicos e teóricos, o que, por definição, exige que seu foco recaia sobre os processos levados a cabo na esfera educacional mais do que sobre seus resultados. No entanto, cada vez mais as instituições ligadas à Educação são levadas a operar segundo

cânones que priorizam a comparação e as trocas globais – pautados por moldes comerciais – entre estes, a mensuração e a quantificação de resultados. Nesse caso, a elaboração de indicadores e de padrões que permitam aos trabalhos pedagógicos serem cotejados com quaisquer outros resultados em micro e macroeconomia torna-se a linguagem por excelência dos diálogos político-sociais do nosso tempo.

Como, então, construir indicadores que sirvam aos propósitos de tais diálogos sem com isso incorrer na ocultação da complexidade das questões por meio da padronização, na deturpação da natureza dos problemas por meio das mensurações abstratas e na perda definitiva dos processos qualitativos por meio da ênfase exclusiva nas quantificações dos resultados?

A escolha de trabalhar sobre a questão dos conflitos antagonistas vem ao encontro desta série de problemas. Este é o primeiro desafio com que se depara o Modelo Caleidoscópico em sua busca por institucionalizar-se como uma alternativa viável e desejável perante o estado atual da Educação no Brasil: mostrar que a metodologia e as técnicas propostas interferem na ação das pessoas e dos grupos *não como causa eficiente* mas como parte de um todo orgânico, numa palavra, utilizar indicadores focalizados em PROCESSOS.

### 3: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A Filosofia da Diferença – expressão que adquire seu interesse no presente contexto por reunir sob uma única perspectiva pensadores de diversas áreas que, de diferentes maneiras, debruçaram-se sobre os problemas da idéia de Identidade e da Alteridade –, ao trazer à cena principal as indagações acerca do Outro, constitui a base para um pensamento da cidadania. Como vimos acima, o cidadão, nessa perspectiva, é aquele que tornou-se capaz de sustentar relações de diversas ordens com o Outro e de buscar ser consciente delas. Em outras palavras, é aquele que pode distanciar-se responsabilmente de cada vínculo com um outro – seja esse outro uma pessoa, um objeto, um hábito, uma idéia, etc. – para ter a dimensão do Outro neste vínculo.

Não sendo exterioridade, esse Outro funda o sujeito como um sistema de enlaces e de posições dentro de discursos e dele demanda resposta, exige-lhe responsabilidade. Ao ensaiar responder, no entanto, esse sujeito é colocado diante do desafio de dizer quem responde, isto é, de enunciar *o lugar de onde fala o sujeito*.

Se hoje já não é mais possível falar em identidades fixas – o que podemos pensar por vias diversas, por exemplo, pela idéia de um sujeito múltiplo, como em Nietzsche, ou na crítica à essencialização com Derrida, passando pelas identidades pret-à-porter de Bauman, etc. – já não se trata de responder à demanda do Outro como o indivíduo moderno (a quem bastava uma resposta jurídica, de cidadão definido pela sua pertinência a

um Estado de direito). Ter um lugar legalizado na sociedade, devidamente documentado e registrado em cartório, nem de longe responde, nos dias atuais, pelo "quem sou eu" de cada um. Nas redes sociais, nos vínculos familiares, nos mais fortuitos olhares do sujeito sobre si, nada é permanente.

Contraditoriamente, assistimos à multiplicação dos movimentos de afirmação das "identidades minoritárias" que lutam por direitos tanto mais difusos quanto mais se trata de definir – e de fixar – tais identidades. Como exemplos disso, temos que um homem não pode buscar experiências homoeróticas se não "assumir que é gay", uma mulher muçulmana necessita de um véu permanente para distinguir-se como tal perante os outros<sup>3</sup>, os consumidores escolhem os produtos de consumo porque estes passaram a diferenciar-se por meio de "identidades de marca", cujos significados passam a fazer parte – quando não são constitutivos – da "identidade do consumidor", etc. Por toda parte deparamos com a tentativa – dramática, ridícula ou trágica – de estabelecer um "quem sou" que deseja afirmar-se perante os outros sem as agruras do difícil e sempre cambiante diálogo com a Alteridade; que deseja, portanto, fixar-se, garantir-se, desocupar-se do Outro. Claro está que disso não deve depreender-se uma crítica à luta verdadeiramente política por direitos, a qual implica um questionamento concreto dos poderes e não simplesmente a busca de "um lugar ao sol" no establishment.

Nesse contexto, como encontrar, a cada momento, esse lugar transitório de onde fala o sujeito? Autoconhecimento é o termo de referência que passei a privilegiar para aludir a estes problemas. Assim, a cidadania – vista como exercício de diálogo com o Outro – e o autoconhecimento – visto como exercício de construção de lugares a partir de onde dialogar – são, no fundo, tramas distintas de uma mesma urdidura.

Além da Filosofia da Diferença, um outro campo de referências fez parte da elaboração do Modelo Caleidoscópico: em uma alusão à expressão "desencantamento do mundo", cunhada por Weber em seu clássico "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo", e a tudo o que ela encerra, passei a chamar este "novo" campo de pesquisa de "Mundo Encantado" ou "Encantamento".

Se podemos, hoje, utilizar a expressão "Mundo Encantado" para designar tudo o que *foi antes* do desencantamento, isso **não** pode querer dizer que imaginamos ser possível identificar uma unidade – histórica, cultural, psicológica, etc. – nos homens que povoaram a Terra desde Adão até Descartes. No entanto, há, de fato, todo "um mundo" que o Período Moderno deixou para trás, não de forma abrupta, é óbvio, nem de forma absoluta, porém, de modo a encerrar no passado e eliminar da vida comum uma série de "realidades" humanas que, tal-

---

<sup>3</sup> Note-se aqui que esta observação não espelha uma posição etnocêntrica de minha parte pois o uso do véu, nos termos do próprio Corão, não define uma "identidade islâmica".

vez, sob diversos aspectos, seria útil "recuperar".<sup>4</sup>

As aspas no termo "recuperar" são importantes para balizar a idéia: não é possível voltar no tempo, não se trata de nostalgia, sei que, não estando mais presentes as condições que viabilizaram o Encantamento, torna-se impossível fazê-lo renascer. Recuperar, então, será aqui traduzir, passar de um mundo a outro, com tudo o que isso implica de *traditore*. É compreender que as condições que promoveram o fim do Encantamento – ou, como podemos afirmar em certa medida, o seu recalque – tampouco estão presentes hoje e, se assim é, as novas condições propõem a crítica das razões que levaram ao seu abandono e à reflexão do que há ali que possa ser válido ou útil no tempo atual. É igualmente estar ciente de que uma tradução não é uma simples passagem: é preciso conhecer as estruturas de cada língua antes de poder fazer qualquer tradução; é preciso, portanto, conhecer o Mundo Encantado *por dentro*. As discussões sobre tal possibilidade encontram-se feitas no referido doutorado e, dada a extensão do problema, não cabe repeti-las aqui. Importa, no entanto, asseverar que o percurso realizado deu-se na direção de sugerir que o Encantamento não constitui um povo em particular, nem uma cultura em particular; ele é um tipo de conhecimento, presente em vários povos e várias culturas do passado, numa palavra, ele é uma perspectiva.

Estudei sobretudo uma de suas manifestações, a saber, as vias místicas presentes na chamada Tradição Abrahâmica, formada pelas três tradições irmãs: o Judaísmo, o Cristianismo e o Islam. Mais especificamente, examinei de perto o Sufismo, via mística islâmica e um de seus principais expoentes, o sufi andaluz Ibn 'Arabî.

O Sufismo conta com uma extensa literatura acerca de estruturas, conceitos, técnicas e pressupostos pedagógicos. O estudo desta literatura a partir de seus autores e à luz de operadores de leitura da Filosofia do séc XX, resultou na elaboração de duas, por assim dizer, estrelas-guia do Modelo:

1. a crítica aos fundamentos e às práticas que visam promover a formação e o fortalecimento de uma identidade "fixa" nos sujeitos e, como consequência dessa crítica, a proposta de uma **ênfase na singularidade**.
2. a "recuperação" da noção encantada de simbólico e a consequente **ênfase na linguagem**.

### 3.1. A ÊNFASE NA SINGULARIDADE

A idéia de indivíduo, lenta construção operada durante o processo de "desencantamento do mundo", com algumas de suas consequências, foi estudada em meu doutorado

---

<sup>4</sup> *Idem, ibidem*, p. 23.



em uma perspectiva na qual observo que as construções identitárias dos sujeitos modernos passam pela idéia de um "indivíduo jurídico" – pois o estado de direito estabelece bases concretas para a circunscrição de um sujeito individual – e um indivíduo abstrato, cuja construção passa por uma subjetividade concebida como história particular de cada pessoa, independente das relações sociais, da época, da cultura, numa palavra, do Outro. Ao indagar-se sobre esse Outro, a Filosofia da Diferença irá propor as respostas que me permitiram esboçar um pensamento da singularidade orientado para a Educação.

Para falar resumidamente, podemos estabelecer que o indivíduo abstrato é aquele circunscrito e submetido sem crítica aos discursos, como se um mapa fosse o próprio território, como se um discurso fosse a realidade "em si". Quando Foucault desloca a questão da ideologia (tal como definida por Marx) para a da formação discursiva, ganhamos com isso uma perspectiva estrutural na qual as demandas ideológicas já não são simplesmente o "ponto de vista" de uma classe hegemônica imposto às outras classes mas são efeitos da cadeia discursiva que situam os indivíduos em um ou outro lugar, no qual os enunciados façam sentido para os interlocutores imaginários dentro da cadeia. Nessa medida, quanto mais pobre é a cadeia ou formação discursiva, mais os enunciados que ali não fazem sentido tornam-se ameaçadores. Temos, com isso, um critério para pensar qualitativamente essas formações discursivas, para criticá-las e para pensar a Educação a partir dessa crítica.

A consequência que me interessa particularmente aqui é que as formações discursivas ocupam imaginariamente o lugar do Outro e impedem a construção de uma autonomia do sujeito frente aos discursos vigentes até que ele deixa de propor sentidos e apenas os repete. A ideologia torna-se, nesse caso, um pseudoOutro.

Procurei, em meu doutorado, argumentar em favor de uma idéia de Outro que ultrapassa os discursos vigentes e se constitui na Escrita, aqui entendida não apenas no sentido de Derrida mas, o que é fundamental, nos sentidos que ela adquire no Encantamento.

Em contrapartida, 1) o trabalho de desidentificação de cada discurso, de denarcação (vista aqui como desapareço das posições subjetivas que o ego ocupa repetidamente) e de busca de constantes mudanças de posição subjetiva e de lugares já conhecidos, 2) o trabalho de construção de um espaço público no qual o compromisso das pessoas seja fundamentalmente esse desapareço e essa elaboração crítica dos discursos, 3) o trabalho de estabelecer relações com os outros legisladas pela dimensão maior do Outro, todos esses trabalhos constituem a construção da autonomia de cada um: ao tornar-se o Outro, o homem diferencia-se dos outros sem excluí-los e, nesta totalidade sempre cambiável, encontra seu Singular. O Outro é esse eco dos possíveis que se apresentam seja como ruptura frente a um sistema qualquer pré-estabelecido como "realidade única", seja como abertura, seja como resgate, enfim, como algo realizável de fato que antes não estava aí. É endereçamento ao infinito enquanto possível, é frescor e renovação do sujeito.

Por ser trabalho e exercício de desvelamento, esse diálogo com o Outro é um processo que se dá na História e nas histórias dos sujeitos frente uns aos outros, ao mesmo tempo em que é atual, isto é, se dá num momento e se desfaz em outro. É construção e abandono, morada e travessia, morte e renascimento. Eis por que a realidade do diálogo com o Outro é a perplexidade.

... a singularidade não é um atributo do homem, ela é um lugar. E não um lugar individual, "próprio" ou "pertencente" a alguém. Ela é um lugar que só existe na atualidade, ela é um acontecimento que acontece em alguém, mas, nessa hora, esse alguém já não é um indivíduo. O homem não possui uma singularidade, ele não é singular, mas ele pode ocupar um lugar singular. Cada vez que um sujeito contempla em si algo novo, "que ninguém antes dele havia contemplado", quer dizer que ele encontrou um lugar singular.<sup>5</sup>

### 3.2. A ÊNFASE NA LINGUAGEM

Para estabelecer o modo como uma certa concepção de linguagem é norteadora do Modelo Caleidoscópico, cito outra passagem do referido doutorado:

Façamos um breve panorama. Saussure estabeleceu a grande abertura na qual a linguagem já não é mais vista como representante das coisas: ela possui leis próprias que não se referem às coisas, por exemplo, nesta frase: "Pedro beijou Maria", Pedro é sujeito, nesta outra: "Maria foi beijada por Pedro", Pedro é agente da passiva. No entanto, a "coisa" Pedro permanece a mesma. Desse modo, temos o referente "Pedro" ao qual a palavra "Pedro" se refere. Mas as leis que operam junto aos referentes diferem das que regem as palavras. Há portanto uma estrutura própria da linguagem e que é feita de diferenças estruturais e independentes do "conteúdo" da frase: o sujeito gramatical será "sujeito" independentemente do fato de ser Pedro, Paulo ou José quem beijou Maria.

Analogamente, Lévi-Strauss estabelecerá estruturas elementares de parentesco nas culturas humanas, Foucault traduzirá a ideologia em estruturas de discursos, Merleau-Ponty mostrará a vitalidade pulsante nas estruturas, Lacan pensará o Inconsciente freudiano como estrutura e Derrida verá a Arquiescrita como, em última análise, uma estrutura-além (nem fora, nem antes), como profusão combinatória sem origem nem fim.

Desse modo, quando Saussure nos libertou do referente, do mundo das coisas abstratas, mergulhamos na viagem por dentro das linguagens. (p. 46)

---

<sup>5</sup> *Idem, ibidem...*, p. 108.

O advérbio "analogamente", colocado no início do segundo parágrafo da citação, não é fortuito. Boa parte das elaborações dos "estruturalistas" foi feita a partir de analogias entre estruturas. Se procedermos do mesmo modo, podemos estabelecer, com Saussure, que uma linguagem é um sistema de diferenciações que possui leis próprias e que, analogamente, podemos nos dirigir a qualquer coisa e pensá-la como uma linguagem. Algumas das consequências disso podem ser apresentadas com o mesmo recurso do pensamento analógico:

Ou, melhor dizendo, se podemos traduzir qualquer coisa do português para o francês, também podemos traduzir qualquer realidade para qualquer realidade, desde, é claro, que possamos transformar essas realidades em linguagem. (...)

Um decorador olha uma sala de visitas com um olhar diferente do de alguém que simplesmente a visita. A combinação dos elementos ali dispostos parece-lhe mais ou menos harmônica, ele pode descrever o ambiente fazendo-nos constatar uma realidade antes apenas tácita para nós. Por meio de sua descrição, a sala *fala*. E nós, se colocarmos nossa sensibilidade para ajustar-se a esta tradução, *ouvimos*. Caso contrário, podemos, talvez, dizer que o decorador "viajou na maionese" ou "pirou na batatinha" ou "bebeu", etc.<sup>6</sup>. Mais radicalmente, um músico presente na conversa pode decidir compor uma obra que traduza a eloquência da sala falante. E depois um bailarino pode fazer disso uma coreografia.

Um ponto importante a apresentar-se no contexto é: que relação interessante é esta que faz com que algo, como uma sala, fale. Dito de outro modo, se alguém se relaciona com uma *coisa* como se ela fosse uma linguagem, a *coisa* responde, torna-se *fala atual* e também pode ser traduzida em qualquer outra linguagem. Agora, o interessante é o lugar onde se põe esse alguém: quando, por exemplo, um leitor francófono depara com uma palavra em francês que ele desconhece, em muitos casos, ele pode deduzir o seu sentido em função do contexto, ou buscar o dicionário, ou pular a frase, etc. Para um leitor não francófono, a relação com a mesma palavra é de uma quase impossibilidade. O mesmo se pode dizer de alguém que, não tendo nenhuma familiaridade com o futebol, e, encontrando-se eventualmente numa pelada entre amigos, sinta que o campo é grande demais, que a bola não fica parada convenientemente para que se possa chutá-la, ou que os adversários são excessivamente rápidos, de tal modo que a experiência termina por parecer-lhe totalmente sem sentido. Já a malícia de um moleque que joga a bola para a direita e seu corpo para a esquerda a fim de desnortear o adversário e ultrapassá-lo para recuperar a bola mais adiante exige que ele esteja à vontade com o tamanho do campo,

---

<sup>6</sup> O que, evidentemente, não exclui o fato de que alguns decoradores "viajam" mesmo.

com o seu próprio fôlego, com os companheiros que velozmente se deslocam atrás dele e com o fato de que a bola quer-se do outro lado do goleiro, estufando a rede. Do mesmo modo, uma pessoa que experimenta uma dor dentro de um conjunto de sensações, percebendo, sem ver, velozes mudanças em distintos pontos de seu corpo, utilizando sua respiração, seu relaxamento para driblar a força do desconforto e estando em contato com o fato de que algo ali deseja, é diferente de alguém que experimenta uma dor como um acontecimento estranho e isolado ou "fora".

Em outras palavras, a produção de sentido não é uma produção de "sentido mental", não é uma explicação, nem uma verbalização, nem uma abstração. É uma experiência atual dentro de um campo *total*, pois toda linguagem é uma totalidade no sentido de que basta a si mesma para dizer-se, no sentido de que o português não precisa do francês para ser claro.

A relação com uma linguagem é uma relação de intimidade: há um saber e um permanente não-saber, um encontro – que pode ser angustiado ou alegre – da ordem misteriosa da totalidade da linguagem com o momento atual, sempre imprevisto e cujo sentido está sempre por fazer-se, como a palavra que escrevo agora e o drible que o jogador inventa *daquele modo, precisamente naquela hora*, mesmo depois de tê-lo ensaiado centenas de vezes.

Nesta perspectiva, a relação com o imprevisto é uma relação de improviso, portanto, ao mesmo tempo de lembrança, de aprendizagem e de invenção.

A idéia de intimidade é importante no contexto. Uma apaixonada discussão entre Educadores ao longo do séc. XX é a que antagonizou "resultado" e "processo". Uma criança que tivesse intimidade com alguma matéria em particular, a rigor, não poderia ser inserida nem na perspectiva de um nem na de outro<sup>7</sup>. O moleque que apenas quer fazer gols ou somente aprender mais sobre futebol não é esse menino malicioso que joga em harmonia com as possibilidades do jogo.

O que, encantadamente, pretendo considerar é que a intimidade é o que resulta de uma relação com uma *coisa tornada linguagem*.

Nesse contexto, estou dizendo que saber alguma coisa é saber relacionar-se com ela como se ela fosse uma linguagem, portanto, é saber movimentar-se em relação a ela de modo que ela *fale*, isto é, que ela se apresente a cada momento de um modo diferente, que ela tenha uma vida própria: imprevisto, improviso, lembrança, aprendizagem, in-

---

<sup>7</sup> Claro está que muitos educadores nunca viram tais questões como um antagonismo e que muitos defensores do "processo", embora não utilizassem essa terminologia do modo como a utilizo aqui, referiam-se a uma perspectiva muito semelhante.

venção.

O Modelo Caleidoscópico consiste num modelo de construção de um espaço público simbólico, isto é, um espaço no qual a ênfase recai sobre: 1) a produção de autoconhecimento e conhecimento dos outros como um movimento de criação permanente, posto que as pessoas não estão terminadas; 2) os movimentos de pesquisa da realidade, posto que a realidade é feita de pessoas e não de coisas; 3) um movimento político de exercício constante de abertura de novos espaços, posto que, na perspectiva aqui proposta, todos têm, igualmente, o direito e o dever de produzir história.

Como em um caleidoscópico, que consiste num conjunto "fixo", determinado por uma lei organizadora – a geometria – e num conjunto variável – os diversos arranjos possíveis que formam os polígonos, o Modelo proposto possui um conjunto teórico de termos de referência "fixos" e um conjunto muito variável de procedimentos possíveis conforme o tempo, o lugar e as pessoas envolvidas (o que é uma metáfora análoga à da trama e urdidura).

### 3.3. ESPAÇO PÚBLICO E MITO FUNDADOR

A idéia de espaço público como parte de uma construção pedagógica consiste em uma elaboração feita, no doutorado, a partir da idéia de linguagem:

Claro está que a expressão "espaço público", em sua acepção usual, tornou-se limitada perante o que está em jogo. Desse modo, ela também sofre aqui um alargamento. O "público" não sendo apenas o lugar jurídico do que se opõe ao privado, mas sendo o lugar do Outro, cenário de acolhimento da diferença – não apenas diferença psicossocial mas, sobretudo, diferença linguística: acolhe-se neste espaço tudo o que permite ser tratado como linguagem.(...)

Resta abordar um outro aspecto da idéia de espaço público como lugar de linguagens. Ao estudar um dos aspectos cruciais da ideologia – entre os que me permitem tratá-la como estrutura e como "pseudo-Outro" –, Marilena Chauí explica a noção de mito fundador.

"Ao falarmos em *mito*, nós o tomamos não apenas no sentido etimológico de narração pública de feitos lendários da comunidade (isto é, no sentido grego da palavra *mythos*), mas também no sentido antropológico, no qual essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade.

Se também dizemos mito *fundador* é porque, à maneira de toda *fundatio*, esse mito impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é,

com um passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal. Nesse sentido, falamos em mito também na acepção psicanalítica, ou seja, como impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela.

*Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo.*

Insistimos na expressão mito fundador porque diferenciamos *fundação* e *formação*.

Quando os historiadores falam em *formação*, referem-se não só às determinações econômicas, sociais e políticas que produzem um acontecimento histórico, mas também pensam em transformação e, portanto, na continuidade ou na descontinuidade dos acontecimentos, percebidos como processos temporais. Numa palavra, o registro da *formação* é a história propriamente dita, aí incluídas suas representações, sejam aquelas que conhecem o processo histórico, sejam as que o ocultam (isto é, as ideologias).

Diferentemente da formação, a *fundação* se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. A fundação pretende situar-se além do tempo, fora da história, num presente que não cessa nunca sob a multiplicidade de formas ou aspectos que pode tomar. Não só isso. A marca peculiar da fundação é a maneira como ela põe a transcendência e a imanência do momento fundador: a fundação aparece como emanando da sociedade (em nosso caso, da nação) e, simultaneamente, como engendrando essa própria sociedade (ou a nação) da qual ela emana. É por isso que estamos nos referindo à fundação como mito.

O mito fundador oferece um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação de seu sentido (isto é, novos elementos que vêm se acrescentar ao significado primitivo). Assim, as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação, alimentam-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica. É exatamente por isso

que, sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente."<sup>8</sup>

Quando pensamos nos permanentes diálogos que os sujeitos realizam consciente e inconscientemente com o Outro, podemos nos perguntar como, nesse diálogo, interfere o mito fundador, cuja conceituação feita por Chauí permite a articulação entre uma perspectiva psicanalítica – a captura imaginária "que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela" – e uma crítica à ideologia – que vê na *fundação* um conjunto de representações que ocultam o processo histórico.

Criador de um pseudo-Outro, o que o mito fundador oculta, em última análise, é justamente o Outro, não somente impedindo o árduo exercício deste diálogo mas, sobretudo, usurpando-lhe as respostas.

Surdo à realidade, o sujeito passa a dialogar com a Nação, com "n" maiúsculo, como se dela legitimamente emanasse o conjunto de leis e critérios com os quais ele se representa ser e estar dentro dela. Ele pode discordar dos governantes, das políticas públicas, mas a poucos ocorreria descolar-se por inteiro da nação e declarar-se, como queria Hannah Arendt, um indivíduo internacional.

Na microfísica do poder, vemos seu próprio corpo legislado por uma fundação que lhe impõe o Mesmo no lugar do Outro, de modo que seu trabalho de construção de si, em vez de fazer-se dentro dos embates que ele poderia propor entre sua herança simbólica – os materiais linguísticos disponíveis em sua época – e a realidade atual, torna-se, inversamente, a criação de mitos pessoais que imitam as estruturas do mito fundador e, pela mesma via, mascaram o fato de que o sujeito, no dizer de Riobaldo, ainda não foi terminado e fazem crer, como vimos, que ele seja dotado de uma "personalidade", fundada e cristalizada na origem, isto é, na infância, lugar decisivo onde os destinos são fundamentalmente traçados.

Daí a importância de se ter "uma infância feliz".

Pensando psicanaliticamente, é perfeitamente natural conceber a infância como um período dolorosíssimo, votado ao aprendizado do conflito como constitutivo desse ser em transformação, do conflito como via, como atravessamento das marés de saber e não-saber, das estações de plantio e colheita do previsto, das tempestades do imprevisto e dos diálogos noturnos com o imprevisível. Infância, portanto, como história da conquista da dor para o campo do trabalho sobre a dor. Sendo, então, "feliz" a criança que pode contar *esta* história, a *sua* história.

---

<sup>8</sup> M. Chauí, *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*, op. cit., pp 9-10.

No entanto, não é, obviamente, esta a idéia oficial que a Nação tem da felicidade. E, do mesmo modo como o mito fundador percola-se a toda a sociedade, manifestando-se tacitamente nas representações dos mais variados grupos e associações, ele também dá fundamento aos processos de exclusão. Dentre estes, poucos são tão claros quanto os que objetivam aqueles que não podem ter "uma infância feliz".

A exclusão, nesse sentido, é uma posição perante o mito: há as crianças cuja biografia pode servir à representação de uma história do Mesmo, cuja história é a mesma das crianças normais, e há as crianças cuja história é outra – por exemplo, as provenientes das chamadas famílias desestruturadas, cujo pai ou mãe estão na prisão, são dependentes de drogas, etc. – igual às de outras crianças que diferem das normais, as crianças que, *a priori*, não podem ser felizes porque as condições materiais, afetivas e intelectuais das quais depende a felicidade *normal* não estão presentes. E esta posição é igualmente *fundante*.

Pertencer à Nação significa poder orgulhar-se de ter nascido porque é este lugar onde se nasce que faz de cada um o portador da "identidade nacional". Porém, nascer numa família "desestruturada" é lembrar à Nação aquilo de que ela não pode orgulhar-se. O mito fundador da realidade das crianças de rua, dos jovens judicializados, é o de serem vítimas irrecuperáveis. É importante, então, questionar esse mito como o vêm fazendo várias iniciativas de trabalhos realizados em comunidades.

Com essa finalidade, o espaço público é aqui pensado como um espaço de cruzamento entre histórias: o desvendamento de processos históricos que compõem as histórias dos povos trama-se entre as histórias de cada outro. Neste contexto, o espaço público simbólico tem como cenário inicial a seguinte indagação: se é possível passar do mito à história, se acreditamos que qualquer pessoa, criança ou adulto, pode contar a sua história, se podemos buscar atravessar os véus que nos ocultam a História e as histórias, como fazê-lo em uma experiência concreta, junto a uma instituição concreta e a partir da história concreta desta instituição?

Eis um ponto de partida: qual a história de uma instituição? Que histórias ali podem contar-se os seus membros (crianças, pais, educadores, administradores, pesquisadores, enfim, trabalhadores em todas as funções)? Que espaço público podemos construir juntos de modo que as histórias se apresentem nas pedras do chão, no ar das janelas, na roupa, nas lâmpadas, nas vozes e no silêncio que as pessoas dão à luz neste lugar? Que indagações dirigem ao Outro estas pessoas, porque falam ao seu tempo, ao seu país, aos seus governantes, aos seus outros?

O que é, então, o espaço público simbólico? É o espaço antiinstitucional por ex-



celência, do não instituído, do por fazer-se, das histórias e da História, dos processos, das construções e do abandono das construções.<sup>9</sup>

### 3.4. CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO MC

A Psicanálise nos permite ensaiar uma compreensão profunda das posições narcísicas, nas quais o sujeito encontra-se capturado pela construção egóica e pelos jogos especulares. Apropriando-se de tais noções e "torcendo-as" em função de seus propósitos, o Modelo Caleidoscópico considera que as questões estruturais do narcisismo são também ideológicas, isto é, cabe – ou caberia – à Educação "trabalhar" as questões narcísicas a fim de fornecer ferramentas de autocrítica aos educandos, sem a qual não há crítica possível à ideologia no âmbito do desenvolvimento individual. Aqui aparece uma elaboração característica do MC: não se trata de uma autocrítica "mental", baseada em valores, virtudes, admoestações, idéias. Há um trabalho **técnico** a ser feito, de "denarcação" efetiva.

No processo de uma educação para a cidadania, o que se coloca nessa perspectiva não é mais promover a crítica à ideologia como um "outro", como o que ocorre "fora", mas é sobretudo implicar-se naquilo que ela apresenta para nós como construção identitária, como idéia forjada de "um ser em si" de cada um. A autocrítica é a crítica ideológica na experiência concreta e singular dos sujeitos. Se podemos dizer que a "experiência individual" – concebida como experiência isolada do contexto e dos outros – é uma abstração e que um dos focos que podemos estabelecer é o relacional, trata-se de autocriticar-se *na relação* com cada outro e em função dos ditames dessa relação. Não, portanto, de construções emocionalistas focadas na "atenção" ao próprio ego.

Assim, é preciso considerar, antes de mais nada, que as relações se dão entre sujeitos em posições subjetivas diferentes, agindo a partir de registros diversos. Nesse caso, "escutar o outro" não é escutar o conteúdo do que ele diz mas, sim, dar-se conta da(s) estruturas(a) que sustenta(m) a sua fala.

Quando Louis Armstrong canta com Ella Fitzgerald, pode improvisar *junto* com ela porque sabe qual o tom em que ela está cantando, é capaz de identificar a música que ela acaba de iniciar, conhece harmonia para propor variações e combiná-las com o improvisado dela, enfim, *sabe escutar Ella*. A dimensão técnica da autocrítica e da denarcação reside no estudo – na pesquisa, no treino, no aperfeiçoamento – desta linguagem musical do outro. Obviamente, não há um número definido de estruturas, não é possível fazer uma classificação ou uma hierarquização entre elas, como se fossem "realidades em si". São construções, o Modelo Caleidoscópico foi pensado como uma urdidura para acolher quaisquer dessas construções. No tópico seguinte, apresento algumas que podem

---

<sup>9</sup> *Idem, ibidem*, p. 206.

ser utilizadas no presente projeto.

Finalmente, cabe assinalar que uma das concepções de aprendizagem que norteiam o trabalho proposto é a da interatividade: as atividades consistem nos processos de elaboração e reelaboração das questões tratadas por parte das pessoas e das equipes. São processos de criação de processos, são processos linguísticos.

### 3.5. REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS: "ESTRUTURAS DO OUTRO"

A seguir, algumas referências de métodos e técnicas que deverão compor os processos de trabalho deste pós-doutorado.

#### 3.5.1. MODELOS MENTAIS: 6 CHAPÉUS E META-PROGRAMAS

O que é modelo mental? É o conjunto que organiza os vários jeitos de se abordar uma situação. Os modelos mentais constituem os "jeitos de funcionar" de cada um.

Normalmente, as pessoas desenvolvem um certo conjunto de modelos mentais e passam a utilizá-lo em qualquer situação, sem saber se haveria outros modelos mais adequados à circunstância. O trabalho com os modelos mentais proporciona uma ampliação do repertório individual de modo que cada pessoa pode escolher jeitos de funcionar diferentes e mais adequados a cada situação.

##### **os 6 chapéus**

Esta é uma técnica, criada pelo pesquisador inglês Edward de Bono, para organizar e dar foco ao pensamento. Trata-se de distinguir 6 tipos de pensamento (ver quadro abaixo) e de utilizá-los conscientemente, conforme as necessidades da situação.

Para entender como funciona essa técnica, vejamos, por exemplo, 2 tipos de pensamento : o pensamento das oportunidades (chapéu amarelo) e o dos possíveis riscos (chapéu preto).

Imaginemos uma reunião de gestores responsáveis por um projeto. Um deles traz uma idéia utilizando o chapéu amarelo. Ele não sabe que o modo com que encara sua idéia foi batizado de "chapéu amarelo" por um pesquisador inglês. Ele não sabe que está traduzindo sua idéia segundo um certo jeito de traduzi-la e que haveria outros. Ele simplesmente crê que este é o jeito "certo" – honesto, franco, "pró-ativo" – de contá-la para seus colegas. Ele fala das oportunidades, de sua visão de como a idéia pode dar certo, ele está otimista.

Nesse momento, o seu colega ao lado "põe" o chapéu preto e começa a pensar quais os riscos e obstáculos possíveis, o que pode dar errado. O que vocês acham que acontece? Sob um certo ponto de vista, muita coisa. Sob outro, não acontece nada, porque a reunião não vai prá frente. Entre as muitas coisas que acontecem estão: os interlocutores não se entendem porque estão operando em registros diferentes. Cada um passa a "interpretar" o outro segundo o seu próprio registro. O "chapéu amarelo" acha que o colega não entendeu a idéia e, por isso, "está dizendo que ela é ruim" (notem, esta é uma interpretação, o seu colega não está *dizendo* isso, ele está fazendo aquilo que acha certo, de acordo com o registro que está utilizando no momento).

Então, com boa vontade, o "chapéu amarelo" começa a repetir a idéia, com o objetivo de que o outro a entenda finalmente. O "chapéu preto" fica impaciente ao ter que escutar de novo uma coisa que já entendeu perfeitamente e acha que o cara é prolixo (outra interpretação), o prolixo, quer dizer, o "chapéu amarelo", acha que o "chapéu preto" é um lesado, sem visão, uma típica toupeira (interpretação + julgamento rotulador).

Importante ressaltar o seguinte: se essas pessoas conhecessem a técnica dos 6 chapéus, poderiam facilmente identificar, no discurso do primeiro gestor, o amarelo. Rapidamente, *todos* na reunião passariam a usar o *mesmo* chapéu – que é um modo de pensar, tão bom e útil quanto qualquer outro. Em seguida, depois de esgotado esse jeito, todos passariam, por exemplo, a pensar nos riscos e obstáculos, e assim por diante até a questão ser pensada de 6 modos diferentes e, com isso, ser trabalhada em diversos níveis, garantindo, dessa forma, mais precisão, mais riqueza, mais abrangência, enfim, maior complexidade.

Obs.: Há consultorias empresariais que utilizam a técnica dos 6 Chapéus fazendo com que as pessoas busquem saber "qual é o seu chapéu", por mais absurdo e contraditório com a técnica que isso possa ser. Imaginem o estrago que pode causar a simples crença de que "fulano é um chapéu preto". A idéia vai justamente na direção contrária: o gestor que estava usando o chapéu amarelo não é um chapéu amarelo, ele pode perfeitamente usar qualquer outro "chapéu", basta que ele saiba disso. Você usa um chapéu assim como usa, por exemplo, um programa de computador. Ninguém diria: fulano é word, fulano é powerpoint!

Em síntese, a busca da sinergia reside, como foi dito, na busca do entendimento dos "jeitos de funcionar". Quanto mais conhecemos esses "jeitos", mais avançamos na arte de somar esforços e criar em conjunto.

### **meta-programas**

Definição de meta-programa: orientações que regem as ações. Os meta-programas podem ser comparados aos programas de computador: eles possuem a estrutura que está "por trás" das nossas ações, por exemplo, ao formatar um doc no word ou fazer uma planilha no excel. A maneira com que produzimos um trabalho no word é diferente da-

quela com que produzimos o mesmo trabalho no power point. Se, por exemplo, você está focalizando um assunto, é diferente se você o focaliza panoramicamente, em grandes linhas (meta-programa de "grandes segmentos"), ou se você o focaliza em detalhe (pequenos segmentos). Veja dois relatos do mesmo assunto, um utilizando o meta-programa de grandes segmentos, o outro, de pequenos segmentos.

"Este jardim é lindo. Sua estrutura e composição são extremamente harmoniosos. A escolha das flores, combinadas às árvores, forma um todo agradável de se ver e convidativo ao relaxamento e ao bem-estar."

"Este jardim é lindo. Veja aquela mistura de rosas com lírios, que boa idéia! E as laranjeiras, combinando com as cores das flores do campo, dá vontade da gente ficar ali, junto."

Como é fácil notar, o meta-programa de grandes segmentos envolve uma orientação para ver o todo, o geral, o amplo. Já o de pequenos segmentos, busca o detalhe, os elementos, as partes. Como se vê, não há um meta-programa mais certo ou melhor que outro, ao contrário, todos são úteis dependendo da situação e do propósito de cada um.

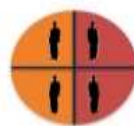
### 3.5.2. SISTEMA BASADUR DE CRIATIVIDADE APLICADA (SBCA)

O sistema Basadur, desenvolvido pelo professor Dr. Min Basadur, da McMster University, Toronto, Canadá, consiste em uma metodologia de trabalho que provê habilidades, ferramentas e um processo criativo para o desenvolvimento de projetos. Permite integrar as habilidades imaginativas, conectando-as às habilidades analíticas, num único processo. É simples, experiencial e de amplo alcance. Pelo poder da interconexão entre habilidades, ferramentas e processo, o sistema permite a geração de *insights* a cada etapa do processo criativo. O SBCA compreende um processo e uma ferramenta de perfil:



#### PROCESSO BASADUR DE CRIATIVIDADE APLICADA

Um processo flexível, que permite o aprendizado baseado na experiência, a partir de problemas reais, e pode ser adaptado a qualquer circunstância.



#### PERFIL DE RESOLUÇÃO CRIATIVA DE PROBLEMAS

Um instrumento validado a partir de teorias fundamentais e pesquisas realizadas com uma grande amostra de trabalhadores de uma ampla gama de organizações. Seu propósito é descrever como os indivíduos resolvem problemas e não avaliar as aptidões na resolução de problemas. Ferramenta fundamental para a sinergia entre as equipes de trabalho.

### 3.5.3. PENSAMENTO ANALÓGICO

Na referida tese de doutorado elaborei uma série de considerações acerca do uso do pensamento analógico como fundamento da relação com a linguagem pela via de sua estruturalidade. Em síntese, trata-se de promover o desenvolvimento desse tipo de pensamento com o objetivo de "ensinar" as pessoas a relacionarem-se com quaisquer atividades como se fossem linguagens.

Como se sabe, na Idade Média, a analogia cumpriu papel fundamental como forma de Conhecimento efetivo. A perspectiva do Encantamento, porém, aponta para um esclarecimento muito significativo deste papel, em uma dimensão que ainda não foi abordada por autores que trabalharam com a idéia de analogia na Idade Média, como por exemplo, Foucault.

Se para o sufi andaluz, Ibn 'Arabî, o tecido da realidade é o *alâm al-mithal* (o mundo das analogias), equivalente do *alâm al-hayâl* (mundo imaginal) e da *ard al-haqiqah* (terra da verdade), o que temos diante de nós não corresponde a um simples jogo mental combinatório: trata-se de uma experiência atual da realidade como linguagem; como construção permanente de sentido e como tradução integral e sem limites entre o Outro e todos os outros.

### 3.5.4. HISTÓRIAS DA TRADIÇÃO ORAL

Na esteira do mundo das analogias (*alâm al-mithal*), as histórias da Tradição Oral, entre as quais os contos sufis de ensinamento, constituem vasto material de desenvolvimento complexo das relações com o Outro, conforme procurei demonstrar no cap. 2.7 de meu doutorado.

Desenvolvi um processo de trabalho com as histórias, baseado nas estruturas analógicas, que passou a integrar o conjunto das técnicas do MC.

### 3.5.5. CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PÚBLICO SIMBÓLICO

Do mesmo modo que as considerações acerca do pensamento analógico, a construção do espaço público simbólico foi elaborada na mesma tese de doutorado. Resumidamente falando, ela consiste no estabelecimento, por parte de uma equipe, de um espaço de deliberação conjunta voltado, como já foi dito, para a cidadania e o autoconhecimento (ver acima tópico 3.3.).

## 4: OBJETIVOS DO PÓS DOUTORADO

Os objetivos deste projeto de Pós-doutoramento são:

1. investigar a capacidade do MC de instrumentalizar os professores na relação com seus colegas em situações de conflito.
2. investigar a capacidade do MC de instrumentalizar os professores na relação com seus alunos em situações de conflito.

## 5: METODOLOGIA

### 5.1. SUJEITOS

Equipe de 20 professores de uma escola pública.

### 5.2. PROCEDIMENTO

#### **1ª ETAPA:**

1. levantamento de uma linha de base, por meio de entrevistas livres com alguns atores institucionais;
2. recorte das falas que se referem a conflitos;
3. análise das falas a partir dos critérios de avaliação criados com a metodologia do MC.

#### **2ª ETAPA**

1. capacitação da equipe de professores para uso do MC (ver programa no anexo 1)

#### **3ª ETAPA**

1. avaliações qualitativas: após 2 meses de trabalho, o grupo de educadores deverá elaborar uma grade de observação do trabalho de cada educador em sua própria área de trabalho.
2. após cada mês, os participantes farão relatórios sobre seu próprio aprendizado a partir das estruturas trabalhadas.

3. após 6 meses, os participantes farão relatórios a partir de uma estrutura de observação do desenvolvimento dos alunos com os quais trabalharam baseados no Modelo e no recorte que focaliza os conflitos antagonistas.

### 5.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da análise dos textos produzidos nas 3 etapas da pesquisa, espera-se encontrar:

1. uma redução dos conflitos antagonistas
2. uma redução das suposições fechadas acerca das motivações do outro
3. um enriquecimento do discurso e dos vínculos de linguagem

## 6: ANEXO I – PROGRAMA DE TRABALHO

Capacitação por meio de reuniões de 3 horas de duração a serem feitas 1 vez por semana, durante 8 meses, conforme tabela abaixo:

1º. detalhamento reuniões		duração	duração por mês	duração total
exposições teóricas	aulas	1 h	4 hs	32 hs
estruturas técnicas	dinâmicas e técnicas	1 h	4 hs	32 hs
estruturas permanentes	interatividade: espaço aberto (relatos) e técnicas de avaliação	1 h	4 hs	32 hs
total horas por semana		3 hs		
total horas por mês		12 hs		
total de horas do projeto		96 hs		<b>96 hs</b>

Os procedimentos da capacitação serão divididos em:

- exposições teóricas
- estruturas técnicas
- estruturas permanentes

### 6.1.1. EXPOSIÇÕES TEÓRICAS (TEMAS)

1. abordagem histórica: o desencantamento do mundo (o surgimento do indivíduo e da subjetividade, os discursos modernos e a crítica da Filosofia contemporânea à Moderni-

dade)

2. abordagem histórica: o mundo encantado (chaves de análise da linguagem simbólica)
3. abordagem histórica: noções de autoconhecimento na Idade Média, na Modernidade e na sociedade atual (a singularidade)
4. o pensamento analógico (fundamentos teóricos e práticos)
5. as faculdades cognitivas (razão, intuição, imaginação, emoção, etc.)
6. a imaginação e as histórias da tradição oral
7. o Modelo Caleidoscópico como um modelo de relacionamento
8. o Modelo Caleidoscópico como um modelo de construção de um espaço público simbólico

### 6.1.2. ESTRUTURAS TÉCNICAS PARA O TRABALHO COM A SINGULARIDADE E A AUTONOMIA

1. modelos mentais: 6 chapéus e meta-programas
2. sistema basadur de criatividade aplicada (SBCA)
3. pensamento analógico
4. histórias da tradição oral
5. construção de um espaço público

### 6.1.3. ESTRUTURAS PERMANENTES

1. espaço aberto (escuta de relatos e questões da equipe)
2. processos de avaliação



## 7: ANEXO II – BIBLIOGRAFIA

01. BAUMAN, Zygmunt, *Identidade*, Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2005.
02. CARVALHO, Castelar, *Para compreender Saussure*, Vozes, Petrópolis, 1998.
03. CHAUI, Marilena, *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*, Ed. Fund Perseu Abramo, São Paulo, 2000.
04. CHAUI, Marilena, *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*, Ed. Fund. Perseu Abramo, São Paulo, 2000.
05. CHAUI, Marilena, *Experiência do Pensamento*, Martins Fontes, 2002.
06. CHAUI, Marilena, *Laços do Desejo*, in *Desejo*, Cia das Letras, 1990.
07. CHITTICK, William, "La Unidad del Ser", In: *Postdata*, Asociación de la Prensa de Murcia, 1995.
08. CHITTICK, William, *The Sufi Path of Knowledge*, State University of New York Press, Albany, 1989.
09. CHODKIEWICZ, Michel, *Le Sceau des Saints*, Gallimard, 1986.
10. CHODKIEWICZ, Michel, *Un Océan sans rivage*, Éditions du Seuil, 1992.
11. DERRIDA, Jacques, *A Escritura e a diferença*, Perspectiva, 1967.
12. *Dictionnaire Encyclopédique de l'Islam*, Bordas, Paris, 1991.
13. DOSSE, François, *Histoire du Structuralisme*, Éd. la Découverte, 2 vols., Paris, 1991.
14. DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar, *Às Margens*, Puc-Rio, 2002.
15. DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar, *Espectros de Derrida*, Puc-Rio, 2002.
16. DURAND, Gilbert, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Bordas, 1969.
17. FOUCAULT, Michel, *Les mots et les choses*, Gallimard,
18. FOUCAULT, Michel, *Surveiller et Punir*, Gallimard, 1975.
19. GARAUDY, Roger, "Promessas do Islam", Nova Fronteira, 1988.
20. GUÉNON, René, *Le regne de la quantité et les signes des temps*, Gallimard, 1945.
21. HABERMAS, Jürgen, *Mudança Estrutural da Espera Pública*, Tempo Brasileiro, 2003.
22. HADDOCK-LOBO, Rafael, *Derrida e o Labirinto de Inscrições*, Zouk, 2008.
23. IBN 'ARABÎ, Muhyiddîn, *El secreto de los nombres de Dios (Kasf al-ma'nà 'an sirr asmâ' Allâh al-husnà)*, trad. Pablo Beneito, Ed. Regional de Murcia, España, 1996.
24. IBN 'ARABÎ, Muhyiddîn, *L'Alchimie du Bonheur Parfait*, Berg International, Paris, 1981.

25. IBN 'ARABÎ, Muhyiddîn, *L'Interprète des Désirs (Turjumân al-Ashwâq)*, trad. M. Gloton, Albin Michel, 1996.
26. IBN 'ARABÎ, Muhyiddîn, *La Parure des Abdal (Hilyatu- l-Abdâl)*, trad. Michel Vâlsan, Les Éditions de l'Oeuvre, Paris, 1992.
27. IBN 'ARABÎ, Muhyiddîn, *La Production des Cercles (Kitâb inshâ' ad-dawâ'ir al-ihâtiyya)*, trad. Paul Fenton e Maurice Gloton, Éditions de l'Éclat, Paris, 1996.
28. IBN 'ARABÎ, Muhyiddîn, *Le Dévoilement des Effets du Voyage (Kitâb al-isfâr 'na natâ'ij al-asfâr)*, trad. Denis Gril, Éditions de l'Éclat, France, 1994.
29. IBN 'ARABÎ, Muhyiddîn, *Le Livre des Chatons des Sagesses (Kitâb Fusûs al-Hikam)*, trad. Charles-André Gilis, 2 vols., Les Éditions Al-Bouraq, Beirute, Libano, 1998.
30. IBN 'ARABÎ, Muhyiddîn, *Les Illuminations de la Mecque (trechos do Futûhât al-Makkiyya)*, trad. Chodkiewicz e outros, Albin Michel, Paris, 1997.
31. IBN 'ARABÎ, Muhyiddîn, *Meccan Revelations*, Pir Press, Nova York, 2002.
32. IBN 'ARABÎ, Muhyiddîn, *Tarjumân al-Ashwâq*, trad. R. Nicholson, Royal Asiatic Society, Londres, 2<sup>a</sup> ed., 1978.
33. IBN 'ARABÎ, Muhyiddîn, *The Seven Days of the Heart – prayers for the nights and days of the week*, trad. de Pablo Beneito e Stephen Hirtenstein, Anqa Publishing, Oxford, 2000.
34. LACAN, Jacques, *Écrits*, Ed. du Seuil, Paris, 1966
35. MACHADO, Beatriz, *Sentidos do Caleidoscópio*, Humanitas, 2004.
36. MERLEAU-PONTY, Maurice, *Fenomenologia da Percepção*, Martins Fontes, 1999.
37. MERLEAU-PONTY, Maurice, *O Visível e o Invisível*, Perspectiva, 1984.
38. MERNISSI, Fatima, *El Harém Político*, Ediciones del oriente y del mediterraneo.
39. NIETZSCHE, Friedrich, *Para além de bem e mal*, Guimarães, Lisboa, 1987.
40. RUMI, Jalaluddin, *Masnavi*, Edições Dervish, Rio de Janeiro, 1992.
41. RUMI, Jalaluddin, *Poemas Místicos*, Attar Editorial, São Paulo, 1996.
42. RUMI, *Unseen Rain, quatrains of Rumi*, by John Moyne and Coleman Barks, 1986.
43. SCHUON, Frithjof, *Comprendre l'Islam*, Éditions du Seuil, Paris, 1976.
44. SCHUON, Frithjof, *Regards sur les Mondes Anciens*, Éditions Traditionnelles, Paris, 1980.
45. SHAH, Idries, *Aprender a Aprender*, Paidós, 1988.
46. SHAH, Idries, *Caravane de Rêves*, Ed. du Rocher, 1989.
47. SHAH, Idries, *Dervish Tales*.
48. SHAH, Idries, *El Monasterio Mágico*, Paidós, 1991.

49. SHAH, Idries, *Los Sufies*, Luis de Caralt Editor, Barcelona, 1975.
50. SHAH, Idries, *Sages d'Orient*, Ed. du Rocher, 1988.
51. SHAH, Idries, *The way of the Sufi*, Penguin 1990.
52. VERNET, Juan, "*Lo que Europa debe al Islam de España*", El Acantilado, Barcelona, 1999.