



RAUL MAIA DE ANDRADE NEVES NETO

**PSICOGÊNESE DA EMPATIA:
Educação, Autoconhecimento e Reconhecimento do Outro**

CANOAS, 2019

RAUL MAIA DE ANDRADE NEVES NETO

PSICOGÊNESE DA EMPATIA:

Educação, Autoconhecimento e Reconhecimento do Outro

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Conte

CANOAS, 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N469p Neves Neto, Raul Maia de Andrade.

Psicogênese da empatia [manuscrito]: educação, autoconhecimento e reconhecimento e reconhecimento do outro / Raul Maia de Andrade Neves Neto – 2019. 219 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.
“Orientação: Prof^a. Dra. Eliane Conte”.

1. Educação. 2. Psicogênese - Empatia. 3. Autoconhecimento. 4. Ensino técnico. I. Conte, Elaine. II. Título.

CDU: 37:17.021.251

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA



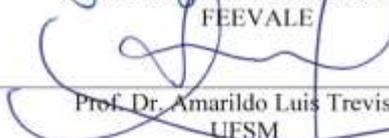
Prof.ª Dr.ª Elaine Conte
Universidade La Salle, Orientadora e Presidente
da Banca



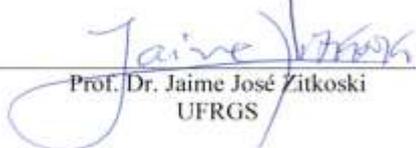
Prof. Dr. Ir. Clede Antonio Casagrande
Universidade La Salle



Prof.ª Dr.ª Dinora Tereza Zuccheti
FEEVALE



Prof. Dr. Amarildo Luis Trevisan
UESM



Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
UFRGS



Prof. Dr. Mauricio Perondi
UFPEL

Área de Concentração: Educação
Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 28 de março de 2019.

Dedico essa tese aos meus pais Wanda Staub Garcia e Paulo Paz Neves (in memoriam), por terem me dado a vida e, principalmente, a minha mãe pela colaboração em todos os momentos da escrita desta tese.

AGRADECIMENTO

À Profª Drª. Elaine Conte professora do PPGE da Universidade La Salle pela confiança, seriedade e orientação no processo da escrita desta tese e principalmente sobre o estudo da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth.

À Profª Drª. Rosa Maria Filippozzi Martini, que foi minha orientadora no Mestrado em Educação no PPGE da UNISC-RS e no início do Doutorado na Universidade La Salle, também pesquisadora das teorias de Jurgen Habermas e Jean Piaget que me foi importante referência para o desenvolvimento da minha formação como pesquisador.

À Profª Drª. Maria Helena Menna Barreto Abrahão da Universidade Federal de Pelotas pelas orientações acerca da Pesquisa Auto(Biográfica) de grande relevância para compreender os processos biográficos e formativos dos participantes da pesquisa.

Aos professores Pércio Davies Schmitz e Flademir Roberto Williges, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, bem como aos participantes da pesquisa pela oportunidade da realização das atividades pedagógicas e autobiográficas na disciplina de filosofia.

A secretária da Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade La Salle Silvia Adriana da Silva Soares pelas orientações finais acerca da entrega desta tese.

A educação faz sentido porque as mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazer-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem (Paulo Freire, 1983, p. 40).

RESUMO

A presente tese defende a perspectiva da psicogênese da empatia que propõe a construção de um tipo particular de tomada de consciência de si e do mundo, onde o processo de narrar a si mesmo e escutar o outro são corresponsáveis pela criação de um campo de luta por reconhecimento. O trabalho foi produzido junto à linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, do PPGEDU/UNILASALLE e vinculado ao Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq). Abordar a empatia e contextualizá-la é importante, pois revela a própria história da vida humana e suas marcas que são recorrentes da subjetividade e do projetar-se intersubjetivo na intimidade com a prática social. Diante disso, lançamos a seguinte indagação: É possível ensinar aos estudantes a se autoconhecerem como sujeitos históricos e, ao mesmo tempo, realizarem o movimento dialético de se reconhecerem no outro, construindo noções de empatia? Assim, pensamos por meio da manifestação de narrativas de si e do outro a possibilidade de uma *psicogênese da empatia*. A proposição de uma psicogênese da empatia: educação, autoconhecimento e reconhecimento do outro toma como desenho metodológico a Pesquisa-Ação, a fim de dar visibilidade aos espaços coletivos de interação, aprendizagem e escuta com os estudantes. O problema da pesquisa está formulado nos seguintes termos: como se dá uma *psicogênese da empatia* entre estudantes do Ensino Técnico, e qual a relação com os processos narrativos de si e escuta do outro em espaços educativos? Tendo como objetivo geral promover uma *psicogênese da empatia*, a partir da análise de práticas educativas contextualizadas e mediadoras, envolvendo narrativas de si e escuta do outro. O aporte teórico está justificado na Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas - na Epistemologia Genética, de Jean Piaget (concomitantes com os estudos de Emília Ferreiro e Alicia Fernandez, pesquisadoras da teoria piagetiana, - na Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, - na Teoria do Reconhecimento, de Axel Honneth e nos estudos (auto) biográficos, tais como: Maria Helena Abrahão, Marie-Cristine Josso, Cristine e Delory Momberger. Os resultados apontam que o desenvolvimento de uma pesquisa em educação por meio de trabalho pedagógico cooperativo, que envolve uma psicogênese entre o narrar-se e a escuta sensível do outro, requer a busca de um enfoque social como possibilidade de formação cultural reinventada na ação dos sujeitos no mundo. As experiências pedagógicas empáticas entre os aprendentes promoveram ações formativas e transformadoras em termos de autoconhecimento e de reconhecimento do outro. Concluímos que por meio de uma psicogênese da empatia na educação processa-se a construção das noções de empatia, como elementos consolidantes das relações interpessoais, de visibilidade das práticas e dos sentimentos, sobretudo, na perspectiva de um *nós competente* e de uma validade reflexiva vital, que amplia as perspectivas de familiaridade e liberdade com o outro, resultando em processos evolutivos de aprendizagem social, autoavaliação recíproca e sensível ao campo da educação.

Palavras-chave: Psicogênese da Empatia. Educação. Autoconhecimento. Reconhecimento do Outro. Ensino Técnico.

ABSTRACT

This thesis defends the perspective of the psychogenesis of empathy that projects the construction of a particular kind of awareness of oneself and of the world, where the process of narrating oneself and listening to the other are responsible for the creation of a field of struggle for recognition. The work was produced along the line of research Cultures, Languages and Technologies in Education, PPGEDU / UNILASALLE and linked to the Nucleus of Studies on Technologies in Education (NETE / CNPq). To speak of empathy and to contextualize it is not an easy task because it reveals one's own life history and its marks that are recurringly from the subjectivity and the intimacy of others. In view of this, we launched the following question: Is it possible to teach students to become self-aware as historical subjects and, at the same time, to realize the dialectical movement of recognizing each other, constructing notions of empathy? Thus, we think through the manifestation of narratives of self and the other and we launch the possibility of a psychogenesis of empathy. The proposition of a psychogenesis of empathy: education, self-knowledge and recognition of the other takes as a methodological design the Research-Action, in order to give visibility to the collective spaces of interaction, learning and listening with the students. The research problem is formulated in the following terms: how does one give a psychogenesis of empathy among Technical Education students, and what is the relationship with the narrative processes of oneself and listening to the other in educational spaces? Its main objective is to describe a psychogenesis of empathy, based on the analysis of contextualized and mediating educational practices, involving narratives of oneself and listening to the other. The theoretical framework is basically based on Jürgen Habermas' Theory of Communicative Action, Genetic Epistemology, Jean Piaget (concomitant with the studies of Emilia Ferreiro and Alicia Fernandez, researchers of piagetian theory), Paulo Freire's Liberation Pedagogy, and Axel Honneth's Theory of Recognition and in (self) biographical studies, as Maria Helena Abrahão, Marie-Cristine Josso, and Delory Mombberger. The development of a research in education through pedagogical work, involving a psychogenesis between narrating and listening to the other, requires the search for a social focus research as a possibility of cultural formation reinvention as the action of subjects with knowledge, arts and practices in the world. After all, can school experiences of student-teacher meetings promote self-knowledge and recognition of the other? We conclude that through a psychogenesis of empathy the construction of the notions of empathy, such in education there emerges a screen of projection of social imaginaries, with consolidating elements of interpersonal relations, visibility of actions and feelings, above all, in the perspective of a competent noun and a reflective validity vital, which extends the perspectives of familiarity and freedom with the other, resulting in mutual improvement and sensitive to the field of education.

Keywords: Psychogenesis of Empathy. Education. Self Knowledge. Recognition of the Other. Technical Education.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1.1	Notas autobiográficas de um doutorando.....	22
1.2	O Problema da Pesquisa.....	30
1.3	Objetivos.....	31
<i>1.3.1</i>	<i>Objetivo Geral.....</i>	<i>31</i>
<i>1.3.2</i>	<i>Objetivos Específicos.....</i>	<i>31</i>
2	POR UMA PSICOGÊNESE DA EMPATIA – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	32
2.1	A Pesquisa-Ação como Possibilidade Pedagógica para uma Psicogênese da Empatia.....	33
2.2	Natureza e Tipo de Estudo da Pesquisa.....	36
2.3	Caracterização da Instituição de Ensino Pesquisada.....	39
2.4	Os Participantes da Pesquisa.....	40
2.5	Compreensão das Informações de Pesquisa e a Análise da Construção do Conhecimento de Si e do Outro.....	41
2.6	Levantamento de Estudos Sobre Empatia.....	45
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	49
3.1	Da Epistemologia Genética à Ação Comunicativa.....	49
3.2	A Pedagogia Libertadora: Quais as Possibilidades do Sujeito Histórico num Processo Autobiográfico?.....	60
3.3	Luta por Reconhecimento: Qual o Lugar da Empatia Num Tempo de (In) Comunicabilidades?.....	67
3.4	Autoconhecimento: As Autobiografias Como Espaço de (Co)Autoria.....	72
3.5	Caminhar Para Si: A Formação do Sujeito Singular-Plural.....	76
3.6	Ensino Técnico: Filosofar Sobre o Senso Comum, a Técnica e a Formação com Base na Empatia.....	82
4	PRODUÇÃO BIOGRÁFICA DOS DADOS - PSICOGÊNESE DA EMPATIA.....	89
4.1	Uma Educação Para a Empatia.....	92
4.2	Aprendendo com sua Própria História.....	103

4.3	As Autobiografias: Estudando/Dialogando com a Própria História...	108
4.4	Reconhecimento do Outro: Um Agir Comunicativo.....	125
4.5	Aprendendo a Construir Noções de Empatia.....	130
4.6	Uma Reflexão Sobre a Técnica.....	146
4.7	Uma Avaliação da Psicogênese da Empatia: O que Aprenderam os Alunos que se Autoconheceram e Reconheceram no Outro?.....	153
4.8	O que Aprendemos Quando Nos Autoconhecemos?.....	156
4.9	O que Aprendemos Quando Nos Colocamos no Lugar do Outro?....	160
4.10	O que Aprendemos Quando Nos Avaliamos/Pensamos Juntos?.....	165
5	PERSPECTIVAS FINAIS.....	169
	REFERÊNCIAS.....	175
	APÊNDICE A – Autorização Para Realização do Estudo.....	180
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	181
	ANEXO A – Autobiografias.....	182
	ANEXO B – Atividades de Reconhecimento do Outro.....	189
	ANEXO C – Atividade Sobre a Técnica.....	199
	ANEXO D – Atividades Avaliativas.....	209

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escrever sobre a Psicogênese da Empatia, que passa por uma síntese entre o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, é algo complexo e muito recompensador à realização pessoal e profissional em tempos de incomunicabilidade na educação, para o reconhecimento da própria racionalidade e historicidade. Trabalhar nesta perspectiva se mostra como uma condição de possibilidade para a produção do (re)conhecimento, tendo como ponto de vista o contexto de afirmação de novas práticas que provoquem o estranhamento e a cultura da diferença na luta pelo reconhecimento de todos. Os conceitos a serem discutidos no trabalho incorporam o consenso, conflito, a cooperação e as interações como elementos estruturantes da psicogênese, como capacidade do sujeito construir a própria identidade e (auto)biografia, aprendendo a se colocar no lugar do outro

Para a compreensão da problemática utilizamos diferentes autores¹ e teorias que se unem pela discussão da temática, a fim de nos apoiar na construção das noções de empatia, bem como na formação da capacidade de lidar com as emoções e a relação com o outro na sala de aula, nos ambientes educativos. De posse destes conceitos, nos dedicamos a fazer comunicar diversas áreas de conhecimento, tendo a historicidade e a racionalidade humana como uma linha condutora que, não somente fundamenta o objeto de investigação, mas dá suporte para problematizar uma assertiva de senso comum amplamente conhecida “de que as pessoas têm ou não têm educação”. Tal premissa traz a identificação da situação-problema, ou seja, a falta de empatia entre os seres humanos.

Como forma de mostrar a delimitação do assunto tratado, apresentamos a psicóloga argentina Emília Ferreiro, em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, pesquisou o processo de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização.

¹ Sabemos que Jürgen Habermas e Paulo Freire não dialogaram juntos e estão situados em paradigmas diferentes, como bem demonstrou Nadja Hermann em vários dos seus primeiros estudos. Para Paulo Freire, o diálogo é utilizado como instrumento para (re)conhecer e fazer a leitura do mundo, ou seja, é um meio didático pedagógico para compreender o mundo com o outro. Enquanto para Habermas, o diálogo hermenêutico é um fim, isto é, não podemos perder de vista a dimensão dialógica e comunicativa da racionalidade. Neste trabalho, eles são tomados a partir da ideia de que a emancipação não acontece de modo solitário ou individualista na sala de aula, mas implica na abertura para escutar, (re)conhecer, falar e se relacionar no encontro com o outro, enquanto uma dimensão emancipatória do reconhecimento alheio, que exige a autoavaliação pedagógica da educação coletiva, com base em um horizonte que se constrói na tensão dialógica.

Emília mostrou que as crianças começam a fazer perguntas sobre o que é a coisa escrita a partir do momento que vivem situações nas quais alguém lê, escreve, perto delas ou tem contato com materiais escritos, tais como jornais, revistas, livros. Elas vão se fazendo perguntas e ensaiando respostas sobre o que é esse objeto de conhecimento e artefato cultural tão interessante que é a escrita. A contribuição científica de Emília Ferreiro inaugurou uma perspectiva para a didática da alfabetização implicada no uso expressivo da língua, para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos estudantes.

Da mesma forma, didaticamente, pensamos nesta pesquisa: será possível ensinar aos estudantes a se autoconhecerem como sujeitos históricos e, ao mesmo tempo, realizarem o movimento dialético de se reconhecer no outro, construindo noções de empatia quando eles entram em contato com os registros das histórias de vida? Por meio dessa inquietação, projetamos esse trabalho como forma de teorizar e compreender as possibilidades formativas de uma “psicogênese da empatia”. Buscamos, também, responder a outras perguntas, que poderão servir de elementos contextuais para justificar a proposta aqui desenvolvida, a saber: Esta psicogênese poderia ocorrer por um pensar coletivo (filosofar)? Se a filosofia por muito tempo se preocupou em oferecer respostas ao enigma do “ser”, agora, pensamos noutra hipótese: que respostas os estudantes podem oferecer ao mundo quando eles aprendem a dialogar e se colocar no lugar do outro? O “ser” a que nos referimos aqui é o do *estar-com-o-outro no mundo*. Se os estudantes aprendem como parte de um processo na alfabetização e letramento (na atuação que mescla afirmação de identidade e formas de expressão), é possível ao educando construir conhecimentos saindo de um patamar de autoconhecimento (biografar-se) para avançar ao reconhecimento do outro (empatia)?

Muitas outras questões se construíram durante esse trabalho, trazendo para o debate uma referência importante na pesquisa sobre psicogênese, da pesquisadora Emília Ferreiro, *psicogênese essa explicada como processo*, em que nos baseamos, em parte, para organizar nosso estudo sobre a questão da psicogênese da empatia e as possíveis interações teórico-metodológicas que possam surgir nas elucidações discursivas do tema. É por isso que as ambições inscritas nessa investigação aparecem de mãos dadas e estendidas na promoção de uma cultura da empatia. Ao escrever essa tese teorizamos uma Psicogênese da Empatia que ocorre por um

processo de biografação entre o autoconhecimento e o reconhecimento² do outro, possibilitando a comunicação dos sentidos e abertura dos diálogos educativos. Temos compreensão de que a empatia é construída nas relações intersubjetivas acerca de histórias de vida compartilhadas. A *empatia* não é um conceito estático, ela é movimento, ela se reconstrói na própria historicidade da vida em comunidade, mudando inclusive as condições de acesso à educação. Para dar conta dessa temática de elaboração de uma psicogênese da empatia na educação, que é também uma práxis relacional de construção ética de identidades e implica compreender melhor a dimensão formativa nas situações concretas, orientamos e delimitamos a tese em sete capítulos que se inter-relacionam.

Inicialmente, esboçamos e problematizamos os caminhos da pesquisa na perspectiva do autor desta tese por meio de uma autobiografia. Na sequência, apontamos a problemática e os objetivos da investigação. Após, apresentamos, no capítulo II, uma breve discussão metodológica de como foram elaboradas as análises e a discussão dos dados, pontuando *A Pesquisa-Ação como Possibilidade Pedagógica Para Uma Psicogênese da Empatia, Natureza e Tipo de Estudo da Pesquisa; Caracterização da Instituição de Ensino Pesquisada; Os participantes da Pesquisa; Compreensão das Informações de Pesquisa e a Análise da Construção do Conhecimento de Si e do Outro*. Estes textos apresentam o projeto de ação pedagógica em que os estudantes – sujeitos históricos participantes da pesquisa, diante das práticas pedagógicas poderão construir o conhecimento de si (autoconhecimento), e aprender a se colocar no lugar do outro (reconhecimento do outro), compartilhando assim as reações inspiradas na psicogênese da empatia (dimensão estética mediada pela emoção, sentido e afeto na visibilidade das ações). Diversos autores colaboraram na construção desse estudo que pode ser capaz de inspirar e fertilizar novas abordagens educativas, dentre os quais mencionamos: Jussara Hoffmann, Augusto Triviños, Pedro Demo, Carlos Rodrigues Brandão, que também vão dialogar com teorias de outros pensadores apresentados ao longo dessa tese. Apresentamos também nesse capítulo o Levantamento de Estudos Sobre Empatia, com o objetivo pesquisar o conhecimento sobre este tema, verificou-se as teses e dissertações desenvolvidas no Banco de Teses e Dissertações da

² “Segundo Honneth (2007), o reconhecimento é uma atitude prévia de aceitação de determinadas qualidades ou capacidade de outras pessoas e de si próprio na relação do homem consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Há uma postura de apoio e de reconhecimento que precede a todas as outras [...]”. (TREVISAN, 2014, p. 18).

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), compreendendo o período entre 2012 e 2016.

No capítulo III apresentamos a seção *Da Epistemologia Genética à Ação Comunicativa*, envolvendo esse giro linguístico no diálogo pedagógico, pensando-as do consenso ao conflito. Com Jürgen Habermas, além dos conceitos de mundo da vida e mundo do sistema, discutimos a importância da intersubjetividade como pensamento filosófico entre o filosofar, a possibilidade dos consensos e dos conflitos morais discursivos como formação da consciência crítica da sociedade, entendida aqui como o universo dos aprendentes nesta pesquisa. Com Jean Piaget, pensamos em discutir o sentido da própria pesquisa que pode ser aprendida e que passa pela gênese do conhecimento, da aprendizagem e, principalmente, por conceitos como, psicogênese, egocentrismo, descentração e cooperação, heteronomia e autonomia. Estes conceitos, de Habermas e de Piaget, são importantíssimos para o desenvolvimento desse trabalho, especialmente no que diz respeito à formação dos estudantes acerca das construções das noções de empatia e suas interações nos processos de socialização diante nas atividades pedagógicas.

Além de buscar as referências nestes teóricos, almejamos também, abordar os estudos da professora Barbara Freitag, que realiza importantes investigações entre estes dois autores, de forma a explicar as contribuições da Epistemologia Genética à Teoria da Ação Comunicativa. Elucida, ainda, como o conceito de descentração influencia a formulação do conceito de racionalidade comunicativa - síntese fundamental para a construção de uma linguagem socializada e descentrada em relação ao outro, ao mundo e ao objeto de conhecimento. Freitag, em seus escritos, explica sobre um conceito/possibilidade do *eu competente*, baseado na teoria de Habermas e Piaget. Avançando neste conceito, propomos uma nova síntese: o “nós competente” que implica em realizar uma síntese capaz de orientar a ação nas situações concretas, criando condições de superação dos conflitos sociais e normativos que atuam no ambiente educacional, na perspectiva integradora e intercultural de Paulo Freire e Axel Honneth.

Ainda, neste capítulo, ao abordarmos *A Pedagogia Libertadora*, questionamos: quais as possibilidades e limites do sujeito histórico, que vive num tempo de autorreferência, reconciliar-se com o saber e o agir coletivo e contribuir com uma pedagogia em que esse mesmo aprendente seja autor da própria história, aprendendo a se autoconhecer e a se reconhecer no outro, num processo do

biografar-se rumo à empatia? Portanto, complementamos, que neste processo de aprendizagem intersubjetiva e de reconhecimento do outro, a possibilidade de compartilhar as suas histórias de vida e aprender a ouvir(-se) e considerar as histórias de vidas daqueles com quem vive, chegando a um patamar de convivência solidária, por estar submerso em tradições, tendo no diálogo pedagógico um espaço de reflexão e empatia que dá sentido ao saber cultural.

A formação do sujeito autorreferente prevê, assim, a inclusão do outro como autêntico pela formação de um *nós competente*. E, nesta mediação do autoconhecimento e do reconhecimento do outro é que poderão ser construídos os laços de diálogo, de humanidade, de familiaridade, de liberdade, de sensibilidade e de reinvenção e conscientização³ de si (como processo de aprendizagem), do outro e do mundo, por meio da empatia. Aprender a se autoconhecer e a se reconhecer no outro é uma possibilidade do *inédito viável*, tão bem explicado pela teoria de Paulo Freire. Para melhor elucidar a síntese entre as teorias de Piaget e de Freire, buscamos, com Fernando Becker, compreender as dinâmicas dos processos de aprendizagem como uma (re)construção do próprio ser humano, que, em relação com seus pares, ganha saltos na construção do conhecimento, da comunicação e abertura dos diálogos. A partir das elucidações de Becker consideramos este salto qualitativo que pretendemos analisar nesta pesquisa, a saber: a aprendizagem das noções de empatia.

Continuando no capítulo III, ao formularmos a pergunta: qual o lugar da empatia num tempo de (in)comunicabilidades? Pensamos não esgotar o conceito de *consenso* em Habermas, mas afinar essa ideia ao debate de Axel Honneth sobre a questão do *conflito* como um jogo, preservando a ideia de intersubjetividade em que a base da interação seja o conflito de estilos de vida e de interesses. Nesse sentido, este conflito seria também a base do autoconhecimento, da luta por reconhecimento de si no reconhecimento do outro.

Ainda no Capítulo III, baseado nos estudos (auto)biográficos apresentamos três textos, em que nos referimos a autores(as) que pesquisam o tema da empatia que se legitima por um processo autobiográfico. No texto, *Autoconhecimento: as autobiografias como espaço de autoria*, legitimamos as concepções de Alícia

³ O termo *conscientização* na perspectiva aqui defendida remete ao conhecimento crítico da realidade colocado em prática, seja por meio da compreensão crítica ou do fazer crítico que converge com os processos de pensar os contextos e as diferentes realidades sociais e colaborativas.

Fernandez e Emília Ferreiro, na tentativa de explicar a nossa proposição de tese acerca dos espaços de (co)autoria como possibilidade de autoconhecimento. O recurso desta condição de possibilidade são as autobiografias, em que os aprendentes podem realizarr uma crítica de si mesmo, pelo conflito de rememorar a sua própria vida e na projeção, a partir da própria história, criando possibilidades de transformação não apenas por (re)conhecer-se, mas no interpelar-se, comunicar-se e conflitar-se com o outro. O espaço de (co)autoria pode ser concebido como autoconhecimento, autonomia, autocrítica, conflito e possibilidade para o reconhecimento do outro.

No texto *Caminhar Para Si: A Formação do Sujeito Singular-Plural*, apresentamos as ideias de Marie-Cristine Josso sobre a formação do sujeito singular-plural, por meio das narrativas de si (experiências de vida). A pesquisadora propõe que se consiga produzir (auto/re)conhecimento, inscrevendo e autorizando o aprendente como sujeito, que traz experiências materializadas por meio de suas histórias de vida e que pode ser potencializada e cultivada pelas histórias de vida do outro. A possibilidade da construção/formação da identidade ocorre, então, pela tensão (conflito) entre uma concepção de vida individual e uma concepção de vida coletiva, tensão esta que não é distanciamento, mas, sobretudo, possibilidade de interação e oportunidade de experimentar novos modos de vida. A partir das análises de Josso, pretendemos explicar o processo de um “caminhar para si”, que também passa a ser o “caminhar para o outro”. Para melhor elucidar este capítulo, atualizamos essa perspectiva com base na compreensão da professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que, junto à obra de Josso, organizou uma importante pesquisa sobre “histórias de vida”. Cabe ressaltar que nesses dois primeiros textos, as autoras, em suas obras, dialogam com a Epistemologia Genética de Jean Piaget e fazem referência à Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Já no texto, *Ensino Técnico: Filosofar Sobre o Senso Comum, a Técnica e a Formação com Base na Empatia*, discutimos sobre a possibilidade epistemológica, chamando a atenção para os processos de ressignificação dos sujeitos que passam pela produção cultural e que se reconstrói como um instrumento técnico para a construção de identidades, no sentido de que eles possam aliar e recriar o conhecimento técnico à formação humana que desejam ter em sua profissionalização. Ao mudar as condições de acesso social aos saberes da

formação humana, de valor expressivo do fazer, oportunizamos ao estudante a condição de refletir sobre o mundo subjetivo, objetivo e social, bem como desbravamos as relações de (re)conhecimento e as diferentes trajetórias, primeiramente, como se ele não dominasse a técnica. Quando não avaliamos/refletimos sobre a nossa história de vida, por exemplo, e quando também não questionamos a história de vida do outro, a realidade imposta pelo senso comum e a aparente banalidade da vida pode assumir características de verdade e justificação superiores. Entre as muitas reações provocadas por este texto, diante desse novo conflito de argumentos é o de proporcionar o espaço do filosofar, incluindo o outro como autorreferência. Para assim, fazer com que o estudante reelabore as seguintes questões: qual a importância do outro no domínio da técnica? Ao dominar a técnica, com que ética eu posso intervir no mundo, no mundo do trabalho, do agir técnico profissional (ambiente)? Nesse sentido, o pensar pode ser uma possibilidade de construção de noções de empatia?

No Capítulo IV apresentamos, então, a *Produção Biográfica dos Dados - Psicogênese da Empatia* para compreender a produção de sentidos e os processos de biografação materializados nessa tese, ao analisar as informações (histórias de vida) que se mesclam com um esquema elucidativo da Psicogênese da Empatia como forma de desenho da idealização teórica por nós elaborada. Nisto, apresentamos um conceito elucidativo de *processo de biografação* exposto numa nota de rodapé. Ao considerar os *processos de operação de biografação*, buscamos explicar a dinâmica que começa no autoconhecimento e se completa no reconhecimento do outro, legitimando a “psicogênese da empatia”, ou seja, no valor expressivo de apropriação e recriação da cultura pedagógica da empatia. Em seguida, também enfatizamos o caminho de autoconhecimento e do reconhecimento do outro, que é um processo de educar a ação, possibilitando o escrever sobre si e o aprender a ouvir (considerar e reconhecer) o outro, situando o aprendente num processo de abertura dialógica ao outro, mudando juntos, num contexto de luta por reconhecimento. A pesquisa identifica como ponto de intersecção a ideia de uma educação mais humana que está presente nos diversos espaços de convívio social, familiar e de trabalho na tentativa de superar o pensamento monológico e o ato de educar como um monólogo do professor, observando a necessidade de participação para chegar num estágio dialógico de intercompreensão e reconhecimento do outro.

Ao mesmo tempo, nesse capítulo, tratamos *Uma Educação para a Empatia* para mostrar a historicidade do processo em os sujeitos podem constituir-se como atores sociais, atribuindo um significado próprio à visibilidade da realidade, trazendo à tona um processo histórico-educativo embasado teoricamente nas trilhas abertas por Paulo Freire e Jaime José Zitzoski. Tais aspectos estudados afetam a construção da identidade e revelam a construção da natureza dos sujeitos que, para emancipar-se de forma autônoma, precisam estar cientes do inacabamento de si que abre espaço para (re)construção de novas histórias, com características próprias de interação/sociabilidade e autorrealização humana.

Na seção, *Aprendendo com sua Própria História*, expomos as relações teóricas sobre a *alfabetização de si* que, segundo uma concepção freiriana, bem como pela nossa abordagem teórica, implica aos educandos (re)conhecer a sua realidade social e histórica, uma vez que por meio do autoconhecimento o aprendiz vai tornando-se autor de si, criando seu espaço de (co)autoria social. Observamos que aprender a se autoconhecer é um processo de libertação permanente, de construção de cidadania que não é o ponto de chegada, mas um contraponto de partida no processo de biografiação à (re)construção de uma racionalidade comunicativa, de busca de expressão sempre aprendiz.

Dessa forma, elencamos *As Autobiografias: estudando/dialogando com a própria história* para reforçar o processo de biografiação dos estudantes relacionando a apresentação do filme motivacional com as interlocuções teóricas. Após a atividade de produção textual, justificamos a importância dos aprendizes construir sua historicidade e, nesse sentido, os estudantes puderam compreender que são “autores de si”, ou seja, vão se autoconhecendo, tornando-se sujeitos pensantes porque refletem com os outros o significado de suas histórias de vida. A possibilidade de estar incluído num processo dialógico de aprender a se autoconhecer é uma perspectiva de produção cooperativa do saber, de produção de conhecimento solidário, que é fundamental para o sujeito construir um *autoconhecimento*. Todo o aprendiz sabe que tem uma história de vida, mas ao autobiografar-se ele alcança a racionalidade do conhecimento de si, da sua história de vida. Ele começa a criar uma teoria de si mesmo porque tem compreensão teórica e prática da sua vida que se constitui nas lutas cotidianas. Assim, o aprendiz encontra-se motivado e envolvido com a sua própria história na condição de sujeito sempre como autor social do processo. O autobiografar-se desenvolve a

criatividade do aprendente, criando uma situação de aprender a criticar a si mesmo no processo autobiográfico e tal postura repercute diretamente em seu autoconhecimento sócio-cultural.

Na seção *Reconhecimento do Outro: um agir comunicativo*, apresentamos as interfaces da identidade do outro na vida social e existência pedagógica, de como os sujeitos interagem com a comunidade como parte do grupo, e de como essa convivência e diálogo intercultural afeta o sentido dos aprendentes, a ponto de se importarem com a vida do outro, do colega. Ao aprender a construir noções de empatia o estudante vai percebendo quem ele é, e quem é o outro nessa relação de troca simbólica, de interação com a vida do outro: o sujeito constrói a noção de que aprender a reconhecer o outro também é aprender a se autoconhecer rumo ao envolvimento e engajamento nas atividades propostas. Dessa forma, aprende que dirigir a atenção sobre si mesmo e sobre/com o outro de uma maneira não egocêntrica revela as potencialidades pedagógicas de descentração e reconhecimento do outro, cujos interesses comuns possam estimular e despertar a curiosidade. O estudante assim aprende a repensar sua vida e seus atos sempre buscando uma justificação da sua autonomia e do seu direito de liberdade, para ampliar o repertório cultural, garantindo a escuta e a fala do outro, a partir de um processo comunicativo. Sendo assim, esse desafio refere-se a uma investigação de como o sujeito se constitui nas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo: o meio ambiente, a natureza. Ao aprender a reconhecer o outro ele muda a sua relação com o mundo, reconhecendo-se na compreensão das intrincadas e controversas relações humanas, culturais, sociais e ambientais.

Posteriormente, na discussão que valoriza *Aprendendo a Construir Noções de Empatia*, explicamos as relações teóricas com as escritas das narrativas dos sujeitos participantes, que ao entrarem em contato com as histórias de vida dos colegas aprendem sobre a importância do resgate da subjetividade, por meio da provocação de um debate intersubjetivo (desacomodado e desafiado) enraizado em assuntos polêmicos da práxis pedagógica, desenvolvendo uma vinculação empática. O exercício de aprender a se colocar no lugar do outro, de refletir sobre a condição de vida do colega, sobre o que ocorreu nesse processo biográfico é uma possibilidade pedagógica que produz um agir comunicativo. Destacamos a aprendizagem que se refere à sensibilidade dos aprendentes em torno de situações reais, de problemas e fenômenos complexos, ao reportar-se aos colegas de forma empática livre dos

juízos para compreender o outro como ele é e também de aprender enxergar a si próprio tendo o outro como referência. Tais atividades de aprendizagem pelo reconhecimento do outro exigem aproximações interdisciplinares, científicas, técnicas, éticas e artísticas, que reforçam o papel da educação e da formação do sujeito singular-plural, o *nós competente*, do sujeito conhecedor de si, do outro, com uma visão solidária e descentrada do mundo. Trata-se da nossa capacidade de agir afetivamente.

Na seção intitulada *Uma Reflexão Sobre a Técnica*, apresentamos as possibilidades dos sujeitos aprenderem a se autoconhecer e a se reconhecer no outro, sobretudo, da formação cultural do sujeito que aprende a respeitar a si mesmo e também a respeitar o outro, o meio ambiente, o mundo. Nesse filosofar sobre si e com o outro, destacamos a importância do sujeito pensar sobre a ciência, sobre a técnica e buscar conhecer e enxergar a realidade a partir de uma visão de conjunto. Qualquer que seja o problema em relação à técnica exige aproveitar as suas potencialidades, no sentido de considerar primeiro o valor humano, relacionando-o ao contexto do seu mundo do trabalho. A reflexão filosófica sobre a importância da ciência e da técnica é mais que necessária para compreendermos a sua validade e seus limites na educação contemporânea. Pensando nisso, trazemos à tona dois conceitos importantes: o de mundo da vida e do sistema. Aprender com a empatia implica que não anteporemos o domínio técnico à experiência da formação humana. Para além do saber fazer, que pode recair no abismo do sem sentido, é necessário, antes de tudo, abrir-se à multiplicidade de significados à formação do sujeito para interagir na vida em sociedade, desenvolvendo uma aprendizagem ética sobre a relação com os outros e com o mundo.

Na Sessão, *Uma Avaliação da Psicogênese da Empatia: o que aprenderam os alunos que se autoconheceram e reconheceram no outro?* Conseguimos esboçar o desenvolvimento de uma autoavaliação das atividades autobiográficas dos estudantes. Nesses procedimentos, a avaliação toma um sentido formativo, como parte integrante do processo de aprendizagem autobiográfica, de uma educação para a empatia, do autoconhecimento e do reconhecimento do outro: que é de explorar essa psicogênese da empatia e não a de simplesmente mensurá-la por métodos de conhecimento. Essa avaliação diz respeito a um processo de biografia em que a própria história de vida dos estudantes torna-se um conteúdo de desenvolvimento humano e de autorrealização educativa. Nesse sentido,

visamos fazer com que os estudantes interpretassem e compreendessem, mediante uma (auto)reflexão sobre esse processo de aprendizagem de si e do outro, e ainda que o estudante pudesse regressar à experiência e realizar um processo autocrítico no diálogo da realidade.

Na seção *O que aprendemos quando nos autoconhecemos*, a pergunta nos remete à (auto)avaliação dos aprendentes, para compreender o que eles construíram de conhecimento sobre o que escreveram em suas autobiografias. Assim, o educando aprende que o autoconhecimento emerge da capacidade de reconhecer-se como biógrafo de si. Nessa atividade autoral e autoavaliativa, o aprendente não só percebe, mas internaliza um conhecimento de que a sua própria história de vida é uma contribuição oportuna para pensar a si mesmo como referência autobiográfica.

Alinhado a esses estudos, na seção *O que aprendemos quando nos colocamos no lugar do outro* trata de uma segunda (auto)avaliação realizada pelos estudantes. Nesse contexto, pensamos na possibilidade dos aprendentes escreverem sobre qual foi a importância para eles ao exercitarem a construção das noções de empatia. A reflexão sobre a formação da constituição dos conceitos do “sujeito singular/plural”, do “nós competente” e do “reconhecimento do outro” permitiu aos participantes avaliar esse processo de descentração. As sucessivas descentrações que os sujeitos perfizeram ao realizar essa atividade é o que promoveu a construção de uma pedagogia da empatia pelos estudantes, por meio de um processo de reconciliação com o outro como autorreferência. A descentração permite que o sujeito possa compreender o ponto de vista (história de vida) do colega, aprendendo a se colocar no lugar do outro. Esse é o sentido da aprendizagem significativa aproximada da pedagogia crítica e intercultural que fica, a saber, de que (auto)avaliar-se implica descentrar-se.

Já no último diálogo acerca das atividades (auto)avaliativas, *O que aprendemos quando nos avaliamos/pensamos juntos?* Foi proposta a ampliação de uma avaliação pedagógica fazendo com que os estudantes repensassem e avaliassem sobre suas aprendizagens autobiográficas que envolveram o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, em seus processos de biografiação. Nessa síntese final, os sujeitos participantes vão aprendendo a pensar cada vez mais sobre si e sobre os outros, junto com os colegas. É uma síntese que trata da educação humanizadora, aquela em que os sujeitos da aprendizagem criam os

espaços da (co)autoria para chegar num estágio evolutivo de (inter)subjetivação. Com isso, ampliam-se cada vez mais os conceitos de sujeito *singular/plural* e do *nós competente*. Os estudantes aprenderam que todo esse jogo de reflexão-ação-reflexão significa uma aprendizagem autobiográfica, e para nós uma explicação da psicogênese da empatia. É uma educação em que o autoconhecimento e o (re)conhecimento do outro é entendida com um caráter social do conhecimento, que envolve as diferentes culturas e o diálogo entre os saberes. Nas trocas (auto)avaliativas com os outros os sujeitos se aperfeiçoam no processo de humanização, bem como, empoderam-se em sua posição na sociedade. A forma de aprender ganha saltos qualitativos porque o outro está integrado a sua própria atividade, numa atividade compartilhada.

Nas *Perspectivas finais*, apresentamos uma síntese sobre a importância de se pensar a *empatia* nesse atual momento da nossa sociedade, e que como *o mundo do sistema* obliterou a nossa capacidade de reconhecer o outro no mundo pela competição em todos os níveis de relações pessoais, de trabalho, etc. Dedicamos também a fazer uma breve reflexão sobre a nossa pesquisa desde a Especialização do Ensino de Filosofia e Sociologia até o Mestrado em Educação, destacando a importância das concepções teóricas e metodológicas por nós abordada. E, por fim, a relevância dessa pesquisa *A Psicogênese da Empatia* na vida dos estudantes, sobretudo, na valorização do conteúdo de reconhecimento humano e aceitação do dissenso da vida à construção de novos modos de relação social e democracia, a ser pensada nos ambientes educativos.

1.1 Notas Autobiográficas de Um Doutorando

Escrever sobre acontecimentos e experiências da vida é uma tarefa enriquecedora, porque escrevendo sobre nossa história é que poderemos compreender a nós mesmos, o nosso trabalho, repensando e revisando nossas práticas educativas, possibilitando avançar ainda mais no crescimento pessoal e profissional. Dessa maneira, escrever uma autobiografia sobre a nossa trajetória significa a constituição do processo de identidade como educador. Como a pesquisa do Mestrado em Educação compreendeu atividades autobiográficas com os estudantes, pensei ser importante incluir minha autobiografia ao organizar o projeto de pesquisa do Doutorado em Educação, explicando como incorporei

biograficamente o trabalho como educador e como esse trabalho influenciou na escolha do tema e problemas dessa tese.

Iniciei minha trajetória escolar na Educação Básica aos seis anos ao entrar para a pré-escola e passei por itinerâncias formativas até quando finalizei o Ensino Médio. Na pré-escola recordo-me das atividades recreativas, entre pinturas e desenhos que realizava com os colegas e a professora. Era sempre um trabalho interativo e significativo, pois, prazeroso e de invenção do cotidiano. Já na primeira série foi o período onde aprendi a ler e a escrever mais precisamente. Nesse momento, eu e meus colegas já não mais sentávamos juntos em sala de aula, mas todos uns atrás dos outros, com pouca interação (o que percebo hoje, como educador um ambiente não alfabetizador). Ainda que eu tivesse uma educação mais tradicional, tendo sido alfabetizado pelo Método “da Abelhinha”, mesmo assim, aprendi a ler e escrever. Ao final do ano, numa das aulas, fui liberado mais cedo pela professora junto com outros colegas, porque havíamos sido aprovados, ainda que eu não compreendesse bem todo esse processo de aprender, e tampouco o significado de “passar” de ano.

Durante os anos seguintes tive uma aprendizagem tranquila no decorrer da Educação Básica, durante esta trajetória escolar sempre estive envolvido com gincanas, festas e, principalmente, com a prática de esportes. Aos dezoito anos praticava voleibol na Associação Cristã de Moços (ACM), em Porto Alegre (POA) e essa instituição desenvolvia um trabalho de recreação com crianças. Naquele momento, a ACM necessitava de voluntários para trabalhar com atividades recreativas em projetos educativos. Então, comecei a frequentar o curso de formação de líderes em recreação desenvolvido pela instituição. Após o curso, comecei a trabalhar de forma voluntária com recreação junto às crianças, a maioria com idade entre cinco e seis anos. Foi assim que surgiu o interesse em trabalhar na área da educação.

Nesse mesmo ano, em 1987, ao trabalhar na Prefeitura Municipal de Gravataí, como recreacionista, numa Escola de Educação Infantil, naquela época chamada “Joãozinho”, pude desenvolver atividades de educação, recreação, lazer, alimentação e higiene. Ou seja, atividades de grande importância nos primeiros anos de vida das crianças. No ano de 1991, já distante da Educação Infantil iniciei o curso de Magistério Especial no Colégio Cruzeiro do Sul, no bairro Teresópolis, em Porto Alegre. O curso tinha duração de um ano e mais seis meses de estágio, totalizando

três semestres. As aulas compreendiam as didáticas específicas, mais Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação. Durante o curso de magistério, percebi que ele tinha uma concepção de ensino empirista, que visava centrar a formação dos futuros professores numa transmissão de tradição histórica e reprodutiva de conhecimentos. Ao estudar a disciplina de didática de linguagem, um fato curioso é que aprendi a aplicar o mesmo método de alfabetização com o qual havia sido alfabetizado.

Naquele mesmo ano fiz a inscrição na Prefeitura de Porto Alegre para realizar estágio na Educação Infantil, nas creches da rede municipal de ensino, atualmente chamadas de Escolas de Educação Infantil, trabalhando durante o curso de magistério neste mesmo nível de ensino. Em 1993 fui contratado no Estado como professor de Educação Física, lotado na 28ª CRE em Gravataí, o que me levou a iniciar em 1994, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), o curso de licenciatura em Educação Física. Neste mesmo ano, realizei um curso sobre Construtivismo que foi realizado na ACM (Associação Cristã de Moços) em Porto Alegre. Nesse curso é que comecei a pesquisar sobre a Psicogênese da Língua Escrita, da psicóloga argentina Emília Ferreiro que abrangia um estudo acerca das etapas que os alunos percorriam desde um nível pré-silábico, passando pelo nível silábico até chegar num nível mais desejado, o alfabético, como um processo de aprendizagem da alfabetização. Também nesse curso, iniciei estudos sobre a Epistemologia Genética de Jean Piaget e da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire que compreendia, principalmente, do primeiro, o conceito da relação sujeito/objeto, e também o método de alfabetização de Freire, baseado na palavra geradora acerca do conhecimento histórico dos sujeitos da aprendizagem. A importância do conhecimento construído ao longo desse curso foi importante para a minha formação, pois a partir dele que pude pensar a Educação de forma mais progressista. E, hoje, ao cursar o doutorado, essas duas teorias me foram importantes como teorização e explicação dessa tese. Acredito que a experiência que tive como alfabetizador baseado em Piaget e Freire, eu pude construir uma ideia, para essa tese, de uma “alfabetização de si e alfabetização do outro”.

No ano de 1995, participei de um processo seletivo para professor de Educação Física na Escola Bom Pastor, em Nova Petrópolis/RS. Apesar de ainda ser acadêmico venci a concorrência e fui trabalhar naquela escola, após ter me desligado do contrato anterior. Trabalhar naquela escola foi uma experiência muito interessante devido ao seu contexto sociocultural, situando-se na serra gaúcha, tem

belezas naturais fascinantes e por ter em sua comunidade, na sua maioria, descendentes de alemães. Trabalhei nesta escola durante o ano de 1995. Ao final deste, apesar de gostar muito do trabalho que lá desenvolvi, estava desgostoso com a área da Educação Física, pois eu queria mesmo era trabalhar nas séries iniciais, então me desliguei da escola e retornei para a cidade na qual morava em Gravataí.

No ano seguinte fui trabalhar no SENAC Comunidade em Porto Alegre, onde trabalhei formando recreacionistas. Devido à experiência na Educação Infantil e como professor de Educação Física pude agregar conhecimentos ao curso de formação em recreação desenvolvido por aquela instituição. Então, no ano de 1997, fui chamado em um concurso público que havia realizado na Prefeitura Municipal de Cachoeirinha. Assumi o cargo em uma escola e trabalhei até o final do ano com uma primeira série, hoje primeiro ano, na E.M.E.F. Assunção daquele município. O trabalho foi interessante, pois ali acontecia a minha primeira experiência como professor alfabetizador.

Em 1998 também fui chamado para um concurso público que havia realizado na Prefeitura Municipal de Esteio/RS, onde trabalhei com as séries iniciais e alfabetização de adultos. Essa experiência foi riquíssima, já que até então havia alfabetizado apenas crianças. Foi durante a realização do trabalho com alfabetização de adultos que percebi que o letramento é fundamentalmente importante na formação do indivíduo. Em 2000 e 2001 trabalhei na E.M.E.F. Granja Esperança, ainda na mesma cidade de Cachoeirinha/RS com turmas de alfabetização, atividade esta que sempre desenvolvi com muita dedicação e alegria, pois acompanhar e mobilizar o processo de alfabetização dos alunos sempre me despertou curiosidade. Ainda ano de 2001, na mesma escola, participei do processo de eleições para Diretor de escola, me candidatei e venci. Foi também uma experiência diferente uma vez que, até então, nunca havia trabalhado em cargos administrativos e de gestão educacional, apenas em docência.

Naquele mesmo ano devido às políticas da Secretaria de Educação foi instaurada a primeira Constituinte Escolar na rede municipal da cidade de Cachoeirinha, que tinha como proposição uma discussão sobre os saberes e fazeres pedagógicos em cada escola. A educação pública na rede municipal de ensino tem como diretrizes os princípios da Educação Popular, a implantação e o aprofundamento dos eixos de Inclusão Social, Radicalização da Democracia e Desenvolvimento Sustentável. À luz desses princípios, participaram efetivamente

desse processo os quatro segmentos que compõem a comunidade escolar, pais, estudantes, professores e funcionários. Os mesmos atuaram na organização, construção da Constituinte Escolar e avaliação dos projetos pedagógicos, enfim, nos processos decisórios que garantem uma escola de melhor qualidade social. Participei durante este processo como membro sistematizador da Constituinte Escolar. Após cumprir o mandato fui trabalhar em outra escola chamada Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) Getúlio Vargas da mesma cidade. Lá, desenvolvi atividades como professor dos anos iniciais com turmas de terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental. Em 2007, me formei no curso de Pedagogia na ULBRA-Canoas, habilitação em Supervisão Escolar. A formatura foi uma experiência gratificante na minha vida, pois tinha um grande desejo de concluir o Ensino Superior.

No mesmo ano, na E.M.E.F. Getúlio Vargas, o professor titular da disciplina de Filosofia pediu exoneração, surgindo assim uma vaga, para a qual fui designado. Naquele ano eu estava realizando a Especialização em Ensino de Filosofia e Sociologia no CESUCA, na cidade de Cachoeirinha/RS. A realização da atividade de ensino de Filosofia, no segundo trimestre de 2007, deu origem ao relato de experiência que constituiu a monografia do curso com o tema: “O autoconhecimento no Ensino Fundamental: possibilidades”, que foi concluída no ano de 2008.

A partir de então, até 2010, voltei a trabalhar com as séries iniciais nas turmas de alfabetização. Em 2009 participei como aluno especial do Programa de Educação Continuada, do curso de Mestrado em Educação da UFRGS, cursando as disciplinas de Teorias de Aprendizagem e Introdução à Epistemologia Genética. As mesmas me trouxeram um grande aprendizado sobre a construção do conhecimento e acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Após cursar estas disciplinas, continuei estudando a teoria de Jean Piaget buscando aprofundar conhecimentos sobre o modo como as pessoas aprendem.

Em 2010, novamente tivemos a segunda Constituinte Escolar na rede municipal de ensino de Cachoeirinha, com o propósito de discutir os saberes e fazeres pedagógicos que foram idealizados na primeira Constituinte Escolar (2002). Novamente, participei da comissão organizadora, buscando junto à comunidade escolar de cada escola avaliar o que avançou no período entre 2002 a 2010, em termos de concepções, diretrizes e práticas pedagógicas e o que precisava ser reavaliado em termos de novas diretrizes para a educação da rede municipal de

ensino. No ano de 2011 tivemos, então, o encerramento da segunda Constituinte Escolar.

Por sua vez, em 2011 fui convidado pela direção da escola em que atuava para trabalhar no Serviço de Orientação Escolar. Nessa etapa pude participar das reuniões administrativas e pedagógicas da escola com professores, bem como realizar atendimento aos educandos. Neste mesmo trabalho, atuei no controle bimestral do programa do governo federal denominado Bolsa Família. Atendi os familiares entrevistando os beneficiados do programa, conhecendo suas vidas e orientando-os conforme suas necessidades tanto nas questões escolares, quanto nos devidos encaminhamentos aos setores de saúde e assistência social da rede municipal daquele município. Ainda, como orientador escolar, desenvolvi atividades pedagógicas em sala de aula, com os estudantes da escola em que atuava, com o objetivo de desenvolver junto a eles, o sentimento de empatia.

Ao final do ano de 2011, fui aprovado no processo seletivo do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, para a linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação. Ser contemplado com a oportunidade de realizar o mestrado em educação foi o resultado de muitos anos de estudos e prática educativa, constituindo a realização de um desejo, que surgiu já na graduação, na qual já tinha uma aspiração de tornar-me um professor pesquisador e poder circular no meio acadêmico. Durante o primeiro ano do mestrado foram realizadas as disciplinas obrigatórias no sentido de um melhor aprofundamento acerca dos teóricos da educação e da filosofia, buscando embasamento teórico para construir o projeto de pesquisa.

No ano seguinte, já em 2012, organizei o projeto de pesquisa intitulado: “O Autoconhecimento e o Reconhecimento do Outro: possibilidades emancipatórias no ensino e aprendizagem de Filosofia”. Após a qualificação, desenvolvi a pesquisa com os estudantes na Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, em Porto Alegre. O propósito desta pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas e as possibilidades de autoconhecimento e reconhecimento do outro no Ensino de Filosofia. A pesquisa teórica e prática desenvolvida foi uma busca de aprofundamento da pesquisa já realizada na especialização.

Em todo este processo como educador tive a oportunidade de conhecer as histórias de vida dos educandos, dos professores, colegas e comunidades com os quais trabalhei. Essa forma de relação interpessoal sempre me sensibilizou e creio

que nos ambientes educativos somos sensibilizadores de possibilidades éticas e práticas pedagógicas que podem contribuir para que isso aconteça. Ao longo deste processo da constituição de identidade como educador e como profissional da educação é que pude refletir sobre a carreira docente, engajado pelos ambientes educativos nos quais passei, por seus contextos filosóficos, pedagógicos e autobiográficos que se produziram no próprio ambiente formativo da escola - primeiramente, como estudante, num segundo momento na graduação e na pós-graduação, já com uma possibilidade de formação no campo evolutivo de aprendizagens sociais. Também se constituiu por uma psicogênese, ou seja, uma construção que se desenvolveu ao longo do tempo de maneira subjetiva e intersubjetiva, porque se encontra não num pensamento centrado apenas na figura como educador que transmite um conhecimento, porém, numa concepção relacional, que permitiu a interpretação de mim mesmo a partir da interpretação das experiências docentes x narrativas discentes, tendo o outro como referência. A partir da compreensão do universo da história de vida dos outros (colegas professores e estudantes, comunidade escolar), esta concepção relacional me permitiu construir algumas noções de autoconhecimento e de reconhecimento do outro.

Neste âmbito, a aprendizagem remete a saber escutar, como quando, por exemplo, o educando que está aprendendo diante da sua dúvida frente à aprendizagem social e escolar. Ou quando o estudante sofre diante suas dificuldades e não consegue pedir ajuda, quando enfrenta o medo e a vergonha de frequentar a escola por diversos motivos, ou ainda quando não consegue se integrar num grupo. Em relação aos colegas professores, a noção de reconhecimento é evidenciada quando encontra dificuldades e conflitos no exercício da docência: os enfrentamentos com estudantes mais vulneráveis, com os colegas que pensam de forma diferente, as dificuldades dos limites, as próprias dificuldades da vida pessoal, econômica, entre outros. Assim, ao escutar as histórias de vida, os dilemas e problemas dos contextos vividos é que começamos a aprender e reconhecer e considerar os outros. Por meio desta aprendizagem marcada por conflitos e experiências que também nos constituímos como educadores. Por este caminho, é que comecei a me interessar pelos estudos autobiográficos, narrativas e histórias de vida como componentes na construção, compreensão e interpretação dos fenômenos da própria condição humana, que resultou na escrita da monografia da especialização e da dissertação de mestrado.

A escola é instituição social concebida como um ambiente de ensino e de aprendizagem. O que parecia não encaixar nessa lógica era que tanto como estudante quanto como professor percebia que na maioria das vezes havia uma sobreposição dos aspectos do ensino sobre os processos dinâmicos da aprendizagem. Estes aspectos, imperiosos e sem relação, evidentemente, não se constituíram, por si só, mas por uma herança do senso comum. Durante esta experiência como educador pude também perceber que os ambientes educativos podem ser também espaços onde as pessoas não apenas acumulam conhecimento formal institucionalizado, mas, sobretudo, aprendem sobre as relações, as amizades, a solidariedade. A dissertação de mestrado foi, então, uma possibilidade real de tornar viável esta ideia nesse universo de desdobramentos e várias perspectivas do ato de educar.

Após a conclusão do mestrado em educação em 2014, no mesmo ano, decidi participar do processo seletivo para o Doutorado em educação da Universidade La Salle (UNILASALLE), na cidade de Canoas – RS. Para a continuidade da pesquisa no período 2015 a 2018, comecei a participar dos estudos na Linha de Pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação. O grupo de pesquisa NETE/CNPq (Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação), do qual sou membro no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) desde 2015, tem por objetivo investigar as tecnologias digitais, suas linguagens e seus impactos na educação. Analisa as implicações dessas mudanças sobre as práticas educativas, as novas formas de sociabilidade, mobilizadas por tais tecnologias e linguagens, além de suas implicações didático-pedagógicas. Pesquisa sob o ponto de vista educacional variáveis psicológicas, filosóficas, tecnológicas, antropológicas e sociológicas da cultura contemporânea.

No segundo semestre de 2015, após a realização das disciplinas, como base para a justificação teórica, comecei a organizar o projeto de pesquisa intitulado: Psicogênese da Empatia: autoconhecimento e reconhecimento do outro entre jovens no Ensino Técnico. Este projeto visa pesquisar como os estudantes aprendem a se autoconhecer e se reconhecer no outro para chegar a construir noções de empatia, o qual foi defendido no mês de abril de 2016. Como essa pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação em Porto Alegre, com turmas do Proeja no Ensino Técnico noturno, percebemos que os alunos que participaram da pesquisa eram adultos, e não apenas jovens como foi primeiramente pensado. Então, discutindo

com a orientadora, Elaine Conte, pensamos em redefinir o tema da tese para Psicogênese da Empatia: educação, autoconhecimento e reconhecimento do outro, em função dessa observação constatada já no início das atividades de campo. Dessa forma, contemplamos todos os alunos nessa pesquisa, jovens e adultos. Durante a realização dessa pesquisa, com os alunos do Proeja do Instituto Federal percebemos como foi importante e gratificante realizar atividades em que os alunos pudessem ter a oportunidade de se autoconhecer e a se reconhecer no outro. Conforme será bem explicado durante a tese, alguns alunos relataram o quão foi importante ter um espaço de escuta. Acreditamos ser essencial que, cada vez mais, sejam oportunizadas atividades como essas de escuta nos ambientes educativos como forma de contribuir com a qualidade da educação.

Cabe destacar que, durante o período que compreendeu a realização do Mestrado e do Doutorado em Educação, continuei trabalhando e desenvolvendo atividades como professor alfabetizado dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A preocupação mais enfática em que o tema impactou efetivamente a minha vida pessoal e profissional ocorreu na tentativa de dar visibilidade ao paradigma pedagógico tradicionalmente enraizado no nosso sistema educacional, inclusive no Ensino Técnico, que mostra uma autenticidade falsificada na Educação Bancária, que visa formar o indivíduo funcional no sistema capitalista contemporâneo. Tal desafio despertou em mim a curiosidade para pesquisar, discutir e abordar o tema da constituição de uma psicogênese da empatia, a partir da necessidade epistemológica de integrar os conhecimentos educativos por meio de ações intersubjetivas na expectativa do reconhecimento recíproco, o que oportunizou a escrita desta tese, a saber: Defender uma psicogênese da empatia que propõe a construção de um tipo particular de tomada de consciência de si e do mundo, onde o processo de narrar a si mesmo e escutar o outro são corresponsáveis pela criação de um campo de luta por reconhecimento, implicando práticas educativas de um *nós competente*.

1.2 O Problema da Pesquisa

Pensar a problemática para acessar e construir o conhecimento de um campo de pesquisa engloba o ato de descentrar-se, para agir melhor, e entrar em relação com diferentes histórias e experiências transformadoras. Nesse sentido, a

(re)construção do conhecimento envolve a revisão de literatura e a interlocução com os outros sujeitos (participantes da pesquisa), com ênfase no autoconhecimento, no reconhecimento do outro, ou seja: a psicogênese da empatia. Assim, o problema da pesquisa foi pensado da seguinte forma: como se dá uma psicogênese da empatia entre estudantes do Ensino Técnico e qual a relação com os processos narrativos de si e a escuta do outro em espaços educativos?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Esta tese propõe, como objetivo geral, reconhecer e promover uma psicogênese da empatia, a partir da análise de práticas educativas mobilizadoras, envolvendo narrativas de si e escuta do outro entre estudantes do Ensino Técnico.

1.3.2 Objetivos Específicos

A partir do objetivo geral foram definidos os objetivos específicos, quais são:

- Discutir e elaborar práticas educativas relacionais, por meio da argumentação, em que os estudantes possam narrar-se, promovendo espaços de autoria e reconhecimento.
- Estabelecer espaços coletivos de interação, aprendizagem e escuta sensível do outro nos processos de educar.
- Analisar e contextualizar os processos intersubjetivos de construção de si e luta por reconhecimento, emergentes dos espaços de aprendizagem e práticas educativas.

2 POR UMA PSICOGÊNESE DA EMPATIA – CAMINHOS METODOLÓGICOS

A reflexão sobre o trabalho realizado na pesquisa empírica para justificar a Psicogênese da Empatia, situa-se no fato de que vivemos um momento sócio-histórico em que as relações interpessoais apresentam dificuldades pelos crescentes discursos de ódio, intolerância e incapacidade para o diálogo, inclusive nas redes sociais. A pesquisa-ação é uma forma de resistir a este fato no contexto da sala de aula, gerando problemáticas acerca da incapacidade inicial para o diálogo, para o desenvolvimento de processos e relações interpessoais e para assim fazer a defesa de uma psicogênese da empatia com os diferentes participantes da pesquisa em diálogo com os autores citados. Para aprofundar o autoconhecimento e o reconhecimento do outro na ação pedagógica, tornou-se necessário reforçar que os estudantes fossem autores/atores sociais, escrevendo suas histórias de vida por meio das autobiografias.

Apresentar os aspectos metodológicos, a arte de interpretar, é uma forma de esclarecer que todo conhecimento é também autoconhecimento, conferindo legitimidade a amostra da pesquisa, sem maquiagem a realidade, pois toda pesquisa nasce na prática e retorna a ela. Do ponto de vista da metodologia a abordagem da pesquisa-ação mostrou-se bastante pertinente ao estudo de tipo biográfico-narrativo, pois serviu de caminho de pesquisa para acolher a utilização de grupos de discussão, pesquisa-formação, produção textual, enquanto recursos de coleta de dados e intervenções. O desejo de constituição de uma psicogênese a ser construída com os sujeitos participantes da pesquisa, a partir da empatia, por meio da pesquisa-ação serviu como forma de elaboração de textos autobiográficos em diálogo com o reconhecimento do outro e como forma de repensar esta prática de forma autoavaliativa na própria sala de aula.

Ao pensarmos uma metodologia que viesse ao encontro dos referenciais teóricos da nossa indagação e oportunizasse o diálogo com a produção de conhecimentos dos sujeitos na escola, buscamos autores que adotassem concepções questionadoras a partir da interação da teoria com a prática social. Em conformidade com nossa pesquisa e referenciais teóricos já estudados, pensamos em Carlos Rodrigues Brandão, Augusto Nivaldo Silva Triviños e Pedro Demo, que também dialogam com Habermas e Paulo Freire, ao elucidarem abordagens que valorizam os diferentes discursos e a interculturalidade como espaços de

compreensão entre os envolvidos. Ao lançarmos a proposição de um diálogo pedagógico sobre a empatia também buscamos autores que pudessem nos ajudar a analisar a produção dos dados dessa pesquisa em processos de (co)autoria, no sentido de reconhecer a empatia como uma forma de inclusão social dos estudantes, por isso nos inspiramos em Antonio Bolívar. O autor acolhe a pesquisa-ação no envolvimento com as histórias de vida que necessita de uma compreensão humana para sentirmos vontade de dizer a própria palavra no relato de vida como produção de (re)conhecimentos. Procuramos, então, por meio da pesquisa-ação, a possibilidade de investigação, mediante uma análise de cunho dialético em processos de (co)autoria que acontecem nas relações comunicativas entre as pessoas, uma vez que ficamos intimidados a falar quando o professor nos solicita, mas, após ouvirmos as narrativas dos outros/colegas, sentimos vontade e liberdade para manifestar e compartilhar a nossa experiência de vida.

2.1 A Pesquisa-Ação como Possibilidade Pedagógica Para Uma Psicogênese da Empatia

O desenvolvimento de uma pesquisa em educação por meio de trabalho pedagógico que envolve uma psicogênese da empatia entre o narrar-se e o escutar e considerar o outro requer a busca de uma pesquisa de enfoque social como possibilidade de formação dos sujeitos históricos. Analisar se o sujeito, enquanto aprendente, se autobiografa e aprende a se colocar no lugar do outro exige participação, interação, descentração, interdependência comunicativa, tomada de consciência e conscientização. Portanto, práticas pedagógicas intersubjetivas devem estar presentes numa “metodologia científica” que possibilite a formação dos sujeitos participantes da pesquisa. E como podemos, por meio dessa metodologia, formar aprendentes que se autoconhecem e se reconheçam no outro para chegar num patamar de um sujeito singular-plural, descentrado, um sujeito autor e interlocutor com o outro? O filosofar, primeiramente refletindo sobre si, e posteriormente sobre o outro é uma possibilidade em que pensamos para pesquisar este processo do biografar-se à empatia entre os estudantes do Ensino Técnico. A mudança de um pensamento em que a pessoa narra a si mesma e que pode vir a reconhecer o outro, também é uma construção aprendente de conhecimento e de formação comunicativa de um estudante/profissional que pensa e repensa a técnica, de

maneira mais humana. A aprendizagem reside na perspectiva de promover o pensar, o agir e o refletir interdependente e recíproco sobre si e com o outro.

*A metodologia científica assume, aqui, o papel de incentivo à pesquisa, na condição de propedêutica construtiva, ou seja, como instrumento fundamental para **construir** a capacidade de construir conhecimento. Sendo conhecimento construtivo o fator instrumental central das inovações na sociedade e na economia, a questão da ciência, da pesquisa e do conhecimento adquirem relevância particular na formação dos alunos e passa a figurar entre os desafios essenciais do sistema educacional como um todo. Aprender a aprender e saber pensar, para intervir do modo inovador, são as habilidades indispensáveis do cidadão e do trabalhador modernos, para além dos meros treinamentos, aulas, ensinamentos, instruções, etc. (DEMO, 2013, p. 9).*

Pensamos que uma pesquisa como princípio educativo que tem a intencionalidade de ação pedagógica, de caráter qualitativo, não pode ser baseada unicamente em verificação de dados e no ensino tradicional de transmissão de informações. O ser em desenvolvimento requer formação combinada com a biografia adequada e com qualidade. A garantia da qualidade implica ensinar e aprender a não apenas construir conhecimento formal, mas aprender como os outros pensam, como reagem frente às diversas situações da vida e, sobretudo, tenham manejo do conhecimento técnico. Em relação a essa especificidade, requer que os estudantes possam aprender a pensar e a questionar se o conhecimento técnico está a favor da cooperação, a serviço de uma sociedade mais humana ou da exploração do outro e do meio ambiente.

Trata-se aí da educação de qualidade, ou seja, daquela voltada para a construção do conhecimento. O conhecimento é produzido de modo geral, no sistema educacional, o que permite, desde logo, uma aproximação entre educação e conhecimento, ainda que este seja apenas o meio. Esta aproximação, todavia, torna-se ainda mais cogente, quando se percebe a importância do conhecimento para a cidadania. Em termos de cidadania emancipatória, definida como a construção competente da autonomia do sujeito histórico, o instrumento primordial é o manejo e produção do conhecimento. Assim, se a educação pretende, de fato, ser equalizadora de oportunidades, abrir para os marginalizados chances reais de oportunidades, colocar nas mãos dos excluídos armas efetivas de luta, precisa aproximar-se, da melhor maneira possível, da construção do conhecimento. (DEMO, 2013, p. 12).

Assim, a pesquisa enquanto princípio científico e educativo para a construção do conhecimento pode ser um diálogo de revisão constante e de cunho dialético travado numa luta por reconhecimento. Esta luta é integrante do estudante que

aprende a filosofar, tomar consciência, manejar a técnica em favor do outro (cidadão do mundo), porque percorre um caminho de narrativa de si, do outro para ser o sujeito da aprendizagem, da construção do conhecimento recíproco e do conhecimento técnico, e não apenas um mero pesquisado. Através da luta por reconhecimento de si, do outro, e da apropriação do conhecimento técnico com qualidade e mais humano é que poderemos formar um cidadão que conhece e transforma a própria realidade. Reportando-nos à última citação de Pedro Demo, podemos, dessa forma, colocar nas mãos dos excluídos e marginalizados de si a oportunidade de aprender a se biografar e a reconhecer o outro.

A partir dessa formação que podemos ter cidadãos que possam vir a criticar, como pensou Habermas, sujeitos que critiquem o mundo do sistema, inaugurando um engajamento num mundo da vida mais humanizado. Pela construção do conhecimento que formamos também o cidadão político, aquele que aprendeu a se autoconhecer e a se reconhecer no outro, e que desenvolve assim a racionalidade comunicativa que nasce do encontro dos sujeitos. Segundo Triviños (2001), Habermas pensa numa sociedade que se esforça para participar ativamente da realidade social com espírito crítico, baseada numa racionalidade comunicativa: a interação com o mundo da vida (autoconhecimento e reconhecimento do outro) e a crítica do mundo do sistema (o sistema do indivíduo, que por alienação deste mesmo sistema não conhece nem a si e tampouco reconhece o outro).

As pesquisas qualitativas que possuem enfoque histórico/biográfico da realidade social têm a finalidade de conquistar uma interpretação mais ampla dos contextos de pesquisa. Avançam na sua sistematização frente aos problemas que aparecem na busca de possibilidades para a compreensão da realidade, a partir do filosofar e das interações. Pretende-se, dessa forma, pesquisar, constatar e transformar realidades (a realidade a ser pesquisada é a do conhecimento de si e do reconhecimento do outro) em processos contextuais, dinâmicos e complexos (TRIVIÑOS, 2011).

Nesse sentido, nos validamos em uma metodologia para analisar a realidade social e escolar dos estudantes do Ensino Técnico engajada no movimento de pensar as práticas pedagógicas, que foram ser desenvolvidas nesta mediação do contexto pesquisado, e que alcançaram critérios de uma análise de cunho dialético, e que serviu como possibilidade de uma psicogênese da empatia. O enfoque social pretendeu valorizar os aspectos de participação, interação, descentração e de

formação dos sujeitos como elementos do seu fazer científico, filosófico, técnico e educacional.

2.2 Natureza e Tipo de Estudo da Pesquisa

Ao buscarmos uma metodologia de pesquisa numa abordagem dialética da realidade social consideramos a pesquisa qualitativa, através do método de pesquisa-ação. Nisso é comparável a uma espiral de verificação intersubjetiva (de uns através dos outros), que circunda o nosso foco de análise - uma espécie de racionalidade afetiva e relacional, que correlaciona dialeticamente os sujeitos participantes e o mundo, por meio da linguagem no encontro com o outro e no confronto de ideias. É no ciclo de diálogos que identificamos uma situação problemática cujo critério último é a compreensão humana e o entendimento recíproco da realidade sócio-histórico de cada sujeito da pesquisa. Segundo Thiollent (1992, p. 28),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e ou participativo.

A interação entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador é o diferencial que vai caracterizar a pesquisa-ação, que valoriza diferentes elementos para o seu desenvolvimento, apresentada por resultados em forma de registros (autobiografias) ou por descrição, ou ainda, em depoimentos (relatos autobiográficos) numa construção do conhecimento baseado num movimento de dialética: ação, reflexão e ação. A partir de uma pesquisa-ação pretendida como uma concepção de pesquisa que incorpora a “ação” como elemento constituinte, é conferida à prática uma possibilidade do seu processo de investigação. Tal relação entre teoria e prática permite a construção do conhecimento quando pretendemos analisar a psicogênese da empatia. Subentende-se, neste processo de pesquisa ação, que podemos também nomeá-la como pesquisa-ação pedagógica.

Os resultados de discussão e análises de situações-problema, dilemas e das autobiografias, entre outras modalidades pedagógicas relacionais de pesquisa e as apresentações do resultado das pesquisas dialéticas, se caracterizaram pela sua especificidade, segundo a metodologia de um pesquisador dialético (TRIVIÑOS,

2011). Quando há o objetivo de conhecer as condições de vida, de pensamento, a pesquisa da realidade, conexões de comportamentos, motivações e aspirações de grupos sociais, de estudantes, de trabalhadores, de profissionais técnicos, a pesquisa assume outro perfil, que é de um caráter formativo e transformador, que vai proporcionar ao sujeito uma autocrítica de si, do outro e com o outro. Segundo Brandão (1990), a pesquisa de ação educativa tem a possibilidade de construir, reconstruir e transformar novos patamares de conhecimentos entre o biografar-se e a escuta/consideração do outro, a partir da realidade estudada, constituindo o ponto de partida deste processo de pesquisa em educação.

A pesquisa-ação possibilitou aos sujeitos da pesquisa inseridos nos ambientes educativos a busca pela resolução dos seus problemas, ou pelo menos, da consideração de uma noção de objetividade estabelecida, por um processor de biografação da subjetividade para a intersubjetividade, deslocando o sujeito do seu egocentrismo ao descentramento emancipador, inserindo-o num processo conscientizador e comunicativo, como possibilidade de uma formação de um cidadão crítico-reflexivo. O sentido e a caracterização desta pesquisa não parte só do educador, implicou um movimento de interação entre educadores e educandos, pesquisador e pesquisados, problematizados pela realidade a ser desvelada e transformada, caracterizando-se também pela investigação do pensar com o outro numa relação descentrada e interdependente. Tanto maior a investigação com o outro e não do outro, maiores são as possibilidades de transformação de consciências, de identidades, e não apenas pelo intelecto, mas, sobretudo, promovendo a capacidade de ação e reflexão (BRANDÃO, 1990).

A pesquisa-ação, que procura investigar uma psicogênese da empatia como possibilidade de construção de conhecimento, do autoconhecimento e do reconhecimento do outro, aqui assume importância por descentrar o sujeito e fazê-lo pensar sobre sua capacidade de mudança, desenvolvendo os meios de sua realização. Assume também igual relevância por proporcionar, nessa mesma reflexão-ação-formação, a negação, para o estudante, da sua simples facticidade da vida e da vida escolar, do Ensino Técnico. A questão de que a escola (ambiente educativo) não é mera produtora de repetição conteudista, mas uma prática social de reconhecimento das diferenças e das múltiplas formas de linguagem, que gera a real capacidade de mobilização do sujeito para refletir sobre si mesmo, sobre a natureza e a vida com o outro tem sido fonte de inúmeros estudos (DEMO, 2008).

O desenvolvimento de uma pesquisa educativa, através de uma pesquisa-ação tem a possibilidade de fazer com que os estudantes possam fazer uma reflexão e uma autocrítica da percepção que têm de si, dos outros e da realidade social. Diante disso, validamos as nossas pretensões quando os participantes conseguiram abordar e conversar sobre as dificuldades prevalentes nos processos de ensino, estabelecendo relações com o que pôde ser pensado sobre si, sobre a relação com o outro, na dinâmica do reconhecimento mútuo, bem como repensando a técnica em favor do bem comum em termos de pesquisa-formação. Enfim, objetivou-se que o sujeito fosse participante de seu desenvolvimento, objetivo, subjetivo e socialmente, através da busca de autoconhecimento e do reconhecimento do outro. Essa possibilidade de pesquisa-ação pôde ser iniciada e ativada a partir das práticas pedagógicas, do ensino e da aprendizagem. As análises das narrativas dos jovens adultos do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos revelaram uma produção de dados em um contexto de interação e potencial de comunicabilidade entre os sujeitos participantes da pesquisa. Essa perspectiva trouxe à tona os desafios e as possibilidades de transformação dos processos pedagógicos justificados no diálogo (FREIRE, 2011a), na ação comunicativa (HABERMAS, 1989) e no reconhecimento do outro (HONNETH, 2011). Este tema vem mostrando-se cada vez mais relevante para o campo da educação, de modo que um tratamento teórico aprofundado possibilita situar bases para futuras incursões, inclusive sobre a expressão biográfica dos sujeitos em tempos de diagnósticos de segregação, de transtornos de aprendizado, de incapacidade para o dialógico, de fragmentação e deficiência dos processos de pensar e agir, tendo em vista a reprodutibilidade técnica do ensino.

Assim, coube reforçar a situação-problema que foi apresentada da seguinte forma: como se dá uma psicogênese da empatia entre estudantes do Ensino Técnico e qual a relação com os processos narrativos de si e a escuta do outro em espaços educativos? Ao termos uma ideia sobre a forma de produção de dados, contexto e amostra da pesquisa e do referencial teórico, foi possível dar conta dos objetivos a que nos propomos investigar: *reconhecer e promover uma psicogênese da empatia, a partir da análise de práticas educativas mobilizadoras, envolvendo narrativas de si e escuta do outro entre estudantes do Ensino Técnico; Discutir e elaborar práticas educativas relacionais, por meio da argumentação, em que os*

estudantes possam narrar-se, promovendo espaços de autoria e reconhecimento; mobilizar espaços coletivos de interação, aprendizagem e escuta sensível do outro nos processos de educar; analisar e contextualizar os processos intersubjetivos de construção de si e luta por reconhecimento, emergentes dos espaços de aprendizagem e práticas educativas.

2.3 Caracterização da Instituição de Ensino Pesquisada

O Projeto de Pesquisa foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Porto Alegre, na modalidade Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)⁴. Este programa tem como objetivo formar profissionais jovens e adultos com conhecimentos técnicos, possuidores de competências e habilidades administrativas, que possam fazer parte e interagir com o sistema econômico/produtivo e que possam absorver as inovações do mercado, de modo a construir alternativas de geração de trabalho e renda ou melhorar as condições de ingresso, permanência e progressão no mercado de trabalho formal. Além de favorecer a tomada de consciência como trabalhadores - sujeitos de direitos, contribuindo assim, para o aperfeiçoamento de suas potencialidades no que concerne ao exercício da cidadania. O curso tem duração de 6 semestres, sendo oferecido no curso noturno. Os grupos de discussão que constituíram o campo da pesquisa e foram desenvolvidos nas aulas de Filosofia com a coordenação do professor titular da disciplina. De acordo com Brandão (2015), tais programas surgem, inicialmente, como políticas de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, com vistas não somente a promover a escolaridade, mas minimizar as desigualdades sociais e econômicas, oportunizando espaços escolares que possam integrar os sujeitos ao mercado de trabalho, por meio de cursos técnicos.

⁴ Documentos de Lei: PARECER CNE/CEB Nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 27 mar. 2018. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 27 mar. 2018.

2.4 Os Participantes da Pesquisa

A pesquisa qualitativa: pesquisa-ação em educação realizada entre estudantes do Ensino Técnico como possibilidade formativa por meio de uma investigação de uma psicogênese da empatia, a partir das teorias referenciadas nesta investigação, teve a pretensão de desenvolver ações de pesquisa educativa acerca do ensino e aprendizagem entre o biografar-se e a empatia. Cabe mencionar que o projeto passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade La Salle, para salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos participantes da pesquisa⁵. A proposição didático-pedagógica dos círculos de cultura foi uma abordagem pedagógica desenvolvida. A escolha dos sujeitos na amostragem própria da pesquisa qualitativa se realizou através de critérios que emanam de um conjunto de ideias, histórias de vida, concepções de si e do outro, e não como mera verificação, mas como etapas de desenvolvimento (TRIVIÑOS, 2001).

No desenvolvimento da pesquisa foram desenvolvidos grupos de discussão em que a pesquisa formativa produziu os elementos (dados) da análise dialética e formativa para a compreensão da pesquisa da psicogênese da empatia. Os educandos assistiram a dois filmes como elemento motivador para a construção das (auto)biografias e para pensar o uso da técnica de maneira mais humana. A partir dessa proposição, os alunos formularam hipóteses de si, que foram apresentadas para os colegas responderem, buscando fazer uma reflexão inicial como sujeitos participantes da pesquisa. A partir desta primeira prática, os estudantes participaram de atividades autobiográficas em que produzirão a escrita de si, por meio das autobiografias. Com o desenvolvimento das atividades formativas de pesquisa, os estudantes interagiram com as histórias de vidas dos colegas a fim de pensarem, refletirem e agirem de forma comunicativa com o outro.

Durante a pesquisa serão realizadas atividades, os sujeitos tiveram a possibilidade de produzir sínteses de maneira subjetiva e intersubjetiva, relatando, através de debates sobre a elaboração dos questionamentos, a partir dos filmes apresentados, da construção das autobiografias, o pensar sobre a narrativas dos outros, sobre como o uso da técnica pode ser pensada por meio da visão do outro. Nestas atividades, os estudantes puderam avaliar sobre como é pensar acerca de si,

⁵ O número de identificação do projeto - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 76655417.8.0000.5307

do outro com o outro e da técnica. Participaram da pesquisa um número de vinte (20) estudantes jovens/adultos e adultos do PROEJA, com a faixa etária de 25 a 45 anos.

2.5 Compreensão das Informações de Pesquisa e a Análise da Construção do Conhecimento de Si e do Outro

A análise de uma pesquisa formativa de caráter dialético de ensino e aprendizagem acerca das proposições pedagógicas subjetivas e intersubjetivas teve metodologia interpretativa própria diante da pesquisa-ação, por meio de uma linguagem, pois partiu de atividades didáticas que foram realizadas para buscar a compreensão da realidade, dos modos de narrativas de si e do outro, o pensar sobre a técnica a partir da escuta do outro. Surgiu, então, a possibilidade da compreensão humana da construção do conhecimento. Conforme Abrahão e Passegi (2012, p. 91).

Qualquer que seja seu grau de tecnicidade e de sofisticação, sua implementação não funciona sem uma dose de bricolagem, bricolagem que é, no fim das contas, a garantia da busca humana de compreensão e de conhecimento empreendida por seres singulares. Esta ambição louca, talvez, de chegar as próprias fontes e aos modos de efetuação da singularidade individual só pode trilhar os caminhos de uma hermenêutica da relação, em que o próprio pesquisador se empenha num trabalho de sujeito, em igualdade de condições e a exemplo daquele que lhe fornece o autor da narrativa e em interação com ele. É bem possível que o pesquisador, por mais armado que esteja de modelos e grades, só consiga *contar* por sua vez o que lhe *contam* as narrativas dos outros: é pouco e é muito, é o preço de uma ciência humana, mas também é o seu tesouro.

A abordagem biográfica-narrativa constitui um modo de investigação adequado a linguagem das produções autobiográficas. Assim, buscamos uma metodologia que fosse sensível ao caráter pedagógico do discurso narrativo, sua complexidade e sequência temporal que privilegiou o contexto histórico dos estudantes foi relevante para iniciar o processo de pesquisa-ação sobre as narrativas e a participação do pesquisador/professor, colaborando ao se envolver com as vozes nas histórias de vida. Não é apenas o fato de os narradores dizerem suas vidas, mas que, quando colocados no palco do compartilhamento das experiências, encontram o significado de sua trajetória. Portanto, no contexto narrativo, tratou-se das histórias vivas, onde as biografias entre o autoconhecimento

e o reconhecimento do outro convergiram em uma (re)construção de narrativas compartilhadas. A partir disso, enfatizamos o papel da empatia como condição para a compreensão da questão epistemológica que em possibilidades de aprendizagem autobiográfica tornaram possíveis compreender esse contexto por uma posição crítica (BOLÍVAR, 2012).

Conforme Triviños (2011), a participação do sujeito da pesquisa poderá considerar métodos *sui generis* para o desenvolvimento do trabalho, levando em consideração as autobiografias, diários, atividades pedagógicas em sala de aula, que podem se transformar em meios importantes para o pesquisador analisar as informações acerca dos objetivos que se propõe. A forma de organização para produzir os *dados biográficos* e a compreensão da pesquisa-ação teve por base o próprio fazer pedagógico, levando em consideração as teorias apresentadas e as atividades pedagógicas desenvolvidas. Sendo assim, durante o processo de pesquisa foram elaboradas práticas subjetivas e intersubjetivas por meio de um plano de atividades pedagógicas reconhecidas no próprio saber cultural, dando sentidos ao que foi produzido na troca com o outro. Os caminhos que nortearam os momentos de reflexão e sociabilidade no espaço educativo presentes nessa tese tiveram as seguintes linhas de ação:

a) Apresentação para os sujeitos do formato das atividades de pesquisa. A entrega, explicação e recolhimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Institucional. Apresentação de um filme motivacional - *Escritores da Liberdade*, (2007)⁶, que versou sobre o tema de pesquisa proposto, o do autoconhecimento e o

⁶ O filme "Escritores da Liberdade" (Freedom Writers, EUA, 2007) aborda, de uma forma comovente e instigante, o desafio da educação em um contexto social problemático e violento. Tal filme se inicia com uma jovem professora, Erin (interpretada por Hilary Swank), que entra como novata em uma instituição de "ensino médio", a fim de lecionar Língua Inglesa e Literatura para uma turma de adolescentes considerados "turbulentos", inclusive envolvidos com gangues. Ao perceber os grandes problemas enfrentados por tais estudantes, a professora Erin resolve adotar novos métodos de ensino, ainda que sem a concordância da diretora do colégio. Para isso, a educadora entregou aos seus alunos um caderno para que escrevessem, diariamente, sobre aspectos de suas próprias vidas, desde conflitos internos até problemas familiares. Ademais, a professora indicou a leitura de diferentes obras sobre episódios cruciais da humanidade, como o célebre livro "O Diário de Anne Frank", com o objetivo de que os alunos percebessem a necessidade de tolerância mútua, sem a qual muitas barbáries ocorreram e ainda podem se perpetrar. Com o passar do tempo, os estudantes vão se engajando em seus escritos nos diários e, trocando experiências de vida, passam a conviver de forma mais tolerante, superando entraves em suas próprias rotinas. Assim, eles reuniram seus diários em um livro, que foi publicado nos Estados Unidos em 1999, após uma série de dificuldades. É claro que projetos inovadores como esse, em se tratando de estabelecimentos de ensino com poucos recursos, enfrentam diversos obstáculos, desde a burocracia até a resistência aos novos paradigmas pedagógicos (VALIS, 2012). Referência cinematográfica: *Escritores da Liberdade*. Original: Freedom Writers. Direção: Richard LaGravenese. 122min. EUA, Paramount Pictures, 2007.

do reconhecimento do outro. Nessa atividade, o objetivo foi incentivar/motivar a problematização sobre o filme, buscando propor a interpretação do mesmo a partir da visão dos sujeitos sobre o ato de “biografar-se”.

b) A produção textual das autobiografias por parte dos estudantes, como recurso para o biografar-se. Nessa atividade, objetivou-se analisar a elaboração da escrita no que diz respeito à autoria, baseado no filme assistido, em que os personagens também aprendiam a biografar-se. E foi solicitado aos estudantes que produzissem um texto com quatro parágrafos. No primeiro parágrafo foram orientados a escrever sobre seus dados pessoais: cidade onde reside, com quem mora, ou ainda alguma particularidade sobre o contexto familiar. No segundo parágrafo os educandos escreveram sobre três momentos da sua vida escolar, um dos anos iniciais, a segunda dos anos finais do Ensino Fundamental e a terceira no Proeja: a escrita remeteu a memórias escolares, festas, gincanas, atividades esportivas, professores importantes, para que os estudantes pudessem refletir sobre este momento importante de suas vidas. No terceiro parágrafo, os aprendentes escreveram sobre a sua vida social ou atividades extraclasse: puderam registrar sobre os ambientes em que circulam, religiões que frequentam, atividades culturais, esportivas, passeios com amigos e/ou familiares, etc. Já no quarto parágrafo, os aprendentes escreveram sobre as expectativas que tem para o seu futuro profissional, levando em consideração o fato de estarem estudando numa modalidade de educação integrada ao Ensino Técnico e/ou se desejam continuar os estudos após concluírem o Proeja. A escrita da história pessoal dos estudantes teve o propósito de promover uma reflexão sobre o passado, o presente e uma perspectiva de futuro (Anexo A).

c) A atividade de proposta de solução de situações vividas pelos colegas. Nessa prática, os estudantes apresentaram um problema pessoal para que os colegas lessem e propuseram uma possível resposta diante do fato apresentado. O objetivo foi possibilitar que os sujeitos se colocassem no lugar do outro, levando-os a pensar sensivelmente e se deslocar de si, refletindo do ponto de vista do outro, reconhecendo-se neste outro, através de uma possível identificação com a situação vivida. Nesta atividade, os estudantes fizeram uma análise das respostas pensadas pelos colegas para resolver os dilemas dos colegas. O exercício foi também fazer com que o aprendente pensasse sobre como “os outros” respondem ao dilema alheio, e não apenas responder a uma questão. Tratou-se de oportunizar ao sujeito

refletir sobre o respeito mútuo, a possibilidade da construção de conhecimento de si e do outro e o desenvolvimento do sentimento da empatia (Anexo B).

d) Apresentação do segundo filme motivacional - O jogo da Imitação (2014)⁷. O propósito desta atividade foi fazer com que os aprendentes refletissem sobre a técnica. Esta reflexão remeteu a um determinado momento do filme, em que o autor principal sugere poder resolver o problema em questão sem a ajuda do outro. Após assistir ao filme, promovemos junto aos estudantes duas importantes reflexões: como a procura colaborativa com a motivação do outro tem um melhor desenvolvimento quando pensamos sobre um determinado problema a ser resolvido de forma cooperativa. Como podemos intervir no mundo quando dominamos uma técnica? Por fim, os estudantes fizeram um registro sobre esta experiência em pequenos grupos para posterior análise (Anexo C).

e) A atividade final sobre a avaliação da participação e reflexão sobre as práticas pedagógicas. Essa etapa teve o intuito de desenvolver nos participantes a capacidade de realizar sínteses dialéticas, voltando na experiência vivida para realizar novas sínteses. Esta atividade foi planejada para ser desenvolvida em quatro momentos. Na primeira, os sujeitos avaliaram como foi a participação deles ao produzir a autobiografia; na segunda, descreveram como foi o sentimento de se colocar no lugar do outro; na terceira, produziram uma síntese, junto aos colegas, registrando o que foi importante ao realizar as atividades de autoconhecimento e reconhecimento do outro para chegar num patamar de empatia; na quarta, uma avaliação final de todas as atividades realizadas com os aprendentes durante a pesquisa (Anexo D).

⁷ O criptoanalista, matemático e filósofo britânico Alan Mathison Turing (1912-1954) é hoje considerado um dos precursores da computação moderna. Durante a Segunda Grande Guerra, ele e a sua equipe deram uma ajuda fundamental aos aliados na decodificação do código Enigma, que os nazis utilizavam para comunicar secretamente os planos de ataque. Já durante o pós-guerra, Turing projetou um dos primeiros computadores programáveis no laboratório nacional de física do Reino Unido. Entre muitas outras coisas, os seus estudos serviram ainda para abrir portas a uma das questões mais pertinentes da tecnologia da atualidade: a possibilidade teórica da inteligência artificial. Apesar de todo o reconhecimento, a sua carreira terminou abruptamente em 1952, depois de ter sido processado por atentado ao pudor, acusação que culminou numa condenação por homossexualidade, à época ilegal no Reino Unido. Em 8 de Junho de 1954, dois anos depois de iniciar um tratamento com injeções que provocam castração química (algo que preferiu à prisão), Turing foi encontrado morto na sua própria casa (CINECARTAZ, 2011). Recentemente, Alan Turing é nomeado ícone do século 20 pela BBC, veja a notícia em: http://poenaroda.com.br/diversidade/gay-e-pai-da-computacao-alan-turing-e-nomeado-icone-do-seculo-20-pelabbc/?fbclid=IwAR2okZ8Nf17le_gJkHtAcSoSq4mPdAmxggThev6Eiju8-mFo1FuM0Xc_Q-SU. Acesso em: 10 fev. 2019. Referência cinematográfica: O Jogo da Imitação. Original: The Imitation Game. Direção: Morten Tyldum, 2014. 114 min. GB/EUA, 2014.

Ainda que tenhamos nomeado uma “atividade final” sobre a avaliação das ações de pesquisa, o que pretendemos foi avaliar todo o processo das hipóteses e do conhecimento que os estudantes construíram diante da elaboração das suas autobiografias e das possibilidades do encontro com o outro, caracterizando assim o aspecto formativo desta tese. O sentido fundamental da avaliação foi o movimento, a transformação e a (auto)formação dos participantes da pesquisa (HOFFMANN, 2014). Nesse sentido, avaliamos a escuta atenta, as palavras dadas diante das histórias de vida dos alunos e os processos formativos, por meio de uma psicogênese da empatia, e da possibilidade do autoconhecimento e do reconhecimento do outro.

2.6 Levantamento de Estudos Sobre Empatia

Para construir o avanço do conhecimento nesse campo de pesquisa foram desenvolvidas buscas sobre o tema “empatia” no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), compreendendo o período entre 2012 e 2016. Ao utilizarmos a palavra-chave “empatia” como filtro para a pesquisa foram encontrados 834 estudos sobre esta temática, que abrangiam três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas. Já numa segunda filtragem, procuramos organizar pela data que compreendeu o período de 2012 a 2016. A escolha de uma grande área do conhecimento, a das Ciências Humanas, e as áreas do conhecimento: Psicologia, Educação, Filosofia. Nesta amostragem foram encontradas 139 pesquisas que tratavam desta matéria. Refinando ainda mais esta pesquisa, selecionamos 06 estudos deste banco de teses e dissertações que pensamos estar mais adequados para dar aporte à Tese. Nem sempre as teorias e as metodologias encontradas estavam em consonância com o diálogo de formação tecnológica, mas remetiam ao tema “empatia” ou o tema “juventudes”.

No primeiro estudo, encontramos uma dissertação de mestrado de Moisés Rocha Farias denominado A Empatia Como Condição de Possibilidade do Agir Ético, 2013 - Mestrado em Filosofia da Universidade Federal do Ceará. Neste trabalho, o aborda a concepção de empatia baseado na obra “O Problema de Edith Stein” que compreende as relações entre indivíduos, a partir da apreensão do outro enquanto sujeito espiritual. Nesse sentido, defende que o outro deixa de ser mero

objeto, reconhecendo nele uma entidade humana. E é nesta relação que surgem os indivíduos como possibilidade do agir ético. Diferente desta concepção, como pesquisadores, buscamos a possibilidade da formação do sujeito histórico.

Encontramos, durante a pesquisa, no banco de teses e dissertações, outro trabalho sobre Edith Stein, que é mais uma dissertação de mestrado de Rudimar Barea sobre O Tema da Empatia de Edith Stein, 2011 – Mestrado em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria. Neste estudo, o pesquisador procura investigar como Stein pensou o tema da empatia como elemento constitutivo da particularidade subjetiva que se estabelece nas relações intersubjetivas com os outros. Barea (2011) traz uma particularidade interessante: ele aborda o termo “empatizar” que tem como objetivo apresentar a empatia como vivência constituidora da singularidade e da troca recíproca entre o conhecimento e os valores pessoais de nossa existência. Ele ainda aborda o termo da empatia sobre colocar-se no lugar do outro, para descobrir valores desconhecidos.

No levantamento encontramos também um terceiro estudo de Carolina de Resende Damas Cardoso – Mestrado em Psicologia da Universidade de São Paulo (2012), cujo trabalho remete à Edith Stein: Contribuições de Edith Stein para a Epistemologia das Ciências e para Psicologia Científica. A pesquisadora parte da análise da obra Stein para compreender a subjetividade, amparada no conceito de pessoa humana, que contempla a própria corporeidade. Acrescenta ainda que é possível conhecer a vida anímica de uma pessoa levando em consideração as percepções internas e externas e a empatia, que podem ser consideradas numa metodologia das ciências para dar conta do conhecimento humano.

Um dado importante, é que nestes três primeiros trabalhos foram encontradas investigações da filósofa Edith Stein⁸. Na visão de Stein, é a partir da suspensão do “eu” que estaremos mais em condições de nos aproximarmos do outro. A proposta aqui defendida, diferentemente destes pesquisadores, prevê uma possibilidade de uma psicogênese (construção) da empatia. Temos um pensamento constituído do

⁸ Edith Stein (1891-1942), filósofa judia, nascida em Breslau, Alemanha, se converteu ao catolicismo em 1922 e passou a lecionar em Munique. Em 1933, foi destituída, indo para a Holanda, onde se tornou carmelita. Em 1942, foi levada pela polícia secreta nazista para Auschwitz, onde morreu numa câmara de gás. Todo o esforço do pensamento de Stein esteve voltado para harmonizar o pensamento fenomenológico e o pensamento tomista. Sua síntese da fenomenologia e da escolástica visava conciliar razão e experiência, temporalidade e eternidade, existência e essência, finitude e infinitude, que apresentou uma análise sobre o conceito de pessoa humana como contribuição para o estudo da empatia.

termo construtivista que é a possibilidade da (re)construção do conhecimento, diferentemente de uma vivência ou descoberta.

No quarto estudo, encontramos uma dissertação de mestrado em Psicologia, de Gisele Franco de Rezende, intitulada *Habilidades de Vida: Implementação e Avaliação de Uma Pesquisa-Intervenção com Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social*, da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Neste trabalho, a autora desenvolve uma pesquisa-intervenção que tem por objetivo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais como fatores protetivos frente à vulnerabilidade social dos pesquisados. A possibilidade de que programas que aprimoram as competências pessoais e sociais do jovem podem ter um impacto indireto sobre o bem-estar do adolescente em situação de vulnerabilidade social.

O nosso quinto achado, da pesquisadora Rosa Jussara de Bonfim Silva, intitulado *Saberes da Prática Pedagógica que Favorecem o Pleno Desenvolvimento do Educando – Dissertação de mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília*, 2013. A pesquisadora parte de uma inquietação quanto aos saberes pedagógicos e busca compreender se eles podem favorecer o desenvolvimento pleno do educando. Este desenvolvimento estaria relacionado não somente ao direito da criança aprender, mas que sua formação fosse promovida por metodologias que compreendam o diálogo, a partilha, o cuidado o respeito à individualidade e a diversidade, a empatia. Nessa pesquisa, a autora procura valorizar como componente dos saberes pedagógicos: a bagagem cultural dos alunos. O que nos chama a atenção, neste estudo, é a centralidade no desenvolvimento pleno do aprendente. Sabemos que a aprendizagem ocorre por toda uma vida, e talvez nunca tenhamos um “pleno desenvolvimento” e continuamos teorizando uma possibilidade de construção de noções de convivência, solidariedade, empatia.

Já no sexto estudo, encontramos um trabalho da pesquisadora Aline Rocha Mendes, que defendeu uma Tese de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, intitulada *Educação Emocional na Escola: uma proposta possível*. Nesse trabalho defendido em 2016, a pesquisadora, por meio de oficinas de ensino “Vida Emocional” com aprendentes, buscou dentre estas temáticas: emoções, sentimentos, autoimagem, autoestima, empatia, assertividade e autorregulação emocional, possibilitar a reflexão dos adolescentes

envolvidos na pesquisa. Também houve ênfase, durante a pesquisa, que os estudantes compreendessem o processo da autorregulação das emoções, através da elaboração de situações problemas vivenciados pelos aprendentes. Diante da investigação, a pesquisadora procurou apresentar o termo “empatia” como um importante elemento de comunicação. Este trabalho sobre “vida emocional” desenvolvido pela pesquisadora é relevante para o nosso projeto, pois evidencia o desenvolvimento moral, a compreensão de si e do outro, que também são propostos em nossa construção dos objetivos para o estudo. As leituras destas teses e dissertações no espaço virtual da CAPES foram importantes para a organização e compreensão dos debates atuais sobre a questão, bem como para compreender outras possibilidades de pensar diferentes pesquisas sobre a temática “empatia”. Embora tais compreensões dos autores não sejam utilizadas como solução para o problema aqui tratado, elas são auxiliares da reflexão e das contribuições já expressas acerca do assunto, capazes de esclarecer o fenômeno investigado.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Da Epistemologia Genética à Ação Comunicativa

A organização de um esquema epistemológico, filosófico e pedagógico justifica a escolha das teorias que fundamentam esta proposta de promover autoconhecimento e o reconhecimento do outro. A partir de uma visão dinâmica, pretendemos buscar possibilidades de explicação da gênese da formação do indivíduo, que se autobiografa e aprende a escutar/reconhecer o outro. Pesquisamos nas abordagens de Jürgen Habermas⁹ e Jean Piaget¹⁰, aqueles conceitos que mais se adequassem às reflexões teóricas acerca da apropriação empírica do sujeito, de como ele narra a si mesmo, da interação dele com o outro e da relação de ambos com o mundo social.

Com Jürgen Habermas, além dos conceitos de mundo da vida e mundo do sistema, discutiremos a importância da intersubjetividade como concepção e contribuição à Teoria do Agir comunicativo. Com Jean Piaget, pensamos em investigar o sentido da sua pesquisa, que explica a gênese do conhecimento, da aprendizagem e, principalmente, os conceitos de egocentrismo, descentração, autonomia/heteronomia cooperação e métodos ativos, por dizerem respeito mais diretamente à construção subjetiva das figuras de alteridade. As concepções de ambos os autores trazem à tona sujeitos capazes de sair de uma condição heterônoma para chegar a uma capacidade autônoma. Além das referências destes teóricos, buscamos, também, justificção nos estudos da professora da UNB, Barbara Freitag, que realiza uma importante pesquisa entre estes dois autores. Nela, explica as contribuições da Epistemologia Genética à Teoria da Ação Comunicativa, chegando à conclusão de que a teoria do conhecimento de Piaget pode ser pensada como uma teoria social em Habermas. A autora exemplifica como o conceito de

⁹ É filósofo e sociólogo alemão nascido em Düsseldorf, 18 junho de 1929. Participa da tradição da teoria crítica e do pragmatismo. É membro aposentado da segunda geração Escola de Frankfurt e realizou estudos significativos sobre a Democracia. Ele é conhecido por sua teoria da Ação Comunicativa (FREITAG, 1993).

¹⁰ Piaget foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, nasceu em Neuchâtel, 9 de agosto de 1896, em Genebra, e faleceu em 16 de setembro de 1980. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica, e criou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da psicogênese do pensamento humano. Estudou inicialmente biologia na Universidade de Neuchâtel onde concluiu seu doutorado, e posteriormente se dedicou à área de Psicologia, Epistemologia e Educação. Foi professor de psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954, e tornou-se mundialmente reconhecido pela sua pesquisa epistemológica (PIAGET, 1991).

descentração influencia a formulação do conceito de racionalidade comunicativa, síntese importante para a construção de uma linguagem socializada e descentrada em relação ao outro, ao mundo e ao objeto de conhecimento. Dessa forma, ela desenvolve o conceito/possibilidade do “eu competente”.

Piaget, quando escreveu sua teoria, pretendeu explicar a gênese do conhecimento, que por sua análise é decorrente de uma construção. Para ele, esta mesma construção não poderia ser explicada apenas pelo apriorismo/inatismo¹¹, ou ainda pelo empirismo, levando-o a uma outra hipótese: o interacionismo.

O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram. Em outras palavras, todo o conhecimento comporta um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia é o conciliar esta criação de novidades tão elaboradas e de que, no plano do real, elas permitem a conquista da objetividade. (PIAGET, 1983, p.3).

Num modelo de conhecimento baseado no empirismo¹², o conhecimento é dado, transmitido. Logo, não há interações, apenas repetição, porque nesta concepção só existe a ação do professor sobre o aluno. Sendo assim, o outro (sujeito/colega) não é importante para a aprendizagem. No apriorismo, ao contrário, a centralidade da aprendizagem está no aluno, como um dado *a priori*, e da mesma forma, o outro não é considerado, uma vez que o indivíduo já traz consigo o conhecimento, cabendo a ele apenas despertar a “aprendizagem”. Já no interacionismo, o conhecimento é (re)construído, não só pela síntese renovada deste mesmo conhecimento, bem como pela interação com o outro, sendo esta concepção epistemológica a que nos interessa.

Se a Epistemologia Genética é a possibilidade de explicação deste novo conhecimento, a gênese (construção do conhecimento) não reserva um status de privilégio absoluto, muito pelo contrário, lembra a existência de uma construção indefinida, que resulta dessas sínteses renovadas entre a novidade e a continuidade desta mesma novidade (PIAGET, 1983). O que prevemos para a nossa pesquisa é

¹¹ Apriorismo: é a hipótese, oposta ao empirismo, segundo o qual o indivíduo, ao nascer, traz consigo, já determinadas, as condições do conhecimento está aprendizagem que se manifestarão ou imediatamente (inatismo) ou progressivamente pelo processo geral de maturação (BECKER, 2010).

¹² Empirismo: é a hipótese segundo a qual a capacidade de conhecer ou de aprender do sujeito é devida à experiência adquirida (BECKER, 2010).

que somente a linguagem nos oferece consistência e identidade própria na educação, resultante desse cruzamento de narrativas, com a possibilidade dos aprendentes experimentarem (sujeitos da pesquisa) a construção do conhecimento de si (autoconhecimento) e a construção das noções de empatia (reconhecimento do outro). Segundo Piaget (1983, p. 5):

Em poucas palavras se encontrará nestas páginas a exposição de uma epistemologia que é naturalista sem ser positivista, que expõe em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apoia também no objeto sem deixar de considerá-lo como um limite (existente, portanto, independente de nós, mas jamais completamente atingido) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma elaboração contínua: é este aspecto da epistemologia que suscita mais problemas e são estes que se pretende equacionar bem assim como discutir exaustivamente.

Se ainda a Epistemologia Genética suscita mais problemas para discutirmos exaustivamente, pensamos que os conflitos, os questionamentos, as contradições, as problemáticas do cotidiano são as possibilidades de problematização em um primeiro momento quando o sujeito busca se autoconhecer, no grande desafio que é, se reconhecer no outro. Piaget ao se referir às problematizações, afirma que se trata de um processo contínuo.

Quanto à necessidade de recuar à gênese, como indica o próprio termo “epistemologia genética”, convém dissipar desde logo um possível equívoco, que seria de certa gravidade se importar em opor a gênese às outras fases de elaboração contínua dos conhecimentos. A grande lição contida no estudo da gênese, ou das gêneses é, pelo contrário, mostrar que não existem jamais conhecimentos absolutos. Isto significa dizer, em outras palavras, seja que tudo é gênese, inclusive a elaboração de uma teoria nova no estado atual das ciências. (PIAGET, 1983, p. 4).

Na teoria piagetiana são apresentados três modelos de desenvolvimento: linguístico, moral e lógico. Neste trabalho, vamos nos deter ao modelo linguístico, que revela a competência da consciência de si em relação aos outros e ao mundo. Freitag (1984, p. 20) explica como este modelo engloba os outros dois:

No modelo linguístico de Piaget, que descreve o processo de descentração da criança de um estágio egocêntrico (incapacidade de discernir o próprio ponto de vista do ponto de vista dos outros) ao estágio de pensamento e da fala comunicativa ou socializada (capacidade de incluir os pontos de vistas dos outros e o próprio num raciocínio mais complexo, relacional, descontextualizado) não só estão integradas as três dimensões (linguística, moral e lógica), como ainda aparecem, ao lado dos fatores biológicos da maturação, os fatores sociais imprescindíveis para assegurar a

descentração, isto é, o confronto e de sua experiência com um mundo social previamente constituído.

As descentrações surgem dos confrontos de ideias e na interação com o outro. Nelas, entre os pares (sujeitos da aprendizagem) é que os pontos de vista diferenciados poderão ser negociados. Descentrar-se, sob a perspectiva da criação de novidades, trata-se de um sujeito em formação (estudante) que ao narra-se também se põe na escuta do outro. As discussões em torno da Epistemologia Genética de Piaget articulam aproximações com o biografar-se e com a escuta do outro, e, como se sabe, trazem significativas contribuições para reconhecer a proposição aqui compreendida, a partir de uma psicogênese da empatia.

Nesse sentido, pensando o contexto escolar e os ambientes educativos, verifica-se que toda ação educativa pode estar envolvida em atividades que possibilitem ou gerem o conflito, o consenso e a descentração, como gênese para que os estudantes ao interagirem possam sair de um pensamento heterônomo para um pensamento autônomo, completando assim uma ideia de psicogênese. Para tal, o ambiente educativo pede uma possibilidade pedagógica diferenciada, em que o educando pense sobre si, possa falar de si, escutar e considerar o outro. Piaget (2013, p. 157) vai dizer que “a escola tradicional conhece apenas um tipo de relações sociais, a da ação do professor sobre o aluno”. Portanto, se toda comunicação educativa requer a existência dos outros, do que é tecido junto e de forma intertextual, com infinitas narrativas e impregnado de múltiplas vozes, logo, buscaremos em Piaget (1980) a ideia de que os métodos ativos surgem como forma de (auto)crítica a ação pedagógica centrada no professor:

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido ao constrangimento intelectual de tal ordem que tenha que se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente, Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não poderia ser ativo intelectualmente (PIAGET, 1980, p. 81).

A concepção pedagógica dessa investigação propõe uma diferenciação desses discursos autorreferentes, em que a experiência da própria vida ganha sentido, conteúdo e forma de ação, em que o educando seja ativo na construção do

conhecimento de si e partir das interações com o outro possa estabelecer relações de comunicação e de educação. É a partir dos métodos ativos, propostos também por Piaget, que buscamos referência para a possibilidade pedagógica relacional, que abrange não apenas a ação do professor sobre o estudante, mas a interação entre os diferentes sujeitos da aprendizagem. Piaget (1980, p. 62) explica:

Da mesma forma, os métodos “ativos” que são os únicos capazes de desenvolver a personalidade intelectual, pressupõem necessariamente a intervenção de um meio coletivo ao mesmo tempo formador da personalidade moral e fonte de trocas intelectuais organizadas. Não seria possível constituir, com efeito, uma atividade intelectual verdadeira, baseada em ações experimentais e pesquisas espontâneas, sem uma livre colaboração dos indivíduos, isto é, dos próprios alunos entre si, e não apenas entre professor aluno.

O que Piaget explica nesta citação e que pretendemos avançar, é não apenas reproduzir o senso comum das práticas pedagógicas, baseadas na transmissão da informação do professor ao estudante, mas possibilitar uma interação entre ambos, e que o professor possa provocar a interação dos sujeitos no espaço educativo. É neste tipo de método ativo que o educando tem a possibilidade de sair de um estágio de heteronomia para a autonomia, a partir das descentrações de pontos de vista nas atividades em grupo, por exemplo. É justamente nesse sentido que questionamos com Collares (2002): “Por que a necessidade de transpor a heteronomia? Por que a necessidade de autonomia?”. E nos perguntamos mais: de qual espécie de mediação e método ativo estaríamos falando quando se trata da construção da alteridade, ou seja, do lugar do outro no meu próprio campo subjetivo? O caráter eminentemente narrativo e cristalizado na linguagem de tais inquietações nos move para um mundo vivido em que estas teorias nos ajudam a refletir, a partir do contexto da existência e do reconhecimento do outro desta tese.

Por meio dos métodos ativos, pensados por Piaget, é que pretendemos desenvolver, também, as noções de centração e descentração, que explicam como o indivíduo pode considerar a realidade externa e interna sob um prisma diverso do seu (PIAGET, 1980). Nesse sentido, a realidade interna (o narrar-se) e a externa (escutar/considerar o outro) ganham um significado, uma noção de reciprocidade. Piaget (1980) vai dizer que a construção do mundo objetivo e do raciocínio consiste numa redução gradual do egocentrismo, em favor de uma socialização progressiva, e na moralidade, que inicialmente é heterônoma, mas que a medida que o estudante

se descentra, vai se tornando autônoma, pois compreende a necessidade de escutar o outro. Freitag (1984, p. 20) complementa:

*A socialização do pensamento, que se dá durante a descentração, se deve a influência que o pensamento e a linguagem infantil sofrem no contexto social. É somente devido à força da argumentação social que a criança de se dispõe a abandonar seus pontos de vistas particulares, sua linguagem egocêntrica, sua inércia em relação às contradições que se dão a sua volta e em seus esquemas cognitivos (*sincretismo infantil*), aprendendo a reconhecer o outro, e a acompanhá-lo em sua argumentação.*

Essa compreensão do sujeito que toma consciência de si e passa a escutar o outro ocorre por uma descentração do seu próprio ponto de vista e por reciprocidade, isto é, da construção de uma noção para aprender a se colocar no lugar do outro. Piaget (1978, p. 208) explica:

Repetir ideias juntas, mesmo crendo que elas emanam de si mesmo, não significa que se raciocine corretamente. Ao contrário, para aprender dos outros a raciocinar logicamente é indispensável que se estabeleçam, entre os outros, e a gente mesma, essas relações de diferenciação e de reciprocidade simultâneas que caracterizam a coordenação de pontos de vista.

Aprender dos outros, não é somente troca, mas, sobretudo, reciprocidade, lugar em que os estudantes possam responder positivamente ao outro. Este responder ao outro, de maneira mais empática, faz com que o sujeito desenvolva um sentimento de solidariedade e de cooperação. Assim, o outro pode estabelecer trocas, em um nível mais elevado, sentindo-se reconhecido por isso. Importante ressaltar que o indivíduo ao se descentrar partilha seu conhecimento com o outro. Piaget (1978) afirma que como nos problemas de perspectiva a relação de troca empresta aos outros sua própria visão de mundo. Empréstimo sua visão de mundo é abrir a possibilidade para ser escutado pelo outro num deslocamento de si para o interesse da outra pessoa.

Pela descentração do seu ponto de vista, em relação ao outro, ou ainda entre diferentes indivíduos é que o sujeito vai aprendendo a cooperar. Piaget (1978) defende que a cooperação significa a colaboração no trabalho, a troca de ideias, a coordenação de perspectivas e ações que emanam, respectivamente, de diferentes narrativas de vida. Esta cooperação que ocorre por descentrações é também uma possibilidade para que o estudante apresente suas dificuldades, limitações, as

coações do mundo, os seus medos de enfrentar a vida, a fim de que ele confie em si para pedir ajuda quando necessário, e para que também saiba oferecer a mesma ajuda quando alguém a solicitar, trata-se do desenvolvimento da solidariedade.

Por tudo isso, a Epistemologia Genética de Jean Piaget compreende o desenvolvimento a partir de descentrações e cooperações, que permitem o desenvolvimento moral, o pensamento socializado, que se expressa na competência comunicativa e permite a intercomunicação das ideias e dos próprios pensamentos aos outros. Isso se verifica, considerando os pontos de vistas nas percepções desses agentes, no nível de informação, interesses, condições de compreensão: os termos “comunicativo” ou “socializado” exprimem o fato de que tal pensamento deixou de ser egocêntrico, privatizado, monológico, utilizando para exprimir, uma linguagem compreensível a si e aos outros (FREITAG, 2005).

De um modo geral, nossa tese de intencionalidade prevê uma psicogênese da empatia, sobre como os estudantes podem autobiografar-se e escutar/reconhecer os outros. É importante o filosofar como possibilidade sobre como os sujeitos vão refletir acerca deste processo, como vão pensar sobre si, sobre os outros, seus pares, o ambiente, o mundo e sobre as formas de aprender a se colocar no lugar do outro. Habermas, por sua vez, desenvolveu sua teoria baseado em conceitos que nos oferecem possibilidades de invocar as dimensões da racionalidade humana, das esferas da sociedade e dos sujeitos históricos, dentre elas: a intersubjetividade, mundo da vida e mundo do sistema, consenso, filosofia da consciência e filosofia discursiva e/ou filosofia da linguagem.

Além disso, o autor vai nos dizer que a modernidade foi marcada por filósofos que pensavam a sociedade sobremaneira monológica e opacificada, em que a síntese sobre o conhecimento era baseada numa representação subjetiva do sujeito singular. A proposição de Habermas é de que os sujeitos possam estar capacitados para agir no mundo por meio de uma racionalidade comunicativa. Ou seja, em relação a outros sujeitos, em intercâmbio linguístico, que os aprendentes possam fundar pela participação a uma competência comunicativa, discursiva, dialógica, em relações intersubjetivas movidas por conflitos e consensos. É pela Teoria da Ação Comunicativa que explicamos a possibilidade da formação de sujeitos socialmente competentes, que em suas comunidades, espaços públicos ou ainda ambientes educativos, possam resolver problemas. O problema do filosofar que colocamos aqui

é o desafio da conscientização e do processo de aprender a se colocar no lugar do outro, uma psicogênese da empatia.

Para que as pessoas possam agir na contemporaneidade, com mais empatia em relação aos outros sujeitos, é importante oportunizar espaços de diálogo e de aprendizagem, como pretendemos realizar no sentido do gesto escritural desta tese. A intersubjetividade é um conceito importante para que possamos pensar ações em que os sujeitos possam entrar em conflitos, discutir proposições, colocar-se em dissenso e em consensos para que possam escutar, dialogar e propor novas formas de interação com o outro e com o mundo. Para Habermas (2012, p. 40),

O mundo só conquista objetividade ao tornar-se válido enquanto mundo único para uma comunidade de sujeitos capazes de agir e utilizar a linguagem. O conceito abstrato do mundo é condição necessária para que os sujeitos que agem comunicativamente possam chegar a um entendimento mútuo sobre o que acontece ou sobre o que devem fazer nele. Com essa prática comunicativa, eles ao mesmo tempo se asseguram do contexto vital que tem em comum, isto é, de seu mundo de vida intersubjetivamente partilhado.

Por que Habermas vai pensar filosoficamente um mundo intersubjetivamente compartilhado, livre de coações? Dois outros conceitos que este autor desenvolveu nos dão esta resposta para explicar as esferas da sociedade: o mundo da vida e o mundo do sistema. O mundo do sistema está voltado ao paradigma da produção e da reprodução material, em que a ação do indivíduo estaria voltada para o sucesso individual (pensamento monológico), ou ainda, às relações financeiras, do dinheiro e de poder, das políticas públicas e privadas. Enquanto isso, o mundo da vida são as relações familiares, de amizade, de sociabilidade, de solidariedade. A coerção pode ser entendida como o poder de exploração do mundo do sistema sobre o mundo da vida, ou seja, a regulação da sociedade por uma via do abuso da condição humana, para o enriquecimento e a concentração de capital do sistema econômico, por exemplo. A pretensão filosófica de Habermas é justamente o contrário, a de pensar um outro mundo do sistema numa relação ética com o mundo da vida, a partir de uma racionalidade comunicativa. Elucidando melhor esse contexto de discussão, buscamos em Freitag (1993, p. 61) a problematização realizada:

Ao conceituar sociedade, Habermas procura integrar duas óticas: a sistêmica e a do mundo vivido. A ótica sistêmica coincide com a do observador externo. Trata-se daquele aspecto da realidade social em que atua a razão instrumental e técnica. A esfera sistêmica é, por sua vez,

dividida em dois subsistemas: o econômico, regido pelo meio dinheiro, e o político, regido pelo meio poder. A racionalidade técnica decorre da organização das forças produtivas e visa gerar o máximo de produtividade e para assegurar a sobrevivência material dos homens que vivem em sociedade. A visão sistêmica exclui o diálogo, de resto necessário numa sociedade cuja forma de codificação das relações sociais encontrou no dinheiro uma linguagem universal.

Assim, nesse ato de filosofar, a racionalidade comunicativa baseada numa Filosofia da Linguagem, busca o pensar, em que a linguagem universal seja a da cooperação, do diálogo e da aprendizagem como possibilidade de entrar em conflito com o outro, discordar por meio de argumentos, propor resoluções e ações práticas e solidárias no mundo. Também recomenda que tais relações não se concretizem na usura do outro, sobretudo, ao pensar o outro como regulador do diálogo, mas sim buscando o reconhecimento mútuo, por uma ação comunicativa, o autoconhecimento e o reconhecimento do outro. Freitag (2005, p. 39) nos diz:

Este tipo de ação que visa ao êxito e ao sucesso de um relacionamento objetivante e manipulativo entre os atores é confrontado com a ação comunicativa, cujo objetivo fundamental consiste em assegurar o esclarecimento dos pontos de vista, desvendar a verdade, obter consenso através da ação cooperativa de todos.

Indispensável considerar que os consensos não são acordos, e, para se chegar a um verdadeiro consenso, é importante oportunizar nos espaços de diálogo que o conflito seja uma possibilidade de reflexão nos atos de fala. Não se pode cair em um idealismo de consensos, como acordos amigáveis, que podem revelar algo próximo do cinismo. Os conflitos e os dissensos podem revelar possíveis debates fecundos, novas hipóteses e sínteses de conhecimento diante de uma problemática. Quando pensamos em respeitar e em ouvir a ideia, o conflito do outro, num ambiente de diálogo, é que aprendemos a nos colocar no lugar do outro, e começamos, assim, a desenvolver e a construir noções de empatia.

A teoria filosófica de Habermas propõe uma crítica à filosofia da consciência que marcou fortemente a modernidade, sobretudo ao indivíduo que fazia representações de si e do mundo de forma subjetiva e monológica. Os pensamentos sobre os fatos sociais são analisados, assim, sob uma ótica unilateral e cartesiana. Já na filosofia da linguagem, Habermas propõe uma reflexão, por meio da interação dos participantes dos atos de fala, nos espaços de diálogo, em que produtos históricos podem ser alterados, dentre eles, a determinação pelo senso comum do

mundo do sistema (enfrentando e resistido à colonização do mundo da vida pelo mundo do sistema). O filosofar ganha qualidade, força e atualização quando saímos de uma representação subjetiva do mundo (pensar o mundo sob uma visão autocentrada) para uma interação com o mundo, por meio do pensamento intersubjetivo (pensar o mundo junto com os outros), não apenas pelo pensamento único, mas, sobretudo pelas diversidades dos conflitos e inter-relações que podem caracterizar um novo mundo da vida.

Nisso, o filosofar com o diferente, a partir do reconhecimento do outro no pensamento com o diverso, é o que poderá possibilitar um ganho de qualidade em ações intersubjetivamente projetadas, dialogadas e conflitadas para se chegar a consensos, viabilizando processos coletivos de ação no mundo. O filosofar com o outro pode ser a saída de um pensamento representacional do mundo subjetivo e competitivo, para uma interação no mundo num processo cooperativo. Como exemplo, propomos o seguinte questionamento: o pensamento sobre a razão técnica ganha outra forma quando refletida na dimensão intersubjetiva em que o outro esteja incluso e possa falar, ou pensar com a técnica para explorar o outro (mundo do sistema) ou para agir de forma mais solidária e cooperativa neste mesmo mundo? A resposta pode ocorrer pela racionalidade comunicativa, da linguagem, que valoriza as múltiplas concepções de vida, de mundo, e, em que processos democráticos, espaços de diálogo e de aprendizagem, o *filosofar*, como prática da ação comunicativa, seja uma possibilidade não só de escuta e de debate, e, sobretudo, que viabilize a formação de sujeitos com uma racionalidade descentrada em relação ao mundo.

A formação de sujeitos com uma visão descentrada do mundo, segundo a proposta de Habermas, encontra ressonância a partir da obra de Jean Piaget. Habermas (1989) vai dizer em seu livro, *Consciência Moral e Agir Comunicativo*, que a filosofia da consciência já não pode mais dar conta da explicação epistemológica do sujeito, pois só há representações do conhecimento, e não há espaço às interações necessárias para se chegar aos conflitos e consensos. Nesse sentido, a *Epistemologia Genética*, argumenta Habermas (1989) é uma ciência, que oferece respostas explicativas sobre o processo do filosofar e o descentrar para que os sujeitos possam sair de um pensamento egocêntrico e chegar ao nível de consciência coletiva e descentrada em relação ao outro.

As aproximações teóricas entre Piaget e Habermas nos dão a chave da gênese da racionalidade, por meio de uma ação dialógica e comunicativa, que por sua vez nos apresenta a possibilidade de investigar e analisar uma psicogênese da empatia. Ao incorporar em sua Teoria da Ação Comunicativa a Epistemologia Genética, Freitag, explica onde Habermas converge em relação à teoria de Piaget, e vai nos dizer que a psicogênese é um itinerário que parte do egocentrismo, para atingir o pensamento e uma linguagem socializada, que ocorre por descentrações de pontos de vista. Assim, a socialização constitui um processo de descentração que permite ao sujeito estar inserido num processo que vai do monólogo ao diálogo. No que Habermas se apropria da obra de Piaget procede a referência quanto à formação do sujeito social. Freitag (2005, p. 53) acrescenta:

O ator competente de Habermas, que coordena suas ações e busca o entendimento através da ação comunicativa, é o sujeito autônomo, socializado, comunicativo (em suma “descentrado”), cujas estruturas lógicas de consciência foram se construindo enquanto atuava sobre o mundo dos objetos (interiorização das ações) e interagia com os outros sujeitos do mundo social (interiorização dos pontos de vistas dos outros), levando-os a reorganizar (acomodação) suas estruturas cognitivas ou esquemas (relação com o mundo objetivo).

Em situações de aprendizagem e em espaços de diálogo é que podemos desenvolver ações para garantir a reciprocidade dos pensamentos, a negociação dos pontos de vista e a compreensão das histórias de vida dos sujeitos sociais. É assim que poderemos assegurar a regulação moral numa interação comunicativa, que possibilite aos participantes pensar sobre si e sobre a opinião do outro diante dos conflitos e debates acerca das problemáticas apresentadas nestes espaços de aprendizagem. É no debate, a partir destas situações de aprendizagem, como mencionamos, que os estudantes podem sair de uma posição de pensamento heterônomo para uma situação de pensamento autônomo. Do pensar consigo mesmo para um pensar com o outro na dimensão evolutiva e emancipatória de aprendizagens sociais. Freitag (2005, p. 75) nos diz:

Ao estágio da heteronomia moral segue-se o estágio da autonomia, momento em que o adolescente toma consciência da necessidade da regra como instrumento regulador das relações sociais. A regra é então, o resultado de um ato voluntário e consensual dos membros do grupo, em cujo âmbito a regra tem validade, impondo o respeito mútuo (reciprocidade). As relações sociais são percebidas como relações horizontais, regidas pela cooperação e solidariedade entre os membros do grupo.

Para construir um pensamento socializado e de cooperação, este sujeito passa por sucessivas descentrações para chegar a uma competência comunicativa, onde seja capaz de argumentar acerca das inquietações e problemáticas, tornando-se cada vez mais autônomo. Freitag (1984, p. 88) acrescenta:

A teoria da descentração pode ser vista, como foi dito, como uma teoria do aprendizado, em que a criança amplia seu horizonte começando a distinguir no mundo em que vive, outros autores com outras vontades diferentes da dela. A criança “aprende” a refletir a sua própria ação sobre os outros (e sobre ela mesma) bem como sobre os objetos. Abandonar seu egocentrismo, descentrar, não significa para o jovem outra coisa senão diferenciar a percepção do mundo, e discriminar nele outras vontades além da própria. Mas, este descentramento e aprendizado=aprendizado se dá basicamente através do questionamento da criança pelos outros, através da necessidade de justificar-se diante dos outros e de sentir-se em concordância com eles. Essa necessidade, socialmente engendrada de restauração do equilíbrio desfeito, impõe a cooperação e o raciocínio moral e lógico. A “ação comunicativa” de Habermas encontra na teoria da descentração da fala e do pensamento infantil uma precursora fiel, o que permite (ao nível das condições do diálogo verdadeiro, exposto no primeiro tópico) uma verdadeira troca de ideias, valores e proposições, já que ambos autores se movimentam em um mesmo campo conceitual.

A formação do sujeito com competência comunicativa é a possibilidade de que ele possa interagir na sociedade com mais responsabilidade entre o mundo da vida e o mundo do sistema por meio de uma linguagem socializada. Da Epistemologia Genética à Ação Comunicativa pretendemos constituir uma possibilidade de “nós competente”. Segundo Freitag (1984), Piaget desenvolveu uma psicogênese do “eu”. Buscando avançar neste conceito, a mesma autora explica como Habermas avança em relação a Piaget, recorrendo à teoria piagetiana da construção do conhecimento para chegar a construir uma teoria social, por meio da ação comunicativa, possibilitar a formação de sujeitos competentes, e o que pretendemos nomear de “nós competente”, ou seja, sujeitos capazes de discursos teóricos e práticos frente a resolução de problemas da sua vida e a constituição da sua identidade.

3.2 A Pedagogia Libertadora: Quais as Possibilidades do Sujeito Histórico num Processo Autobiográfico?

As possibilidades para um tempo de autorreferência, em que o outro possa estar incluso em nossas vidas, passa por um processo de “conscientização” e de

“tomada de consciência”. Estes dois termos foram explicados por Paulo Freire e Jean Piaget, respectivamente. Pensamos de acordo com Freire na possibilidade da conscientização dos sujeitos históricos por meio do autoconhecimento e, da tomada de consciência, pela descentração deste mesmo sujeito histórico em relação ao outro, concordando, então, com Piaget, quando nos referimos ao reconhecimento do outro. Becker (2010, p. 18) elucida:

Vê-se em que Freire aproxima-se de Piaget: o homem só compreende bem aquilo que faz, e só faz bem o que compreende: fazer e compreender (Piaget) equivale a agir e refletir (Freire), desde que dialeticamente entendidos; tomada de consciência (Piaget) e processo de conscientização (Freire) são processos parecidos, talvez quase idênticos, sobretudo no que tem de atividade criadora e inventiva, desde que entendidos como função da ação do próprio homem e não de um ensino unidirecional ou de uma repetitiva doutrinação.

A compreensão apontada por Becker aproxima os processos de “conscientização” e de “tomada de consciência”. Por sua vez, Freire (1979) esclarece que a conscientização é um desenvolvimento da tomada de consciência, uma nova síntese. Nós, da mesma forma, pensamos que construir noções de empatia é desenvolver a descentração do sujeito. Se o homem só compreende bem aquilo que faz, e só faz bem aquilo de compreende, é importante que ele reflita sobre si mesmo (autoconhecimento) e que ele repense a partir e com o outro (reconhecimento do outro), aprendendo com as interações que virá a realizar nos ambientes educativos.

Nesta seção, abordaremos o processo de conscientização: a conscientização de si e a conscientização do outro, tendo a obra viva de Paulo Freire como referência para a construção dessas noções. Em várias de suas publicações, Freire apresenta o autoconhecimento por meio de sua autobiografia. Privilegiaremos na tese, os textos freireanos onde este caráter predomina em saberes necessários às práticas pedagógicas (sociais) de autoconhecimento e de reconhecimento do outro. Em seus livros, ele apresenta não só a sua pedagogia, como também a sua vida, os períodos como educador no Brasil e durante o exílio no período da ditadura militar. Citamos alguns exemplos em: *Pedagogia da Esperança*, sobre seu exílio no Chile; *Dialogando com sua Própria História* e *Aprendendo Com a Sua Própria História*, em parceria com Sérgio Guimarães; *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, um convite ao reconhecimento das obras dos autores, que

abordam contextos políticos e culturais vividos por eles na ditadura no Brasil; e ainda *Conscientização*, obra em que ele se autobiografa, pensando sobre si mesmo, e sobre sua vida como alfabetizador.

A biografia de Freire elucida que sua teoria está relacionada com a prática social, não apenas pela prática, mas pelo exemplo de vida, como educador social. Igualmente, pretendemos dar vida à obra de cada aprendente (estudante) para que possa se autoconhecer, pela escrita da sua vida (autobiografia), e, por conseguinte, pela possibilidade do autoconhecimento pelo reconhecimento do outro. O autoconhecimento não compreende, de forma exclusiva, um conhecer sobre si, mas, sobretudo, uma possibilidade para se reconhecer no outro. Conhecendo melhor sobre si, o aprendente pode estar mais disposto ao conhecimento do outro, sem medo - e mais aberto à cooperação – diferente da competição. O reconhecer-se no outro seria uma superação de si mesmo, o estar com o outro. Buscamos em Freire (2011) a explicação da superação de si o outro, que também é um processo de aprendizagem, de conscientização.

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como as vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposa em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele. (FREIRE, 2011, p. 70).

A partir da arte da conversação de Freire, pretendemos, como pesquisadores, explicar que a escrita de si, de se autoconhecer, autobiografar, não pode ser transformada em apenas um dado, ou ainda uma constatação de como vive este estudante, do contrário não seria tomada de consciência, nem conscientização. O objetivo da escrita de si seria o de garantir ao aprendente (educando) a própria autoria, num tempo de autorreferência em que o outro esteja nesse contexto incluído. Essa dinâmica permeia a pesquisa da psicogênese da empatia aproximando-se da conscientização do sujeito histórico, pelo filosofar e pela tomada de consciência. Nesse âmbito, Freire (1979, p. 15) afirma sobre o processo de conscientização:

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece.

O processo de conscientização faz com que o homem aprenda e compreenda as formas de construção da noção de empatia em seu contexto histórico-social. Nesse sentido, Streck, Redin e Zitkoski (2016, p. 88) dizem:

A conscientização compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo do conhecimento, o homem e a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta que já está relacionada à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

O modo de ser, de estar e de mudar o mundo só acontece no fluxo narrativo da abertura às diversas experiências enunciativas com o saber coletivo, na transformação de si mesmo pelo autoconhecimento. Por isso, trata-se de um compromisso histórico resgatar a historicidade dos sujeitos da pesquisa e da aprendizagem. Endossando o que disse Freire, não é uma imposição mecânica, empirista, que vai fazer o sujeito aprender sobre si, mas será a partir do deslocamento da experiência feita, não apenas ficando sobre ela, mas nas ações da experiência com os outros. Seria preciso buscar sínteses inovadoras, como diz Piaget, quando o sujeito/aprendente interage com a historicidade e a história de vida do outro. Ao resgarmos a historicidade dos sujeitos, como pesquisadores, educadores e professores, podemos promover espaços de (co)autoria entre os sujeitos da aprendizagem, evidenciando a perspectiva de Freire de um fazer junto e com o outro (ser da experiência comunicável) que leva à emancipação.

O comprometimento humano, diante deste mesmo contexto histórico, nessa pesquisa é direcionado ao autoconhecimento - o resgate da sua autobiografia - e pelo reconhecimento do outro - a valorização da biografia do outro, que também é sua, na medida em que pelo processo de conscientização e pela construção das

noções de empatia os sujeitos assumem seu compromisso histórico. Freire (2014, p. 44) acrescenta:

A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz o que nos torna, portanto históricos.

Para que o homem e a mulher, juntos, possam estar uns com os outros fazendo história, é importante que os ambientes educativos promovam espaços de diálogo, de autoconhecimento e de reconhecimento do outro. De forma semelhante, Paulo Freire se utilizou dos chamados *círculos de cultura* como possibilidade de formação e de educação do sujeito histórico. E nós, pensaremos os círculos de cultura como modelo de espaços educativos onde o biografar-se e a empatia possa ter lugar e fazer sentido entre os estudantes do Ensino Técnico. A realização de atividades de pesquisa através de uma ação pedagógica que se proponha a levar o educando a se autoconhecer e reconhecer no outro, entre o biografar-se e a empatia, encontra também lastro teórico em Paulo Freire.

O diálogo e a ação de pessoas em interação, em vista da sua transformação como sujeito histórico, são requerem suas práticas pedagógicas, onde todos aprendem com os outros e ensinam uns aos outros. A Pedagogia Libertadora propõe métodos ativos de caráter dialógico e participante na construção da aprendizagem e do (re)conhecimento. O autor propõe, didaticamente, os *círculos de cultura*, como ambientes de discussão, reflexão e comunicação, os quais se transformam em espaço de debate, onde as pessoas interagem umas com as outras, ensinando, aprendendo, pesquisando, refletindo, se autoconhecendo e se reconhecendo no outro. Para Freire (2011b), o ato de ensinar, de aprender e de conhecer implica reconhecimento recíproco. Quais espaços e práticas educativas na atualidade poderiam cumprir esse papel atribuído outrora por Paulo Freire aos círculos de cultura? Em que medida o autobiografar-se pode, na atualidade, escapar da lógica autorreferente egocêntrica que anula e causa a dificuldade do diálogo?

Nas relações entre o ensinar e o aprender nos ambientes educativos, nos círculos de cultura e aprendizagem podemos, como educadores, valorizar o

conhecimento dos educandos para que na construção do conhecimento possam chegar ao reconhecimento do outro. Nesse sentido, Freire (2011a, p. 47) afirma que:

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo a imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador.

Na sua relação dialógica com os educandos, Paulo Freire exemplifica aquilo que Habermas diz em relação ao sujeito que não age sozinho no mundo, mas interage com os outros socializando ideias, conhecimento e projetos de vida em comum. A experiência de Freire também se relaciona com a concepção de Piaget, segundo a qual a construção do conhecimento não é fruto da imposição do meio e nem algo que desperta espontaneamente no indivíduo, mas, sobretudo uma interação entre sujeito e objeto. Na interação dos aprendentes e dos professores, ocorre o reconhecimento entre os sujeitos do ensino e da aprendizagem, que vão construindo conhecimentos importantes e relevantes para o seu desenvolvimento.

No entanto, consideramos para este trabalho que o processo do autoconhecimento passa por um fluxo narrativo de construção de autobiografias do sujeito que deseja conhecer-se e assumir-se como autor da sua vida, cujo significado da experiência passa pela autoridade do saber comunicável das ações intersubjetivas. A partir disso, é importante também que o sujeito possa se reconhecer no outro, sendo capaz de estar numa relação intersubjetiva de reconhecimento e empatia.

No capítulo Educação e Conscientização do livro *Educação Como Prática de Liberdade*, Paulo Freire apresenta uma proposta de alfabetização para os adultos, de forma que altere uma concepção de ensino tradicional, bancário e empirista por um processo de ensino e de aprendizagem discursivo, interacionista e relacional, ou seja, por métodos ativos. Freire previa em sua prática pedagógica o conhecimento do universo do educando e que este conhecimento histórico cultural se fizesse presente na proposição didática na realização entre trabalho docente e discente. A pedagogia de Freire servirá como proposição dessa narrativa, tal qual uma didática do seu método de alfabetização, que não visa apenas a decodificação dos sinais, mas também uma prática pedagógica na realização da pesquisa do narrar-se e de reconhecer-se no outro.

As autobiografias, então, como objeto de pesquisa do mundo do estudante são uma forma de não apenas saber do contexto desse aprendente, mas de estar com ele no mundo, captando as informações da realidade. No processo de biografar-se, a pessoa integra-se consigo, iniciando um ensaio de autocrítica, constrói sua subjetividade, seu espaço de consciência, compreendendo-se a si mesmo, admitindo hipóteses sobre si, identificando suas potencialidades, organizando uma ação reflexiva do pensamento, indicando meios para a tomada de consciência e conscientização - enfim, se autoconhecendo. Para pensar e problematizar a realidade cultural dos aprendentes, Paulo Freire parte do conhecimento do universo dos sujeitos da aprendizagem, pensando em métodos ativos como possibilidade pedagógica. Segundo o autor,

E se já pensávamos um método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso instrumental. (FREIRE, 2011b, p.140).

Para tanto, a busca de métodos ativos constituídos para organizar a prática pedagógica necessariamente passa por uma ação dialógica, por uma arte de fazer junto com relação às próprias vivências, no sentido de transformá-las em experiências partilhadas.

O diálogo é a relação de uma matriz crítica que gera criticidade, nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. Por isso, o diálogo comunica. Quando os dois polos se ligam com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, indispensável caminho, não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que só chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos. Há mais, quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa, sobre si e sobre o outro. (FREIRE, 1983, p. 160).

Podemos identificar aqui a concepção de diálogo de Paulo Freire como uma condição de possibilidade do reconhecimento, da empatia e do aprender a se colocar no lugar do outro. Os círculos de cultura podem, então, se transformar numa possibilidade concreta daquilo que Jean Piaget também concebia como método ativo, ou seja, espaços de desenvolvimento da personalidade linguística, moral e

intelectual, através das trocas com a livre colaboração de indivíduos entre si, exercitando o espírito crítico mediatizadas pelos seus contextos, ou seja, engajadas com o mundo para chegar num patamar de cooperação e empatia.

Todo esse contexto dos sujeitos que podem vir a se conhecer e se reconhecer no outro ocorre por um processo comunicativo que abre possibilidades para a narratividade da experiência no mundo. Nele, os sujeitos se encontram para a transformação inicialmente de si e entre si, para depois, como críticos, transformarem o mundo num processo de colaboração e de cooperação, como característica de uma comunicabilidade. Esse processo não pode se dar a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente podendo realizar-se na intersubjetividade dos aprendentes mediatizados pela realidade social. Os sujeitos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia a refletir sobre o mundo. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la e compreendê-la em sua multiplicidade (FREIRE, 1983). Dessa maneira, neste método ativo de trabalho, por meio dos *círculos de cultura* os aprendentes poderão dialogar entre si e biografar-se, reconhecendo-se, discutindo seus dilemas, problemas, inquietações, bem como aprendendo a se colocar no mundo, sobretudo, de forma política.

3.3 Luta por Reconhecimento: Qual o Lugar da Empatia Num Tempo de (In) Comunicabilidades?

Antes de respondermos esta pergunta, situaremos o filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth¹³ em sua importância na filosofia atual e o desenvolvimento de sua teoria em relação à teoria de Habermas. Honneth (2011) faz uma crítica à filosofia habermasiana, defendendo que a interpretação da intersubjetividade comunicativa pode partir dos conflitos sociais a partir de uma luta por reconhecimento. Desenvolveu, dessa forma, outra possibilidade de análise das interações que foram pensadas pela ótica de Habermas, que projetou o consenso como análise da realidade social. Segundo Honneth, o principal ponto da obra habermasiana seria um consenso entre racionalidades estruturantes e não os

¹³ Axel Honneth: é professor da Universidade de Frankfurt e diretor, desde 2001, do Instituto de Pesquisa Social nessa universidade. Desenvolveu a Teoria do Reconhecimento.

conflitos sociais. De acordo com a análise do autor, o paradigma da comunicação de Habermas é ampliado, levando em consideração os conflitos morais relacionados à intersubjetividade para se pensar uma mediação dos conflitos sociais e chegar às construções e formação de identidades. Contudo, para dar conta destes conflitos morais e sociais, procuramos, a partir de Honneth, apresentar alguns conceitos de sua Teoria do Reconhecimento: solidariedade estamental e simétrica, estruturas das relações sociais de reconhecimento: modos de reconhecimento e autorrelação prática.

Para responder à pergunta inicial, trazemos à tona uma expressão popular “educação: ou você tem ou não tem”. A recuperação do sentido da educação passa por questões culturais, formas de vida e jogos de linguagem dos estudantes. Este pode ser um caminho importante para construir nosso argumento sobre a psicogênese da empatia: se as pessoas têm educação, significa que elas não precisam aprender mais nada sobre a vida? E as pessoas que não têm educação, nunca mais poderão mudar sua concepção de vida e/ou aprender mais pensando, refletindo sobre como se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo? A busca de sentido do processo educativo implica em compreender a totalidade das dimensões humanas, na perspectiva de que os estudantes têm potenciais afetivos e emotivos, que vão além da questão do ensino como conteúdo utilitário ou instrução abstrata da máquina, da desconexão relacional que enfraquece a relação teórico-prática, o respeito pelas diferenças e o reconhecimento pessoal, profissional e social.

Nesse sentido, quebrar o paradigma “de que as pessoas têm ou não tem educação”, promovendo o estranhamento e a cultura da diferença passa por uma luta de reconhecimento. Buscamos elementos de compreensão em Axel Honneth, que vai pensar o “conflito” como elemento estruturante desta psicogênese, do aprendizado de si e da escuta do outro, que pode ser um campo de luta, que, se mediada, pode regular as relações e promover a comunicação nestes tempos de (in)comunicabilidades. E o que podemos chamar de (in)comunicabilidades? Primeiramente, a incomunicabilidade de si, do sujeito que apenas vive a sua realidade de maneira irrefletida e/ou que desconhece as possibilidades de construir uma autobiografia (de biografar-se), como elemento estruturante e organizador da sua vida. E, num segundo momento, pensar em como o sujeito tem dificuldades em aprender a se colocar no lugar do outro ou deixar que o outro seja outro.

A Teoria do Reconhecimento, pensada por Honneth (2011), vai dar importância às relações intersubjetivas de reconhecimento, para o entendimento do conflito e da compreensão das relações sociais. A partir desta teoria, pensamos: o aprendente, quando estabelece um conflito ao se autobiografar, pode ser levado à compreensão de si? A dificuldade de escutar o outro pode gerar um problema ou uma dificuldade de se colocar no lugar do outro? Uma luta por reconhecimento também pode ser uma possibilidade de compreender uma psicogênese da empatia? Pode-se dizer que o sentido de reconhecimento de Honneth, ao entender o conflito como elemento estruturante da interação, é o que vai gerar o conceito de “luta por reconhecimento”.

Sobre a ideia de reconhecimento Honneth (2011) reitera as configurações de ação por reconhecimento, salientando as relações de solidariedade por meio de uma comunidade de valores, com seus campos de significação que os sujeitos podem encontrar para constituir suas autorias. Na constituição das autorias subjetivas e intersubjetivas é que podem surgir os conflitos morais. A partir das autorias e dos conflitos é estabelecida a construção do conhecimento, que também vem a ser uma possibilidade de luta por reconhecimento. Esta construção do conhecimento, como luta por reconhecimento para se chegar a uma concepção de solidariedade, é apresentada por Honneth por meio de dois conceitos de solidariedade: a do valor estamental e do simétrico.

Enquanto a forma de reconhecimento da estima é organizada segundo estamentos, a experiência da distinção social que lhe corresponde se refere em grande parte somente à identidade coletiva do próprio grupo: as realizações, para cujo valor social o indivíduo pode ser reconhecido, são ainda tão pouco distintas das propriedades coletivas tipificadas de seu estamento que ele não pode sentir-se, como sujeito individuado, o destinatário da estima, mas somente o grupo em sua totalidade. A autorrelação prática a que uma experiência de reconhecimento desse gênero faz os indivíduos chegar é, por isso, um sentimento de orgulho do grupo ou da honra coletiva; o indivíduo se sabe aí como membro de um grupo social que está em condições de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os demais membros. Na relação interna de tais grupos, as formas de interação assumem nos casos normais o caráter de relações solidárias, porque todo membro se sabe estimado por todos os outros na mesma medida; pois por “solidariedade” pode se entender, numa primeira aproximação, uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica. (HONNETH, 2011, p. 209).

Uma luta por reconhecimento requer, então, a saída de um estágio de solidariedade estamental para um estágio de solidariedade simétrica. Neste estágio de solidariedade simétrica os indivíduos se reconhecem desenvolvendo o espírito coletivo de cooperação, entendimento e principalmente de pessoas que aprendem a superar os possíveis conflitos, dilemas e problemas da atualidade.

Por isto, sob as condições das sociedades modernas, a solidariedade está ligada ao pressuposto das relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz dos valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar solidárias porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual de outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetos que não são comuns passam a ser realizáveis. (HONNETH, 2011, p. 210).

A simetria, segundo a concepção de Honneth, não se trata apenas da tolerância com o diferente. Além disso, está em construir uma capacidade (aprendizagem) de ouvir o outro de maneira empática, promovendo, então, a comunicabilidade. Assim, diante do turbilhão de narrativas surgidas na sala de aula é necessário que o professor possa ouvir as diferentes vozes e reconhecê-las na singularidade da manifestação, na tentativa de superar uma educação bancária e asfiziada de interações e expressões artísticas, geralmente rotinizada, pedagogizada.

Que o termo “simétrico” não possa significar aqui estimar-se mutuamente na mesma medida é o que resulta de imediato da abertura exegética fundamental de todos os horizontes sociais de valores: é simplesmente inimaginável um objetivo coletivo que pudesse ser fixado em si de modo quantitativo, de sorte que permitisse uma comparação exata do valor das diversas contribuições; pelo contrário, “simétrico” significa que todo o sujeito recebe a chance, sem graduações coletivas, de experienciar-se a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade. É por isso também que só as relações sociais que tínhamos em vista com o conceito de “solidariedade” podem abrir o horizonte em que a concorrência individual por estima social assume uma forma isenta de dor, isto é, não turvada por experiências de desrespeito. (HONNETH, 2011, p. 211).

Ao abordarmos a incomunicabilidade, fazemos referência às “Estruturas das Relações Sociais de Reconhecimento” desenvolvidas por Honneth. As “formas de desrespeito” que existem nas relações sociais não são comunicantes e permeiam

inclusive a descontinuidade com o diálogo intercultural ou a despreocupação com as experiências educativas em relação ao percurso identitário dos estudantes. Uma educação voltada para o reconhecimento pode ajudar na superação destas incomunicabilidades: maus tratos e violência, privação de direitos e exclusão, degradação e ofensa, ou seja, patologias da comunicação.

Nos dois primeiros exemplos de incomunicabilidade, os maus tratos e a violência, (por exemplo, a violência doméstica na infância e contra a mulher) podem causar a privação do direito de comunicação das pessoas atingidas, chegando a determinar sua exclusão social e familiar e levando-as a situações de degradação e de ofensa do indivíduo. Muitas vezes, tais situações traumáticas podem fazer parte de seus relatos autobiográficos que proliferam nas redes sociais e em muitos outros meios de comunicação. Nos ambientes educativos, especialmente entre crianças e jovens, por não reconhecimento e respeito em relação à biografia do outro, ocorrem episódios de humilhação ou de desvalorização de estilos de vida individuais e coletivos. Pelo fato do não reconhecimento do outro, desprezam-se a identidade, o caráter e até o corpo do outro em situações extremas de violência.

Por isso, a particularidade nas formas de desrespeito, como as nas existentes nas privações dos direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação com o sentimento de não possuir o status de um parceiro de interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade; para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a experiência de privação de direitos uma perda de autorrespeito, ou seja, uma perda de capacidade de referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com os próximos. (HONNETH, 2011, p. 216).

Todas estas formas de desrespeito podem impedir o desenvolvimento e a realização do indivíduo. Segundo Honneth, estas situações (reações negativas) de incomunicabilidades seriam um propulsor para a pessoa viver uma luta por reconhecimento.

Pois a tensão afetiva em que o sofrimento de humilhação força o indivíduo a entrar só pode ser dissolvida por ele na medida em que reencontra a possibilidade da ação ativa; mas que essa práxis reaberta seja capaz de assumir a forma de uma resistência política das possibilidades do discernimento moral que de maneira inquebrantável estão embutidas naqueles sentimentos negativos, na qualidade de conteúdos negativos. Simplesmente porque os sujeitos humanos não podem reagir de modo emocionalmente neutro às ofensas sociais, representadas pelos maus

tratos físicos, pela privação dos direitos e pela degradação, os padrões normativos do reconhecimento recíproco tem uma certa possibilidade de realização no interior do mundo da vida social em geral; pois toda realização emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política. (HONNETH, 2011, p. 224).

A possibilidade de ação ativa e de resistência pode ocorrer por uma luta de reconhecimento. Nesse sentido, uma noção de reconhecimento pode ser construída coletivamente com pensamento simétrico. De todo modo, partindo dessa intencionalidade educativa almejamos esboçar uma psicogênese da empatia para desenvolver as *estruturas das relações sociais de reconhecimento*, que compreendem os *modos de reconhecimento: dedicação emotiva, respeito cognitivo e estima social* e a *autorrelação prática: autoconfiança, autorrespeito autoestima*. É diante da possibilidade de construção das noções de empatia numa dedicação emotiva (autoconfiança) conhecendo a si mesmo, que o aprendente poderá construir não só uma noção de si, mas a possibilidade de construir a sua identidade na abertura à interpelação do outro. O desafio está em manter os sujeitos constantemente abertos ao aprender em diálogo com as diferenças, posto estar em questão o reconhecimento intercultural, o que exige ao professor um permanente processo de discussão criativa e interpretação relacional (TREVISAN, 2014).

3.4 Autoconhecimento: As Autobiografias Como Espaço de (Co)Autoria

Ao organizar este trabalho pensamos que a escola, ou os ambientes educativos, podem ser um espaço pedagógico de aprendizagem de si e de uma aprendizagem da valorização do outro, para que os estudantes possam agir comunicativamente numa relação descentrada, portanto, de cooperação. A possibilidade do autoconhecimento e do reconhecimento do outro implica a problematização do pensar e do agir de maneira reflexiva. Ao tratarmos do autoconhecimento, entendemos que o aprendente não só pode se biografar, mas, sobretudo, constituir-se como autor de sua própria história. Para tratar do constituir-se como autor, buscamos Alícia Fernandez e Emília Ferreiro como possibilidades teóricas para investigação sobre o autoconhecimento.

Quando Fernandez escreveu o livro *A Inteligência Aprisionada* procurou desenvolver seu trabalho em três pontos importantes sobre o desenvolvimento da

atividade intelectual, a partir da Epistemologia Genética, o que também contribui para nossa discussão.

Sobre o tema da atividade intelectual, naquela época, estavam amplamente estudados três conceitos básicos: a) que a inteligência se constrói; b) que tal construção nasce e é crescente na intersubjetividade; c) que os meios ensinantes (familiares, educativos, sociais) participam favorecendo ou perturbando a capacidade para pensar. (FERNANDEZ, 2012, p. 93).

Acerca da construção da inteligência, algumas perguntas pretendemos respondermos nesta tese: os sujeitos tornam-se mais inteligentes quando aprendem a biografar-se? Este considerar/escutar o outro é crescente na intersubjetividade? Que importância os componentes familiar, social e educativo têm na construção do “nós competente”? As autobiografias, então, como objeto de pesquisa de mundo do estudante são uma forma de não apenas saber do contexto desse aprendente, mas de estar com ele neste mundo captando as informações da realidade. No processo de biografar-se, o indivíduo integra-se consigo, iniciando um ensaio de autocrítica, um conflito consigo mesmo, construindo sua subjetividade, seu espaço de consciência, compreendendo-se e admitindo hipóteses sobre si, identificando suas potencialidades, organizando uma ação reflexiva do pensamento, indicando meios para a tomada de consciência, decisões e ações, enfim, se autoconhecendo e aprendendo a filosofar. Essa alternativa é mencionada por Gadotti (2003, p. 53) ao dizer que “o importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados. Mas a função do educador não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre essa realidade que deve ser não apenas pensada, mas transformada”.

Em atividades sobre o autoconhecimento, ao registrar sua história, o estudante pode aprender melhor a se conhecer, na medida em que vai recordando sua trajetória familiar, social, escolar e profissional. Importante considerar que, ao ler os registros e relatos das suas histórias, o estudante vai deduzindo que é “autor de si”, ou seja, se autoconhece. Desenvolver atividades autobiográficas com os aprendentes em ambientes educativos, para que escrevam sobre si, é uma possibilidade deles aprenderem a se autoconhecer, exercitando a autonomia e a capacidade de produção autoral. O registro autobiográfico surge como recurso de um método ativo para objetivar a possibilidade do resgate histórico do sujeito aprendente. Nesse sentido, Fernandez (2012, p. 69) diz que: “necessitamos de um

modo diferente de analisar a relação entre futuro e passado para entender o que acontece em todo o processo de aprendizagem. Aprender é construir espaços de autoria e, simultaneamente, é um modo de ressituar-se diante do passado”.

E por que o estudante precisa recordar seu passado histórico como registo autobiográfico? Fernandez (2012, p. 133) nos responde: “Por sua vez, a palavra “recordar” surge etimologicamente de *voltar a passar pelo coração*. Na demora entre o fato e a recordação produz-se um trabalho de recordação afetivo-pensante que amplia a possibilidade de apropriar-se da experiência recordada”. São nos relatos autobiográficos que os sujeitos aprendem a dialogar com a sua própria história, ou seja, tornam-se autores de si. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 12) confirmam essa experiência: “Didáticas que dialoguem com a aprendizagem dos alunos, que reconheçam o conhecimento que eles já possuem, que falam a ponte entre este conhecimento e o que precisa ser ensinado, garantindo-lhes o direito de aprender”.

A garantia do direito de aprender dos estudantes a se autoconhecerem é uma das propostas que mobiliza novas possibilidades formativas de produzir narradores interativos neste esforço interpretativo de investigação (auto)biográfica. Ao sujeito cognoscente será dada a oportunidade de explorar a si mesmo, pesquisar sua trajetória, e, por conseguinte, construir a sua identidade. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29) acrescentam:

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria do Piaget nos ensinou a descobrir. O que isto quer dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria do Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual se espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele em um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Autobiografar-se é compreender a si mesmo, é também o sujeito que busca responder as perguntas que o mundo produz. Nesse sentido, o sujeito almeja o autoconhecimento, que por meio de ações, interpretações e reinterpretções da sua vida material, organiza sua aprendizagem, seu contexto social, seu mundo. As possibilidades de autoconhecimento, por meio das autobiografias, são, também, as oportunidades para o aprendente construir seu *espaço de autoria* como espaço da ação, reflexão e representação de si no mundo. E mais, as possibilidades de

autoconhecimento vêm a ser perspectivas de autoria como possibilidade da novidade, da alegria. A alegria é a descoberta de algo novo sobre si mesmo e sobre a história de vida dos outros. Como diz Fernandez (2012), o aprendente assim vai construindo novas cenas na vida a partir da sua autoria e não apenas vivenciando a autoria dos outros (como quando ele assiste a uma novela, a um filme, que vêm a ser histórias que ele não pode tocar). Sendo autor de si mesmo, ele aprende a valorizar a sua trajetória histórica, suas itinerâncias formativas na interação com outras histórias de vida – como a dos colegas, por exemplo – que este sujeito poderá encontrar. Essas novas possibilidades são as noções de empatia que os educandos vão construindo.

Quando o estudante se autobiografa ele aprende a prestar atenção em si mesmo e, quando ele presta atenção na história de vida do outro, (re)constrói-se, prestando atenção, na autoria do outro. É no espaço intersubjetivo que aprendemos a nos colocar no lugar do outro, diante das autorias, isto é, aprendemos quando prestamos a atenção em nossos pares. Sobre o espaço intersubjetivo, uma possibilidade de construção da psicogênese da empatia é mencionada por Fernandez (2012) na importância da *capacidade de criar criando*. Ou seja, a capacidade de acreditar na própria experiência abre um terreno fértil, no qual o pensar vai trabalhando com a capacidade do sujeito de se autoconhecer, como contrapartida à insistência solidificada de crenças que deixam o sujeito no lugar passivo, apático, da alienação, da desatenção consigo e com o outro. Inclusive, Fernandez (2012) afirma que a capacidade de acreditar não tem qualquer relação com a atitude ingênua. Pelo contrário, o desenvolvimento e a conscientização por meio da autoria de narrar-se e de identificar-se com o outro previne a solidificação das crenças do *senso comum*.

Alicia Fernandez vai fazer, nesta possibilidade de acreditar criando, uma diferenciação entre opção e escolha, a qual permite que o aprendente selecione aquilo que seja mais importante para si quando estiver participando de uma atividade pedagógica autorreferente.

Optar não é escolher. Escolher supõe um sujeito ativo, participando na invenção de novas possibilidades. Por outro lado, para optar, só precisamos focalizar nossa atenção entre o que nos oferecem e decidir rápido. Escolher ao contrário, é um processo que põe em jogo uma disposição atencional aberta e flutuante. Para escolher, precisa-se tempo para pensar e incluir-se

ativamente, confiando nas próprias possibilidades em uma superfície social que, de algum modo, ofereça um certo futuro. (FERNANDEZ, 2012, p. 87).

O sujeito pode tornar-se autor de si quando encontra uma possibilidade de escolher e pensar sobre a sua formação, trajetória e história de vida, suas capacidades e potencialidades. O registro autobiográfico é o tempo que ele precisa para pensar sobre si e seu futuro e sobre como se relacionar com o mundo e de incluir-se como cidadão do mundo. A capacidade de criar abre a possibilidade para uma outra competência, a de confiar. Quando os sujeitos da aprendizagem interagem a partir das suas histórias de vida, geram a capacidade de autoconfiança no outro. Tal interação é um movimento criativo pensante, que permite a aproximação dos aprendentes, desenvolvendo, assim, a possibilidade da confiança. Fernandez (2012, p. 90) afirma: “O verbo (com-fiar) recorda-nos que a confiança não é uma posição passiva, nem conseguida a priori, mas uma tarefa comum, um fiar juntos, uma espera e um fazer ativos”. A possibilidade da criação de espaço de autoria e de (co)autorias que dialoguem entre si, também é uma oportunidade para os sujeitos aprenderem a construir noções de confiança, reconhecimento, empatia e a experimentarem uma convivência solidária.

3.5 Caminhar Para Si: A Formação do Sujeito Singular-Plural

Caminhar para si é autoconhecer-se? Caminhar com o outro revela uma possibilidade de reconhecimento? Buscando referência nas autoras Marie Cristine-Josso e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que pesquisaram a “formação do sujeito singular-plural”, é que pretendemos pensar esta possibilidade de narrar-se para chegarmos a um estágio de escuta do outro. O sujeito singular-plural, segundo as autoras, é aquele que exercita a capacidade de enxergar o outro em si mesmo. E também o sujeito que aprende com/e do outro as histórias acerca de vidas compartilhadas, sendo essa uma possibilidade dos sujeitos que se reconhecem na travessia do conhecimento. Um conhecimento de si exige uma tomada de consciência e reflexão sobre si mesmo e sobre os outros, o “nós” reflexivo do que é tecido junto.

Josso (2010) vai explicar em sua obra que todo o conhecimento é um autoconhecimento, quando o objeto de estudo são as trajetórias de vida pessoais e coletivas, enquanto ciente das próprias narrativas, que dão testemunho da realidade

da (auto)formação do sujeito. Isso implica dar vez e voz ao sujeito autor desta formação durante a construção da sua narrativa. Inicia-se, assim, um processo de conscientização que toma forma num “caminhar para si”. A mesma autora acrescenta: “o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele um escultor de sua existência”. O refletir sobre cada etapa de sua vida é o que pretendemos ao defender a psicogênese da empatia, fazendo com que o estudante esteja em sintonia consigo mesmo e com o outro por meio dos relatos autobiográficos. Além disso, possibilitar que este sujeito se situe a partir de sua própria história, oportunizando que ele se coloque como aprendiz num processo de formação de sujeito singular-plural. O caminhar para si é uma possibilidade dos sujeitos históricos marcarem presença no mundo.

O desafio que se perfila no horizonte de um projeto de conhecimento reside, neste ponto de reflexão, na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para uma reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser. O projeto de conhecimento assume então toda sua amplitude, não só porque define um interesse de conhecimento e uma perspectiva de formação, mas também porque contribui para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e de seu meio, bem como para a qualidade de sua presença no mundo. (JOSSO, 2010, p. 27).

Josso (2010) vai dizer que a possibilidade do sujeito marcar presença no mundo é uma construção e ainda uma integração consciente de si e do outro por tomadas de consciência de um conjunto possível de pontos de vista sobre si mesmo e o seu meio. Ela também defende que o pesquisador leve em consideração a epistemologia do aprendiz, em que estes sujeitos se circunscrevam a partir da sua trajetória biográfica, pelo desenvolvimento da capacidade de verbalização das suas experiências, de comunicação com terceiros, atribuindo assim um sentido ao teorizar a sua biografia com a trajetória de vida do outro.

Assim, a execução do projeto de conhecimento instaura um projeto de objetivação durante o qual o sujeito torna preciso o objeto de sua reflexão, testa a viabilidade de seus procedimentos de trabalho e confronta sua intencionalidade objetivada com o entendimento de terceiros, com o questionamento e com as próprias teorizações destes. (JOSSO, 2010, p. 32).

Assim, as teorizações que os aprendentes podem realizar são as narrativas de si, que os estudantes organizam ao se biografarem na escuta e consideração do outro. Esta teorização de si é o que possibilita o autoconhecimento e o reconhecimento do outro como condição para o processo de mudança e para a formação do sujeito singular-plural. Tal processo de mudança não é só pela mudança em si, mas por uma condição de narrativas de si e pelo reconhecimento das narrativas do outro, que pode vir a ser o “nós” de novas narrativas na arte da conversação, do diálogo.

Nessa perspectiva, Josso (2010a) vai dizer que as histórias de vida são um projeto de conhecimento e nós pretendemos dizer que as narrativas são um projeto de (re)construção do conhecimento na formação do sujeito singular plural. E por que resgatar a historicidade dos sujeitos através das histórias de vida?

Se esta reflexão é uma das formas de atenção consciente de si mesmo, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo, assim, um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos. Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre passado e futuro em favor do questionamento presente. (JOSSO, 2010a, p. 38).

Resgatar a história de vida dos aprendentes é oferecer-lhes possibilidade de reconhecerem-se enquanto sujeitos em seu devir, lembrando das conquistas realizadas ao longo da vida, para que ele possa questionar as escolhas que fez e seus resultados. Podemos dizer sobre a grande possibilidade dele questionar sua história não como lamentação ou tristeza, mas para dar um impulso em favor do seu futuro. Pensar e escrever sobre a sua história de vida e a história de vida do outro é uma possibilidade de reconstrução da própria vida e sobre a sua formação enquanto sujeito singular-plural. Josso (2010a, p. 39) acrescenta: “À escala de uma vida, o processo de formação dá-se a conhecer por meio de desafios e apostas nascidas da dialética entre a condição individual e a condição coletiva”. Inclusive, apresenta em seus textos uma conceitualização do termo sobre a formação do sujeito singular-plural, caracterizando assim, a globalidade da pessoa e a consideração do ser humano capaz de ser ator de sua (auto)biografia, e não apenas objeto. A reflexão acerca das narrativas dos sujeitos da aprendizagem permite ao indivíduo sair de

uma representação de situações do apenas pensar sobre si e em sua vida, para o agir em comunicação com o outro.

A reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que dão acesso ao processo de descoberta ativa da realização do ser humano em potencialidades inesperadas. Para isso, devemos ser capazes de imaginar e de acreditar na possibilidade de poder, querer e ter, para desenvolver ou para adquirir, o saber-fazer, saber-pensar, saber escutar, saber-nomear, saber-imaginar, saber-avaliar, saber-perseverar, saber-amar, saber-projetar, saber-desejar etc., necessários às mudanças, ao desconhecido que vem ao nosso encontro assim que abandonamos o programa familiar, social e cultural previsto para a nossa história. (JOSSO, 2010a, p. 63).

Aprender a narrar-se é uma possibilidade do sujeito tornar-se capaz de resolver problemas e de realizar-se, porque não vive uma vida imposta pelos outros, pela sociedade ou pela família, mas reconcilia-se consigo mesmo. Muitas vezes, os programas familiares e sociais pensados para nós (os aprendentes) são reforçados pela mídia televisiva, por exemplo, e sugerido pela amargura das simpatias truncadas pela questão de status social. Nesse sentido, um projeto que se propõe a valorizar o autoconhecimento e o reconhecimento do outro passa pelo “saber-fazer-junto” que pode ser desdobrado em outros saberes. Aprender a biografar-se é aprender a pensar sobre si e sobre o outro, revelando as capacidades e potencialidades de si e deste outro, os planos para o futuro, os desejos. Fazem parte destes saberes o saber desejar, saber avaliar e saber imaginar que acabam por constituir a formação do sujeito singular-plural. É precisamente nesse contexto que brota o desejo de narrar-se e o saber-projetar quando o estudante se autobiografa por meio de suas histórias de vida.

O que está em jogo nesse conhecimento de si não é somente compreender como nos formamos e nos transformamos, ao longo da nossa vida, mediante um conjunto de vividos transformados em experiências, mas também tomar consciência de que esse reconhecimento de nós mesmos como sujeitos encarnados mais ou menos ativos, ou passivos, segundo circunstâncias, permite, doravante, visualizar nosso itinerário de vida, nossos investimentos e nossos objetivos, com base numa auto-orientação possível, numa invenção de si, a qual articula mais conscientemente nossas heranças, nossas experiências formadoras, nossas pertencas, nossas valorizações, nossos desejos e nosso imaginário às oportunidades socioculturais que saberemos aprender, criar e explorar, para que advenha um si que aprende a identificar e a combinar obrigações e margens de liberdade. (JOSSO, 2010a, p. 65).

Transformar a nossa história de vida programada em um projeto coletivo de uma obra a ser construída é um dos objetivos da psicogênese da empatia sendo uma reinvenção de si com as contribuições do outro, visando à emancipação das relações e da própria vida. Por meio desta perspectiva, os estudantes aprenderão a escrever sobre si e sobre o outro numa relação descentrada, ou seja, numa relação de escuta e consideração da história de vida do outro.

Os relatos de vida escritos, centrados na perspectiva das experiências formadoras e fundadoras de nossas identidades em evolução, de nossas ideias e crenças, mais ou menos estabilizadas, de nossos hábitos de vida e de ser com relação a nós mesmos, aos outros, ao nosso meio natural, tem esta particularidade de serem territórios, por vezes tangíveis ou invisíveis. Entretanto, esses relatos são igualmente, abundantes em evocações de territórios, espaços e tópicos experienciais. (JOSSO, 2010a, p. 66).

As escritas de si, num projeto formativo, têm a qualidade de promover a inclusão das histórias de vida em projetos autobiográficos, tendo uma intencionalidade não estática, mas em possibilidade de movimento e de provocação do sujeito que aprende a narrar-se, identificar seus limites, as convenções do mundo, suas fraquezas, a imaginar, desejar e pensar sobre seu presente e do que deseja para o futuro, inerente às tensões e fluxos comunicativos. Na relação de um pensamento que se abre para o outro traz também uma possibilidade para que o sujeito possa se abrir para o universo das relações pessoais, familiares, da vida acadêmica e profissional. Conhecer-se e reconhecer o outro nos oferece uma nova chance de comunicação com o mundo.

Elaborar sua narrativa de vida e, a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi formação para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, constitui uma prática de encenação do sujeito que se torna autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectiva dos desafios do presente entre memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal. Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. (JOSSO, 2010a, p. 86).

Com base na (re)elaboração das narrativas de vida é que vamos formando os sujeitos da aprendizagem e não apenas meros espectadores da vida. Estes sujeitos poderão se tornar os autores do seu processo formativo, e aprenderão não só a narrar a si mesmos, bem como a questionar a própria condição humana, o outro e o

mundo, tendo em vista os problemas do cotidiano. Tal inquietação floresce no encontro com o outro, para que dessa forma, ambas as trajetórias de vida possam entrar em sintonia com o outro, humanizando-se reciprocamente.

É no decurso dessa situação, em que o presente é articulado com o passado e com o futuro, que começa, de fato, a elaborar-se um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação da sua história com uma consciência reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das suas expectativas, dos seus desejos e projetos. Para ser produtor desse distanciamento, o trabalho introspectivo não pode desenvolver-se senão no confronto com o olhar de outrem, jogando com os efeitos de contraste gerados por essa confrontação. (JOSSO, 2010a, p. 87).

O processo de aprendizagem e de formação do sujeito singular-plural requer uma pesquisa (auto)biográfica em que os aprendentes possam escrever sobre si, sobre sua vida por meio de registros autobiográficos. Abrahão (2004, p. 203) conceitua o que é inerente às autobiografias, com as seguintes palavras: “as (auto)biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória”.

A autobiografia é um recurso narrativo em que os autores (estudantes) escrevem, de forma pessoal ou coletiva sobre sua vida, relatando situações marcantes da vida familiar, social, escolar, do trabalho, ou ainda, perspectivas para o futuro. A produção da escrita de si colabora para a formação do indivíduo e do grupo, na medida em que os sujeitos incorporam a sua própria história. Tal engajamento revela uma conscientização da história da sua vida, importando ao sujeito que se autobiografa aprender a respeitar a escrita de si e dos outros.

A partir da construção dessa noção de si é que este sujeito poderá estar mais afeito a reconhecer-se no outro. Na atividade autobiográfica, ao registrar sua história, o estudante aprende a melhor se conhecer, na medida em que vai recordando sua trajetória familiar, social, escolar e profissional. Importante considerar que, ao ler os registros das histórias, o estudante vai deduzindo que é “autor de si”, ou seja, se autoconhecendo. Quando ele pode ler sobre as histórias de vida dos outros vai aos poucos se reconhecendo neste outro. A importância da pesquisa autobiográfica é a base para que possamos, como pesquisadores e professores, conhecer e possivelmente transformar a vida deste educando a partir da sua trajetória pessoal.

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *si qua non*. A memória é elemento chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, em geral: Histórias de vida, Biografias, Autobiografias, Diários, Memoriais. A pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão do seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória”. (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

Nossa intencionalidade também é um projetar-se de formação do sujeito singular-plural. Um processo de construção do conhecimento como reconhecimento da pesquisa da empatia poderá oportunizar aos aprendentes a descentração de seu ponto de vista inicial em relação ao outro, ou ainda a formação de um sujeito que por tomadas de consciência busca sua conscientização (da condição humana inacabada, aberta e provisória). Tais possibilidades são a chave para nos apoiarmos numa investigação autobiográfica como perspectiva de pesquisa de uma psicogênese da empatia.

3.6 Ensino Técnico: Filosofar Sobre o Senso Comum, a Técnica e a Formação com Base na Empatia

A fim de conduzir a discussão teórica deste capítulo, nos concentraremos em alguns questionamentos: o aprendente pode sair de um estágio egocêntrico para chegar a um estágio de descentração, em que ele possa aprender a biografar-se e a considerar o outro pelo filosofar? O sujeito filosofa para superar o senso comum sobre a construção de sua biografia?

O sujeito filosofa para superar o senso comum sobre a construção de sua biografia? O aprendente é fruto da imposição do meio que o obriga a viver como expectador objetivado na própria experiência de vida ou como sujeito aprendente e autor da sua narrativa? É possível pensar a técnica com mais sentido se as vidas dos sujeitos estiverem implicadas nas aprendizagens? Tais reflexões nos levam a

pensar sobre o “senso comum”, o manejo da técnica, e de como podemos superar a imposição do meio para tornarmos-nos autores de nossa biografia.

Na Filosofia, os resultados das experiências de um grupo social, aliados às tradições e às crenças, são chamados de “senso comum”. O senso comum nos obriga a perceber uma existência não tão minuciosa de si mesmo e do outro, originando, muitas vezes, comportamentos que se concretizam numa tradição cultural, passando de geração para geração. Uma característica do senso comum é não possibilitar uma avaliação aprofundada, proporcionando uma naturalidade relativa ou superficial do conhecimento, do homem e do seu grupo social. Este tipo de conhecimento é entendido como algo natural e possível de compreender, pois é dado como realidade ou ainda verdade absoluta, ou seja, de fácil entendimento e prático para a vida.

Segundo Benincá (2008), assumir uma consciência baseada somente no senso comum pode gerar uma consciência prática e ingênua da vida, do seu grupo social no mundo da vida. Transformar uma concepção ingênua em uma consciência crítica exige um trabalho de desenvolvimento do pensamento reflexivo, o filosofar. Esta concepção ingênua opõe resistência a toda a ação regida por uma práxis vital, que leve a uma transformação na concepção de vida e de mundo. O pensamento ingênuo, muitas vezes, carrega pouca habilidade para refletir, gerando uma certa conformidade diante das situações e da existência como indivíduos solitários (eu) e como sociedade (outros). Sendo a consciência ingênua relacionada à própria identidade do indivíduo, essa mesma consciência está atrelada a uma consciência prática, que, em conjunto, opõe-se como obstáculos para garantir a sobrevivência de sua identidade. Quando inexiste a reflexão, bem como a crítica e a autocrítica, a consciência prática sempre age de forma natural e voluntária, categorizando assim o senso comum. Esse senso comum, ao perceber uma possibilidade de ação diferenciada, reflexiva e transformadora, reage, negando essas novas possibilidades do pensar reflexivo.

Na medida em que o senso comum se naturaliza e preserva a segurança do indivíduo, não permite que ele perceba as condições impostas pelo meio exterior. Quando o indivíduo não enxerga outro panorama ou possibilidades de vida, nem percebe a violência agressiva que lhe é imposta de fora pelo mundo, sentindo-se provisoriamente imune, apenas com uma sensação de segurança (BENINCÁ, 2008). Enquanto esse conhecimento não passa pelo processo de análise crítica, autocrítica

e de reflexão, ele produz e compõe uma consciência ingênua e, por sua vez, se sustenta como um conhecimento real e, por isso, natural e espontâneo.

Em termos genéricos, o senso comum é a bagagem cultural e evolucionária que trazemos conosco, por meio da qual naturalmente constituímos família, educamos nossos filhos, alimentamo-nos, cuidamos de nossa saúde – sem necessariamente sermos pedagogos ou médicos. Essa bagagem, em condições normais, não é colocada em questão e, por isso, faz parte da aceitação comum. (DEMO, 2013, p. 26).

Filosofar, biografar-se e reconhecer o outro requer reflexão e ação sobre o senso comum, ou seja, sobre a consciência prática e ingênua de enxergar a vida, possibilitando assim, a construção de uma consciência crítica. Representa, também, outra direção do pensamento, e tais movimentos podem vir a modificar/transformar o que temos como válido. Segundo Demo (2008), quem sabe pensar questiona o que pensa. Nesse sentido, é importante construir espaços de autoria para que o aprendente possa pensar sobre si e sobre o outro no contexto vital. Então, cabe ao professor saber levar o estudante a questionar o que pensa. Sabendo-se que a consciência crítica e autocrítica é constituída pela reflexão, uma ação da consciência sobre si. Por isso, será através de práticas pedagógicas intersubjetivas que o docente poderá promover a transformação do pensamento do estudante e a geração de outros conhecimentos a novos patamares de significados experimentados durante a formação e nos processos de conhecimento, do menor ao maior. Em outras palavras, trata-se de sair de uma consciência ingênua e prática em direção a uma consciência (auto)crítica e questionadora, envolvendo narrativas de si e escuta dos outros.

Ao enfatizarmos um público-alvo de “jovens e adultos do Ensino Técnico” pensamos em referenciar teoricamente o termo juventudes nesse percurso de rememorar a própria trajetória formativa. Para José Machado Pais, o termo juventudes não se relaciona a um conceito homogêneo, mas como uma concepção de pessoa em transformação/transição. Segundo Pais (1990), o interessante é justamente dar conta das possíveis diferentes descontinuidades e rupturas que marcam a transição dos jovens para a vida adulta. Ele considera não apenas olharmos as juventudes como indivíduos pertencentes, constitutivos de uma determinada fase da vida, mas como um conjunto social com possibilidades e diversidades. Tais “descontinuidades e rupturas” marcam a vida formativa e

educacional, pois nos permitem refletir/filosofar sobre estes processos, e de como podem influenciar ou até determinar as possibilidades de autoconhecimento e reconhecimento do outro. Certamente, não se trata de produzir uma percepção homogênea desse ensino voltado para jovens e adultos, mas de considerar esses sujeitos em sua complexidade sociocultural, de modo a traduzir seus saberes experienciais e de vida no Ensino Técnico. Nesse cenário, Juarez Dayrell compreende o jovem como um sujeito social.

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (DAYRELL, 2003, p. 42).

O autor se refere ao jovem como “sujeito social”, considerando fundamental levar em conta as concepções, as representações, os sentidos e os contextos sociais e familiares desta juventude.

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. (DAYRELL, 2014, p. 112).

A constituição deste espaço chamado “juventudes” apresenta oportunidades de desenvolvimento para estes jovens e adultos de estarem inseridos num espaço de aprendizagem. E as possibilidades dialéticas dos modos de se constituir como jovem ganha um contorno a partir de novos modos de relação social e maior democracia.

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma

juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (DAYRELL, 2014, p. 112).

Diante das mudanças que atualmente atravessamos em nosso país, fruto do desenvolvimento econômico, percebemos o avanço tecnológico e científico em todas as áreas do conhecimento humano e de ambientes de trabalho, bem como nas relações interpessoais, na comunicação e na educação. Exemplos dessas transformações vão desde o acesso cada vez maior à internet, com o crescimento das redes sociais e a necessidade, no mercado de trabalho, de profissionais com conhecimentos técnicos em todos os níveis de trabalho e educação.

Nesse sentido, a Educação Básica, através das Escolas Técnicas junto aos Institutos Federais¹⁴ e o Ensino Superior pode implantar ou implementar ações e propostas pedagógicas que aliem o domínio das técnicas à formação humana, e especificamente, a ações voltadas a formação e autoformação dos estudantes. O saber fazer, ainda, não é suficiente na formação do sujeito (estudante) para interagir na sociedade. Um indivíduo que domina a técnica, ainda que seu trabalho corresponda a uma demanda da sociedade, como as áreas da saúde e da educação, por exemplo, não prescinde de uma formação humana. A excelência na realização de um trabalho, então, não se restringe apenas ao saber fazer, como simplesmente realizar uma atribuição ou serviço mas, sobretudo, ao saber fazer para contribuir com a sociedade. Dessa forma, Kuiava, Sangalli e Carbonara (2008, p. 90) acrescentam:

¹⁴ A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETS). Tida no seu início como instrumento de política voltado para as *classes desprovidas*, a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Foi na década de 1980 que um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender a essa demanda, as instituições de educação profissional vêm buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta, cobrindo todo o território nacional. A Rede Federal presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (CEFETS), 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDS), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2016).

Não basta saber fazer coisas, ter saber técnico, produtivo. Esse modelo, combinado com a velocidade das mudanças na família, na sociedade, nas organizações, influencia toda a esfera da vida humana e, como não poderia deixar de ser diferente, também tem afetado a educação formalmente estruturada. O que se espera de um profissional capaz é que ele possa inserir-se num determinado espaço sócio-cultural e comprometer-se com ele; ou seja, ser ativo socialmente, autônomo do ponto de vista moral, flexível cognitivamente e capaz de transformar para melhorar a si e o meio em que vive de forma a contribuir com a sustentabilidade social e ambiental.

A partir destas considerações, entendemos que a contribuição do conhecimento técnico e científico é importante na formação do sujeito, mas não dá conta da formação global do ser humano. Uma formação mais humanizada pode fazer com que a pessoa saia do lugar de profissional, que apenas executa uma função, para uma condição ética do saber agir comunicativamente. Nesse agir interdependente, ele aprenderá a se reconhecer no outro, compartilhar estratégias para uma melhor convivência no mundo. No ambiente de trabalho não irá apenas saber fazer, mas exercitará a arte de fazer bem feito e com qualidade, da maneira mais ética possível, considerando, então, os avanços técnicos e científicos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para abordar a questão do saber fazer técnico-científico e do aprender a conviver, conhecer e aprender juntos, podemos exemplificar isso pelo próprio avanço tecnológico em relação ao acesso à internet. Atualmente, podemos nos perguntar: O que o estudante pode aprender para além daquilo que ele possa pesquisar na internet? O saber, que era de acesso exclusivo do professor, agora é universal, ou seja, o conhecimento está disponível para um número de pessoas cada vez maior. Faz-se necessário, então, pensar em ações pedagógicas intersubjetivas vinculadas a esses saberes para fortalecer o diálogo e aprender a fazer relações entre os conhecimentos, com a construção do sujeito singular-plural.

Há a necessidade de repensar as ações pedagógicas que envolvam o filosofar, promovendo o pensar filosoficamente para o agir comunicativamente. Primeiramente, conduzir o aluno/jovem ao conhecimento de si como sujeito no mundo, resgatando sua história. O conhecimento filosófico vai além do ensinar e do aprender, do transferir informações ou do puro conhecimento da história da filosofia. Mas, utilizando-se deste conhecimento, estabelecer uma autorreflexão na comunidade escolar partindo dos estudantes do Ensino Técnico, da realidade que vivenciam, da realidade da escola. O filosofar pode promover nos estudantes a possibilidade de se conhecerem e reconhecerem e, então, realizarem uma autocrítica, uma crítica de suas vidas, de suas existências, das suas histórias, de seus momentos, espaços e tempos. Um dimensionamento de suas perspectivas. (CASSOL, 2008, p. 146).

A possibilidade de registrar a construção do conhecimento de si, da sua história, passa por uma autorreflexão que pode promover o autoconhecimento, resultando, portanto, numa educação mais humanizada. Este sujeito, que se biografava e se autoconhece, poderá estar numa relação interdependente e indispensável com o outro. E, nesta perspectiva de entender os processos educacionais, compreende-se como o sujeito aprende a respeitar todos os seres, o ambiente e o mundo. Segundo Cassol (2008, p. 149),

O outro é tão indispensável quanto o eu para a construção de uma sociedade mais humana e também para a formação do próprio eu. As relações intersubjetivas surgem, então, motivadas por essa atitude primeira na Escola Básica: o pensar-se, conhecer-se, saber-se. O estudante/sujeito descobre que precisa do outro, não como instrumento ou pedestal para seu sucesso ou realização, mas como companheiro, ser solidário e amigo. Há aqui um momento de sublimação do humano ao se descobrir como ser de relações.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas solidárias e intersubjetivas no Ensino Técnico que permitam o filosofar vai exigir, durante estas atividades, que os estudantes possam argumentar, expor ideias, problemas, tecer comentários, mas, também, conhecer, ouvir argumentos, comentários, ideias e os problemas do outro, reconhecendo-se por meio de uma formação de cunho dialético e de luta por reconhecimento. Nesse sentido, aprende a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo o sentimento de empatia. Com base em Cassol (2008, p. 161), compreendemos que:

Ao proporcionar essa atitude do pensar, da autorreflexão, do reconhecer-se como pessoa, a Filosofia está também proporcionando um momento de reconhecimento do outro. O ser começa a pensar que não é sozinho no mundo, mas um sujeito comunitário, um ser político, um Ser de construções de relações e, então, vê o outro como necessário à sua vida, constitutivo da sua pessoa, integrante das relações diárias e cotidianas que o fazem crescer e fazem crescer a sociedade também.

Assim, confirma-se a importância de uma formação para a empatia no Ensino Técnico. Uma ação pedagógica que contribua no desenvolvimento dos aprendentes, que não apenas entram em contato com o conteúdo da disciplina técnica, mas também agem ativamente na construção do conhecimento a partir de um pensar filosófico. Desse modo, passa-se de uma educação centrada no saber fazer para uma educação libertadora que visa a autonomia e a interdependência comunicativa.

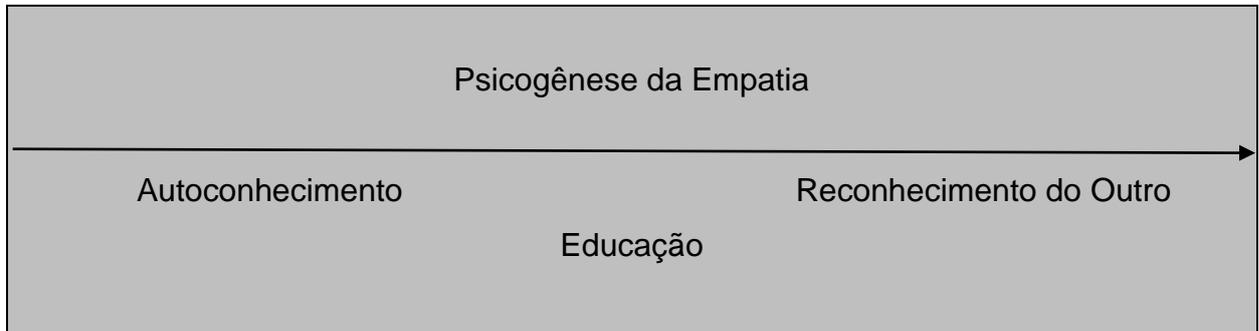
4 PRODUÇÃO BIOGRÁFICA DOS DADOS - PSICOGÊNESE DA EMPATIA

Nessa tese, ao analisar as informações (histórias de vida) apresentamos um esquema elucidativo da Psicogênese da Empatia como proposta dialógica de explicar os processos educativos fundamentais, desse conceito teórico, por nós elaborado e justificado na confiança recíproca que está sempre em construção e reconstrução como pensou Piaget, segundo Freitag (1991) como operação (auto)biográfica resultado de uma psicogênese. E por isso que apresentamos esse conceito *Psicogênese da Empatia*. Esse processo de operação de biografiação¹⁵ que começa no autoconhecimento e se completa no reconhecimento do outro é a “psicogênese da empatia”. Esse caminho de autoconhecimento e do reconhecimento do outro é um processo de educar na ação de escrever sobre si e de aprender a ouvir/considerar e reconhecer o outro, situando o aprendente num processo de conscientização de si e do outro, juntos, como autorreferência. Para Severino (2002, p.175-176), trata-se de “uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva, [...] um esforço para situar esses fatos e acontecimentos no contexto histórico-cultural mais amplo em que se inscrevem. A história particular de cada um de nós se entrelaça numa história mais envolvente da nossa coletividade”.

Enquanto processo, essa biografiação se apresenta como uma possibilidade de uma educação mais humana. O sentido pedagógico do reconhecimento na formação se mescla com a intencionalidade humanizadora das relações projetadas em uma psicogênese da empatia, do conversar liberador e da escuta sensível, onde reside um ato de humildade e de respeito ao falar do outro, possibilitando assim construir atitudes comprometidas com o ato de educar(se) e de formar(se) coletivamente. Educação essa que está presente nos diversos espaços de convívio social, familiar e de trabalho, que requer não apenas uma adequação do indivíduo à sociedade que pensa a partir de si, num pensamento monológico, mas que contribui

¹⁵ “O objeto da pesquisa biográfica é o de explorar os processos de gênese e de vir-a-ser num espaço social, mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, junto a isso, como os indivíduos, pelas linguagens culturais e sociais que eles utilizam nas operações de biografiação, - linguagens sendo tomado aqui em sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras de discursos, esquemas, scripts de ação, etc. – contribuem para fazer existir, reproduzir e produzir a realidade social. Nesta interface do individual e do social que só existem um pelo outro, e que estão num processo incessante de produção recíproca, o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em dar conta da relação singular que o indivíduo mantém por sua atividade biográfica com o mundo histórico e social e no estudo das formas construídas que ele que ele dá a sua experiência” (ABRAHÃO; PASSEGI, 2012, p. 72).

para chegar num estágio dialógico, de compreensão e reconhecimento do outro. E, sobretudo, a formação de sujeitos críticos e participativos que possam interagir, decidir e planejar juntos, dando respostas ao mundo de maneira mais propositiva frente aos seus questionamentos, problemas ou dilemas éticos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Nas palavras de Habermas (2009, p. 166),

O mundo da vida intersubjetivamente compartilhado é, antes, definitivamente o lugar de uma práxis cotidiana cooperativa e comunicativa, na qual se sobressaem – como em Piaget – os traços inovadores-experimentais e os aspectos discursivos de processos de aprendizado falíveis, ou – como no último Wittgenstein – os traços interativos dos jogos de linguagem.

A arte do conversar liberador (FREIRE, 2011a) abre caminho ao (re)conhecimento educativo como forma de emancipação coletiva e saída do sofrimento/solidão e mal estar cultural devido à incompreensão ou saturação normativa da informação, que não viabiliza o próprio (con)viver e descobrir em conjunto, mas valoriza a competição individualista. Percebe-se que o processo da construção do autoconhecimento passa, necessariamente, pela relação social e reflexiva construída entre as pessoas. Destaca-se, em Honneth (2011), o conflito como possibilidade de formação do sujeito a partir da própria interpretação realizada das experiências sociais de desrespeito.

A fim de entender-se sobre algo, os participantes não necessitam apenas compreender as proposições utilizadas nos proferimentos: eles têm de ser capazes de se comportar uns em relação aos outros, assumindo o papel de falantes e ouvintes no círculo de membros não participantes de sua (ou uma) comunidade linguística. As relações recíprocas e interpessoais, determinadas pelos papéis do falante, tornam possível uma autorrelação, que não precisa mais pressupor a reflexão solitária do sujeito agente ou cognoscente sobre si mesmo enquanto consciência prévia. A

autorreferência surge de um contexto interativo. (HABERMAS, 2002a, p. 33).

Honneth traz os conflitos sociais como potencialmente emocionais e solidários nas formas de ver e conceber a dimensão ética no mundo com os outros, que são fontes inesgotáveis de luta e de vida. Na verdade, a própria experiência social é um desafio intercultural ao entendimento, cujo êxito vai depender de ações coletivas para a autorrealização do reconhecimento na práxis social. Para Habermas, o entendimento pode ser compreendido como a assimilação e compreensão da significação dos atos de fala. Ou seja, pode ser compreendido como um procedimento que dá origem a possibilidade de um consenso, que esteja ajustado em aspirações de validade reciprocamente reconhecidas. Conforme Habermas (1989, p. 368),

[...] entender-se é um processo de obtenção de um acordo entre sujeitos linguística e interativamente competentes. Um acordo alcançado comunicativamente, ou um acordo suposto em comum na ação comunicativa, é um acordo proposicionalmente diferenciado. Graças a esta estrutura linguística, não pode ser somente induzido por uma influência exercida de fora, mas que tem que ser aceito como válido pelos participantes.

O objetivo de educar no sentido do reconhecimento baseado nas quatro pretensões de validade de Habermas, a saber: *compreensibilidade, verdade, sinceridade e acerto* – correspondem a atingir uma concordância educativa que vem à tona na mutualidade intersubjetiva de compreensão recíproca, no conhecimento partilhado, na confiança mútua e na concordância entre os participantes/ouvintes (HABERMAS, 2002). Cabe agora propor uma prática de educar tendo a empatia como abertura para o (re)conhecimento, que permita ouvir o outro para prestar atenção a si próprio, a se decifrar e a se conhecer como forma de respeito mútuo e de aceitação dos diferentes conhecimentos, estabelecendo uma certa relação dialógica entre os saberes, que permita descobrir e transformar a própria vida em sociedade.

4.1 Uma Educação Para a Empatia

A educação realiza-se enquanto um agir histórico no mundo social pelas vivências subjetivas recortadas pelas experiências intersubjetivas constituídas pelas histórias de vida, identidades e memórias das culturas. Nessa perspectiva, a cultura se constitui no processo de aprendizagem do sujeito da educação, que fala com outras pessoas e atribui significados à própria realidade enquanto ator de um conhecimento singular mediado por experiências culturais, artes e tecnologias educativas. Nesse sentido, a educação pode ser um elemento básico para a mudança social. E, nossa teoria tem essa pretensão: de promover uma transformação social que nesse caso se inicia pela educação coletiva no movimento e expressão da empatia do biografar-se ao reconhecimento do outro. Após explicarmos a ideia de psicogênese como processo de aprendizagem, explicamos também alguns conceitos de empatia para chegarmos ao termo *Psicogênese da Empatia*. De acordo com Moitoso e Casagrande (2017, p. 221-222),

Constata-se que a empatia consiste em uma competência antiga, primariamente denominada 'simpatia'¹⁶, e presente em algumas obras de pensadores ocidentais. Também representa uma experiência estética do ser humano e é relevante para se entender a capacidade de ação humana em diferentes contextos, bem como para compreender a constituição moral e social da personalidade de cada um. [...] a empatia traduz-se em uma competência fundamental à convivência humana, à manutenção da sociedade e ao cuidado com a vida, sem a qual se torna muito difícil – quiçá impossível – manter a civilidade e a organização social. É preciso, portanto, compreendê-la como uma capacidade natural ao ser humano, que necessita ser estimulada e promovida pela via da educação familiar e escolar.

Rifkin (2010) faz uma análise das concepções que embasam a filosofia moderna sobre a natureza humana, a partir de Descartes, Hobbes, Locke, Kant, Bentham e Freud, e observa nessas teorias a tendência de naturalizar o sujeito calculador, individualista, racional, materialista e agressivo, que é movido pelo utilitarismo dos artefatos e condições comunicativas e sociais negativas. Frente a isso, defende que a natureza humana seria inicialmente emotiva, afetuosa, solidária e altruísta, pois a evolução de conhecimentos passa pela capacidade humana de

¹⁶ Em contraposição, Rifkin (2010) afirma que a simpatia é mais passiva e, apesar de sensibilizar-se com a situação da outra pessoa, não chega a atingir a dimensão de se colocar no lugar do outro. A empatia supõe uma participação ativa do sujeito, que se torna parte da experiência do outro, chegando a compartilhar a mesma energia da sensação e do sentimento dessa relação socioafetiva.

cooperação e de sentir empatia (solidariedade coletiva e energia emocional compartilhada), que engloba as dinâmicas psicológicas e pedagógicas baseadas na empatia (RIFKIN, 2010).

Os trabalhos de Rifkin (2010, p. 82-83, tradução nossa) foram desenvolvidos durante quatro anos de investigação com escolas psicanalíticas que retratam uma reinterpretação da evolução histórica humana desde as evidências paleolíticas da consciência mitológica, passando pela consciência teológica e pela sociedade indistrua, indicando que o desenvolvimento da emoção, da inteligência e da aquisição da linguagem deriva das demandas cooperativas. Ambas as escolas observaram “que nossa espécie é afetuosa e muito social que anseia por companhia, se aborrece com o isolamento e apresenta uma predisposição biológica para sentir empatia por outros seres”. Mas, como poderia brotar uma universalização da capacidade de sentir empatia com os outros? De acordo com Rifkin (2010, p. 606, tradução nossa), “somente uma ação acertada que estabeleça um sentimento coletivo de afiliação [e empatia global] com a totalidade da biosfera nos dará uma oportunidade de garantir nosso futuro”. Certamente, trabalhar as capacidades empáticas de responder às situações-problema nos processos pedagógicos faz com que haja a evolução das faculdades morais e a diminuição da violência entre os estudantes e professores, assim como mais cooperação, atenção, desenvolvimento moral do pensar crítico e desejo de aprender, que articula a discussão dos problemas apresentados com a vida cotidiana.

A empatia está associada com a ação cultural, social e política dos sujeitos, visto que a experiência humana não se sustentaria sem a criação de vínculos afetivos e de sentir empatia pela outra pessoa, na tentativa de ir além dos *limites do self, transportar-se emocionalmente no ser do outro* (RIFKIN, 2010). Ou seja, “sem empatia seria impossível imaginar a vida social e a organização da sociedade. Vamos tentar imaginar uma sociedade de pessoas narcisistas, psicopatas ou autistas. A sociedade exige ser social e ser social exige extensão empática” (RIFKIN, 2010, p. 35, tradução nossa). A (auto)formação de um cidadão acontece pelo redimensionamento do pensamento com os processos de contextualizar as diferentes realidades socioculturais, o que pode ocorrer com a reconstrução do próprio pensar que passa da individuação (subjetividade) para uma socialização (intersubjetividade) descentrada, a psicogênese da empatia. Nesse sentido, é importante da construção de uma sociedade mais crítica, criativa, justa e harmônica

possível através de uma compreensão crítica diante dos novos cenários educacionais, que convergem com os processos de pensar a racionalidade e a historicidade, tendo como base uma ação comunicativa no mundo.

Entendemos que qualquer sujeito ou grupo humano que almeje estruturar um processo formativo ou refletir acerca dos processos de subjetivação e de constituição de sentido para o existir humano, necessita esclarecer as questões a seguir: como é possível desenvolver um processo de autoentendimento e configurar um senso de identidade em tempos pós-modernos? A partir de quais pressupostos é facultado ao ser humano escrever a própria história -biografar-se- e viver a vida de modo autêntico, autônomo e autocriativo a partir da relação com o mundo, consigo e com os outros na atualidade? (CASAGRANDE, 2010, p. 24).

Nesse sentido, uma educação para a empatia requer sinalizar uma ideia possível transita do autoconhecimento para o reconhecimento do outro. Podemos mencionar o Dicionário de Psicologia, de Stratton e Hayes (2003, p. 81), que assim define empatia:

[...] um sentimento de compreensão e unidade emocional com alguém, de modo que uma emoção sentida por uma pessoa é vivenciada em alguma medida por outra que se empatiza com ela. A empatia é algumas vezes empregada na indicação do grau de capacidade de um indivíduo para ser empático com os outros. Ser empático é considerado uma condição importante para os psicoterapeutas.

Por sua vez, há na Associação Norte-Americana de Psicologia (*American Psychological Association* - APA) a seguinte referência para empatia:

[...] compreender uma pessoa a partir do quadro de referência dela e não do próprio, de modo a experimentar de modo vicário os sentimentos, [as] percepções e [os] pensamentos dela. A empatia não envolve por si mesma a motivação para ajudar, embora possa se transformar em consideração pelo outro ou sofrimento pessoal, o que pode resultar em ação. Em psicoterapia, a empatia do terapeuta pelo cliente pode ser um caminho para compreender as cognições, [os] afetos ou [os] comportamentos do cliente. (VANDEBOS, 2010, p. 335).

Portanto, uma tese que valoriza a Psicogênese da Empatia prevê o autoconhecimento e o reconhecimento do outro como possibilidade do sujeito aprender a se educar no diálogo entre os diferentes conhecimentos e interesses. Inspira e traz à tona também trabalhos sobre o processo do ensino e de como podemos desenvolver ações pedagógicas sobre o filosofar que engloba uma prática ética, política, filosófica, epistemológica e pedagógica acerca do autoconhecimento e

de reconhecimento do outro. Implica numa possibilidade (re)construtiva, objetivando uma proposta necessária como prática de liberdade e respeito mútuo, de ações para atingir uma transformação de consciências acerca do pensamento egocêntrico das pessoas sobre a vida e o mundo para uma consciência descentrada intersubjetivamente compartilhada. Ainda que não seja o foco dessa investigação, também daremos subsídios aos processos de construção de novos modos de relação social e maior democracia.

Numa perspectiva não objetivista mecanicista nem subjetivista mas dialética, mundo e consciência se dão simultaneamente. A consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper. A postura crítica da consciência é tão importante na luta política em defesa da seriedade no trato da coisa pública quanto na apreensão da substantividade do objeto no processo de conhecer. Não se aprende o objeto se não se aprende a razão de ser. Não é por outra razão que a pura memorização mecânica do perfil do objeto não constitui conhecimento cabal do objeto. Daí que, na experiência cognitiva verdadeira a memorização do conhecimento se constitua no ato mesmo de sua produção. E aprendendo a razão de ser do objeto eu produzo o conhecimento dele. (FREIRE, 2014, p. 103).

Nos ambientes educativos, em especial, no espaço da sala de aula não é pela memorização mecânica que alcançaremos a pretensão de formação e autoformação do estudante. Mas, sobretudo, na inclusão da própria história de vida do aprendente, bem como pelo entendimento acerca da história de vida do outro, com mais empatia. A perspectiva intercultural e intersubjetiva dos estudantes entre as suas historicidades é que contempla um universo heterônomo e aprendente da política do humano, porque apreende o objeto do conhecimento (as histórias de vida). Salienta-se a importância da formação de uma postura crítica e (inter)subjetiva na valorização do conhecimento já existente (histórias de vida), buscando a (re)construção do conhecimento ainda não existente: a aprendizagem das noções de empatia (FREIRE, 2014). Nessa educação, é importante que ensinemos aos sujeitos participantes de que a presença deles no mundo e sua passagem por ele não seja pré-moldada ou homogênea, mas que pelo processo do aprender possam inteirar-se da sua própria história dando sentido em (co)autoria à sua própria identidade, pois empatia, o ato de se colocar no lugar do outro, também se aprende.

Os questionamentos que se seguem apresentam-se como possibilidades dessa concepção de educação, afinal de contas: como poderíamos desenvolver um

debate e uma proposição sobre o filosofar a partir dos processos de autobiografiação na contemporaneidade, levando em consideração uma proposta pedagógica com a possibilidade de o sujeito pensar e chegar a uma síntese entre o biografar-se e a empatia? Como resposta, construímos esse trabalho com a intenção de pensar uma educação com mais ética, política, humanizadora e epistêmica, reconhecendo os diversos saberes na relação e em diálogo com os aprendentes nos processos educativos como possibilidade de pensar não apenas teoricamente, mas também na prática, uma proposta para a Educação: e uma educação como possibilidade para formação de sujeitos (cidadãos) que possam melhor agir na sociedade, com mais cuidado, mais ética e responsabilidade e, por sua vez, com mais empatia. Essa concepção de educação que defendemos também abrange o humano enquanto ser incompleto que sempre está se (re)construindo em sua historicidade.

Segundo Paulo Freire (2014), a educação poderia ser pensada pela sua historicidade, que abre espaço para (re)construção de novas histórias, com características próprias dos contextos e das pessoas, que podem pensar diferente pela interação e reconhecimento, como base em uma compreensão de experiências diversas em uma direção, sobretudo marcadas pela abertura a diferentes conhecimentos. Nesta concepção, a partir das premissas do grande educador brasileiro, continuamos a refletir: é a partir das contradições e aceitação dos dissensos do real com os sonhos, das utopias, dos debates e das rupturas é que a educação libertadora se distancia da concepção de neutralidade da educação, que seria meramente uma negação da história da diversidade humana. Sem o critério de historicidade do sujeito, como poderíamos organizar uma proposta pedagógica baseada na constituição das autobiografias como recurso para situar a (re)construção dos sujeitos e de suas subjetividades? Para Freire, é importante investir no diálogo com a história de vida dos homens e das mulheres em sua constituição socialmente construídas. Ele também pensa que a própria força da história se refaz a todo instante devido às circunstâncias da vida e que por reflexão e síntese autobiográfica, centrada na discussão criadora, é possível privilegiar novas relações com os saberes rumo à compreensão da trajetória histórica, das subjetividades e lutas de uma sociedade democrática. Zitkoski (2006, p. 45) defende:

A proposta política de Freire tem como fundamentação última da defesa da Ética Humana, como expressão da própria natureza de nossa espécie, que vai sendo fabricada na história. Contrário ao relativismo e ao pragmatismo ético – muito em moda no contexto atual e que esvaziam o campo da ética ao professarem um relativismo total sobre os princípios que devem nortear a nossa ação no mundo – o educador argumenta em defesa da Ética Universal do ser humano, que constitui sua própria natureza e gesta-se na história.

Falar sobre educação implica a promoção de uma ética solidária, da solicitude. No entanto, é preciso pensar uma educação e uma prática pedagógica transformadora que promova a formação cultural para que o ser humano se torne o mais ético possível. Essa possibilidade de uma Ética Universal é viável quando se busca, pensa e planeja uma educação para a empatia. Uma proposta de educação com mais empatia é um elemento importante à transformação social e à construção de novas democracias, como acrescenta Zitkoski (2006, p. 53):

O sentido último que o autor expressa em sua proposta pedagógica, que implica um novo projeto de sociedade, é a humanização da nossa espécie como um todo, que deve ser materializada numa vida digna e na superação das realidades sociais que oprimem e atrofiam o ser mais de todo e qualquer ser humano como corpo consciente em um mundo histórico e socialmente construído. Portanto, para Freire, nossa vida só tem sentido na busca incessante pela libertação de tudo aquilo que nos desumaniza e nos proíbe de ser mais humanos, dignos e livres em nosso ser existencialmente situado.

Podemos depreender da ideia dos autores que seria inviável desenvolver práticas pedagógicas de reconhecimento sem levar em consideração as histórias de vida dos estudantes. A busca pela identidade humana perpassa a superação da educação que opera apenas com a memorização e a repetição do conhecimento funcional do sistema educativo - como no empirismo, por exemplo – para privilegiar o (re)conhecimento e a sua (re)construção. Essa tese se preocupa em criticar e resistir ao modelo bancário na tentativa de oferecer uma educação realizada com os outros e baseada numa pedagogia crítica, libertadora, conforme afirma Freire (1983, p. 03):

Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade se encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a

trama da dominação, por mais generosos que sejam os seus propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação: não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos.

De acordo com a nossa tese, poderíamos pensar que o *oprimido* seja todo aquele que não aprende a se conhecer, a reconhecer a sua própria historicidade no mundo, bem como não considera a história de vida do outro ou a inclui apenas enquanto subalterna. Assim, “o significado da validade reside no seu valor em termos de reconhecimento, ou seja, na garantia de que o reconhecimento intersubjetivo pode ser atingido se as condições forem favoráveis”. (HABERMAS, 2002, p. 15). Sendo assim,

[...] a instituição escolar pode ser vista, segundo Althusser, como uma instância de reprodução da ideologia dominante, é mais do que isso, porque contribui para superar os déficits cognitivos no desenvolvimento psicogenético das crianças de classe baixa. A importância da escola foi analisada em outros livros, como o *Diário de uma Alfabetizadora*, no qual defendeu que a alfabetização não é apenas domínio de uma técnica, mas também condição necessária para que a pessoa utilize sua capacidade de pensar e para que veja o mundo segundo as categorias do pensamento lógico. [A partir de estudos empíricos] demonstrou que existe uma defasagem entre o desenvolvimento cognitivo e a competência moral e linguística das crianças de classe baixa e as de classe média, entre as crianças escolarizadas e as não escolarizadas. (COELHO, 2005, p. 736).

Paulo Freire (1981) desvela que, assim como existiram pessoas e profissionais da educação que pensavam a educação de maneira mais tradicional e mecanicista, também não há neutralidade na educação. A interculturalidade crítica surge dos movimentos sociais do educador como partícipe do processo de reconhecimento dos estudantes, o que encadeia a arte de educar pelo diálogo, que valoriza a curiosidade, a (auto)crítica, o autodescobrimento e reconhecimento do outro na produção solidária do conhecimento. Esta concepção do filosofar e da (re)construção do conhecimento proporciona um ambiente democrático de aprendizagem que promove a formação de pessoas mais solidárias e o desenvolvimento da cooperação entre os sujeitos com conhecimentos diversos. Uma vez que em tempos complexos da multiplicidade e da contingência de relações, parece que vivemos a nossa afetividade na perspectiva do outro. Em outras palavras, “o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio

(*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*)". (MORIN, 2002, p. 58).

Na obra *Pedagogia da Esperança* (2011), em uma de suas experiências como educador no Nordeste do Brasil, Freire demonstra como pode ocorrer a interação professor x aluno, numa prática dialógica com camponeses, tendo como parâmetro o filosofar, que difere de uma concepção de transmissão do conhecimento para uma (re)construção de saberes. Conforme o autor, o diálogo seguinte expressa a sua concepção pedagógica e dialógica de aprendizagem com os outros. Ao descrever esse diálogo compreendemos que Freire problematiza, e expressa um de seus ensinamentos teóricos que não existe saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes. Trazemos aqui, uma citação longa da obra de Freire, que expressa o sentido do seu trabalho pedagógico, da necessidade de contínua abertura à interação com os outros, como condição de ser um professor aprendente/reflexivo (resistindo à condição de superioridade/domínio/monopólio ou posse do saber), para organizar e coordenar os movimentos de (re)construção coletiva com os outros.

Desculpe senhor, disse um deles. O senhor é que pode falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não – Muito bem, aceito que eu sei e que vocês não sabem. De qualquer forma gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos, eu em vocês, vocês em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo do outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês. Primeira pergunta: que significa maiêutica socrática? Gargalhada geral e eu registrei meu primeiro gol. – Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse. Houve uns cochichos e um deles lançou a questão: - que é curva de nível? Não soube responder. Registre um a um. – Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx? Dois a um. – Para que serve calagem do solo? Dois a dois. – Que é verbo intransitivo? Três a dois. – Que relação há entre curva de nível e erosão? Três a três. - Que significa epistemologia? Quatro a três. – O que é adubação verde? Quatro a quatro. Assim sucessivamente até chegar a dez. Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: *Pensem no que houve aqui essa tarde*. Vocês começaram a discutir muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos em dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isso. (FREIRE, 2011, p. 48)

Pela experiência contada por Freire, compreendemos como ele discute a sua teoria, definindo como um professor - sujeito de relações interage diante dos processos entre o ensinar e o aprender, bem como o que ele espera dos estudantes,

ou seja, daqueles que também podem ensinar e aprender. Nesse sentido, argumenta que a experiência do educador precisa ser assumida junto ao educando pela capacidade de reconhecer-se como sujeito no mundo, capaz de se colocar no lugar do educando e de (re)conhecer-se com o outro (FREIRE, 2011a). O professor que deseja conhecer o sujeito da sua práxis é aquele que pretende buscar uma prática pedagógica que se estabelece nas interações entre ensinar e aprender. De acordo com Freire (2011a, p. 47),

O ensino e a aprendizagem são momentos de um processo qualitativo - o do conhecer e o do reconhecer – o outro, como sujeito da aprendizagem, e, juntos, o objeto da aprendizagem. Esta relação é diferente, pela qualidade que explicita no reconhecimento, diferentemente ao da transferência do conhecimento.

As relações entre ensinar e aprender nos ambientes educativos podem, então, valorizar o conhecimento dos educandos para que na (re)construção coletiva possam chegar ao reconhecimento do outro. Nesse sentido, Freire (2011a, p. 47) afirma que “o educando se reconhece conhecendo os objetos da aprendizagem, quando se sabe conhecedor pelo processo e senso crítico ao interagir com os outros, aprendendo a lidar com o pensamento dos colegas e os objetos do conhecimento numa interação com o educador, e não apenas pelo seu discurso”. Corrobora com esse entendimento Honneth (2011), que em sua teoria do reconhecimento defende que só através do diálogo, do amor, da amizade e da discussão criadora é possível construir empatia e autorrealização pessoal encadeada à vida em sociedade.

Na sua relação dialógica com os educandos, Paulo Freire exemplifica aquilo que diz em relação ao sujeito que não age sozinho no mundo, mas interage com os outros, socializando ideias, conhecimentos e projetos de vida em comum. A experiência de Freire também se relaciona com a concepção epistemológica piagetiana, segundo a qual a (re)construção do conhecimento não é fruto da imposição do meio e nem algo que desperta espontaneamente na pessoa. Nessa interação dos aprendentes e dos professores ocorre o reconhecimento entre sujeitos do ensino e da aprendizagem, que vão construindo os conhecimentos relevantes para o seu desenvolvimento emocional, moral e cognitivo em relação uns com os outros, e nessa relação é grande a importância da empatia, do pertencimento à promoção de uma educação dialógica e intercultural.

É nesse universo de questões, conflitos e inquietações que consideramos a possibilidade da ação pedagógica como caminho do autoconhecimento, passando por um processo de (re)construção de autobiografias, a partir de diferentes sujeitos culturais à necessária tarefa do reconhecimento como manifestação da empatia no campo da educação. É importante também que o sujeito possa se reconhecer no outro e redescobrir o mundo, sendo capaz de estabelecer uma relação intersubjetiva de reconhecimento mútuo e empatia.

Para tanto, a busca de métodos ativos para organizar sua prática pedagógica necessariamente passa por uma ação dialógica, isto é, um processo concreto de democratização da cultura e de formação para a autonomia como prática de libertação. Paulo Freire ainda vai dizer que essa comunicação acontece através dos círculos de cultura como espaço de discussão, onde ocorrem atividades que vão problematizar aquilo que foi investigado do universo dos aprendentes, de forma que o participante possa conhecer-se e reconhecer-se no outro. Com isso, ressalta-se o apoio e a dimensão pedagógica de educar pela empatia, possibilitando aos sujeitos da aprendizagem uma condição empática, colocando-se no lugar do outro e desafiando esse outro a uma competência de abertura dialógica e interpessoal mediatizada pelo mundo.

A formação dos alunos e alunas na contemporaneidade requer uma educação humanizadora que passa pelo filosofar com o outro acerca do objeto social, ou seja, o outro (os colegas), das tecnologias e do meio ambiente. Assim, as aulas de Filosofia, ou de qualquer outra disciplina, precisam provocar e despertar o ser social ao pensar crítico e aos problemas da realidade opressora que está atrelada à falta de reconhecimento e empatia nesse sistema de educação bancária tão bem criticado por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1983). O filosofar é um modo possível para promover o autoconhecimento do estudante e pressupõe o autoconhecimento, a interação, o pensar e agir compartilhado e o reconhecimento do outro. Para aprender a ser questionador, pode-se aprender a questionar primeiramente a si mesmo, se autoconhecendo, pois é no ato de reconhecimento que as experiências se atualizam no momento da (auto)crítica. Para questionar o outro é preciso se reconhecer nesse outro, caso contrário, a crítica torna-se vazia, fria, desumana e preconceituosa.

Aprender a autobiografar-se para chegar a um estágio de empatia implica um desafio à educação e, portanto, cabe considerar que: Aprender a ser não é um

estágio final, definitivo, mas uma etapa importante para que sujeito possa melhor interagir como cidadão do mundo e atuar na sociedade, compreendendo que a força de seu pensamento a um estado de – vir a ser – do sujeito que possa ter uma visão comunitária da vida e do mundo poderá conceber o cidadão da consciência democrática, que se preocupa com as relações que estabelece, não voltadas para o individualismo, o status social pela aparência, pelo acúmulo material, mas para uma convivência humanizadora. Essa é a contribuição de uma educação para a empatia, na escola, para a sociedade. Segundo Zitkoski (2006, p. 60),

Uma característica primordial do ser humano é o inacabamento de seu ser, por meio qual nos afirmamos como um projeto existencial aberto ao futuro. A existencialidade de nosso ser funda-se no horizonte temporal que dialetiza constantemente passado-presente-futuro, formando uma entidade que nunca se totaliza em si mesma por encontrar-se sempre inconclusa, imperfeita e em busca e em busca de novas realizações que deem sentido à vida.

Quando o sujeito se autobiografa, ele se recusa a ser o que é agora. Logo, começa a desejar, querer mais para si, aprender cada vez mais, a lutar contra a realidade que oprime, a se autoconhecer, a se desenvolver nesse processo que o estudante se encarrega para realizar-se. É um processo de formação ativa e de abertura para os contextos de significados que subsidiam a prática de educar, no respeito aos saberes culturais dos sujeitos para acompanhá-los ao longo da vida. As relações de convivência cidadã estão presentes no cotidiano e necessitam ser implementadas nas práticas pedagógicas com o outro, pressuposto apresentado na obra de Paulo Freire acerca da Pedagogia Libertadora. Nesta concepção de aprendente, pensada por Freire, podemos formar sujeitos com capacidade crítica de mundo, não ficando à mercê do entendimento da vida apenas como destino, em que não se vislumbra caminhos possíveis para uma sociedade justa e democrática.

Em síntese, as possibilidades de uma aprendizagem humanizadora pressupõem a formação de sujeitos (cidadãos) com consciência social. Nos aspectos do ensino, o professor pode considerar os elementos históricos constitutivos do sujeito que aprende, (re)conhecer e saber da história do educando e levá-lo a registrar a sua biografia como autoria, ou seja, a (re)construção da sua autobiografia, o biografar-se. Nos aspectos da aprendizagem, cabe ao professor promover ações pedagógicas que visem à cooperação dos sujeitos no ato de aprender com o outro, ou seja, na expressão da empatia. O autoconhecimento e o

reconhecimento do outro, como possibilidade do filosofar, capacita à articulação de ideias ao patamar de empatia necessária para a (re)construção de uma educação e sociedade mais humana.

4.2 Aprendendo Com Sua Própria História

A leitura do mundo começa com a leitura de mim mesmo, da minha história da vida? Escrever sobre si é uma possibilidade do sujeito se autoconhecer e aprender a filosofar? Nosso entendimento do mundo está inserido na dimensão da linguagem, pois “todo pensar sobre a linguagem vê-se já sempre de novo apanhado pela linguagem. Só podemos pensar dentro de uma língua. E é justamente este habitar de nosso pensamento em uma língua o enigma profundo que a linguagem coloca ao pensamento” (GADAMER, 2007, p. 120). Aquele que pretende compreender o outro ou a construção (auto) biográfica de um texto está disposto a deixar que o outro lhe diga algo. Por isso, tal formação deve estar disposta a acolher e deixar que apareça a alteridade do outro em sua escrita, mas essa receptividade da alteridade não supõe neutralidade, nem autocensura.

Ao explicarmos como ocorreu esse processo de autoconhecimento dos estudantes por uma proposta da construção (auto)biográfica, conforme já anteriormente explorado teoricamente, as escritas de si (autobiografias¹⁷) são a materialização desse conceito de autoconhecimento. Paulo Freire quando elaborou uma proposta de alfabetização de adultos procurava sempre conhecer a realidade sócio-histórica dos seus educandos. No seu método procurava instigar no aprendente, no caso jovem adulto, a realizar a leitura do mundo enfrentando o desafio de caminhar à produção de conhecimentos culturais significativos para uma multiplicidade de sujeitos. Para o nosso estudo, pensamos que o estudante pode fazer uma leitura do seu próprio *mundo* como forma de se autoconhecer aprendendo com as experiências reais de vida e constituindo assim os seus espaços de autoria. Segundo as palavras de Freire (2015, p. 82), “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois são precedidos do aprender como escrever o mundo e de estar em contato com o mundo”.

¹⁷ Todos os nomes próprios empregados neste texto são fictícios.

A aprendizagem começa pelo acolhimento e interação com o meio físico, sociopolítico ou simplesmente de socialização cultural de conhecimentos. O sujeito que se autoconhece é aquele que vai se apropriando do seu contexto e das diferentes formas de conhecimento, salientando no dizer a palavra a própria história de vida e de mundo. Freire (2014, p. 190) afirma que “não há, pois, aprender sem apreender. Vale dizer: não há aprendizagem sem a apreensão do objeto apreendido, e a apreensão do objeto apreendido implica que o sujeito que apreende é produtor de conhecimento que fez”.

Nesse sentido, por meio da construção autobiográfica o aprendente vai tornando-se autor de si, criando seu espaço de autoria. Aprender a se autoconhecer também é um processo de libertação permanente, de construção da cidadania participativa que não é o ponto de chegada, mas sempre de partida (FREIRE, 2014). O ponto de partida que nos referimos é o dar início ao relato de sua história de vida que possibilita o autoconhecimento por meio das autobiografias (narrativas de si como registros autobiográficos).

Importante destacar a questão que Freire nos apresenta sobre a alfabetização e das relações que fazemos deste conceito com o autoconhecimento. Alfabetizar, para Freire, está além de somente decodificar códigos e sinais para aprender a ler. Ele entendia esse conceito como algo mais amplo, o que poderíamos chamar de uma alfabetização de si, do seu mundo cultural, para chegar num estágio evolutivo de dizer a própria palavra e garantir a construção da cidadania pelo autoconhecimento social. Para Freire (2014, p. 157), “a cidadania está referida diretamente à história das pessoas e tem a ver com uma outra coisa muito mais exigente, que é a assunção da história da pessoa. Tem a ver com o assumir a sua história na mão”. Na verdade,

A própria vida só passa a existir como tal, só se converte em *Minha vida* quando ela assume seu caráter narrativo e é relatada na primeira pessoa do singular. Ou, como escreveu Kafka em seu diário: *quando digo algo, perde imediatamente e de forma definitiva sua importância; quando o escrevo, também a perde sempre, mas às vezes ganha uma nova*. Ou, ainda, como constatou outra grande artífice do gênero, Anne Frank: *o melhor de tudo é que o que penso e sinto, pelo menos posso anotá-lo; se não iria me asfixiar completamente*. Eis o segredo revelado do relato autobiográfico: é preciso escrever para ser, além de ser para escrever. (SIBILIA, 2016, p. 59).

O autoconhecimento ocorre por uma alfabetização (auto)biográfica e passa pela escrita história de vida como projeção da formação cultural aprendente. Freire

(2014, p.153) reconhece a educação como direito humano que leva ao empoderamento social e questiona-se:

Então eu me pergunto, agora, com relação à alfabetização, mesmo num primeiro ensaio, sem me aprofundar: o que é alfabetizar? Quando eu faço essa pergunta, se o faço numa perspectiva mais ou menos crítica, exigente, e não puramente formal, isto é, se eu procuro compreender o verbo alfabetizar mais além da sua compreensão semântica, se eu me preocupo com algo mais do que o sentido gramatical da palavra, do verbo, do substantivo alfabetização, eu descubro que a alfabetização não é, não significa simplesmente, pôr o alfabeto à disposição do alfabetizando. Não é isso. Alfabetização, mesmo numa compreensão superficial, é um exercício através do qual o alfabetizando vai se empoderando, pouco a pouco, do profundo mistério da linguagem.

Alfabetização e autoconhecimento, na visão de Freire, são ideias próximas, concomitantes e porque não dizer imbricadas aos processos de educar. Esse sentido de aprendizagem (auto)biográfica atrelado a uma forma de cultura, a um maior desenvolvimento e justiça social é o que explicamos nesse tese. Como afirma Freire (1983, p. 04)

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se, Por isto, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem uma ideia animadora com toda a amplitude humana da *educação como prática da liberdade*, e que o regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma *pedagogia do oprimido*.

A linguagem que Freire se referia é o que chamamos de aprendizagem de si, por meio de uma linguagem de solidariedade, de autonomia, de identidade e de trocas afetivas que se tornam autobiográficas, por meio das escritas de si, as (auto) biografias. Poderíamos também dizer que é o início da construção de uma racionalidade comunicativa, como teorizou Habermas. Ao falar em sociabilidades linguísticas, é na apropriação dos relatos autobiográficos que o sujeito aprende mais sobre si, apropriando-se da sua própria história. Começa, então, a construir uma teoria de si, por meio de suas interações com os outros. O empoderamento ocorre pela construção de relações sociais e não propriamente de conteúdos de si, porque a pessoa começa, pela decisão de se autobiografar e vai criando aos poucos inter-relações de sociabilidades com noções de autonomia na escrita das suas narrativas. O estar junto na motivação dos encontros empáticos confere liberdade ao ato de autobiografar-se e pode promover no sujeito um processo de autoria quando ele se

apropriada da história de sua vida. Narrar-se é um poder de decisão, é uma participação ativa na tomada de decisões e da (re)construção da subjetividade. O empoderamento é fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança e da determinação, o princípio que garante ao cidadão a capacidade de tomar decisões livre das influências externas e para compreender que a informação e a opinião alheia podem ser referência e não influência determinante.

A história de vida a ser contada como conteúdo de autoconhecimento promove uma ação autobiográfica que é o contar e recontar a sua vida, não como um dado *a priori*, e sim como uma síntese que se materializa na narrativa. Pineau e Le Grand (2012, p. 131) escrevem:

A vida individual e social não pode ser mais vista como um dado, mas como um construto em auto-re-organização permanente, a busca de sentido representa um meio, se não o meio fundamental. Que cada ator social possa fazer sua trajetória de vida parecer ser uma condição emergencial temporal, que obriga a tratar as fronteiras herdadas, a abri-las a novas fronteiras, engajando-se na construção de um novo espaço vital de conhecimento.

A nova fronteira é propriamente se utilizar da história como elemento de autoconhecimento que se (re)faz na construção autobiográfica das narrativas. Numa atividade autobiográfica sobre o autoconhecimento, ao registrar sua história, o sujeito aprende a melhor se conhecer, na medida em que vai recordando sua trajetória familiar, religiosa, social, escolar e profissional. Importante enfatizar que, ao ler os registros das histórias, o estudante vai deduzindo que é “autor de si”, ou seja, se autoconhecendo. Conforme Abrahão e Passegi (2012, p. 101):

As autobiografias são concebidas como uma possibilidade de descrição da vida em memória, cuja forma e motivações revelam as características sócio-culturais, sendo que, estas últimas modulam as narrativas, as lembranças e os sentidos. Esse tipo de autodescrição requer um complexo exercício de interpretação de si, que desemboca em um texto que, assim como a narrativa oral não é a *vida* que se encontra na memória, mas um relato dela.

Essa atividade de registro autobiográfico faz sentido, uma vez que a proposta é de conhecer um pouco mais os estudantes e, principalmente, estabelecer um primeiro conhecimento com suas histórias e contexto de vida. Assim, o estudante vai recordando sua trajetória, a memória das suas narrativas na medida em que se autobiografa. Desenvolver atividades autobiográficas para que os sujeitos escrevam

sobre si, é uma possibilidade de mediação para aprenderem a se (auto/re)conhecer. O registro autobiográfico, então, surge como conversação ativa para na possibilidade da recuperação de sentido do sujeito ao educar-se e ao formar-se enquanto reconhecimento do outro e autoconhecimento. Abrahão e Passegi (2012, p. 101) acrescentam:

A narrativa como expressão da memória que imprime identidade e alteridade, constituída por falas e silêncios que significam é construção dinâmica e singular, ocorrendo por processos de interpretação ou transformações das lembranças, das memórias, reveladas pela linguagem e reguladas pelas emoções, pelos estados de ânimo, pelos contextos diversos no qual se evocam as memórias e pela relação com um outro diferenciado e indiferenciador. Este caráter peculiar não é somente limite, mas também possibilidade, ao permitir entender a consciência de si como transpassada por uma multiplicidade de elementos não fixos, proporcionando a compreensão da subjetividade e construção do conhecimento.

A pessoa ao se autobiografar constrói conhecimento de si aliado à instância do amor e da amizade como raízes de uma ética do reconhecimento, como advoga Axel Honneth (2011). O relato autobiográfico vai se constituindo num processo de (re/auto)conhecimento. Nessas autobiografias, os estudantes que escrevem sobre suas histórias de diferentes maneiras, expressam, inclusive, outros modos de ser autor de si. A construção biográfica é diferenciada, pois permite perceber a pluralidade de ideias e fazeres nas atividades do cotidiano da vida (pessoal, escolar, social e profissional) de cada um. A escrita de si revela nas relações e trocas afetivas com o outro a (re)construção da história de cada um. Nas autobiografias, os aprendentes têm a possibilidade de narrar a si mesmo, registrando as vivências do seu dia a dia. Compreender o universo temático dos estudantes pelas autobiografias é importante para situá-los como autores da própria história. Torna-se vital que a escrita de si seja um momento não somente de resgatar o passado, mas de possibilitar uma visão de futuro, de projetos, de sonhos, etc.

A memória entendida como interpretação do vivido, que pela atribuição de sentido torna-se lembrança, sofre nova interpretação ao ser narrada. Interpretação que justifica/explica o tempo presente, a ação e o desejo que é potencialidade para um futuro imaginado. A narrativa, dessa forma, passa a ser percebida como uma interpretação da interpretação. (ABRAHÃO; PASSEGI, 2012, p. 101).

A reinterpretação autobiográfica é sempre um processo de inacabamento e capacitação cultural. É nesse contexto que as formas de sociabilidade são (re)criadas e nunca se encerram, porque as autobiografias se refazem no contexto em que os grupos culturais se situam, a partir do convívio, participação e atuação efetiva na vida em comunidade. Nesse sentido, ganha importância comunicacional o ato de educar como um processo de partida da escrita de si, do (auto/re)conhecimento realizado em forma de registro autobiográfico que ocorre de forma processual. As autobiografias se apresentam como material biográfico na psicogênese da empatia entre o ato de viver e o ato de contar, registrar sobre a palavra (linguagem) que os sujeitos proferem sobre si mesmos. Abrahão e Passegi (2012) reforçam que essa atitude acaba por construir um imaginário social do passado, como trabalho do aprendente, que se aproxima da autobiografia como momento de elaboração evolutiva de aprendizagens sociais. Assim, o estudante reconhece sua passagem pelo tempo pela (re)construção no dizer de sua autoria. E essa autoria surge como possibilidade de autoconhecimento. O sujeito pode aprender a pensar melhor com o outro quando lhe é oportunizado escrever sobre si, sua história familiar, escolar, social e projetos de vida para o futuro, visto que a linguagem revela a condição da pluralidade humana e é o alicerce para a construção do (re)conhecimento comunicacional que parte dos contextos culturais e educativos.

4.3 As Autobiografias: Estudando/Dialogando com a Própria História

Ao buscarmos motivar e despertar nos estudantes a vontade de aprender sobre a sua realidade histórica para que eles pudessem construir sua autobiografia e analisá-la de acordo com as teorias desenvolvidas, apresentamos um filme motivador (conforme já explicado na metodologia), *Escritores da Liberdade*. O filme conta a história de uma professora da periferia da cidade de Los Angeles, nos Estados Unidos, que, motivada por seus ideais, procura fazer um bom trabalho educativo em equipe, como um potencial que contribui para as relações do conviver com o outro e no respeito à singularidade de cada pessoa. Quando recebe sua turma, percebe que está diante de jovens rebeldes e que não se reconhecem mutuamente não dialogam entre si, separados por gangues rivais. Mesmo assim, aceita a tarefa de educá-los, diante de um sistema educacional deficiente em estrutura e de gestão normativa perversa. A professora percebe a heterogeneidade

cultural dos estudantes que eram desmotivados e desfavorecidos por indiferenças, injustiças sociais e econômicas, descaso e violência. Ao refletir sobre todos os problemas que cercavam estes estudantes, ela resolve adotar novos métodos de ensino, mesmo contrariando algumas ideias da direção da escola, que tinha uma postura mais conservadora e segregadora sobre a educação. Para isso, propôs à classe a participação ativa em sala de aula, entregando aos seus educandos um caderno para que escrevessem, diariamente, suas próprias histórias, seus conflitos, escrevendo sobre sua vida. Chama a atenção no filme, o momento em que a professora desenvolve um exercício reflexivo com a turma, coordenando uma atividade em que os estudantes, divididos em duas colunas e uns de frente com os outros, participam da dinâmica e respondem às perguntas lançadas pela professora, o que torna a rivalidade inicial em um reconhecimento recíproco. Essa dinâmica gerou empatia e aproximou a turma em meio às questões trágicas, aos conflitos raciais e interpessoais, às gangues da sala de aula e às violências sofridas por eles.

A professora parte da experiência do encontro com o outro como condição para o reconhecimento pedagógico que emana da possibilidade de compreensão do outro, num horizonte inspirador de reflexões e conversações coletivas, rumo ao processo de entendimento intersubjetivo. Honneth (2011, p. 24) afirma que “os processos de mudança social devem ser explicados com referência às pretensões normativas estruturalmente inscritas na relação de reconhecimento recíproco”. O resgate da humanização das relações intersubjetivas pode acontecer pelo caminho da conversação com as diferenças e com a pluralidade de formas de pensar e agir no mundo, que nos constitui no encontro com o diferente e no respeito à autenticidade e à alteridade.

Após essa atividade inicial, que serviu de motivação, apresentando o filme, partimos para a construção das autobiografias. Na atividade sobre o autoconhecimento, ao registrar sua história, o estudante aprende a melhor se conhecer, na medida em que vai recordando sua trajetória familiar, social, escolar e profissional. Importante considerar que, ao ler os registros das histórias, o estudante pode compreender que é “autor de si”, ou seja, se autoconhecendo torna-se um sujeito pensante porque reflete sobre sua história de vida. Dá-se visibilidade ao espaço que se estabelece entre a obra (história de vida) e autor (estudante) numa reciprocidade entre os dois, autor e obra (Fernandez, 2012). O sentido dessa atividade é a proposta de conhecer um pouco mais os sujeitos participantes e,

principalmente, estabelecer uma primeira relação com o reconhecimento de suas histórias vividas. Para compreender em termos mais amplos a aprendizagem do trabalho em equipe, Honneth (2011) participa da reflexão trazendo os conflitos sociais como potencialmente emocionais e solidários. Isso porque, as experiências de sofrimento podem se transformar no motor que estimula os conflitos sociais, visto que o pressuposto que inspira os motivos de resistência social e de rebelião são as experiências morais de desrespeito decorrentes da violação das pretensões de reconhecimento, que se formaram em um entorno sociocultural ou escolar.

Nesse contexto, Honneth explora o relacionamento ético e o conflito como possibilidade de formação dos sujeitos, a partir da própria interpretação realizada das experiências sociais de desrespeito em diferentes tradições. O conflito faz parte da condição de desenvolvimento bem-sucedido e necessário ao movimento transformador para se (re)conhecer com suas experiências no mundo, nas diferentes formas de reconhecimento motivadas por uma relação de amor, autorrespeito e autoestima. Porém, a falta de tal desencadeamento pela experiência de desrespeito, vulnerabilidade e desconfiança em relação ao outro, que afeta a identidade pessoal e coletiva, como contextualizado no filme, leva o sujeito a uma luta por reconhecimento. Dessa forma, “só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos que observar em face do respectivo outro”. (HONNETH, 2011, p. 179).

Conforme apresentamos na metodologia, os sujeitos participantes produziram um texto autobiográfico relatando alguns aspectos de suas vidas: dados pessoais, a aprendizagem escolar - com destaque para a alfabetização, atividades extra-classe e a ideia de futuro. Dessa forma, desenvolver atividades com os jovens e adultos do PROEJA para que eles escrevam sobre si é uma possibilidade deles aprenderem a se autoconhecer. O registro autobiográfico então surge como constituidor de identidades e do projetar-se no mundo para serem reconhecidos intersubjetivamente quando provocados pelo outro a uma transformação relacional e reflexiva, como um método ativo e aprendente da própria condição de sujeito histórico. Trata-se, de “uma espécie de base natural da socialização humana, um estado que desde o início se caracteriza pela existência de forma elementares de convívio intersubjetivo”. (HONNETH, 2011, p. 43). A *episteme* de Honneth (2011, p. 272) pode ser sintetizada da seguinte forma:

O nexos existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau de autorrealização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima.

Esse autoconhecimento por reconhecimento é uma busca pelo sentido de nossas experiências formativas numa tentativa intencional de autoafirmação enquanto ser no mundo, para si e para os outros membros da coletividade. Suas ações paulatinamente motivadas por essa busca compreensiva mediatizada por palavras, signos, símbolos e textos inscritos no mundo da vida. É por isso que a falta de reconhecimento de si diante de uma turma gera comportamentos conflitantes, ou seja, a busca por reconhecimento confronta-se ao comportamento da sala de aula.

As narrativas descritas acerca da vida do sujeito que pode fazer de sua própria história uma forma de autoconhecimento, como possibilidade de experienciar hipóteses e construir conhecimento sobre si mesmo, pode ser proporcionado em registros autobiográficos sobre as histórias de vida dos educandos, sobre como aprendem a se autoconhecer ao descreverem suas histórias da vida escolar. A estudante Cristina relata:

Lembro que minhas professoras eram muito bravas e gritavam muito, acho que até por isso tive alguns bloqueios para o aprendizado. No ensino médio tive bastante dificuldade em matérias como, por exemplo, em matemática, mas em física eu gabaritava as provas. Hoje sei que meu potencial pode ser cada vez melhor desde que comecei a estudar no IFRS. Vi que as frases “você não vai conseguir” e “é burra e não entende” não me definem mais, e quando entendi e vi que a cada dia eu poderia alcançar e aprender mais e mais, me surpreendi comigo mesma. (Cristina, 37 anos, 2018).

Essa narrativa demonstra que a educanda se reinventa dentro da sua própria história. Apesar dos problemas e fracassos escolares (inclusive de quem ensina e grita com a estudante) e das situações de opressão, no ambiente escolar, seja por parte de colegas ou professores. Nessa história, percebemos uma ação antidialógica, em que uma estudante passa por uma experiência de opressão que estudava num ambiente de muita rigidez nas relações professor x aluno. Dessa forma, o sujeito internaliza um discurso de bloqueio e impossibilidade do aprender,

que pode ser reforçado pelo discurso dos colegas - *você não vai aprender*. E nesse drama de contexto de aprendizagem o estudante internaliza uma ideia de condição de uma vida coisificada. O autoconhecimento é reduzido a um contexto de violência, que matando a vida, freando e violentando o outro (aluno), e isso frequentemente projetado nos ambientes escolares (FREIRE, 1983). A possibilidade de o sujeito aprender fica dificultada nesse contexto. A estudante ao registrar seu drama na sua autobiografia já começa a aprender a se emancipar porque consegue perceber que está superando essa dificuldade, participando das aulas, aprendendo e não meramente sofrendo com seus dramas pessoais. Tudo indica que na medida em que os sujeitos se libertam do poder da natureza externa e interna, por meio do diálogo educativo, são oferecidas as condições necessárias para a realização de sua autonomia. O exemplo da narrativa dessa educanda e das narrativas dos estudantes seguintes reforça essa possibilidade de registro narrativo de história como superação de dificuldades e problemas pessoais, garantido pela aprendizagem autobiográfica. Entendemos que ao debatermos sobre os conflitos na sala de aula, os participantes podem gerar diversas experiências na própria reinvenção do cotidiano, como estranhamento, deslocamentos, que ocasionam a luta por reconhecimento. Em outras palavras, o estudante aprende a se autoconhecer quando registra suas dificuldades. Ainda, Freire (2014, p. 85) diz:

Certamente o passado jamais passa no sentido que o *senso comum* entende por *passar*. A questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendamos a presença no passado em procedimentos do presente. Nesse sentido, o estudo do passado traz a memória de nosso corpo consciente à razão de ser de muitos dos procedimentos do presente nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas.

Esse procedimento do presente que é revisitado pelo passado quando o estudante se autobiografa, na abordagem de Freire (2014), evidencia que a autobiografa presta-se como uma (auto)interpretação compreensiva de um percurso de conhecimentos das recordações e referenciais, dessa vez não apenas como forma de superação das dificuldades, mas para alargar e enriquecer as experiências da própria história vivida.

Um dado importante que muito apareceu nos relatos autobiográficos quando os sujeitos participantes abordavam suas histórias de vida escolares foi em relação à gravidez na adolescência que, na maioria das vezes, traz um impacto negativo

para a vida das estudantes, a evasão escolar. Pressão familiar, a crítica de colegas e professores colabora para aumentar esses preconceitos e esses conflitos nas experiências culturais que atuam de maneira intrínseca e extrínseca nos sujeitos. Os relatos de abandono da escola não estão relacionados apenas às mulheres. Nessa pesquisa, constatamos a partir do relato de um educando que também evadiu por esse motivo. Os estudantes Adriana, Cristiane, Marina, Ana, Vanessa, Sabrina e Renato relatam suas histórias sobre essa problemática:

Nasci em Uruguaiana, uma cidade bem pequena no interior. De onde precisei sair para tentar mudar a história da minha vida. Resolvi vir para Porto Alegre há 15 anos atrás. Passei por uma separação que me deixou marcas profundas, porque envolve mais de duas pessoas que são meus filhos. Aos vinte anos eu parei de estudar porque engravidei para me dedicar aos filhos e marido. (Adriana, 35 anos, 2018).

Estudei até o quarto ano e depois parei de estudar porque fiquei grávida. Tive meus dois filhos mais velhos (21 e 25 anos) e fiquei casada por nove anos. Voltei a estudar depois de três anos da separação. Terminei o Ensino Fundamental no EJA – Escola Técnica que tem convênio com a Prefeitura de Porto Alegre para as pessoas que desejam terminar os estudos. (Cristiane, 45 anos, 2018).

Minha vida escolar iniciou em uma escola chamada Monteiro Lobato, em Viamão-RS, onde morávamos quando meus pais ainda estavam juntos. Nela cursei até a quinta série. Tenho boas lembranças de lá, principalmente dos anos em que participei da Banda Marcial da escola onde eu tocava bumbo e participava dos eventos. Logo após a separação dos meus pais me mudei com minha mãe para o apartamento que moramos até hoje. Mudei para a escola campus verdes e na sexta série eu reprovei em matemática. Repeti e fui aprovada no ano seguinte. Na sétima série que tudo começou a ficar conturbado. Com o início da adolescência tive uma fase muito rebelde e acabei largando a escola. No ano seguinte voltei a estudar, porém, no meio do ano engravidei e tive que largar os estudos novamente. Depois que minha filha nasceu optei por fazer o NEEJA e concluí o Ensino fundamental. Hoje estou no primeiro semestre do Proeja - Técnico em Administração no Instituto Federal. Está sendo uma oportunidade incrível, abriu vários horizontes. Também estou surpresa por estar gostando tanto da área de administração. (Marina, 30 anos, 2018).

Nessas três primeiras narrativas, os estudantes começam a fazer uma análise crítica de si mesmos e das dificuldades pessoais que geram tensões individuais e coletivas que são determinantes nos modos de autoconhecimento e que são enfrentadas nesse processo de começar a estudar, agravando-se ainda mais pela situação de uma gravidez precoce. Esse pensar sobre a própria história de vida e dessas dificuldades no processo de abandonar e retomar os estudos nem sempre é algo fácil a ser realizado. Só o fato de resgatar pela memória essas situações e identificar as limitações que ocorreram, a partir disso, já é um processo de

aprendizagem autobiográfica. A ideia de autoconhecimento na autoria adquire importância substancial na vida escolar do aluno devido a diversos fatores, mas, principalmente, por elucidar a relação intrínseca necessária entre subjetividade e intersubjetividade, revelando a mediação profícua entre indivíduo e grupo, dramas sociais, diferença e identidade. Essa tomada de consciência dos fatos pelo registro autobiográfico é importante porque confere ao sujeito a condição de autor que aprende a se autoconhecer. Os últimos quatro estudantes continuam registrando suas narrativas de acordo com as mesmas situações que seus colegas vivenciaram. Vejamos:

Quando iniciei meus estudos eu tinha 6 anos, na Escola estadual Dr. Oscar Telles onde fiquei estudando até os 17 anos até que encontrei meu primeiro marido, com 18 anos acabei engravidando e largando os estudos. (Ana, 28 anos, 2018).

O meu primeiro ano na escola foi bem tranquilo, tive uma professora muito querida, estudei até a quinta série quando eu engravidei com 15 anos e parei de estudar para cuidar do meu filho. Depois de 8 anos retomei os estudos, fiz um supletivo e estou terminando o ensino médio com o curso Técnico em Administração. (Vanessa, 29 anos, 2018).

Iniciei minha vida escolar na Escola Leopoldo Barnewitz na Cidade Baixa. Foi lá que aprendi a ler e escrever ter amigos. Já no Ensino Médio eu trabalhava eu trabalhava e estudava, estava crescendo, e tinha outros interesses, a adolescência acabava de chegar e junto com ela a fase do namoro. Conciliar namoro, estudo e trabalho não era fácil. Fui deixando a estudo de lado e aos 18 anos eu engravidei, e a vontade de desistir de estudar era muita. Fiquei muito tempo sem estudar e retornei em 2011 aqui no IFRS. (Sabrina, 31 anos, 2018).

Lembro de algumas situações que passei no início do ensino Fundamental. Eu era um pouco desobediente com os professores, brigava em sala de aula e numa dessas brigas eu enfiei o lápis no pescoço de um colega. Reprovei alguns anos na Escola Presidente Vargas. Quando completei 18 anos acabei me tornando pai do meu primeiro filho e tive que optar em largar os estudos e trabalhar. Fiquei 12 anos fora da escola e agora retornei a estudar quando conheci o Instituto Federal. (Renato, 30 anos, 2018).

Importante destacar nesses relatos, a capacidade desses estudantes que, apesar das adversidades, retomam a dimensão humana da responsabilidade pelo próprio percurso formativo e a capacidade de colocar-se na posição do outro e compreender suas necessidades e posições coletivas na volta aos estudos. Autobiografar-se é também registrar as suas memórias de situações difíceis, como é o caso desses estudantes. A autobiografia, nesse caso, é um estudar sobre si que dá sentido e caracteriza a abertura diante do outro, sem dissimulações, sem a

negação para garantir o respeito mútuo. Como reafirma Freire (2011, p. 09), “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando”. A relação com o outro sensibiliza para diferentes instâncias da formação mobilizada socialmente, que evidencia conflitos e luta por reconhecimento de si em direção ao outro. Ao reconhecer o outro cultivamos o seu crescimento, como um refletir e fazer aparecer da própria história, porque está relacionado com ele no mundo. Essa relação se dá pela via da sensibilidade na qual o eu que vive da exterioridade do mundo, integra e identifica na alteridade o caminho para a sua própria construção e descobrimento dos elementos vitais. Quando os estudantes começam a registrar a sua autobiografia eles já começam um estudo de si e a ter uma postura crítico-reflexiva ao lembrarem de suas histórias. Este ato de evocar e registrar a sua própria história já uma experiência significativa de superação da realidade e de compreensão de seus próprios problemas e dilemas na vida em sociedade. É o primeiro passo de um pensamento crítico de que o aprendente assume uma condição frente a possibilidade de se autobiografar. Nesses relatos eles aprendem a assumir o papel de sujeito deste ato, o da autobiografia. Quando eles estudam sobre si mesmos apropriam-se cada vez da sua história com um significado mais profundo, no sentido do (auto/re)conhecimento. O desafio está justamente na capacidade de se colocar no lugar do outro e aceitá-lo em sua posição original, com seus motivos e visões de mundo, exercitando uma ética (inclusive na realidade social que engloba relações de amizade, relações íntimas e de mercado) de considerar o outro como nós mesmos. Com base em Mead, Honneth (2011, p. 129-131) diz que existe uma relevante relação entre a consciência da subjetividade e a intersubjetividade, pois “um sujeito somente dispõe de um saber sobre o significado intersubjetivo de suas ações quando ele está em condições de desencadear em si próprio a mesma reação que sua manifestação comportamental causou, como estímulo, no seu defrontante”, ou, na tomada de consciência de si na medida em que aprende a perceber sua própria ação, simbolicamente representada, na perspectiva de uma segunda pessoa.

Nesses registros autobiográficos, outras narrativas da aprendizagem escolar, alfabetização e experiências coletivas foram destacadas como parte de suas formações autobiográficas e dos processos de construção da sua própria história, que foram narrados por Marta, Laura, Cíntia, Daniela e Natália.

No início dos meus estudos na EMEF Padre Reus eu tinha um pouco de conhecimento da leitura e da escrita. Recordo que minha professora Ana era maravilhosa e muito paciente conosco. (Marta, 27 anos, 2018).

Quando iniciei os meus estudos na escola já tinha o conhecimento de algumas letras, como as do meu nome. Tinha uma ótima professora, Maria do Carmo, que foi muito especial para mim. No quinto ano lembro que tinha uma professora de Português, Ana Cláudia, que nos incentivava a fazer poesias e trovas. E foi assim que recebi um prêmio de versos e trovadorismo entregue pela cantora tradicionalista Fátima Gimenez. E no oitavo ano, me lembro de me formar, sempre com notas muito boas. (Laura, 25 anos, 2018).

Pela memória essas educandas resgataram um passado afetivo sobre o processo de alfabetização. E lembrar desse processo histórico na escola evidencia que o conhecimento é também (auto/re)conhecimento na medida em que essa leitura de si pode formar um sujeito autor da sua história de vida. Assim,

No curso da formação de sua identidade e a cada etapa alcançada da comunitarização, os sujeitos são compelidos, de certa maneira transcendentalmente, a entrar num conflito intersubjetivo, cujo resultado é o reconhecimento de sua pretensão de autonomia, até então ainda não confirmada socialmente. (HONNETH, 2011, p. 122-123).

E nessa relação de indivíduo e grupo, diferença e identidade que acontece a formação de conceitos como prerrogativas sociais de direito (autorrespeito), amor (autoconfiança) e solidariedade (autoestima), da qual posso ignorar e me entregar à paixão individualista, de poder egoísta, desconhecendo as razões do outro que me interpela (HONNETH, 2011). Dessas teses centrais da teoria de Honneth, baseadas na experiência de desrespeito, que afeta de maneira cognitiva as constituições da personalidade humana surgem as reivindicações éticas e o comportamento diante de si e dos outros. Nesse sentido, o *nós competente* como um coletivo da liberdade social fortalece os papéis sociais da reciprocidade e a construção de identidades sensíveis nessas experiências que constituem nossa temporalidade coletiva nos espaços escolares. Na continuidade das narrativas, as alunas Cíntia, Daniela e Natália continuam a apresentação das suas histórias de vida:

Iniciei meus estudos numa escola estadual. Não tinha conhecimento nenhum de leitura e escrita, não sabia escrever. A professora, pelo que me lembro, era muito atenciosa. As atividades aplicadas por ela eram de fazer contornos em volta das linhas pontilhadas para treinar nossa coordenação motora para aprender a ler e escrever. Ela usava cartilhas de histórias infantis, distribuía as letras do alfabeto para montar palavrinhas. A

professora sempre tinha algo diferente para ensinar. Tenho saudade daquela... (Cíntia, 29 anos, 2018).

Quando iniciei os estudos na escola Aramy Silva no Ensino Fundamental não tinha conhecimento básico de como fazer as primeiras letras por ter meus pais analfabetos¹⁸. Lembro que no terceiro ano tirei uma foto em que pude me ver... (Daniela, 32 anos, 2018).

Ao iniciar minha vida escolar na primeira série estudei na escola com a professora Ivonel. Nesta turma aprendi a ler e escrever e tive uma boa adaptação com os demais colegas. Lembro que ganhei dessa professora um livrinho de histórias... (Natália, 28 anos, 2018).

Esses componentes biográficos dos processos de alfabetização que essas estudantes registraram em suas autobiografias apresentam as memórias afetivas, as atividades experimentadas em sala de aula junto às suas professoras, durante a sua vida escolar. Falar de si e dos próprios projetos e ouvir o outro leva a uma aprendizagem significativa de uma história vivida, trazendo também marcas da reflexão entre professor e estudantes sobre a importância do autoconhecimento e da coerência entre o pensar e o agir. A integração da personalidade e a aproximação entre a teoria e a prática são frutos de uma atitude interdisciplinar que não se ensina ou aprende, mas é algo que se vive e se constrói em conjunto, ao estabelecer relações e estar em conflito permanente com as ideias dos outros. Trata-se de uma atitude de abertura que tem na reflexão e no diálogo seus maiores pilares educativos.

Ao reunir pessoas com histórias de vida diferentes em uma sala de aula, com maneiras próprias de pensar, sentir e agir, muitos diálogos nascem desse encontro, despertando diferentes significados nos participantes. Das intersubjetividades em diálogo surge o grupo como construtor de conhecimentos na força do diálogo e na abertura para o novo. Cada estudante é um autor que reconstrói os conhecimentos lidos, da história de vida do outro, interagindo com a leitura, criticando, questionando e aprendendo novos conteúdos criativamente, a partir de seus próprios referenciais de vida e de outras leituras. Ao partir desses relatos, identificamos que o conflito não se esgota porque é um campo de experiências sociais ancorado no mundo da vida e resultante das formas de interpretação de identidades em movimentos pautados

¹⁸ Vale lembrar que a expressão *analfabetismo* sempre foi usada para adultos acima de 15 anos que nunca frequentaram a escola e não aprenderam a ler e escrever na infância. Os adultos que passaram pelo ensino regular e que não aprenderam ou desaprenderam a ler e escrever são considerados adultos *iletrados*. Para que a questão do analfabetismo fosse resolvida em nosso país a sociedade necessitaria de uma reestruturação e reorganização de modo a estancar as desigualdades e injustiças sócio-econômicas.

pela alteridade conjugado com o as comunidades escolares. E o grau de interdependência dessa turma vai direcionar as ações e intenções mediante a educação moral desses conflitos. Relembrar esse conflito é também aprender a se autoconhecer buscando o lugar da memória para a construção do (auto/re)conhecimento.

As declarações dos eventos passados, após registro autobiográfico, passam a ser ferramenta importante para o processo de constituição e formação da identidade. Buscar no passado lembranças de professoras que foram carinhosas e afetivas também é importante para a vida pessoal do estudante. E, principalmente, à compreensão de que o conhecimento construído ao longo da vida escolar faz parte de uma racionalidade comunicativa que começa a ser construída no momento do registro autobiográfico: o que gera uma aprendizagem autobiográfica situada no mundo individual e coletivo.

Essa aprendizagem torna o aprendente empoderado e consciente de si mesmo, para assim posicionar-se frente às questões e dilemas do mundo contemporâneo. E, potencialmente, com mais capacidade de reconhecer o outro, a história de vida dos outros. É a potencialidade do registro autobiográfico que dá sentido à construção do (auto/re)conhecimento. Honneth traz os conflitos sociais como potencialmente emocionais e solidários nas formas de ver e conceber a dimensão ética no mundo com os outros, que são fontes inesgotáveis de luta e de vida. “O movimento do reconhecimento que subjaz a uma relação ética entre sujeitos consiste num processo de etapas de reconciliação e de conflito ao mesmo tempo, as quais substituem umas às outras”. (HONNETH, 2011, p. 47).

O conflito seria aquilo que prepararia os indivíduos para o reconhecimento de um conjunto social ligado por relações de interdependência mútua. Afinal de contas, a dimensão ética se dá na constituição do sujeito no mundo com os outros (fontes permanentes de luta e de vida) e compreender este sentido é reconhecer o fundamento emocional da relação com o outro no mundo. E assim os estudantes vão se tornando sujeitos porque vão incorporando a sua própria história de vida em narrativas de (auto) formação, o que também gera um cuidado de si quando os educandos aprendem a se autoconhecer.

Na continuidade do registro autobiográfico, pedimos aos participantes que escrevessem sobre a sua vida fora do contexto escolar, ou seja, atividades não formais de ensino em que o sujeito atua, em termos de condições de vida

organizada pelo social, pelo religioso, familiar, de trabalho, etc. Registrar algo sobre esses ambientes em que eles vivem e convivem com os outros faz parte da leitura de mundo ao qual eles pertencem. O nexos existente entre a experiência do reconhecimento e a capacidade de apreender resulta da perspectiva de crítica ao conhecimento, de estima e de solidariedade do indivíduo, marcada pela simbiose e autoafirmação com os outros no processo de (re)construção social da identidade. Por essa razão, não existe uma experiência em si, na qual se teria acesso sem o assentimento e o encorajamento afetivo ou desenraizado do contexto social. Cada sujeito vive as dimensões da vida conforme seus preceitos mais ou menos estabelecidos, assim como vivências atuais se conectam com as antigas, alterando as condições futuras do reconhecimento intersubjetivo.

Se o mecanismo de desenvolvimento da personalidade consiste em que o sujeito aprende a conceber-se a si mesmo desde a perspectiva normativa de seu defronte, então, com o círculo de parceiros de ação, o quadro de referência de sua autoimagem prática deve também se ampliar gradativamente. (HONNETH, 2011, p. 134).

A própria existência, na qual estamos inseridos, traz e incorpora experiências, no sentido de que durante sua vida muda a forma de reagir às expectativas, às tragédias, aos abismos que integram a finitude e a vulnerabilidade humana. Esse registro traz a compreensão do ato de ler o próprio mundo pelo conhecimento que construímos fora do ambiente formal de aprendizagem. Todas as instâncias de convivência são possibilidades, se refletidas, de aprendizagens coletivas, do contexto da interação com outros, que poderão tornar-se esquemas de autorreferência, o autoconhecimento partilhado. A reflexão sobre si mesmo começa pelo registro autobiográfico das educandas Maria, Isabel e Carina:

Eu trabalho numa empresa terceirizada onde presto serviço no Banco Banrisul, no centro de Porto Alegre, na função de supervisora. É um trabalho que gosto de fazer, mas muito estressante devido à incomodações. Trabalho seis horas por dia. À noite eu estudo. (Maria, 29 anos, 2018).

Sou estagiária e trabalho na área administrativa de uma empresa e para mim é muito importante, pois estou cursando Técnico em Administração, meus momentos de lazer são ao lado de minha família, sempre estamos juntos. (Isabel, 28 anos, 2018).

Quando não estou no IFRS, estou trabalhando com higienização em um posto de saúde. Em minhas folgas, aos finais de semana, estou em algum compromisso religioso, pois sou umbandista. Ou, como uma boa sambista, estou em uma roda de samba. (Carina, 31 anos, 2018).

Conforme observamos, a atuação é determinada pelos desejos e inclinações de cada sujeito no mundo. Então, conceitos sobre o agir serão determinados pelo seu viés social, ou seja, não apenas ambiental e sim situacional, conforme seu conceito predeterminando e sua intenção no agir com eticidade frente a determinadas práticas no mundo (HONNETH, 2011). Na verdade, os sujeitos concedem-se reciprocamente um estatuto normativo de liberdade cooperativa o que exige uma atitude comunicativa, para superar os interesses solitários de uma liberdade unilateral, que tem objetivos de motivação estratégica.

Dando prosseguimento às análises das autobiografias, solicitamos aos estudantes que registrassem seus objetivos de vida sobre o que eles queriam para o futuro e, principalmente, o futuro profissional após a realização do Proeja. Construir-se num passado para planejar um futuro é uma das condições para ter a vontade de aprender e a se autoconhecer. O sujeito possui a necessidade de distinção, ou seja, distinguir-se dos outros é fator intrínseco motivacional de cada indivíduo. Porém, tal necessidade pode romper os limites da harmonia social de um grupo, pois a intenção no agir pode ocasionar comportamentos de individualização, narcisismo e egocentrismo. Também podemos pensar isso, “na medida em que a criança em desenvolvimento reconhece seus parceiros de interação pela via da interiorização de suas atitudes normativas, ela própria pode saber-se reconhecida como um membro de seu contexto social de cooperação”. (HONNETH, 2011, p. 136). Além disso, fragiliza a própria reinterpretação dos outros na observação de uma limitação equivocada e patológica (por retirada da eticidade) a projetos comuns, relações e cooperações.

O agir intencional ou não, em busca da distinção, atua como autorregulação no interior do eu como fator motivacional atrelado a sentimentos de competência, visto que o sujeito diante de uma turma almeja o reconhecimento por meio da manutenção de seu próprio sentimento de competência (mesmo que isso resulte em uma liberdade coercitiva de si). Isso porque, através do reconhecimento, ele garante manutenção da sua própria existência nos sentimentos de autorrespeito, autoestima e autoconfiança. Na perspectiva de Honneth (2011, p. 88), “sem a medida de uma autoconfiança, de autonomia legalmente considerada como uma relíquia e de uma crença na habilidade de alguém, é impossível imaginar um processo bem-sucedido na autorrealização, significando, aqui, a busca dos objetivos livremente escolhidos

na vida”. Relacionando ao lado profissional, o autoconhecimento ajuda esse estudante a pensar sobre sua carreira, suas habilidades e o seu potencial.

O autoconhecimento torna-se uma referência como oportunidade na vida de descobrir em si o que ainda não está sendo bem explorado, aprendendo a ter mais confiança em um mercado de trabalho com mais ética. Essa visão de futuro é algo que norteia as atitudes, a competência ética e os aprendizados dando um significado de real sentido dos objetivos a alcançar não só como profissional, mas também como cidadão. Assim, é possível validar as singularidades das linguagens e ampliar as possibilidades da autoria, do autoconhecimento sobre as suas potencialidades, com o estímulo ao uso das leituras nas entrelinhas, leituras estas alinhavadas com o cuidado da busca de significados e sentidos. (Fernandez,2012).

É o que está ligado à nossa identidade e orienta o nosso plano de vida. As estudantes Michelle, Tereza, Caren, Cláudia e Martina escrevem sobre seus objetivos para o futuro:

Depois de terminar o técnico em administração pretendo fazer faculdade de Serviço Social. Escolhi essa profissão por um único motivo: gosto de lidar com pessoas carentes que estão em áreas precárias, principalmente crianças. Vi que me identifico muito e amo ajudar quem realmente precisa. (Michelle, 30 anos, 2018).

Terminando o curso técnico quero fazer faculdade de assistente social e depois de formada ir trabalhar nessa área. Escolhi essa profissão, pois sei a importância que ela tem na vida das pessoas, e sei que poderei contribuir muito. Por fim, escolhi essa profissão porque não quero envelhecer e olhar para o meu passado e perceber que não fiz nada produtivo na vida das pessoas, nada para melhorar esse mundo caótico em que vivemos. (Tereza, 27 anos, 2018).

Quando eu me formar eu quero fazer o ENEM e cursar Veterinária e montar meu próprio consultório e dar uma condição melhor para a minha família. (Caren, 25 anos, 2018).

Depois de terminar o Proeja pretendo fazer a seleção do IFRS, para o curso de Processos Gerenciais, porque esse curso é na área administrativa e cada vez mais quero adquirir mais conhecimentos aqui no instituto. Temos essa oportunidade que é única. (Cláudia, 27 anos, 2018).

Após concluir o terceiro ano pretendo terminar meu curso de RH iniciado em 2015. Estou procurando emprego e espero que consiga nesta área administrativa. (Martina, 28 anos, 2018).

Essas narrativas que compõe a vida de cada educando em seus objetivos de vida futura revelam uma aprendizagem autobiográfica, aprendente de (auto/re)conhecimento que revela inquietações, desejos de continuar aprendendo,

de trabalhar e se desenvolver na vida em sociedade. A possibilidade de seguir legitimando movimentos de autoria que possam respeitar o tempo e o espaço de cada um, é a proposição como processos contínuos de permanente busca de autonomia, de estilo, de modos próprios de ser e estar atuando em seu autoconhecimento (FERNANDEZ, 2012).

Esses elementos do processo de autoformação da biografia do estudante enriquecem cada vez mais para o comprometimento social de uma vida a ser vislumbrada com mais esclarecimento e reconhecimento de si mesmo: um sujeito que aprende a fazer escolhas e tomar decisões. Zitkosky (2006, p. 46) destaca:

O ser humano não está só no mundo, pois não é um ser passivo totalmente adequado a ele, mas um ser que faz escolhas, que toma decisões e que, por isso mesmo, se tornou uma presença no mundo que tem um modo especial de ser. Ou seja, a autenticidade da existência humana está diretamente relacionada ao fato de que o ser humano não está só no mundo, mas intervém nele, transforma-o, toma decisões, rompe com o já feito, avalia, constata e também sonha com um mundo diferente.

A tomada de decisões ganha um salto de qualidade quando o ser humano aprende a se autobiografar e a conhecer mais a si mesmo. Cada indivíduo possui uma história de vida e ela é palco de experiências e vivências, depois de registradas e planejadas, podem ser potencializadas, construindo oportunidade de o sujeito tecer a própria história por meio do (auto/re)conhecimento coletivo. Pelo autoconhecimento o estudante garante o seu direito de aprender a se conhecer. No registo autobiográfico, ele tem a possibilidade de voltar na sua história pelo coração, a afetividade. O registro autobiográfico é a oportunidade do sujeito recriar-se em processos formativos de vida. A aprendizagem autobiográfica, nesse sentido, também é uma luta por reconhecimento de si mesmo. É também uma ação cultural porque o estudante passa a aprender e a exercer uma ação e reflexão crítica sobre si mesmo como forma de estar no mundo (FREIRE, 2014).

O processo de aprender a se autoconhecer é um processo de produção do saber e de recriação coletiva de conhecimentos no mundo. Todo o aprendente sabe que tem uma história de vida, mas ao autobiografar-se ele alcança a racionalidade do conhecimento de si, da sua história de vida. Honneth (2011) entende que reconhecer-se reciprocamente em sua própria ação comunicativa requer normas intersubjetivamente reconhecidas e ampliadas de uma sociedade com liberdade social.

[...] o sujeito só é *livre* quando, no contexto de práticas institucionais, ele encontra uma contrapartida com a qual se conecta por uma relação de reconhecimento recíproco, porque nos fins dessa contrapartida ele pode vislumbrar uma condição para realizar seus próprios fins. [...] E somente essa forma de reconhecimento é a que possibilita ao indivíduo implementar e realizar seus fins obtidos reflexivamente. (HONNETH, 2015, p. 87).

Dessa forma, o sujeito necessita controlar o ímpeto da distinção pela necessidade de reconhecimento, pois a realidade objetiva não existe por acaso, mas como produto da ação coletiva. Essa transformação da realidade sobre a práxis é condicionada pelo próprio indivíduo, que tanto a condiciona quanto pode aprender a transformar a sua própria realidade. Conforme Habermas (1987, p. 18), “o sentido peculiar de uma identidade do Eu, baseada no conhecimento recíproco, só se revela sob o ponto de vista de que a relação dialógica da união complementar de sujeitos opostos representa simultaneamente uma relação da lógica e da práxis vital. Isto se revela sob o título de luta por reconhecimento”. Na visão habermasiana, a emancipação só acontece por meio do agir comunicativo, no ato de re-conhecer e indagar sobre o sentido das coisas no mundo. A experiência que um indivíduo faz com ele mesmo quando um problema se apresenta e o impede de cumprir a sua atividade pode advir das experiências sociais, da liberdade na cooperação. Ou seja, a empatia pode ser “[...] o resultado desse movimento que extingue a violência e restabelece a não coerção do conhecer-se a si mesmo no outro, que tem lugar no diálogo: o amor como reconciliação”. (HABERMAS, 1987, p. 18).

Nesse sentido, recorrer à dimensão da solidariedade para conservação da autoestima do sujeito e do grupo consiste em uma potencialidade para o desenvolvimento solidário das relações, visto que “podem abrir o horizonte em que a concorrência individual por estima social assume uma forma isenta de dor, isto é, não turvada por experiências de desrespeito”. (HONNETH, 2011, p. 211). O conceito de solidariedade é entendido como “uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica”. (HONNETH, 2011, p. 209).

Normalmente, acontece em sociedades que passam por conjunturas diversas e complicadas, como de injustiças, perseguições e exclusões, representando um elo entre a luta vivenciada e compartilhada entre todos os membros e o reconhecimento que cada um alimenta reciprocamente, no que se refere às peculiaridades dos outros. Honneth (2011) defende ainda que a relação afetiva (de afetar e ser afetado

pelo outro) com outras pessoas é um componente necessário para o amadurecimento educativo (pela interdependência e coordenação intersubjetiva da ação que pode incentivar e promover o outro). Contudo, entender em seu processo autobiográfico as possibilidades necessidades de amor, direito e solidariedade na dimensão da diferenciação possuirá um caráter assertivo para percepções e perspectivas na construção de identidades tanto individuais quanto coletivas. A construção da identidade pode ser autoral quando se encontram demarcada pelo conhecimento de si que revela importância da autoria para que o ser humano não se encontre perdido, isolado, estando sozinho ou em grupo, é uma autoria que lhe garante empoderamento da sua própria história de vida (Abrahão, 2016).

O aprendente encontra-se motivado e envolvido com a sua própria história na condição de sujeito sempre como autor. O autobiografar-se desenvolve a criatividade do aprendente, que sabe que é difícil mudar hábitos, culturas e comportamentos (FREIRE, 2014). A mudança é o (auto/re)conhecimento de si que passa da consciência ingênua para uma consciência crítica. E com a consciência crítica aprende a ter liberdade, porque aprende a realizar a autocrítica no que fazer do seu registro autobiográfico. Todo esse processo de (re)construção de conhecimento de si, que resulta num autoconhecimento, requer uma ação crítica, “a crítica é essencial, mas ainda mais profunda é autocrítica, porque nela comparece o autor que ainda continua aprendendo”. (DEMO, 2008, p. 22). O ato de autobiografar-se é um ensaio de autocrítica no processo de biografiação, é uma aprendizagem para aprender e saber pensar. Nas palavras de Demo (2008, p. 56), “quem não sabe pensar acredita no que pensa. Quem sabe pensar questiona o que pensa”. A autocrítica do aprendente que questiona a sua história de vida no percurso autobiográfico implica na possibilidade do conhecer-se melhor. Nisso reside a aprendizagem do saber pensar sobre si com qualidade para que os estudantes aprendam a se autobiografar, se (auto/re)conhecerem. A produção do saber, do questionar sobre si não se torna absoluta, ela se reconstrói no processo vital da autobiografiação, no processo de (auto/re)conhecimento.

4.4 Reconhecimento do Outro: Um Agir Comunicativo

Essa tese que se desenvolve sobre a “psicogênese da empatia”, em primeira mão, compreende o processo de autoconhecimento oportunizando aos aprendentes

que pudessem realizar uma reflexão sobre a sua história de vida através da escrita de autobiografias. Desse modo, “só quando todo sujeito vem a saber de seu defrontante que ele igualmente se sabe em seu outro, ele pode possuir a confiança segura de que o outro é para mim”. (HONNETH, 2011, p. 77). Nas teses de amor, direito e solidariedade, a individualização discorre da ampliação simultânea de reconhecimento e as subjetividades sempre se regeneram, todavia, o seu comportamento será ancorado no processo de vida social. Oportunizar ao estudante que ele seja crítico de si mesmo, que reflita sobre sua história, constituindo-se, assim, como um processo de autoconhecimento é o primeiro passo para o estudante aprender a se colocar no lugar do outro: é um ensaio para aprender a construir noções de empatia.

Para Honneth (2011), será por meio do processo de autoconfiança que chegamos ao reconhecimento do outro. O amor será então o alicerce da autoconfiança e é nesse alicerce que o sujeito conserva sua identidade e reconhece o outro. Então, “sem a suposição de uma certa medida de autoconfiança, de autonomia juridicamente preservada e de segurança sobre o valor das próprias capacidades, não é imaginável um êxito na autorrealização, se por isso deve ser entendido um processo de realização espontânea de metas da vida autonomamente eleitas” (HONNETH, 2011, p. 273). O indivíduo aprende a assumir as normas sociais na observação do outro. Para Habermas (1987, p. 20),

O resultado não é o imediato conhecer-se de um no outro, isto é, a reconciliação, mas uma atitude dos sujeitos entre si com base no reconhecimento recíproco – a saber, com fundamento no conhecimento de que a identidade do Eu só é possível através da identidade do outro que me reconhece, identidade que, por seu turno, depende do meu reconhecimento.

Cada esfera social oferta uma contribuição educativa e formadora da própria liberdade para projetar-se como um membro socialmente aceito. Então, tem todo sentido caracterizar essa relação como busca pelo reconhecimento como uma condição necessária para a configuração intersubjetiva de uma vida feliz (HONNETH, 2011). No momento em que o sujeito aprende a se colocar no lugar do outro, ele também aprende sobre a constituição da identidade do outro na sua vida, de como é a vida das pessoas que convivem com ele e como ela me afeta no sentido de eu me importar com a vida do outro, a do colega. Aprendendo a construir noções de empatia o estudante vai percebendo quem ele é, e quem é o outro nessa

relação de troca, de interação com a vida do outro. É uma discussão essencial na contemporaneidade, em que se percebe a obliteração das diferenças, às vezes pela padronização e uniformização imposta numa saturação de discursos, como consequência da globalização, que reduz tudo ao mesmo, ora daquele que pensa diferente do outro, ou como uma pessoa estranha a mim.

Aprender a reconhecer o outro também é aprender a se (auto)reconhecer. A construção das noções de empatia ocorre na troca com o outro, nas relações que a pedagogia tem como proposição didática em sala de aula para despertar novos campos de conhecimento nos ambientes educativos. Interagir com as histórias de vida dos outros é aprender a compreender os mecanismos de reconhecimento do outro, buscando formar em si, nele mesmo – o sujeito aprendente - uma autorreferência em que o outro esteja incluso. Na verdade, o pertencimento condiciona a um interesse histórico e a compreensão deve ser entendida como um ato de existência e um projeto a ser lançado na prática do reconhecimento recíproco no sistema educativo. Nesta abordagem, a realidade é entendida como uma construção social e tomada de consciência da própria historicidade, de sujeitos que interagem entre si e com o mundo (natureza, objetos), numa ação dialética, tornando possível compreender a capacidade de crítica da própria trajetória. Esse reconhecimento do outro que também implica um novo patamar de autoconhecimento baseado na empatia ocorre por um processo de descentração. A descentração dá conta de um novo direcionamento do desenvolvimento que está submetida a ação própria e ao ponto de vista imediato, e que pelo reconhecimento de forma progressiva do ponto de vista do outro garante uma possibilidade de reciprocidade (Montangero; Maurice-Naville, 1998).

Na interação, no diálogo e na abertura ao que o outro nos fala, em circunstâncias históricas momentâneas, estamos gerando sempre novas compreensões. Na abordagem de Habermas (1987), a capacidade de interação não se mensura pela competência em resolver as problemáticas dos saberes morais, mas pela aptidão em manter processos de compreensão também em ocorrências de conflitos através da reflexão. Justamente numa posição contrária ao rompimento da comunicabilidade ou de mantê-la somente pela aparência. Nesse sentido, a busca pela confiança é uma necessidade de sobrevivência e da própria educação, pois, socializar-se é tarefa essencial ao fortalecimento do vínculo social como forma de reconhecer o fermento de toda a eticidade democrática. A formação de uma

identidade de si próprio e diante da turma é expresso pelo sentimento de confiança que busca, pois “todo o sujeito recebe a chance, sem graduações coletivas, de experimentar a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade”. (HONNETH, 2011, p. 211).

É por meio da abertura empática que o estudante aprende a repensar sua vida e seus atos, sempre buscando uma justificação em bases da autonomia e liberdade, garantindo a escuta e a fala do outro. Isso se refere a uma investigação de como o sujeito se constitui nas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, tendo a afirmação da autonomia acompanhada pela dedicação como um elemento constitutivo do amor. Toda relação amorosa na educação está ligada à condição de simpatia e atração, visto que “só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge na delimitação reciprocamente querida, cria a medida de autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma na vida pública”. (HONNETH, 2011, p. 178).

Os homens e as mulheres se veem diante de pessoas com as quais interagem no mundo. Com mais empatia, eles podem olhar para os outros e a si mesmo com mais solidariedade. O seu desenvolvimento, a sua educação se complementa tendo o outro como semelhante e referência a si mesmo. O autoconhecimento se completa na concepção do outro como referência de mim mesmo. No encontro com o outro o sujeito vai aprendendo a conectar conceitos de alteridade: escutando, conhecendo a história de vida dos colegas, internalizando aos poucos a subjetividade do outro. Essa atitude é uma exigência de uma “educação para a empatia”. Nesta educação, não existe a primazia entre um e outro ou hierarquia, pois os indivíduos procuram apoio mediante uma relação de confiança estabelecida, tendo como sustentáculo a confiança elementar em si mesmo como base à experiência de ser reconhecido reciprocamente. “A liberdade da autorrealização depende de pressupostos que não estão à disposição do próprio sujeito humano, visto que ele só pode adquiri-la com a ajuda de seu parceiro de interação” (HONNETH, 2011, p. 273).

É uma educação para a empatia que vai promovendo aos poucos a equidade por meio de uma racionalidade intersubjetiva com justiça social. Portanto, “sem o sentimento de ser amado, não poderia absolutamente se formar um referente intrapsíquico para a noção associada ao conceito de comunidade ética”, para a (re)criação de sujeitos atuantes e autônomos na vida em sociedade (HONNETH,

2011, p. 80). Por isso, um sujeito necessita do outro para o desenvolvimento da confiança recíproca, como forma de (re)construir a sua identidade a partir de um processo de socialização que o potencializa e o emancipa como um componente da eticidade democrática. O reconhecimento íntegro é aquele que causa a emancipação, pois “o reconhecimento deve ser entendido como um gênero que compreende várias formas de atitudes práticas cuja intenção primária consiste em um ato especial de afirmação de uma outra pessoa ou grupo”. (HONNETH, 2007, p. 330).

O sentimento de confiança é autorregulador para a construção de identidade, pois, quanto maior o sentimento de confiança maior a segurança do indivíduo para determinar sua ação. Segundo Honneth (2011), o indivíduo de direito se reconhece como pessoa capaz de decidir com autonomia sobre normas morais e desse reconhecimento se distingue a estima pelo outro, porque está em jogo não a aplicação de normas morais, mas a avaliação gradual de capacidades e potencialidades correlatas e o modo horizontal de tratar as relações intersubjetivas. A partir dessa relação horizontal entre os sujeitos, os indivíduos podem pensar sobre si e os outros com mais autonomia de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem social autobiográfica. Conforme Gadamer (2007, p. 50), trata-se de “reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele [...], cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser-outro”.

O reconhecimento do outro é uma oportunidade das pessoas também terem dignidade na vida, pois ele é validado pelo respeito com a história de vida do outro, o que também pela experiência de um aprendizagem (auto)biográfica. Nesse processo, a dialogicidade como possibilidade de construção de conhecimento oportuniza a ambos os atores, que se reconhecem entre si, uma disposição para pensar o mundo de maneira mais empática, mais educada. Quando o estudante aprende a autoconhecer-se e a se reconhecer no outro ele também aprende a selecionar as informações sobre o mundo, respeitando a identidade do seu semelhante. Inaugura também o desenvolvimento do espírito ético, pois começa a valorizar a vida do outro como um ser humano singular que não está desligado de si – mas com ele. A capacidade de reconhecer e ser reconhecido são eminentemente humanos, por isso, possui caráter político, constituindo nossa condição humana, de (re)criação de saberes em que o outro é parte imprescindível. Ao inserirmos o amor, a empatia e a dignidade humana como princípios das artes de fazer e educar, nos

damos conta de que a exclusão dos outros, significa a redução da capacidade de apreender de nós mesmos. A incapacidade para o diálogo aparece também na falta de autoconfiança apresentada por Honneth (2011). Como caráter permanente de autopreservação, o silêncio como negação ao diálogo afetivo deslegitima a abertura do ser diante do outro, tendo em vista que nega o conflito (re)construtivo, preservando tal limitação na própria insegurança de dizer a palavra e contextualizar as próprias proposições.

A racionalidade comunicativa também é resultado de uma aprendizagem autobiográfica, pois ela se desenvolve nas relações intersubjetivas dos aprendentes como articulação dos conceitos de dialogicidade e compreensão dos processos autoformativos e educativos. Essa racionalidade ainda é desenvolvida por meio de uma pedagogia libertadora que propicia a todos os envolvidos nesse processo de (auto/re)conhecimento do outro à formação de uma consciência crítica frente ao mundo: é o desenvolvimento do *nós competente* para o agir comunicativo. Assim, conceitos sobre o agir individual e coletivo serão determinados por contextos na interdependência de práticas comunicativas. Se o sujeito influi sobre o outro por meio do diálogo, ele é capaz de desencadear no outro sua própria reação, visto que sua expressão é perceptível como um estímulo vindo de fora (HONNETH, 2011).

Quando o sujeito se percebe reconhecido conforme sua subjetividade, ele também precisa ser visto no âmbito comunitário, em que “pelo mesmo caminho que chegaram a uma autonomia maior, deve aumentar ao mesmo tempo nos sujeitos o saber sobre sua dependência recíproca”. (HONNETH, 2011, p. 57). “A experiência de desrespeito está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos humanos, de modo que possa dar, no plano motivacional, o impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente, para uma luta por reconhecimento”. (HONNETH, 2011, p. 214).

Trata-se de contribuir com argumentos edificantes mutuamente para avaliar aqueles que poderiam ser aceitos por todos para concretizar a comunicação. O entendimento de luta social, de Honneth (2011, p. 256), requer a superação de experiências individuais de desrespeito, de modo que “uma luta só pode ser caracterizada de *social* na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte das intenções individuais, chegando a um ponto em que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo”. A atuação é determinada pelo eu no mundo que trabalha conceitos sobre o agir individual e coletivo,

predeterminada pelas relações estabelecidas anteriormente no contexto em que o indivíduo se insere (HONNETH, 2011). De acordo com Honneth (2011), o eu não pode agir como um objeto na consciência, mas ele é justamente o caráter dialógico de nossa experiência no mundo, pois respondemos à nossa própria fala, o que implica uma personalidade que responde no palco, nos gestos e nos símbolos comuns. Para Honneth (2011), o indivíduo ao aprender a generalizar em si mesmo as expectativas normativas de uma turma, atinge o ponto de uma representação das normas sociais de ação e adquire a capacidade de poder participar nas interações normativamente reguladas em seu meio. Nesta tese, focamos nos sujeitos que poderão pensar o mundo reflexivamente com mais empatia e quem sabe, no futuro, possamos inverter esse jogo de dominação do mundo do sistema sobre o mundo da vida e termos uma sociedade mais organizada e com mais equidade.

4.5 Aprendendo a Construir Noções de Empatia

Aqui, analisamos as histórias de vida dos estudantes sobre outro prisma, o que também não deixa de ser uma autobiografia, em que o sujeito registra uma situação difícil (problema) que ele experimentou ao longo da vida. Nessa atividade pedagógica, os aprendentes escrevem sobre si e, num segundo momento, os sujeitos participantes exercitam o pensamento, tentando responder aos colegas sobre essa problemática, oferecendo uma resposta sobre as suas dificuldades. Como visto, a proposta é de que os estudantes, ao entrarem em contato com as histórias de vida dos colegas contribuam para o resgate da subjetividade por meio de um diálogo intersubjetivo, desenvolvendo uma consciência empática.

A tarefa é aprender a se colocar no lugar do outro, de refletir sobre o como é a vida desse colega, sobre o que ocorreu nesse processo biográfico. Nessa proposta, ocorre uma série de sínteses que possibilitam a (re)construção do conhecimento, do *aprender a aprender*, de exercitar a paciência em pensar e dialogar com o outro. Trata-se de (re)conhecer a tradição cultural e os sentidos do conhecimento ao reconhecimento do sujeito em formação que aprende com o olhar do outro a se tornar sujeito da própria história ao ouvir o colega. Nesse espaço de autoria intersubjetivo os próprios alunos aprenderam sobre o seu tempo de enunciação onde cada participante toma seu tempo de narrativa e ouve a dos demais colegas.

Essa prática pedagógica é uma tomada de consciência sobre a primeira pessoa que vai refletir sobre a segunda pessoa, oportunizando aos aprendentes a possibilidade da conscientização de um “nós competente”: *eu e o outro, juntos, em formação e em diálogo aberto com o coletivo*. Nessa atividade, os estudantes vão aprendendo a descentrar a sua visão de mundo pela interação com a história de vida do outro. A proposta é de criar um espaço de autoria compartilhada em que os estudantes se autobiografem, respondendo ao colega numa interação dialógica de reconhecimento do outro, fundada na relação intersubjetiva. Pensar sobre o outro para construir noções de empatia é ao mesmo tempo distanciar-se do seu mundo vivido para pensar o mundo do outro, como estranho e, ao mesmo tempo, necessário à socialização de saberes. Nessa concepção a reflexão se dá na relação da subjetividade para que o sujeito participante chegue num patamar da intersubjetividade, uma verdadeira cooperação constitutiva do ser humano. Ciente da complexidade do tema, já que todo esse trabalho pedagógico concebido numa intersubjetividade, das trocas autobiográficas, não poderá recair no abismo incomunicável entre os aprendentes, mas num estágio pedagógico de intersubjetivação, como relação de comprometimento do “eu” com o “outro”. Conforme refere Freire (1983, p. 09),

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, descodificando-o criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir o seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta: uma é luz interior da outra, uma é comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais em si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano.

É no registro autobiográfico que os aprendentes aprendem a problematizar o seu mundo da vida, descodificando-o, aprendendo a reconhecer a história de vida do outro e assumindo o seu protagonismo histórico enquanto (auto)crítica. As escritas de si com as respostas dos colegas são descritas a seguir, com as devidas análises teóricas acerca da aprendizagem de uma educação reconhecida na empatia. Nas duas primeiras histórias ocorreram relatos de estudantes do Instituto Federal, que tiveram experiências como moradores de rua.

Escrita de si (1): *Meu maior drama foi quando o meu padrasto me bateu e minha mãe não fez nada. Eu tinha 16 anos e fui embora e acabei morando na rua durante um ano e meio. Passei por muitas coisas, vi muitas coisas. Morei embaixo do Viaduto da Conceição, tirei de mim para dar para as crianças que eu via passando frio em pleno inverno.*

Resposta: *Tudo o que passamos durante a nossa vida serve como um aprendizado. Sei que deve ter sido muito doloroso você ser abandonado pela própria mãe, sendo que ela teria que lhe proteger. Mas veja pelo lado bom, isso te ensinou a ver o mundo com outros olhos, e sem falar o grande coração que tens. Creio que apesar de ter passado dificuldades talvez você seja um ótimo pai, pois você irá proteger seus filhos para que não aconteça o mesmo que aconteceu com você. É difícil, mas não pode desistir nunca. Tem que sempre procurar evoluir e crescer pessoalmente e profissionalmente. Continue ajudando as crianças. Elas precisam de nós, como auxílio.*

Escrita de si (2): *Eu me criei praticamente sozinha sem amor dos meus pais. Minha mãe nunca me dava um abraço, mas mesmo assim sempre quis ter uma família. Muitas vezes cheguei até a sentir ciúmes de ver famílias grandes e unidas. Aos 15 anos minha mãe me abandonou. Passei a morar na rua sem apoio da minha família. De lá pra cá sempre morei só. Hoje só tenho meus filhos que já são casados, mas moro só e a minha maior companhia é Deus, os meus gatos, a escola e o trabalho. Mas penso em me converter e ir morar num convento.*

Resposta: *Bom, vejo que você não tem vocação para se converter, porque senão já teria ido. Infelizmente temos que aceitar que nem sempre seremos amados, mas você pode amar e ajudar ao próximo. Trate bem seus animais. Em relação aos seus filhos, os mesmos já formaram famílias, então agradeça por tê-los criado e aproveite seus netos.*

Na escrita de si (1), destacamos a forma como a educanda respondeu ao seu colega, mostrando como é importante esse exercício de construção da noção de empatia na sala de aula, para que os processos educativos voltem novamente a se debruçar sobre as questões contemporâneas. Com isso, a colega respeitou a história de vida do outro e valorizou que mesmo diante de uma situação difícil como morador de rua conseguiu ajudar outras crianças. Desenvolveu ainda uma preocupação com o outro, uma ética do reconhecimento que precisa ser destacada, pois teve uma preocupação honesta de seu próprio saber. Já na escrita de si (2), percebemos outra visão na resposta, que além de evidenciar o problema com mais empatia, tentou esforçar-se para um diálogo crítico sobre o problema da colega em relação à situação de indeterminação. Em ambos os casos, o processo de tomada de consciência e posição vai ocorrendo quando o estudante se distancia do seu mundo vivido para pensar sobre a vida do outro colega, num movimento humanizador de reconhecimento do outro.

Na continuidade dos relatos, os sujeitos participantes apresentaram nas “escritas de si” 03, 04, 05, 06 e 07, outros relatos autobiográficos relacionados aos

problemas cotidianos e da atualidade, tais como: depressão, ansiedade, isolamento social, luto e tentativa de suicídio.

Escrita de si (3): *O meu problema no momento, eu estou enfrentando com o meu filho de 22 anos. Ele está com depressão tomando medicação antidepressiva, desistiu da faculdade no quarto semestre, largou o emprego e está em casa em tratamento com o médico psiquiatra e psicólogo.*

Resposta: *Que bom que ele está em tratamento, espero que ele fique bem. É só uma fase ruim, os médicos estudaram para ajudar.*

Escrita de si (4): *Durante um certo período de minha vida fui muito retraído com isto, as pessoas me chamavam de esquisito, problemático, retardado. Durante muito tempo guardei isto para mim. Hoje já não dou mais ouvidos para isto.*

Resposta (1): *Eu me coloco em seu lugar e imagino o quanto deves ter sofrido calado, guardando para si esse sentimento. Eu aprendi desde a minha infância a respeitar os outros. Lembro do meu pai dizendo que a nossa liberdade vai até aonde começa a do outro. Na minha opinião, acho que agiste com sabedoria não dando ouvidos a essas pessoas. O problema não está com você e sim com elas, que não tem valores, por isso demonstram má índole.*

Resposta (2): *Também já fui muito retraído e tímido, superei com o tempo, fui aprendendo a me soltar, mas é bom procurar pessoas que não te enxergam dessa forma. Todos nós somos diferentes. Cada um com uma particularidade. Comece a falar com quem você tem mais afinidade, assim ficará mais desinibido.*

Escrita de si (5): *Tenho problema de ansiedade desde criança, isso afeta minha comunicação e envolvimento com outras pessoas.*

Resposta: *Também tenho um pouco de ansiedade, às vezes fico sem sono até a madrugada, acabo dormindo tarde e não conseguindo acordar no outro dia. No seu caso, a leitura ajudaria bastante em relação à comunicação e ao envolvimento com pessoas.*

Escrita de si (6): *Minha grande dificuldade atual é ter que viver com as pessoas que buscam o tempo todo expor meus defeitos sem me perguntar, e eu estou sofrendo de ansiedade depressiva.*

Resposta: *Caro colega, sei como é difícil lidar com essa doença, mas tem que se ajudar, ser forte e não ficar muito próximo de pessoas que não acrescentam nada em sua vida. Outra coisa, você não pode viver em função do que as outras pessoas pensam sobre você, pois é uma opinião dela e nada acrescenta para você. Busque fazer alguma atividade no seu tempo livre, não se afaste das pessoas. Não julgue sem dar a chance de ouvir a outra pessoa. Talvez essa pessoa que você ache que está te julgando queira na verdade te ajudar. Reflita..*

Escrita de si (7): *Em 30 de novembro de 2015 meu pai faleceu, foi muito ruim, fiquei um tempão trancado dentro de casa, tentei até me matar. Mas graças a minha mãe consegui sair disso, foi quando me internei, fui para o Hospital Espírita de Porto Alegre. Passei 16 dias lá, quando saí do hospital percebi que nada na vida é mais forte do que eu. Foi assim que aceitei meu problema que se chamava depressão. Vai ver que é por isso que estou sempre com meus amigos.*

Resposta: *Passaste por um problema bem pesado, mas aconselho a seguir com os amigos e procurar apoio profissional por, pelo menos, uma vez por mês.*

Nessas escritas de si, os estudantes apresentaram relatos acerca das suas questões emocionais. Os colegas, ao responderem, demonstram respeito em relação à problemática vivida pelos colegas. A relação dos educandos nesse sentido deixa de estar apenas na condição do coleguismo e passa ao patamar do respeito e reconhecimento pelo outro. O trato com o colega ao dar uma resposta sobre o problema coloca o estudante numa condição de não apenas ouvinte, mas de uma pessoa aprendente e que começa a sentir com o outro a sensação do roteiro de uma vida diferente, com a qual busca dialogar. É uma atitude de compreensão para pensar sobre o sentido do processo formativo educacional humano, mantendo vivo o saber de se colocar no lugar do outro e ver como ele se sente. Fica mais próximo de uma relação de respeito recíproco daquele que aceita a sua própria história e reflete com o outro. Essa é a função da atividade pedagógica libertadora e construtivista: a de dialogar em bases da empatia como fundamento da ação pedagógica que atualiza e legitima o próprio saber que é crescente na intersubjetividade.

Cabe a nós darmos continuidade a um processo de educação fortalecido no reconhecimento, conforme abordamos nessa dinâmica aprendente, tendo em vista a contribuição do outro à reflexão coletiva. Os sujeitos dessa interação deixam de ter uma consciência ingênua do colega e passam a ter uma consciência crítica. A consciência crítica seria a capacidade de ter mais empatia em relação ao colega. Nesse sentido, os aprendentes tornam-se capazes de construir uma competência moral elevada e com mais autonomia: a capacidade de sentir com o outro é (re)construção da própria autonomia (FREITAG, 2005).

Todo esse (re)conhecimento construído pelas narrativas e respostas dos sujeitos é um processo de diálogo comunicativo com os mundos, onde não existe a dependência um do outro, mas a condição de interação entre as diferenças: uma cooperação solidária e de reconhecimento de mundos. É o lugar de encontro daquilo que é comum - a constituição do outro – o reconhecimento pessoal e profissional da educação. Seguindo a direção de Freire (1983, p. 09):

[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência sempre é radicalmente consciência de mundo. Seu lugar de encontro é necessário, é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. Cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse

mundo comum, mas a convergência das intenções que o significam, é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam. A não ser assim, os caminhos seriam paralelos e intransponíveis. As consciências não são comunicantes porque se comunicam, mas comunicam-se porque são comunicantes.

Na continuidade dos relatos dos estudantes, percebemos como essa possibilidade de uma atividade pedagógica em que os envolvidos possam interagir com o mundo de vida do outro pode educar as consciências para um movimento de empatia, de abertura dialógica e de reconhecimento do outro. Nos próximos relatos, os estudantes apresentam algumas problemáticas relacionadas aos conflitos familiares (fraternos).

Escrita de si (7): *Um dos dramas que enfrento em minha vida é com relação a minha filha. Sempre recebi julgamentos pelo fato dela não ser reconhecida pelo pai e ser registrada apenas no meu nome. E com a chegada da minha segunda filha, os julgamentos aumentaram. Alguns desses julgamentos partem da minha própria família, o que me deixa muito triste, pois moro com eles e tenho que aceitar algumas coisas quietas.*

Resposta: *O nome do pai na certidão é importante, mas ao mesmo tempo, não. O nome da mãe sempre vai primeiro no documento. Qualquer lugar que você for sempre vão perguntar o nome da mãe e nunca o do pai. É sinal de que não faz tanta falta assim... E para os familiares tem que explicar dessa forma, para que eles entendam. Afinal, os filhos são seus. E o teu sobrenome é muito importante e vai ser por toda a vida e por várias gerações.*

Escrita de si (8): *Durante muito tempo tive um relacionamento ruim com meu pai. Ele vivia dizendo que eu não era sua filha por eu ter nascido negra e os meus outros irmãos terem pele e olhos claros. Há quatro anos não nos vemos. Hoje ele consegue reconhecer seus erros em relação a mim, porém, eu sou a única filha a ajudar financeiramente em tudo. Mas, mesmo assim, não consigo ligar pra ele, falar com ele, manter um relacionamento mais harmonioso.*

Resposta: *Por mais doloroso que essa situação seja, eu entendo o fato de não ter um laço afetivo com ele. Mas, acima de tudo, é seu pai e o respeito deve ser mantido e acho que está no caminho certo, mas isso não significa que deva ter uma relação de amor com ele. Às vezes agimos sem pensar nas consequências dos nossos atos, mas tudo tem um propósito e tu tens que ficar grata por não negar ajuda e também não deve se culpar por algo que você não teve culpa nenhuma.*

Nos relatos autobiográficos 7 e 8, encontramos narrativas do não-reconhecimento da história de vida por parte dos familiares e um certo distanciamento dos processos de empatia. A falta de uma cultura da empatia, provinda de legitimidade moral, ocasiona esses desentendimentos, a falta de respeito com o outro, que, nesse caso, são os familiares: a pessoa deixa de sentir afeto e não se importa com o outro, com que deveria ter responsabilidade segundo

um sistema de normas sociais da vida democrática. O pensamento egocêntrico é formado pelos grupos com os quais os indivíduos aprendem, pois, graças às linguagens e às coações da tradição cultural, somos herdeiros e assimilamos tais sistemas de normas de ação social, que são transmitidas e perpetuadas pela via da educação: a pessoa só conhece e representa aquilo que aprendeu por internalização e não somente pela educação (PIAGET, 1983).

Por isso, é de grande importância pensar e planejar uma educação para que as pessoas possam aprender a sentir empatia pelo outro, para compreender as relações interpessoais e, quem sabe, as relações fraternas. A luta por reconhecimento no campo educacional consiste em criar as oportunidades do sujeito se fazer escuta, de se fazer comunicante para chegar ao encontro e ao reconhecimento recíproco. A Psicogênese da Empatia passa por isso: de se criar condições de uma educação para a empatia, no sentido de que o sujeito ao se autoconhecer e reconhecer o outro possa realizar a experiência do amor como possibilidade de autoconfiança, da experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, da experiência da solidariedade, a da autoestima, para se livrar das amarras das relações de coação (HONNETH, 2011).

Na sequência, os participantes apresentam suas narrativas biográficas relacionadas ao mundo do trabalho e alguns dramas familiares da formação da identidade pessoal.

Escrita de si (9): *Há uns três anos meus pais se separaram e então moro apenas com minha mãe. As condições em casa estão bem complicadas, estou desempregado. Está apenas a minha mãe trabalhando. Vejo que ela está empenhada em muitas contas e é uma coisa que está nos deixando bem desanimados, porque sem a ajuda do pai ela acaba pagando as contas e cuidando da casa sozinha.*

Resposta: *A minha opinião é que tu te esforces nos estudos, para que consiga um emprego melhor e possa ajudar a sua mãe. Com certeza, irás conseguir uma vaga de estágio ou uma vaga efetiva.*

Escrita de si (10): *Moro com minha mãe e irmã desde que eu me conheci por gente. Sempre trabalhei para ajudar nas despesas. Só que por eu ser o filho mais velho, ela sempre me exigiu muito, no caso até hoje. Só que ela não entende que é só eu que trabalho, pois ela cansou de dizer que não iria arrumar emprego, pois ela diz estar doente. Mas eu sei que isso é mentira. Só que o culpado de isso acontecer sou eu, que sempre dei um jeito para resolver os problemas, inclusive os dela. Hoje em dia ela acha que eu sou sempre obrigado a fazer tudo, inclusive arrumar a bagunça da casa.*

Resposta: *Procure sempre continuar a estudar. Então tu podes conseguir um bom emprego e ter uma vida mais organizada, para passear e se divertir. Assim tu podes amenizar essa situação e ter mais liberdade.*

Escrita de si (11): *No tempo que trabalhava sofri muitas coisas como vigilante bancária. Já vi muita gente até tirando a roupa em porta de banco. Aguentei muitas humilhações e até quase fui presa por um policial militar por simplesmente estar fazendo meu serviço certo. Mas, enfim, muita gente simplesmente dizia que só ia para o trabalho pra ficar em parada, mas não sabem a pressão psicológica que passamos na profissão de vigilante bancária que o povo tanto critica.*

Resposta (1): *Entendo como é se sentir inferior e humilhada, passo pela mesma situação no meu emprego. Sou garagista, trabalho no estacionamento da UFRGS onde atendo servidores, professores e alunos de classe alta, que nem sequer olham na nossa cara para cumprimentar, agradecer ou dar um bom dia. Porém, eu levo um grande ensinamento disso, aprendi a me pôr no lugar das pessoas que também estão em situações desfavoráveis. Aprendi a tratar a todos com igualdade e que um bom dia ou obrigado fazem toda a diferença, e hoje me tornei uma pessoa melhor graças a isso. Tento levar isso como ensinamento.*

Resposta (2): *Infelizmente, nesse serviço diariamente você verá muito mais pessoas descontentes com sua cobrança do que pessoas que entendam que você apenas cumpre ordens que lhe designaram. E se isso acontece é sinal que você está cumprindo bem seu serviço, quer gostem ou não. O importante é que você está desempenhando corretamente seu serviço.*

Escrita de si (12): *Há mais ou menos três meses passei por um período conturbado. Trabalho há cinco anos em uma empresa de transporte, meu primeiro emprego. Simplesmente, os donos venderam a mesma e teve uma demissão em massa. Vi todos os meus amigos sendo demitidos e desesperados. Fui uma das únicas que ficou. Há um mês atrás trocaram nossa sede e entrei em um ambiente novo, sem conhecer ninguém, nem sabendo o que poderia acontecer comigo. Não sei se serei a próxima a ser demitida.*

Resposta: *Em primeiro lugar, debes ter calma, pois as demissões foram efetuadas após análise de perfil. Posso te falar que é assim que acontece, pois já passei como gestor, tendo que definir o futuro de outra pessoa. Segundo, as mudanças assustam, mas são necessárias para o aprendizado e se você ficou foi porque sua capacidade foi analisada, então, muita calma.*

Quando nos referimos a uma educação reconstruída na empatia, falamos da oportunidade dos sujeitos poderem pensar entre si, sobre suas vidas e seus dramas. Para Rifkin (2010, p.128, tradução nossa),

Quando uma pessoa sente empatia com outra, as distinções começam a desaparecer. O próprio ato de identificação com a luta de outra pessoa como se fosse nossa é a expressão suprema do senso de igualdade. Não podemos sentir verdadeira empatia com uma pessoa se não nos colocarmos no mesmo plano emocional que ela.

Nas narrativas 9, 10, 11 e 12, os estudantes puderam compreender as angústias dos colegas sobre as suas vidas e ainda tiveram a oportunidade de oferecer uma resposta para restabelecer o ânimo, recolocando aí uma possibilidade de compreensão da convivência humana interpares e não o seu distanciamento. O intercâmbio de ideias gerado pela atividade pedagógica considera a (re)construção de novos conhecimentos, a partir da escuta do outro. O aprendente precisa estar

disposto a ouvir e aprender com a experiência do outro e isso passa pela promoção e garantia de espaços de (co)autoria e trabalhos compartilhados, o que foi garantido nessa atividade. Uma educação para a empatia abre portas para o desconhecido, para o instante de um contexto histórico e pessoal, que viva o presente projetando numa perspectiva futura, ao se deparar com a história de vida do outro. Na verdade, “quanto mais profunda a nossa empatia com os outros e com os outros seres vivos, mais intensa e extensa será a nossa participação, e mais ricas e universais as áreas da realidade em que vivemos”. (RIFKIN, 2010, p. 108).

Tais mudanças envolvem esses sujeitos no seu próprio plano de vida e de relação com os outros/respostas aos colegas, porque assim aprendemos a exercitar a racionalidade comunicativa em relação aos objetivos da autorrealização coletiva. As relações dialógicas, exercidas nessa proposta, possibilitaram a troca e o acesso aos recursos biográficos constituídos historicamente. As histórias são permeadas e constituídas por conhecimentos de vida e não apenas por relações educacionais calculadoras, possibilitando assim, aos sujeitos, primeiramente perceber e depois interpretar a vida do outro, não como mera curiosidade, mas, sobretudo, como relação de reciprocidade, que implica aprender a responder de maneira positiva frente às situações adversas da vida. “Nessas relações, é de modo quase reflexivo que alguém dá a entender ao outro – com gestos sutis, insinuações mímicas ou movimentos corporais – quão importante e apetecível é a sua proximidade física” (HONNETH, 2015, p. 269). Dando continuidade aos relatos autobiográficos produzidos, seguimos analisando as histórias de vida e as respostas dos sujeitos participantes.

Escrita de si (13): *Desde novo sou perseguido pela família do meu pai. Quando meu pai faleceu os parentes dele tiraram tudo de mim e da minha mãe. Eu e minha mãe lutamos e nos endividamos para não perder o apartamento que meu pai deixou. Foi a única coisa que os parentes dele não nos tiraram. Estou sempre em busca de trabalho. O que salva são os clientes que aparecem de vez em quando para jogar cartas. Hoje em dia lutamos para sobreviver. Minha mãe é uma senhora de 74 anos com problema no pulmão. Viver um dia de cada vez para ajudar minha mãe é tudo para mim. .*

Resposta: *Entendo seu problema, pois sei como é correr atrás do pão de cada dia para ajudar sua mãe. Um conselho: seja sempre esse filho exemplar para sua mãe. Faça tudo para ela em vida, pois sabemos que ninguém é eterno.*

Escrita de si (14): *Me sinto sozinha e impotente. Tenho uma filha que crio praticamente sozinha. Ela tem um pai, obviamente. Ele é uma boa pessoa, mas tem depressão e está cada vez pior e não tem me dado nenhum apoio*

ou ajuda. E ao mesmo tempo que tento ajudar e ter empatia, eu sinto raiva por ele ter me deixado nessa sozinha. Eu não posso me dar ao luxo de me abater, pois tem uma pessoinha que precisa e depende de mim. Mas lidar com isso sozinha me sufoca e me oprime. Não tenho ninguém do meu lado e tem dias que tudo está bem, mas tem outros que fica difícil de aceitar como as coisas são.

Resposta: *Estudamos em uma instituição onde nos oferecem apoio financeiro, psicológico, etc. Este é o primeiro passo para você se equilibrar mais ainda diante dos dias que você não consegue aceitar esse fato da vida. No seu lugar, eu procuraria conversar com o pai da sua filha, deixar ela a par da situação, pois independente de sua depressão essa pessoinha está começando um novo ciclo da vida.*

Escrita de si (15): *Sofro todos os dias com a partida do meu irmão. Pois a forma com que ele partiu foi muito brutal. E com essa partida dele me transformei em uma pessoa triste, pois não consigo rir de qualquer de qualquer coisa como antes. Nem ser tão feliz como eu era antes e não consigo tirar as imagens dele da minha cabeça.*

Resposta: *A gente nunca está preparado para perder uma pessoa próxima e muito amada. Se dependesse de nossa vontade elas nunca estariam em risco. Infelizmente, às vezes a gente não tem esse controle. O tempo é o melhor remédio e sempre tenta se lembrar dos momentos felizes com ele.*

Nos relatos 13, 14 e 15, os estudantes apontam as suas dificuldades em relação aos conflitos familiares, com impedimentos à própria autorrealização vital. Os colegas após a reflexão procuram responder de acordo com suas referências sobre o problema vivido pelos colegas, experimentando o aprender a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo o sentimento de empatia. Nesse sentido, podemos dizer que a construção de noções de empatia é uma possibilidade do estudante sentir o que o colega está sentindo em uma determinada situação de vida, ou seja, tentar compreender os sentimentos, as dúvidas, as dificuldades do outro. A partir da “escrita de si” e das “respostas” os sujeitos, juntos vão aprendendo por meio de um agir comunicativo baseado num diálogo sincero com uma visão descentrada em relação ao outro e a si próprio. Segundo Honneth (2015, p. 265),

Em grande parte constituímos o nós de uma relação íntima ou amorosa à medida que, como que naturalmente, esperamos do outro não apenas ser valorizados nas qualidades que nos constituem no momento presente, mas também nas inclinações e nos interesses que possamos realizar futuramente.

As últimas quatro “escritas de si” e “respostas” apresentam as narrativas sobre o mundo vivido dos estudantes.

Escrita de si (16): *Um dos maiores dramas da minha vida foi quando eu jogava futebol. Acabei torcendo o joelho esquerdo e tive rompimento do menisco e do cruzado (ligamentos). Eu estava no ápice do futebol, fazendo*

testes em clubes que acabei desistindo do meu sonho. Até depois de ter feito cirurgia, mas desisti completamente.

Resposta: Eu acredito que o futebol já era uma constante em sua vida. Devias procurar uma atividade relacionada com este meio. Mas alguma coisa em que não fizesse com que tivesse que dispensar muito esforço físico. E você poderia ter um segundo projeto em sua vida e ter sempre uma ótima autoestima para superar os desafios.

Escrita de si (17): Infelizmente, agora quando peguei essa folha ganhei um grande problema, pois não gosto de falar sobre eles. Se tenho um problema não gosto de falar e nem demonstrar. Às vezes isso faz mal quando eles se acumulam dentro da mente. Mas nesse momento estou tranquilo.

Resposta: Claro, colega. Sei que não é fácil falar sobre os problemas, mas às vezes é melhor você poder contar com alguém de confiança para poder falar. Pois quando guardamos para nós mesmos, isso futuramente faz muito mal. Então converse com alguém, vai fazer bem para você, para a sua alma e espírito e, principalmente, a você mesmo.

Escrita de si (18): Tenho dificuldade de me relacionar com minha ex-mulher e em consequência não consigo me relacionar com meus filhos. Não consigo visitá-los com frequência.

Resposta: Bom, entendo que tens dificuldades, pois deveria tentar uma medicação, para dar fins de tentar tomar uma atitude de sentar, conversar, dialogar, para chegar num consenso estabelecendo entre ambas as partes. Para seus filhos teria que arrumar algum tempo para sair com eles, passear, viajar e aproveitar as melhores situações para a convivência entre vocês. Planejar uma vida financeira nos dias de hoje é muito difícil. Mas com dedicação e esforço, coragem e força de vontade, possivelmente conseguirias te reorganizar futuramente.

Escrita de si (19): Meu conflito atual é com a minha enteada. Ela é bastante rude no modo de falar, não só comigo, mas também com o pai dela. Ela tem treze anos hoje, e já faz quase cinco anos que moro com eles. Tudo isso porque ela gostaria que os pais ainda estivessem juntos, ela não aceita a separação deles. Mas quando eu o conheci eles já estavam separados.

Resposta: Tu és uma pessoa maravilhosa e que deve tratar eles super bem. Claro, isso não faz bem para vocês, mas se pararmos para pensar, qual filho não quer os pais juntos? Ela é apenas uma adolescente, que como todos os outros são revoltados. Tenha calma, essa é uma fase e logo ela começará a entender como funciona os relacionamentos e vivenciará algumas histórias e entenderá vocês.

Escrita de si (20): O problema que enfrento hoje é a questão de morar na mesma casa que meus sogros. Acabo não tendo privacidade e isso prejudica muito o meu relacionamento. Pois eles acabam se envolvendo muito na minha vida e na vida do meu filho.

Resposta: Primeiro tenha calma e coloca no teu coração e na tua mente que é por pouco tempo, que nesse momento não tem opção, mas vai sair dessa. Minha opinião é se os dois estão trabalhando, alugue uma casa que possa pagar.

Nesses relatos, assim como em outras narrativas acima descritas, os estudantes tiveram a oportunidade de falar sobre as suas dificuldades, emoções e conflitos familiares. Da mesma forma, os estudantes, por meio da atividade pedagógica, puderam responder aos seus colegas, exercitando através dos registros

autobiográficos a reflexão sobre a vida dos outros. Acreditamos ter conseguido alcançar esse objetivo por meio da linguagem dos sujeitos, uma linguagem que visa alcançar o entendimento entre os participantes da fala, ou seja, uma possibilidade para a (re)construção da identidade de um cidadão ético. Portanto, o entendimento da sensibilidade em relação ao outro “[...] permite ao ser humano formar vínculos empáticos e tornar-se um ser social plenamente desenvolvido. Sem sentimentos ou emoções, a empatia deixa de existir. Um mundo sem empatia é alheio à própria noção do que significa ser humano”. (RIFKIN, 2010, p.106).

Uma educação para a empatia é aprender/saber a interpretar, compreender e dialogar com o outro pelo uso comunicativo da linguagem. O despertar da sensibilidade do participante, ao entrar em contato com a realidade história do colega, por meio de uma atividade pedagógica intersubjetiva, é o que promove o desenvolvimento humano que vai do autoconhecimento (autobiografias, e escritas de si) ao reconhecimento do outro (construção da noção de empatia). É essa trama que possibilita a aprendizagem autobiográfica, uma vez que,

Aprender a expor as suas sensibilidades, aprender a expor-se nas suas sensibilidades para entrar em relações mais abertas e profundas; redescobrir que o sentido e o quadro se dão a conhecer por meio de ordenações de palavras escolhidas e das articulações induzidas pelos encadeamentos proposicionais; tomar consciência dos *prêts-à-porter* da nossa linguagem e, por isso, de contextos que influenciam as nossas representações; descobrir as potencialidades da linguagem para dar conta de uma singularidade; aceitar ser convocado como artista e a tomar consciência de que a arte da interpretação passa por uma arte da evocação, por meio da exposição transposta do material reunido numa composição coerente, composição essa que garante a autenticidade por uma singularidade estética alimentada de referências socioculturais privilegiados, são essas potencialidades formadoras dessa fase da passagem do oral ao escrito, quer dizer, do processo da escrita. (JOSSO, 2010, p. 208).

Aprender a expor e expor-se diante das suas sensibilidades e dramas da vida do outro também é uma aprendizagem social de (re)construção do horizonte da empatia. A interpretação (auto)biográfica é uma arte do processo da escrita de si e do outro, uma alternativa de convívio sócio-educacional. A aprendizagem social se refere também à sensibilidade dos aprendentes ao reportar-se aos colegas de forma empática, livre de pré-julgamentos para compreender o outro como ele é. Trata-se de enxergar a si próprio tendo o outro como referência.

O desenvolvimento dessa atividade pedagógica evidenciou reciprocidade, diante da seriedade com que os problemas e respostas são apresentados e respondidos. Existe uma dificuldade relatada como problema e o colega procura pensar, avaliar, refletir e ponderar, aconselhando-o. Pelo ponto de vista do colega, as adversidades se tornam mais leves. O outro retorna à questão, oferecendo com sua resposta uma possibilidade que, no mínimo, busca compreender e se voltar ao colega com um outro olhar, o da consideração. Essa atividade problematizadora é, então, desafiadora. Faz o indivíduo sair de si (centração/subjetividade), para chegar num patamar de estar com o outro (descentração/intersubjetividade). Freire (1983, p. 80) diz que: “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo, tanto mais desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo”. Compreendemos que esse desafio, como processo de aprendizagem autobiográfica, que envolveu a construção das noções de empatia ocorreu por uma intersubjetividade enquanto diálogo vivo: o (re)conhecimento de si e do outro como uma historicidade. Na visão de Freire (1983, p. 10),

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes *admiram* um mesmo modo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo busca ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-as mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito.

O diálogo de interlocutores que interagem uns com os outros é possibilidade dos sujeitos darem respostas com argumentos baseados numa reflexão sobre os outros, daquele colega que está mais próximo, que convive. Essa construção de noção de empatia não é absoluta, pois o diálogo nem sempre chega a uma conclusão.

A possibilidade de uma educação para a empatia é importante para que os aprendentes repensem as suas próprias atitudes em relação aos outros, e que também a autoridade do professor seja recuperada na sala de aula como dimensão do agir pedagógico cuja arte de educar seja reconhecida válida e justificada como

certa (GADAMER, 2007). Tal educação propõe o desafio de refletir com os outros para reconhecer, agir e compreender a historicidade de nossa experiência no mundo. A partir dessa interação, os estudantes se preocupam com sua realidade e com o modo como estão reagindo a ela ou com a forma de encontrar ressonância do sistema educativo nas relações sociais. Ao trocarem ideias por escrito e verbalmente surge a oportunidade de sentir e pensar o outro enquanto sujeito lançado no mundo e que tem problemas existenciais: que é sensível, que é humano porque sofre, mesmo vivendo em realidades diferentes. A interação também propicia a intersubjetivação, a empatia e a vontade de ouvir e de estar com o outro. De acordo com Freire (1983, p. 11),

Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: autoreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da *hominização* e anuncia as exigências últimas da humanização. Reencontrar-se como sujeito é liberar-se, é todo o sentido do compromisso histórico.

A possibilidade dos aprendentes estabelecerem uma discussão criadora nos ambientes educativos pode se instituir como oportunidade de reflexão (autoconhecimento) e autorreflexão (reconhecimento do outro), através das escritas de si: o diálogo pedagógico impulsionado por afetos e emoções em processos formativos permite que os sujeitos possam chegar à reflexão de suas existências pessoais e profissionais. Nasce a esperança pelo refletir sobre a sua história e o meio onde está inserido. E no processo de ação-reflexão-ação é possível criar condições do pensar com o outro e despertar a vontade de compartilhar a sua vida com os demais. É um processo de formação primeiro de si, para chegar num patamar de empatia com o outro. Cassol (2008, p. 161) explica que:

Esse momento autorreflexivo em que o *Ser* toma consciência de si e passa a ser sujeito, um sujeito político, um sujeito de relações, inclui vários momentos intensamente progressivos: o momento em que a pessoa se descobre é o primeiro; o momento em que a pessoa toma consciência do outro e, logo após, dos outros - esse é o momento de consciência comunitária.

O compromisso pedagógico com a aprendizagem autobiográfica pode criar situações que possibilitem ao estudante falar e escrever sobre sua vida, sua família, sua comunidade, sua atividade extraclasse, a relação com os amigos, os lugares que frequentam, esportes que praticam, perspectivas para o futuro, e fazer evoluir novas aprendizagens sociais. É fundamental que os aprendentes possam relatar suas vivências e experiências nos ambientes educativos que estudam, relacionando-as com os conteúdos das aulas, em um processo de interação com os professores e colegas.

Todo o registro da construção de si, da sua história, passa por uma autorreflexão que promove o autoconhecimento, resultando, portanto, numa educação mais humanizada que reconhece o outro como outro. Precisamente, este sujeito, que se biografava e se autoconhece, poderá estar numa relação indispensável com o outro. Então, nesta educação, compreende-se como o sujeito aprende a respeitar todos os seres, o ambiente e o mundo. Segundo Cassol (2008, p. 149),

O outro é tão indispensável quanto o eu para a construção de uma sociedade mais humana e também para a formação do próprio eu. As relações intersubjetivas surgem, então, motivadas por essa atitude primeira na Escola Básica: o pensar-se, conhecer-se, saber-se. O estudante/sujeito descobre que precisa do outro, não como instrumento ou pedestal para seu sucesso ou realização, mas como companheiro, ser solidário e amigo. Há aqui um momento de sublimação do humano ao se descobrir como ser de relações.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas intersubjetivas, do filosofar, do autobiografar-se, nos ambientes educativos vai exigir, durante estas atividades, que os estudantes possam argumentar, expor ideias e problemas, tecer comentários, mas, também, (re)conhecer outras histórias, comentários, ideias e os problemas do outro, reconhecendo-se e buscando o reconhecimento do outro. Dessa maneira, aprender a se colocar no lugar do outro desenvolve a autoestima e o sentimento de empatia. Podemos compreender com Cassol (2008, p. 161) que:

Ao proporcionar essa atitude do pensar, da autorreflexão, do reconhecer-se como pessoa, a Filosofia está também proporcionando um momento de reconhecimento do outro. O ser começa a pensar que não é sozinho no mundo, mas um sujeito comunitário, um ser político, um ser de construções de relações e, então, vê o outro como necessário à sua vida, constitutivo da sua pessoa, integrante das relações diárias e cotidianas que o fazem crescer e fazem crescer a sociedade também.

Assim, confirma-se a importância da empatia nas relações formativas nos ambientes educativos, para contribuir no reconhecimento de todos, da pessoa que não apenas entra em contato com o seu mundo. A participação ativa na (re)construção de conhecimentos provoca uma educação emancipatória que visa a autonomia solidária, em que agimos para o bem comum e para a melhoria da vida em sociedade. Essa compreensão do sujeito que toma consciência de si e passa a pensar no outro ocorre por meio de uma descentração do seu próprio ponto de vista, podendo assim, alcançar o reconhecimento do outro, por reciprocidade, que é a construção da experiência de empatia. Consiste em educar-se e formar-se, com a capacidade de tentar compreender os sentimentos e as emoções dos outros, procurando interagir de forma objetiva, subjetiva e social, por meio de uma racionalidade comunicativa. Conforme apresenta Freire (1983, p. 11):

Na objetivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do autoreconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história. O mundo conscientiza-se como projeto humano: o homem faz-se livre. O que pareceria apenas visão, é, efetivamente, “pro-vocação”, o espetáculo, em verdade, é compromisso.

Os novos vínculos de cidadãos que aprendem a se autobiografar e a se reconhecer no outro podem estar baseados em compromissos comuns com projetos de futuro, baseados numa relação empática em que todos estejam incluídos: algo que além de ser coerente com uma cidadania democrática que deseja pensar, planejar e organizar o seu futuro, e não é escrava de tradições, na medida em que somente algumas poucas pessoas tinham o direito de decisão e o reconhecimento social. A possibilidade de se pensar numa relação autobiográfica expande tantas outras possibilidades das pessoas conquistarem sua autonomia interdependente, porque se faz com os outros. O resultado desse (re)conhecimento são as novas possibilidades de interação e comunicação, mediante (re)encontros dos sujeitos sociais na luta por reconhecimento (HONNETH, 2011).

Aprender a se autobiografar e a ser empático com os outros manifesta-se como uma possibilidade de promover mais humanização nas relações educativas, uma vez que isso permite a todos aprenderem com as histórias e experiências de vida. Também reforça a capacidade da educação enquanto espaço de formação do sujeito singular-plural, o *nós competente*, que é muito maior do que o “eu” solitário.

O nosso processo de formação, educação e enriquecimento afetivo está diretamente ligado às relações de reciprocidade e de coletividade que estabelecemos ao longo da vida. Para Trevisan (2014, p. 80),

Na dialética do reconhecimento do outro, a formação precisa de certa dose de disciplinamento sem dúvida, cultivo da agudeza de espírito e imersão na profundidade, quando o mais cômodo, simples e prático, preconizado pela indústria do lazer e do mercado, seria transitar, flutuar ou surfar na superfície dos fenômenos da cultura. A privação dos prazeres cotidianos, ou mesmo, o cultivo da “vontade de potência”, como diria Nietzsche, é importante na busca de um amanhã para a cultura melhor do que um ontem e um hoje. Afinal, nenhuma grande obra de arte e da cultura surge do dia para a noite, uma vez que exige esforços abnegados por muito tempo.

Essa perspectiva demanda uma reconfiguração do conhecimento não mais como posse do saber, mas como reconhecimento do outro, com o modo como os sujeitos capazes de falar e agir empregam o saber (HABERMAS, 1987). Para Habermas (2003, p. 304), “[...] somente uma cidadania democrática, que não se fecha num sentido particularista, pode preparar o caminho para um status de cidadão do mundo, que já começa a assumir contornos em comunicações políticas em nível mundial”. Muitas inquietações surgem nesse contexto, afinal de contas, como aproximar as tecnologias digitais e a proteção da humanidade? Será que as manifestações nas redes sociais ampliam o espaço democrático? Estas questões não serão tratadas aqui, mas ficam em aberto para novas pesquisas e reflexões.

4.6 Uma Reflexão Sobre a Técnica

Ao escrevermos essa tese, que versa sobre a psicogênese da empatia, pensamos na possibilidade dos sujeitos aprenderem a se autoconhecer e a se reconhecer no outro. Trata da formação do sujeito que aprende a respeitar a si mesmo e o outro, a natureza, as diferentes culturas e mundos. Nesse (re)pensar sobre si e o outro destacamos a importância do sujeito em meio aos discursos da ciência e da técnica como ideologia, para enxergar a realidade, a partir de uma visão de conjunto (HABERMAS, 1987). Qualquer que seja o problema em relação à técnica ela procurará considerar o valor humano relacionando-o ao contexto do seu mundo do trabalho ou ainda reside na transvalorização de todos os valores e perda de sentido do reconhecimento.

A reflexão filosófica sobre a importância da ciência e da técnica é mais que necessária para compreender a sua validade e seus limites. Pensando nisso, trazemos à tona dois conceitos importantes: o do “mundo da vida e do sistema”. É por isso que uma técnica usada para explorar e subjugar o outro, o ser humano, estaria a favor do mundo do sistema. O que pretendemos abordar sobre a técnica é justamente o contrário, de que o estudante/trabalhador pense, reflita e responda ao mundo do trabalho, com mais ética possível, valorizando cada vez mais o mundo da vida. Afinal de contas, o desejo de ser reconhecido por muitos jovens passa também pelo reconhecimento midiático¹⁹. De acordo com Rifkin (2010), quando a dimensão da técnica suprime ou submete a natureza corpórea da nossa existência e rejeita as emoções que nos ligam ao mundo físico, acabamos perdendo o poder da experiência emocional na realidade e a capacidade de sentir empatia na vida social.

Em reportagem recente do jornal *El País*²⁰, é lançada a discussão de que “entre as muitas realizações da Internet está o cruzamento imediato de mensagens entre pessoas distantes. Paradoxalmente, isso prejudicou a comunicação verbal, entendida como troca direta de ideias”. (REBÓN, 2019, s/p.). Em meio às controvérsias da cultura digital, de conectividade e de trocas infinitas, parece que a questão da conversação direta pela expressão de argumentos e a escuta sensível e atenta deu lugar a ambientes hipertecnificados de monólogos, em um mundo de polarizações exacerbadas e desencontros. “Ninguém discute a máxima aristotélica de que o homem é um animal social inclinado a exteriorizar opiniões e sentimentos. [E] quanto mais tempo as crianças passam conectadas, menor é sua capacidade de identificar sentimentos alheios”. (REBÓN, 2019, s/p.). Cabe lembrar que a tela,

[...] é não apenas uma superfície que transmite conteúdos, mas também é, em sua segunda acepção, uma separação, uma barreira ou proteção que se interpõe entre os indivíduos. Por isso pesquisadores como Sherry Turkle, professora de Estudos Sociais de Ciência e Tecnologia do MIT, alertam

¹⁹ Nesse ponto, o que chama a nossa atenção na atualidade é que se lançarmos no Google uma pesquisa simples com as palavras “imagens de reconhecimento” observamos nelas os retratos de uma cultura individualista, competitiva e do espetáculo, ou seja, obstrutiva das potencialidades interculturais porque revelam um reconhecimento travestido de esforço solitário, meritocracia ou algo maquínico (de reconhecimento facial computadorizado). Imagens disponíveis em: <http://www.google.com/search?q=%E2%80%9Cimagens+de+reconhecimento%E2%80%9D&rlz=1C1ASUM_enBR700BR700&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiwg-yXx97qAhUBGbk_GH_ehmCwcQ_AUIDigB&biw=1360&bih=657>. Acesso em: 28 fev. 2019.

²⁰ REBÓN, Marta. Conversar é uma arte em perigo de extinção? *El País* [online]. 9 jun. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/04/eps/1559648700_232761.html?fbclid=IwAR3eHAvScFxMoKdVfBm7ezvDntDdYpQgOJopAYjkGCCguUtKQHxjwizdJB-M>. Acesso em: 12 jun. 2019.

para a crise de empatia promovida pelos aparelhos eletrônicos, pois nos privam de ver as emoções que afloram quando duas pessoas se explicam frente a frente e em tempo real. Além disso, conversar também é a maneira mais eficaz de criar laços afetivos. Turkle aponta em *Reclaiming Conversation* (Em Defesa da Conversa) que esperamos cada vez mais da tecnologia e menos das pessoas que nos rodeiam, às quais arrebatamos boa parte da nossa atenção para redirecioná-la a conteúdos alojados em outro lugar. “Sacrificamos a conversa pela mera conexão”, acrescenta, citando estudos científicos que demonstram que a simples presença de um telefone sobre a mesa, ainda que desconectado, desvirtua a atenção de todos os presentes. (REBÓN, 2019, s/p.).

Pensar a técnica hoje, para além da instrumentalidade, exige averiguar os diferentes usos desta linguagem no processo de produção do conhecimento por meio das tecnologias que é sempre (re)construção. Certamente, há um excesso de confiança nas tecnologias digitais, inclusive instrumentalizamos a conversação por robôs, “para preencher os silêncios, combater o tédio e nos expressar sem o medo de nos sentirmos julgados é tanta que a indústria se esforça para desenvolver a inteligência artificial para que possamos falar com objetos em vez de pessoas”. No entanto, superestimar as tecnologias ou “não entender os benefícios da interação social resulta inevitavelmente em solidão, empobrecimento e falta de empatia”. (REBÓN, 2019, s/p.).

Como nos encontramos num momento histórico em que a técnica é supervalorizada na educação e muito presente em nossas vidas, principalmente quando falamos em tecnologia na área da informação e comunicação digital, precisamos cada vez mais repensar por meio de um giro epistemológico essa questão. Nesse sentido, os ambientes educativos podem ser objeto de reflexão ético-filosófica e sociológica do nosso tempo. Uma educação para a empatia pressupõe uma visão de ser incompleto, que vai se aprimorando e educando ao longo da vida. Na educação formal, o estudante pode ser educado para melhor pensar a técnica. Ou o educando tem que ser formado apenas atender as demandas do mercado de trabalho, executando tarefas, sem tempo para pensar o mundo do sistema? O estudante do Ensino Técnico pode aprender a pensar tendo no espaço formativo o outro como referência. O que se deve pensar é a educação no Ensino Técnico aliada à formação da globalidade humana, a saber, subjetiva, objetiva e da intersubjetividade social.

Diante das mudanças que atravessamos no mundo e em nosso país, fruto do desenvolvimento econômico, percebemos o avanço tecnológico e científico em todas as áreas do conhecimento humano e nos ambientes de trabalho, bem como

nas relações interpessoais, na comunicação e na educação. Exemplo disso é o acesso cada vez maior à internet, com o crescimento das redes sociais e a necessidade do mercado de trabalho de profissionais com conhecimento técnico, em todos os níveis de trabalho e educação. Nesse sentido, os ambientes educativos, principalmente os de educação técnica, tais como Institutos Federais de Educação, podem propor ações e propostas pedagógicas que aliem a técnica à formação humana. Cabe destacar que o saber fazer ainda não é suficiente na formação do sujeito para interagir na sociedade. Conforme Kuiava, Sangali e Carbonara (2008, p. 90),

Ao que parece, o incremento da formação científica e técnica voltada unicamente ao trabalho e às demandas do mercado não foi acompanhado equitativamente com a formação ética e humana. A vida de uma pessoa formada não se reduz às horas dedicadas ao exercício da profissão.

Um indivíduo que domina a técnica, ainda que seu trabalho corresponda a uma demanda da sociedade, como as áreas da saúde e da educação, por exemplo, não prescinde de uma formação humana. A excelência na realização de um trabalho, então, não se restringe apenas ao saber fazer, como simplesmente realizar uma atribuição ou uma tarefa, mas, sobretudo, ao saber fazer para contribuir com a sociedade.

A partir destas considerações, entendemos que a contribuição do conhecimento técnico e científico é importante na formação do sujeito, mas não dá conta da formação do reconhecimento humano. A necessidade de repensar a formação do educando se aplica ao Ensino Técnico. Uma vez que os conhecimentos estão disponíveis na internet, o que precisa ser modificado é o enfoque do ensino e o da aprendizagem, como possibilidade de problematizar esses conhecimentos técnicos e também promover o reconhecimento mútuo por meio do agir comunicativamente.

Ao realizarmos as atividades pedagógicas que possibilitaram o pensar do sujeito participante sobre a técnica, da mesma forma como fizemos para trabalhar o autoconhecimento, combinamos com os estudantes de assistir a um filme sensibilizador, com o objetivo de fazê-los pensar sobre a técnica e a necessidade de bases intersubjetivas para aprimorá-la à resolução de problemas vitais, nas mais diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, a educação não pode estar apenas

vinculado a formação técnica do estudante, com uma concepção de treinamento, conjunto de técnicas ou de instrumentalização operacional aliada a uma formação humana. Na perspectiva de Freire (2014, p. 37),

Porque a educação tem a ver com formação e não com treinamento. A educação vai além de mera transferência de técnicas. Eu vejo como perigosa a possibilidade da educação se reduzir a técnicas, se transformar meramente em técnica, em uma prática que perde de vista a questão do sonhar, a questão da boniteza, a questão de ser, a questão da ética. A educação não pode ser somente técnica, porque a educação tem como característica uma outra qualidade que eu chamo politicidade. A politicidade da educação é a qualidade que a educação tem que ser política.

Para além de um treinamento dos estudantes nos ambientes educativos, nossa concepção de educação sobre esses futuros profissionais é que eles possam agir com mais zelo e ética em relação ao outro. A politicidade é uma dimensão própria da reflexão do estudante sobre o seu processo de educação, resguardando a sua condição histórica, tendo na aprendizagem técnica não apenas um conhecimento específico. A técnica deve ser pensada como parte da expressão humana e do contexto cultural e histórico do aprendente. Como dito anteriormente, os participantes dessa pesquisa são estudantes do Curso Técnico em Administração do PROEJA, do IFSUL. Nesse sentido, o estudo manifesta a intencionalidade de fazer com que esses estudantes possam pensar e refletir sobre a técnica na realização das suas atividades profissionais, bem como aprender a intervir no mundo de forma mais ética e respeito às diferenças.

Para promover a reflexão dos sujeitos sobre a técnica, combinamos com os estudantes que assistiríamos a um filme motivador chamado *O Jogo da Imitação*, com o propósito de desenvolver um diálogo crítico acerca da técnica. Esta reflexão remete a um determinado momento do filme, em que o autor principal sugere poder resolver o problema em questão sem a ajuda dos outros. Após assistir ao filme, promovemos duas importantes reflexões: como a motivação do outro projeta um melhor desenvolvimento intelectual e emotivo quando pensamos de forma cooperativa sobre um determinado problema. Como podemos intervir no mundo quando dominamos uma técnica? Após a atividade realizada, destacamos algumas falas dos participantes, de acordo as reflexões feitas a partir do filme.

Resposta (1): *Acho que o que ocorreu no filme nos mostra que nem todos os problemas podem ser resolvidos sozinho. Mostra que temos sempre que*

procurar compartilhar conhecimento com o próximo, pois sozinhos não somos nada.

Resposta (2): *Eu acho que tu podes ter toda a técnica do mundo, mas sempre vamos precisar da ajuda de outras pessoas. Podemos achar que estamos fazendo o certo, mas se tivermos uma segunda ou terceira opinião poderemos resolver os nossos problemas mais rapidamente.*

Resposta (3): *Sim, acredito que precisamos do próximo. Precisamos de conhecimento, mas não só o próprio. Isso demonstra que o trabalho em equipe, divisão de tarefas nada é mais que uma ótima qualidade técnica.*

Resposta (4): *Sim, porque na verdade para nós chegarmos a um objetivo precisamos da ajuda do outro. Certamente, esse objetivo será alcançado com mais ênfase e qualidade. Uma das formas de ver a opinião do colega, de repente, na opinião dele, podemos encontrar o resultado de um enigma.*

Resposta (5): *Às vezes quem está de fora pode ter uma visão melhor para solucionar problemas. Quando a gente acha que sabe tudo é um problema. Ninguém consegue ser bom em todas as áreas, de acreditar que pode resolver tudo sozinho, é muito mais complicado. Quando agimos em equipe tudo fica mais claro.*

Nessas primeiras cinco respostas, após a provocação inicial sobre o filme, os estudantes responderam sobre as suas expectativas em torno das atividades cooperativas e a qualidade que essa resolução de problemas em comum gera, em termos de desenvolvimento do trabalho coletivo. As relações humanas e do mundo do trabalho envolvem a possibilidade contínua de um agir comunicativo compartilhado: é o desenvolvimento da inteligência emocional a partir de uma visão descentrada de si em relação ao outro, em que ambos possam pensar o mundo de forma comunitária e solidária. Os estudantes para compreender esse processo precisam refletir sobre a dimensão necessária para o trabalho, de uma racionalidade comunicativa. Um modo em que é possível aprender a pensar com o outro, que é diferente, a tomar decisões por meio de acordos à resolução de um problema. É nisso que reside a importância de desenvolver aprendizagens sociais como parte do processo educativo, bem como de estender a inteligência emocional que é fundamental estabelecer nas relações intersubjetivas: educar os aprendentes a refletirem sobre seu processo formativo no Ensino Técnico entendido não como uma transferência de dados e informações, mas como uma luta por reconhecimento de um saber intersubjetivamente compartilhado. Na continuidade das respostas, analisamos as reflexões de outros participantes:

Resposta (6): *Sim, acredito, pois é sempre bom um ponto de vista diferente, às vezes, há coisas que não conseguimos ver, mas que com a*

ajuda e opinião de terceiros se torna visível, e assim, mas fácil de solucionar e ou compreender.

Resposta (7): *Sim, quando se trabalha em grupo é melhor porque temos outras ideias, outras opiniões. Dessa forma vemos vários lados, várias opiniões.*

Resposta (8): *Sim, com certeza, porque no momento em que ele compartilhou com os colegas tudo ficou melhor, os amigos se uniam para ajudá-lo na descoberta. Eu penso assim: devemos trabalhar sempre em equipe, pois quando dividimos o conhecimento estamos também aprendendo muito, porque precisamos de todos. Quem trabalha junto permanece sempre crescendo cada vez mais.*

Resposta (9): *Sim, porque hoje em dia, com a evolução de alguns processos, precisamos da ajuda do outro, temos que ser abertos a conselhos e ajudar o próximo.*

Resposta (10): *Sim, é lógico, acredito que a qualidade sempre é melhor quando pensamos em conjunto, duas ou mais cabeças pensam melhor que uma. É egoísmo de nossa parte achar que podemos resolver tudo sozinha. A forma é simples, quanto mais opiniões e conhecimentos, só agregamos algo que talvez não enxergasse.*

Nessas reflexões, compreendemos que os estudantes começam a desenvolver uma ideia de vida solidária, de trabalho cooperativo e de visão descentrada em relação a si mesmo e aos outros. Há uma postura de apoio e de apreensão da realidade do colega que passa pelas três etapas de reconhecimento de Honneth (2011), *amor, direito e solidariedade*, sendo estas dimensões atreladas a três esferas de reificação. Essa discussão é levantada por Trevisan (2014, p. 18), da seguinte forma:

Na dimensão emotivo-corpórea, o indivíduo desenvolve a expectativa da autoconfiança, enquanto sua negação – expressa em humilhação física e moral, nos maus-tratos e violência (sexual) – como o *bullying* e o assédio moral, por exemplo – revela experiências de desprezo e violação desta natureza. No plano dos direitos, temos a autoestima, mas a exclusão destes mesmos direitos ou normas se traduz na perda da autonomia, algo indispensável à vivência no plano social. E na esfera da eticidade, surge o autorrespeito, porém a violação de sua autorrealização constitui o desprezo social ocasionado por certas escolhas. Estas atitudes não se reduzem ao plano individual, mas a algo que pode sempre ser da responsabilidade coletiva.

A caracterização de um pensamento compartilhado envolve a ideia coerente em relação à intersubjetividade durante o processo de aprendizagem, que abrange o reconhecimento e a coordenação das ações no agir comunicativo. Ao longo da aprendizagem, os sujeitos participantes foram experimentando a mudança de seu próprio pensar, sentir e agir no mundo, com relação as suas experiências

intersubjetivamente compartilhadas entre o eu e o outro, que gera a possibilidade de um *nós competente*. Gradativamente, conforme novas sínteses de aprendizagem e de reflexão sobre a resolução de problemas, os aprendentes foram internalizando uma ideia de ação intersubjetiva, como forma de fazer evoluir os próprios saberes, por meio do trabalho conjunto. O repertório de conhecimentos técnicos vai sendo reorganizado a cada nova etapa de experiências, em relação ao outro, ao objeto, ao *mundo do sistema e ao mundo da vida*.

4.7 Uma Avaliação da Psicogênese da Empatia: O que Aprenderam os Alunos que se Autoconheceram e Reconheceram no Outro?

O trabalho desenvolvido ao longo das atividades pedagógicas teve como hipótese analisar como se dá uma “psicogênese da empatia”, por meio de processos narrativos de si e de escuta do outro. Esse trabalho descreve um tipo particular de tomada de consciência de si e do mundo, em que o processo de narrar a si mesmo e escutar o outro, são responsáveis pela criação de um campo de luta por reconhecimento. Uma luta que envolveu reflexão, porque os participantes tiveram a oportunidade de escrever sobre si (autobiografias) e escrever para o outro, como tentativa de escutar o colega nesse processo de psicogênese da empatia. E para que os sujeitos tomassem consciência desse processo, eles participaram de uma atividade autoavaliativa²¹.

A avaliação aqui toma o sentido de parte integrante do processo de aprendizagem autobiográfica, de uma educação para a empatia, do autoconhecimento e do reconhecimento do outro, que é de movimentar essa psicogênese da empatia, e não uma mensuração regulada do conhecimento. Essa avaliação diz respeito a um processo de biografiação em que a própria história de vida dos estudantes se faz conteúdo. Entretanto, nesse texto, visamos interpretar,

²¹ Falar sobre avaliação é algo complexo. Já dizia Platão (1997) que uma vida sem exame, sem autoconhecimento e reflexão (das ideologias, dos valores, dos conteúdos), não corresponde a uma vida digna de um ser humano (especialmente no campo educacional de atuação com o outro). A palavra avaliar significa valorizar, dar valor, prestigiar. Na verdade, avaliar é avaliar-se, pois implica busca de conhecimento (na experiência formativa) e reconhecimento do outro. Por isso, avaliar é um “ato ético de tomada de decisão, de fazer bem a sua profissão” (o que é o bem ensinar? Exercício de questionar a todo o momento o que é o bem, resolvendo conflitos), delineando caminhos para conquistar novas aprendizagens. A avaliação equivale a reconhecer o sistema educativo, para buscar elementos e informações, visando melhorar os resultados desejados. Por tudo isso, a avaliação é uma responsabilidade compartilhada de superação das dificuldades comuns a todos (HOFFMANN, 2014; CONTE, 2016).

compreender e fazer com que os estudantes interpretem e compreendam, mediante uma reflexão coletiva sobre esse processo de aprendizagem de si e do outro. Quando o estudante se autobiografa ele pode regressar à experiência e refletir sobre esse processo. Isso desvela a coordenação das ações desenvolvidas ao longo da psicogênese da empatia em relação à aprendizagem, da construção do conhecimento. Funda-se esse princípio de avaliação numa concepção dialética do conhecimento, que implica o princípio da historicidade: o conhecimento humano que visa sempre o autoconhecimento ou o reconhecimento do outro, que promove a evolução do saber individual às aprendizagens sociais e que reflete sobre si mesmo, que constrói autonomia na interdependência, porque aprendeu a decidir, a pensar sobre si tendo o outro como autorreferência (HOFFMANN, 2014).

Nesse sentido, o aprendente vai gradativamente (re)pensando sobre si, sobre o outro e suas práticas no cotidiano. Autoavaliar-se e avaliar-se em conjunto é um ensaio para a vida, é uma aprendizagem significativa porque implica a diversidade de evoluções dos sujeitos, que faz parte de uma educação para a empatia. Essa reorganização no processo de avaliação em uma aprendizagem autobiográfica é uma possibilidade real do sujeito aprender a tomar decisões. É a oportunidade de o estudante aprender que ele sempre está em processo de aprendizagem durante a vida inteira. Um processo de autoavaliação tem significado como reflexão dos aprendentes, a partir da (auto)reflexão sobre a sua aprendizagem, em vista do seu próprio desenvolvimento de aprendizagem sobre suas possibilidades: autoavaliação é um processo de autoconhecimento e pode ser realizado de forma conjunta, na ação intersubjetiva de reconhecimento do outro. Esse trânsito autoavaliativo também faz parte da psicogênese da empatia (HOFFMANN, 2014). Para que o sujeito participante possa autoavaliar-se é importante proporcionar um espaço de autoria, em que ele possa registrar a reflexão sobre seu autoconhecimento e reconhecimento do outro.

A realização da última prática pedagógica destinou-se à (auto)avaliação das atividades realizadas durante a pesquisa pelos estudantes e pelo professor/pesquisador. Os estudantes puderam elaborar sínteses junto aos colegas. Descreveram como foi o momento de produzir a autobiografia, relatando as experiências de aprendizagens sociais, objetivos para o futuro pessoal e profissional. Os aprendentes ainda abordaram sobre a atividade no horizonte da

empatia, que teve como objetivo a possibilidade de (re)construírem a noção do que é se colocar no lugar do outro.

Compreendemos que essa avaliação permite com que o estudante possa voltar na experiência vivida (prática pedagógica) e elaborar novas sínteses a partir do que retirou (abstraiu) da atividade anterior, pois evidencia a interatividade, a intersubjetividade da compreensão e a reciprocidade, ao formular novas sínteses. Nesse sentido, a avaliação realizada propôs uma ressignificação de todo o trabalho desenvolvido entre o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, que não valoriza os resultados finais, mas o processo de (re)construção de conhecimentos e das aprendizagens, em bases dialógicas e sócio-culturais.

Durante esta avaliação final, propomos aos sujeitos que respondessem as perguntas formuladas. Três questões foram realizadas como proposição de atividade. A primeira: Descreva como foi produzir sua autobiografia, explicando este momento de registro dos seus dados pessoais, acontecimentos, experiências de aprendizagem e objetivos para o futuro. A segunda: O sentimento de empatia é a capacidade do indivíduo de se colocar no lugar do outro. Descreva qual foi o seu sentimento durante a realização da atividade para buscar solucionar o problema de um colega. A terceira: Produza uma síntese junto aos colegas, registrando sobre a atividade autobiográfica e sobre a empatia para posterior discussão em grupo.

As atividades propiciaram que os estudantes voltassem na experiência vivida, escrevendo sobre elas, mas, principalmente, pensando junto com os colegas sobre a realização das atividades, ou seja, produzindo sínteses que propiciam a intersubjetividade. Assim, autoconhecimento é pensar e registrar, como, por quê e o que sentimos, quando escrevemos sobre nós mesmos. Reconhecimento do outro significa pensar como nos colocamos no lugar do outro e o que sentimos quando pensamos e registramos sobre isso, junto com o outro. Josso (2010, p. 208) nos diz:

Como organizar os elementos da narração de tal forma que a passagem à narrativa dos fragmentos mais significativos de um itinerário constitua uma história? Em outras palavras, como é que ela dá a conhecer as dinâmicas que engendram uma evolução, as referências interiores e exteriores das transformações de maneira tal que as lógicas que comandam essas transformações deem acesso a uma compreensão dos seus modos de ligação?

No tópico a seguir, descreveremos o que os sujeitos produziram como síntese, as ligações que fizeram das suas histórias de vida e com as histórias dos

outros. Para elucidar a aprendizagem e a avaliação desta pesquisa, propomos questionamentos para que eles pensassem sobre o que eles estavam aprendendo quando aprenderam a se autoconhecer e a reconhecer o outro. A avaliação e a síntese dos estudantes acerca de uma aprendizagem global é apresentada através de três perguntas introdutórias, respectivamente: O que aprendemos quando nos autoconhecemos? O que aprendemos quando nos colocamos no lugar do outro? E o que aprendemos quando pensamos juntos?

4.8 O Que Aprendemos Quando Nos Autoconhecemos?

Ao promovermos uma autoavaliação sobre as escritas de si, a atividade realizada a partir da autobiografia teve o seguinte enunciado: *“Descreva como foi pensar sobre si ao escrever sua autobiografia, explicando como foi este momento de registro sobre seus dados pessoais, atividades extraclasse, experiências de aprendizagem escolares e objetivos para o futuro”*.

A pergunta nos remete à (auto)avaliação dos aprendentes, para compreender o que eles (re)construíram em termos de conhecimentos teórico-práticos das atividades propostas. O (auto/re)conhecimento emerge da capacidade do aprendente em reconhecer-se como biógrafo de si. Conforme Josso (2010, p. 211),

Temos de aprender a nos posicionar na vida de uma forma ativa, reavaliando ou pondo em causa os conhecimentos que presidiram à compreensão do nosso devir e das transformações de si. Temos de aprender a questionar a margem de liberdade que nós podemos conceder entre nossas vidas imaginárias e uma vida socialmente padronizada; aprender que podemos negociar as orientações da nossa vida, apesar de nossas interdependências afetivas, sociais, culturais; e temos de aprender, também, a nos tornar, cada vez mais conscientes autores do sentido de nossa vida. É esse o preço a pagar para que a temporalidade da nossa existência comece a se transformar numa verdadeira história de vida.

Todo o processo (auto)avaliativo também é um aprendizado sobre o sentido de nossas vidas e por isso é necessário quando tratamos de uma aprendizagem autobiográfica. Tal processo ajuda a desvelar as condições de miséria material ou pouca escolarização que gera um efetivo déficit e estagnação no próprio desenvolvimento psicogenético, aqui estudado nas dimensões da linguagem, do julgamento moral e do pensamento formal pelo confronto de ideias ou regras sociais vigentes de apreensão do mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). As respostas

dos estudantes podem nos dar uma noção do significado de autoconhecimento, por meio dessas narrativas autoavaliativas:

Síntese (1): *Para mim foi tranquilo, pois gosto muito de conversar. Sou muito observador em tudo que me cerca, pois acho que é sempre bom dialogar.*

Síntese (2): *Escrever sobre mim mesmo é algo que de certa forma é comum para mim, pois tenho participado de um grupo de autoconhecimento onde você fala de você mesmo.*

Síntese (3): *Gosto desse tipo de exercício ou atividade, enfim, porque assim como é importante escrever uma determinada meta para alcançarmos, também é importante uma autobiografia para lembrarmos os antigos desafios e buscarmos a motivação para superar o próximo desafio.*

Síntese (4): *Foi bom voltar ao passado, relembrar da escola nos primeiros anos iniciais, no final do primeiro grau com o passar dos anos, no começo do curso aqui no Instituto Federal no decorrer do curso, na atividade extraclasse, no futuro.*

Síntese (5): *Foi muito enriquecedor, pois me fez lembrar de fatos do passado, momentos bons que não voltam mais e também nos projetar para o futuro, nos fazendo lembrar que não devemos parar de estudar, que somos capazes de muito mais.*

Nesse trabalho de escrita autoavaliativa, percebemos que os sujeitos relatam a experiência da autobiografia como algo positivo, de voltar ao passado ao escrever sobre a vida escolar, trajetórias, histórias, itinerários biográficos. Tais narrativas servem de base à reflexão coletiva sobre os processos de formação e autoconhecimento. Na verdade, constatamos que é mais fácil produzir textos próprios, exprimir o que sentimos e pensamos do que o ato de descentrar-se, cognitivamente, para compreender os sentimentos e pensamentos que o outro escreveu em forma textual. O aprendente não só percebe mas internaliza o conhecimento de que a sua própria história de vida é uma contribuição autoral como referência autobiográfica à luz da experiência e cultura acumuladas. O sujeito compreende que é parte de uma dimensão (auto)formadora da escrita encadeada com outras histórias de vida. É um processo de produção do saber, que ocorre inicialmente em sua trajetória de vida, bem como um despertar da curiosidade de que podemos criar melhores histórias com os outros.

Síntese (6): *Resgatar algumas situações foi importante até para trocar um objetivo e batalhar por ele. Entender algumas consequências atuais em decorrência de atitudes do passado. E, também, serve como um incentivador para não desistir daquilo que realmente é importante para mim.*

Síntese (7): *Foi muito difícil no começo, mas ao mesmo tempo muito interessante. Me fez pensar sobre temas que eu não costumava pensar, fatos da vida que não costumava refletir.*

Síntese (8): *Relembrar alguns acontecimentos da vida é buscar algo do passado. Falar sobre mim é ótimo porque a gente tem uma vida, tem toda uma história. Para mim foi uma experiência ótima o autoconhecimento.*

Síntese (9): *Me autodescrever foi um processo complicado, porque exige um pouco mais de parcialidade. Porque é muito difícil admitir que os problemas, às vezes não são tão difíceis assim.*

Síntese (10): *Eu gostei, me fez lembrar coisas que eu já não pensava mais, algumas recordações boas e outras nem tanto. Mas faz refletir e ver que sempre temos obstáculos a ultrapassar.*

As narrativas que se seguem tratam do contexto da reflexão autobiográfica, sobre o sentido da escrita de si, orientada pela própria história de vida que, muitas vezes, é desconhecida do próprio sujeito que se autobiografa. As escritas autoavaliativas apresentam o percurso da formação dos aprendentes e de suas transformações na tomada de posição de si mesmo, sobre como nos narramos e nos percebemos na vida coletiva. Os estudantes começam a compreender que estão em um processo de (auto/re)conhecimento e esse é o sentido da vida do sujeito em formação, de quem consegue narrar-se, compreender-se e transformar-se a partir de suas experiências de vida autobiografadas e inscritas na experiência do reconhecimento dos outros.

Síntese (11): *Escrever sobre nós mesmos é sempre mais difícil. Mas para mim é muito tranquilo, pois tenho muita facilidade de me autoanalisar e expressar meus sentimentos. Acho que isso ajuda muito quando vou fazer minha autobiografia.*

Síntese (12): *Para mim foi legal fazer a autobiografia, pois pude voltar no tempo, lembrar da minha infância, pensar na burrada que fiz quando parei de estudar, pois hoje poderia estar em uma situação bem melhor.*

Síntese (13): *Essa experiência foi muito legal, pois nos faz pensar no que passamos e que tenho capacidade para ir sempre além do que achava que poderia ir. É bom lembrar o que já vivi, pensar e refletir o que ainda anseio para mim.*

Síntese (14): *Foi bom para eu refletir sobre o que está acontecendo, me fez ver que eu preciso de ajuda.*

Síntese (15): *Como eu nunca tinha feito foi uma situação nova e muito proveitosa. Eu vi que sou capaz de identificar problemas e soluções.*

As escritas autoavaliativas apresentam reflexões que os estudantes fizeram sobre o seu processo de biografiação, por meio das autobiografias. Nelas

apareceram algumas situações de autocritica, em que o estudante refere às dificuldades da vida oriundas da sua própria imaturidade, mas que se refaz na própria critica de si para lançar-se ao futuro e saber reconhecer seus erros dando prosseguimento a sua vida. A crítica de si é um importante estágio de autoconhecimento que trata o ponto de vista do sujeito que não apenas se narra e se autoconhece, mas que se fortalece e se desenvolve, construindo autonomia no pensar, escrever, narrar-se e autocriticar-se. O lugar do sujeito-autor de si nos processos de formação, de (re)conhecimento e autoconhecimento anuncia uma compreensão de si, como sujeito capaz de autoavaliação. Uma interlocução real entre o que o estudante escreve sobre si e a compreensão que ele tem dessa aprendizagem autobiográfica é um processo autoavaliativo.

Na sequência, abordamos outras análises das escritas de si e encontramos nelas a possibilidade experiencial dos seus relatos autobiográficos:

Síntese (16): *Na verdade eu me senti um pouco entediada, afinal já tinha escrito sobre mim várias vezes nessa semana, nada pessoal, acho superinteressante trazer o autoconhecimento para a sala de aula. O filme Escritores da Liberdade também foi uma ótima referência.*

Síntese (17): *Foi a primeira vez que eu fiz isso, mas a experiência foi legal. Eu nunca tinha parado para pensar sobre mim mesma e eu fiquei um pouco chocada, mas foi interessante.*

Síntese (18): *Eu já tinha escrito sobre mim. Mas, cada vez que isso acontece vem coisas diferentes do que já tinha escrito na vez passada, coisas que não lembrava e neste momento veio à memória. É um exercício de voltar no tempo, lembrar e reviver coisas que no dia a dia você não lembra mais o que passou.*

Síntese (19): *Foi muito bom, é muito importante ter essa experiência de fazer minha autobiografia. Poucas vezes tive a oportunidade de externar minha vida. Foi muito positivo.*

Síntese (20): *Foi bom, é como se passasse um filme na minha cabeça. Acho que foi maravilhoso, me fez lembrar da juventude, do passado até coisas que nem lembrava mais.*

A (auto)avaliação dos processos biográficos, tal como é relatado pelos aprendentes, parece dizer muito sobre as aprendizagens autobiográficas. Nas escritas são reveladas algumas referências e tomadas de consciência de si como oportunidade de autoconhecimento e transformação elaborada a partir de diferentes identidades sociais frente à atividade pedagógica (auto)avaliativa. O desafio do ato de escrever sobre si e avaliar-se a partir de autobiografias torna o desenvolvimento dos estudantes como uma arte do (auto)reconhecimento. O (auto)avaliar-se produz

interrogações sobre a própria memória, história e sobre as sínteses do autoconhecimento, do aprendente daquele que se autobiografa: a cada vez que o sujeito se depara com a possibilidade de se autobiografar ele aprende a realizar novas sínteses sobre a própria historicidade. O ato de rememorar os processos de biografia também é parte do autoconhecimento que é significativo às (re)construções identitárias, visto que constituem a autenticidade de narrativas autorreflexivas.

Todo esse processo de biografar-se e (auto)avaliar-se também é importante na formação dos estudantes para aprenderem a se comunicar com mais autonomia. Quando o sujeito (auto)avalia-se reflete sobre o que aprendeu ao autoconhecer-se, e nesse movimento de ação-reflexão-ação é que os estudantes podem tornar-se mais capazes para interagir no mundo. Conforme Freire (1983, p. 116), “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicando sua temática significativa, se apropriam dela”. Autoconhecer-se e (auto)avaliar-se é dar vida a própria voz e a sua condição de ser histórico e social. É um passo importante para o sujeito aprender sobre os seus direitos, buscando viver plenamente. A relação dos estudantes com a escrita de si oportuniza o desenvolvimento de suas potencialidades de ser humano, que começa com o ato de (auto/re)conhecimento.

4.9 O Que Aprendemos Quando Nos Colocamos no Lugar do Outro?

Ao realizarmos a segunda (auto)avaliação, pensamos na possibilidade dos aprendentes escreverem sobre a importância de exercitar a construção do que seria a construção das noções de empatia nos processos educativos, e propomos a seguinte atividade: *“O sentimento de empatia é a capacidade da pessoa se colocar no lugar do outro. Explique qual foi o seu aprendizado durante a realização da atividade para solucionar o problema do colega a partir da interpretação da história de vida do outro”*.

Ao realizarmos essa atividade (auto)avaliativa sobre empatia, pensamos na possibilidade de criação de um espaço de (co)autoria em que os aprendentes pudessem refletir sobre a formação/constituição dos conceitos de “sujeito singular/plural”, do “nós competente” e do “reconhecimento do outro”. As sucessivas descentrações que os sujeitos realizaram nessa atividade fortaleceu a construção

das noções de empatia pelos estudantes, por meio de um processo de reconhecimento do outro como autorreferência. A descentração permite que o sujeito possa compreender o ponto de vista inicial (história de vida) do colega, aprendendo a se colocar no lugar do outro. Nesse sentido, (auto)avaliar-se é descentrar-se. Na medida em que o estudante aprende a se autoconhecer e aprende como o outro pensa a sua própria vida, é que ele aprende a construir as noções de empatia. De acordo com as respostas dos participantes sobre a atividade depreendemos as seguintes sínteses conceituais:

Síntese (1): *É complicado ter que absorver e responder o outro com a minha visão, mas foi muito proveitoso poder entender o próximo e mesmo que seja por pouco tempo me senti bem ajudando.*

Síntese (2): *Eu aprendi mais a ouvir as pessoas.*

Síntese (3): *Foi um aprendizado muito interessante, pois não é fácil resolver o problema de outra pessoa.*

Síntese (4): *Me identifiquei com o problema do colega, pois ele está desempregado como eu. E incentivei ele a focar nos estudos para tentar um emprego melhor.*

Síntese (5): *Bastante salutar, pois acredito que ao ler sobre a situação, pude orientá-lo para que pudesse ver melhor a forma de agir.*

Percebemos nas escritas que, a partir de suas descentrações, os estudantes aprenderam a compreender, ouvir, sentir e se identificar/reconhecer na mesma situação do outro, bem como aprender a dar respostas aos colegas. É um momento de aprendizado sobre o reconhecimento porque indica a descoberta do novo saber e encoraja a (auto)avaliação aprendente. Essas sínteses que os estudantes construíram mostram olhares que reivindicam a cooperação. A cooperação implica em partilhar ações pessoais na experiência de ações com os outros, o que caracteriza uma inter-relação de reciprocidade numa atividade solidária de sujeitos aprendentes e interdependentes de linguagem.

Na sequência das sínteses, os estudantes apresentaram suas (auto)avalições sobre como foi pensar sobre/com o outro.

Síntese (6): *Devemos sempre antes de julgar uma pessoa, tentar nos colocar no lugar dela. Achei que meu conselho vai ser muito útil. Foi uma experiência muito boa.*

Síntese (7): *Muito interessante, coisas que já aconteceram comigo tinham acontecido também com outra pessoa. Consegui ver que todos nós temos problemas parecidos.*

Síntese (8): *Achei interessante, como no primeiro momento eu não soube o que expressar, mas depois pensando melhor no assunto, me dei conta que no meu dia a dia passou o mesmo que a outra pessoa. Pude escrever ali o ensinamento que tive com essa situação.*

Síntese (9): *Foi interessante, pois me fez ver que alguns problemas, e até falhas que acontecem comigo também acontecem com os outros, e me mostra que não devo me cobrar tanto.*

Síntese (10): *Foi muito bom para o meu aprendizado, pois percebi que temos problemas em comum com várias pessoas, e que também podemos ajudar as pessoas com simples palavras de apoio.*

Síntese (11): *Porque dessa forma eu me coloquei no lugar da colega e imaginei o sentimento dela em relação aos fatos. Aprendi com isso que temos sentimentos parecidos, momentos difíceis.*

Síntese (12): *Sabemos que todos nós temos problemas, mas quando lemos sobre um problema de um colega vemos que o nosso é tão pequeno diante do outro, e que compreendendo o outro tudo fica mais fácil.*

Ao elaborarem suas sínteses sobre o aprendizado com o outro, os estudantes relataram várias experiências significativas inscritas na experiência do amor ao colega, autoconfiança na análise, autorrespeito, bem como na experiência da solidariedade e da autoestima. Uma delas referente à possibilidade de poder colaborar com o outro, a partir de seus aconselhamentos, dando importância à voz de quem aconselha, a quem deposita confiança e compartilha o mesmo espaço educativo. Nas outras respostas encontramos relatos dos aprendentes que vivenciam problemas e dificuldades semelhantes, propondo sugestões e conselhos ao outro sobre o que experienciaram na própria vida, uma síntese importante de cooperação mútua entre diferentes histórias de vida.

Ainda, observamos relatos de estudantes que ao se depararem com histórias semelhantes à sua aprenderam a não se cobrar tanto diante de fatos vividos no cotidiano. É uma possibilidade de aprendizagem e de (auto)aceitação dos próprios limites humanos, de aprender a valorizar e pensar que a noção de empatia se construiu não só a partir da experiência de sentir o que o outro sente, mas, de que as histórias de vida compartilhadas e refletidas podem enriquecer o autoconhecimento dos aprendentes, no que se refere ao reconhecimento do outro. Essa síntese é a construção do conhecimento entre aquilo que o estudante já vivenciou na vida e o reconhecimento do que os outros também experienciaram.

Nessa reciprocidade coexistem as histórias de vida e a possibilidade de aprender com o outro a *estender a mão e saber que não está só no mundo*. Nesse sentido, autoconhecimento e reconhecimento do outro estão correlacionados no próprio resultado do (auto)avaliar-se no contato com as diferentes perspectivas de vida. O *aprendente se autoconhece porque se reconhece no outro e quem se reconhece no outro aprende a se autoconhecer*. O caminho entre autoconhecimento e reconhecimento do outro é a educação que caracteriza uma relação dialética, aprendente e solidária da psicogênese da empatia.

Na continuidade das (auto)avaliações, os estudantes escreveram sobre a importância do aprender a se colocar no lugar do outro.

Síntese (13): *Isso é muito importante, porque a empatia nos ajuda a ser melhores seres humanos, deixando de ser egoístas para pensar nas dificuldades do próximo.*

Síntese (14): *Me colocar no lugar do outro é algo bastante produtivo, pois você aprende com a dificuldade do outro e reflete como buscar uma solução.*

Síntese (15): *Fiquei um pouco triste com a história do colega. Tentei, com minhas palavras, amenizar sua dor. Tomara que tenha ajudado.*

Síntese (16): *Não julgar, ser paciente, se colocar na situação e tentar entender da melhor maneira.*

Síntese (17): *É uma grande responsabilidade, pois a empatia é complexa. Às vezes você expressa uma alternativa de solução para o problema e a pessoa entende como uma crítica. Mas espero que isso não aconteça, eu gostei da atividade.*

Síntese (18): *Saber se colocar no lugar do outro nem sempre é fácil, todos passamos por dramas internos e às vezes não fazemos ideia do que o outro está passando, e muitas vezes falamos coisas que machucam o outro e jogamos a pessoa lá embaixo.*

Síntese (19): *Falar dos nossos problemas é fácil, difícil é se colocar no lugar do outro. Mas para mim foi ótimo poder ajudar e dar opinião que de repente pode ajudar o colega a ver o lado bom das coisas que, nem sempre tudo está perdido e sempre tem uma solução e podemos buscar e ajudar.*

Síntese (20): *Às vezes devemos nos colocar no lugar do outro porque nunca sabemos pelo que ele está passando. Não devemos julgar as pessoas com os pré-conceitos formados por outras pessoas, nunca sabemos o que o outro está passando.*

Conforme as atividades (auto)avaliativas, os estudantes aprenderam a reconhecer o seu próprio trabalho autobiográfico no percurso do (auto/re)conhecimento do outro, compreenderam que esse trabalho em equipe

favorece um processo de superação de dificuldades no convívio com o outro, no exercício de paciência e respeito às problemáticas do colega e dos possíveis julgamentos que as pessoas realizam quando se deparam com a história de vida dos outros. Entrar em contato e se deparar com a experiência do outro ainda não é reconhecer, por isso, é necessário que cada vez mais os estudantes possam se autobiografar nos ambientes educativos, reconhecendo, sem julgamentos prévios, as singularidades das trajetórias de vida. O desenvolvimento de narrativas possibilita que os aprendentes, cada vez mais, possam descentrar-se, constituindo-se como sujeitos autores junto com os seus pares.

Os sujeitos em processo de escrita de sua própria história, tendo o outro como referência, relataram experiências que foram significativas para a (re)construção da identidade dos aprendentes. Esses sujeitos passam a ser competentes em sua expressão porque aprenderam a agir comunicativamente numa espécie de cooperação intersubjetiva. Uma expressão que envolve a linguagem do outro. A sua própria história de vida começa a ter um sentido de correspondência com o reconhecimento do outro, uma historicidade como forma de vida mais humana e autorrealizativa. Com relação a essa discussão, Josso (2010, p. 209) afirma:

É na fase do trabalho intersubjetivo sobre cada narrativa que a revelação das projeções de si, que caracterizam as buscas, poderá se efetuar graças à integração dos diferentes registros, que acabam de ser evocados, uma nova complexidade compreensiva. A abordagem da formação de si não poderia se satisfazer com uma simples justaposição das interpretações possíveis a partir dos registros das ciências do humano: ela deve, para evidenciar a especificidade do seu campo, articulá-las entre si de tal forma que o componente das dinâmicas, presentes na narrativa, se aproximem tanto quando possível e com profundidade, da existencialidade de cada autor.

O espaço de autoria intersubjetiva é o reconhecimento do outro, da leitura e da escrita de mundo. Em outras palavras, concordamos com Trevisan (2014, p. 15) ao apresentar o conceito da *educação no signo do reconhecimento* nos seguintes termos:

[...] o reconhecimento como uma ideia mediadora por excelência para o enfrentamento de dificuldades operacionais e conceituais presentes nos sistemas de ensino, especialmente para o enfrentamento do descrédito das teorias pedagógicas e, também, dos dilemas da formação inicial e continuada docente.

Pensar a formação a partir do desenvolvimento de uma inteligência cognitiva, moral, linguística, motivacional e emocional seria a possibilidade de situar a dimensão do outro na crescente intersubjetividade do pensar e agir em condições de possibilidade dos processos pedagógicos, que se amplia com a capacidade de atuação de um *nós competente* (dos estudantes), por meio da (re)construção de relações de empatia cada vez mais elaboradas e compreensivas. A construção de ações significativas em todas as dimensões humanas reside nessas interações que levam os jovens a *aprender a aprender* no encontro interpares (da necessidade do aprender com e no contexto), que produz um efeito de identificação autobiográfica manifestada no itinerário formativo dos sujeitos, sendo uma passagem do *singular/plural*, o *nós competente* (GADOTTI, 2003). É descentrando-se, autoconhecendo-se e se reconhecendo no outro, que aprendemos a cooperar no mundo com intenção de alcançar objetivos de interesses comuns, baseados na coletividade e no (con)viver aprendendo com o legado da humanidade.

4.10 O Que Aprendemos Quando Nos Avaliamos/Pensamos Juntos?

A terceira e última atividade avaliativa foi proposta com o sentido de que os estudantes repensassem, avaliassem e refletissem sobre suas aprendizagens sociais que envolveram o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, em seus processos de biografiação. Nessa síntese final, os sujeitos participantes ainda vão aprendendo a pensar cada vez mais sobre si e sobre os outros, junto com os colegas. É uma síntese que trata da educação humanizadora, aquela em que os sujeitos da aprendizagem criam espaços solidários de autoria intersubjetiva para chegarem a um estágio de intersubjetivação. Nesse refletir, ampliam-se os conceitos de sujeito *singular/plural* e da promoção de um *nós competente*. Nesse sentido, propomos a seguinte elaboração: “*Escreva uma síntese sobre as atividades realizadas ao longo desta pesquisa. Reflita junto com os colegas da aprendizagem sobre si (autobiografias) e a aprendizagem sobre/com o outro (atividade sobre empatia) e a atividade sobre a questão da técnica quando o outro é parte da (re)construção do conhecimento à resolução de problemas*”. As respostas produzidas em grupo ou equipe de trabalho contemplaram as seguintes reflexões:

Síntese do Grupo (1): *A importância de compartilhar nossos próprios problemas é que às vezes podemos ajudar outras pessoas que estão passando por problemas semelhantes ao nosso. Quando nos colocamos no lugar do outro, conseguimos entender o porquê que a pessoa age de tal forma.*

Síntese do Grupo (2): *Para nós foi muito importante para o nosso aprendizado, para o nosso autoconhecimento e até para a nossa autoestima e foi um trabalho muito interessante, pois não sabemos a convivência dos outros, o que os outros passaram em suas vidas. Ao darmos nossa opinião sobre o problema do outro, isso poderá nos ajudar caso o mesmo aconteça com a gente.*

Síntese do Grupo (3): *Os filmes nos ajudaram a entender como refletir sobre nós mesmos. Unidos somos melhores no dia a dia. Escrever a autobiografia foi bom. Já aconselhar os outros é complicado, mas sempre temos que nos posicionar no lugar do outro para podermos entender e tentar ajudar.*

Síntese do Grupo (4): *Achamos que foram conteúdos de grande peso, pois mostra o cotidiano de cada um de nós, com nossos medos, nossas indiferenças, nossos egoísmos. Pois se vivermos em prol de um coletivo sairemos ganhando e certamente estaremos ajudando uns aos outros.*

As (auto)avaliações realizadas em grupo pontuam alguns aspectos das atividades realizadas, envolvendo não só uma avaliação dos participantes da pesquisa, mas trazendo uma nova síntese de autoconhecimento e reconhecimento do outro. Ao entrar em contato com a história de vida do outro, do colega, os estudantes compreendem o porquê das pessoas reagirem da maneira como reagem frente a diferentes situações: é o desenvolvimento da inteligência cognitiva e afetiva frente às narrativas que são (re)construídas pela experiência da estima ao outro no agir comunicativo. Em outros aspectos, reforça a compreensão dos sujeitos que passam por situações semelhantes frente às adversidades da vida, aprendem conceitos que a vida é luta e sucessão de dificuldades comuns a todos, não como uma ideia de naturalização, mas como uma possibilidade de evoluir com essas dificuldades, para superá-las por meio do reconhecimento de projetos de vida como um processo educativo. Gadotti (2003, p. 53) diz que “o grande mal-estar de muitos de nossos professores e de nossas escolas está no *viver sem sentido* do que estão fazendo. O ato educativo está essencialmente ligado ao viver com sentido, à impregnação de sentido para nossas vidas”.

As narrativas escritas dão testemunho de uma aprendizagem (auto)formadora: a confrontação intersubjetiva permite a reivindicação de nossas ideias, valorizações, sensibilidades, escolhas e nossos projetos de vida, buscas, maneiras de ser em relação conosco e com os outros, com a natureza e com os

diferentes mundos, que são a constituição da nossa própria identidade e historicidade (JOSSO, 2010). Essas narrativas apresentam-se como um fato multirreferencial para a construção da noção de empatia, do autoconhecimento e do reconhecimento quando os participantes interagem, primeiro, com suas histórias de vida; em segundo, com a história de vida do outro; e num terceiro momento, quando os atores das aprendizagens sociais refletem e avaliam entre si todo o processo de biogração do qual participam. O processo de descentração entre os sujeitos, que vão interagindo com as histórias de vida dos outros e (re)construindo novas relações solidárias para a aprendizagem da empatia. É a educação que pode humanizar os homens para que se reconheçam nos diálogos interpares, não como meros objetos, mas como participantes que atuam e compreendem os seus pares, como seres de abertura ao (re)conhecimento. Freire (2016, p. 70) ressalta que:

É por meio de suas relações que o homem se torna sujeito. Exercendo sua capacidade de discernir; ele descobre em face desta realidade que lhe não é apenas exterior, mas que também o desafia, o enfrenta, o provoca. As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida – quer se trate da realidade social, quer do mundo das coisas da natureza – são também relações de enfrentamento, na medida em que o homem é constantemente tentado, nas relações humanas, a reduzir os outros à categoria de objetos, de coisas que se utilizam para benefício próprio.

Numa aprendizagem autobiográfica, os sujeitos podem oferecer respostas positivas quando eles se autoconhecem e se reconhecem nos outros. O processo de intersubjetivação possibilita aos aprendentes, por meio de um agir comunicativo, o desafio da atividade autorreflexiva de responder aos colegas com responsabilidade. Segundo Freire (2016, p. 71),

É importante perceber que a resposta dada pelo homem a um desafio não muda somente a realidade que se opõe a ele e à qual ele mesmo se opõe; essa resposta também muda ele próprio, um pouco mais e de maneira diferente a cada desafio. No jogo constante de suas respostas, o homem se altera no próprio ato de responder. No próprio ato de responder aos desafios que seu contexto de vida lhe apresenta, o homem se cria, se realiza como sujeito, pois essa resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, escolha, decisão organização, ação, etc., ou seja, coisas pelas quais a pessoa se constrói, e que fazem dela um ser não mais somente *moldado* à realidade e aos outros, mas, sim, integrado.

Todo esse jogo de cooperação, de reflexão e inclusão solidária que os estudantes participaram é a psicogênese da empatia. É uma educação em que o autoconhecimento e o reconhecimento do outro é entendida com um caráter social

do (re)conhecimento. Nas trocas (auto)avaliativas com os outros os sujeitos se aperfeiçoam no processo de humanização e construção social da própria identidade na luta por reconhecimento, “posto como totalidade que se reconstrói a partir da diferença”. (HONETH, 2011, p. 51). As diferentes formas de aprender ganham saltos qualitativos porque o outro está incluído na atividade, que é compartilhada, não como alguém que está ali simplesmente para obter uma nota para a obtenção de um diploma ou título, que é hoje, um efeito perverso da massificação do Ensino Técnico. É nítido, nesse sentido, a formação do sujeito *singular/plural*, de um *nós competente* no movimento de reconhecimento do outro (daquele que se autobiografa) e do outro estudante que aprende com essas perturbações pessoais no convívio social a dar respostas. E quem aprende a dar respostas torna-se autor de uma teoria social própria, ampliando as práticas culturais vivas que constituem as trajetórias identitárias dos estudantes, reconhecendo suas práticas sociais na escrita autobiográfica enquanto experiência formativa. A psicogênese da empatia é, portanto, um espaço de (co)autoria entre o autoconhecimento e o reconhecimento do outro como síntese mais elevada a partir do que Piaget (2013) nos ensinou sobre a cooperação. Assim, respeitar-nos mutuamente significa ter uma atitude de empatia em relação ao outro e ao nosso direito de autonomia, liberdade, educar-se e de formar-se, por meio da reafirmação da autoestima, do pensar crítico, dos desejos e necessidades, quando nós recuperamos o nosso lugar no mundo e legitimamos o nosso direito de cidadania.

5 PERSPECTIVAS FINAIS

Todos os dias aprendemos com ligações emotivas: aprendemos com os nossos erros, angústias, frustrações, raivas, medos, arrependimentos; aprendemos também com a ternura dos nossos laços de afeto, com o amor reinventado como tecnologia política, com a pedagogia da humanização, com a existência de amizades, alegrias de vida com nossa família e com as relações sociais e de trabalho. Aprendemos com as relações emotivas com outras pessoas, contudo “o amor recíproco não deve se fundar em quaisquer qualidades arbitrárias do outro, mas precisamente nos desejos ou interesses que este considera significativos em sua interpretação de si mesmo”. (HONNETH, 2015, p. 265). A vida é aprendizagem de ligação emotiva. Para que ocorra uma melhor convivência em todas essas situações de aprendizagem que citamos até agora, é imprescindível a empatia. Uma das características da nossa sociedade atual é a competição, tempo marcado pelas transformações incessantes, inclusive em relação às tecnologias digitais que não permitem parar para pensar sobre os próprios (re)conhecimentos com os outros. Sendo assim, percebemos que o mundo do sistema “engoliu/sucumbiu as pessoas”, ao egoísmo e ao isolamento, obliterou em parte a capacidade das pessoas pensarem com os outros: a exaltação de uma liberdade confundida com individualidade e egocentrismo, a competição para se ter êxito profissional e pessoal, parecem ser traços do pensamento atual que busca a realização a qualquer preço.

Na educação não é diferente, uma grande parte dos atuais modelos educativos, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, permanecem baseados na concepção bancária de ensino e aprendizagem por meio da repetição do conhecimento pré-programados via EaD, e não na dinâmica (re)construtiva, colocando o estudante frente a uma única possibilidade: a de reproduzir “conhecimento” para alcançar sucesso na vida, projeção, *status* social ou “vencer na vida”. Na contramão desse panorama, para que os sujeitos possam conquistar uma autonomia singular/plural pensamos ser importante que os ambientes educativos sejam capazes de oportunizar uma formação humanizadora e solidária, como forma de desenvolvimento e inclusão dos sujeitos nos debates do mundo da vida comum a todos. Cabe mencionar que a pesquisa empírica sobre a questão da empatia no Ensino Técnico ainda não avançou a ponto de dar informações claras a respeito das

novas experiências com o mundo digital, da superexposição repetitiva e prolongada a situações humilhantes, isoladas, ou do não reconhecimento sob o signo da desestabilização do outro no plano das redes sociais e na construção da (falta de) empatia.

Essa pesquisa possibilitou aos sujeitos aprendentes a busca de resolução dos seus problemas, ou, pelo menos, a consideração de uma noção estabelecida da subjetividade para a intersubjetividade, que pretendeu fazer com que o sujeito saísse do seu egocentrismo inicial, buscando descentrar-se e emancipar-se, inserindo-se num processo comunicativo e de reconhecimento, por sua vez, emancipatório de relações interpessoais, que resgata a identidade dos alunos por meio de estudos autobiográficos.

De acordo com a nossa metodologia, a pesquisa-ação também representou uma abertura ao autoconhecimento e reconhecimento do outro na ação pedagógica, reforçando que os estudantes fossem autores/atores sociais, escrevendo suas histórias de vida por meio das autobiografias. Dessa forma, entendemos que os objetivos da tese foram alcançados por meio das discussões teóricas que justificaram a pesquisa e da produção das análises narrativas que corroboraram na construção do trabalho. As análises não se constituíram apenas em verificar se os estudantes construíram noções de empatia, mas sobretudo possibilitaram uma interpretação dos aspectos formativos da Psicogênese da Empatia no contexto sócio-histórico materializados na produção biográfica dos alunos, com as teorias por nós destacadas. A regulação dessa aprendizagem entre o autoconhecimento e o reconhecimento do outro ocorreu com a participação dos autores no processo, o que pôde ser construído nas atividades avaliativas. A produção dos dados biográficos a partir da nossa metodologia permitiu uma formação dos estudantes levando em conta a compreensão humana e o conhecimento empreendidos pelos sujeitos da pesquisa – referendados teoricamente no capítulo II, distante de uma análise baseada numa tecnicidade.

Os participantes demonstraram em suas narrativas o quanto aprender com o outro por meio das autobiografias é benéfico à (re)construção de aprendizagens sociais e aos processos de (re)conhecimento entre os estudantes e o professor pela disponibilidade em ouvir, problematizar e interagir comunicativamente com base nos próprios contextos.

A partir das narrativas produzidas nos dados empíricos da pesquisa, ocorreu, inicialmente, a compreensão dos estudantes acerca de si (na elaboração autobiográfica), e, num segundo momento, através de atividades de escrita de si e de aconselhamento, foi provocada a descentração do seu ponto de vista inicial, possibilitando (re)construir uma noção de empatia. As análises das histórias de vida se fundamentaram pelo lastro teórico que possibilitasse a compreensão do processo autobiográfico que os estudantes participaram. Durante o processo de construção das autobiografias por parte dos aprendentes, todos compreenderam os problemas relatados pelos colegas nos processos de leitura e socialização.

A tese sobre a Psicogênese da Empatia: educação, autoconhecimento e reconhecimento do outro desvelou novas formas de aprender com o outro na educação pela condição de ser empático à (re)construção aprendente de noções de reconhecimento e aprendizagem autobiográfica confirmadas nesta tese. Este trabalho também está referenciado na Teoria do Agir Comunicativo, na Epistemologia Genética e na Pedagogia Libertadora. Paralelamente a esse referencial, buscamos, também, os estudos de Barbara Freitag, que realizou uma importante síntese entre as teorias de Habermas e Piaget, o que nos ajudou a construir um conceito do “nós competente”, uma importante capacidade de quem aprende a se reconhecer no outro para estabelecer relações de empatia. Nesse sentido, verificou-se que as ações educativas foram envolvidas em atividades que possibilitaram o conflito, o consenso e a descentração, como uma gênese em que os estudantes ao interagirem puderam deslocar o seu pensamento heterônomo para um pensamento autônomo. O “nós competente” é um processo de socialização que tem como ponto importante a formação dos sujeitos, conforme apresentado nesta tese, sendo assim uma síntese do “eu competente” tão bem explicado por Freitag (1991) que vem a ser a internalização do conceito de cooperação, trazido da teoria de Piaget, que se constrói numa reciprocidade nas relações entre sujeitos, implicando a descentração do ponto de vista de cada aluno, que começaram a aprender a refletir sobre o ponto de vista dos outros. A cooperação apreendida tornou-se elemento definidor de tomada de consciência, que pôde acompanhar a tomada de decisões mais empáticas ao longo da vida dos estudantes, resultando num processo de *conscientização* que Freire tão bem explicou em sua teoria. Nessa trajetória vivida pelos alunos, nas atividades autobiográficas, a realidade foi desvelada sempre criticamente, pois foi refletida a partir das histórias de vida que se

entrelaçaram na compreensão da construção das noções de empatia ao reconhecer/valorizar a biografia do outro. Como ponto de chegada, os alunos também compreenderam a existência da possibilidade de transpor a heteronomia para chegar a uma autonomia, em que puderam organizar sua aprendizagem autobiográfica. A formação do sujeito com competência comunicativa, como teorizou Habermas, é a possibilidade de que ele possa interagir na sociedade com mais responsabilidade entre o mundo da vida e o mundo do sistema por meio de uma linguagem socializada.

Procuramos estabelecer um diálogo com os estudos da Teoria do Reconhecimento, para que também pudéssemos melhor compreender a Psicogênese da Empatia. A pesquisa, assim como a escrita desta tese, possibilitou o surgimento de novos questionamentos e inquietações a partir da produção biográfica dos dados. Entre elas, destacamos que passamos a operar com conceitos oriundos de um diálogo crítico atualizado com a teoria de Honneth (2011), o que adquiriu uma importância social. A partir de uma perspectiva crítica do confronto e do reconhecimento de indivíduos num grupo de sujeitos participantes no trabalho escolar, refletimos acerca de práticas comuns, mas distantes dos debates e dos conteúdos abordados pela cultura escolar hegemônica do Ensino Técnico. A busca por reconhecimento nas experiências de desrespeito, a partir das teses centrais de *amor* como autoconfiança, *direito* como autorrespeito e *solidariedade* como autoestima auxiliaram na criação de noções de empatia e em ações para as demandas e fronteiras do (re)conhecimento em situações do cotidiano. Tais categorias se entrelaçam nas ações empáticas dos sujeitos, produzindo diversas experiências educacionais e sociais plenas de sentido e sentimentos. Portanto, a teoria do reconhecimento de Honneth se revelou importante para analisar a formação da identidade individual e coletiva no contexto de um grupo de sujeitos aprendentes. Tudo indica que as experiências de desrespeito atuaram de forma motivacional intrínseca (a si) e extrínseca (ao grupo), como tomada de consciência e ação empática que fará a autorregulação de comportamentos sociais. Ao aprendermos que a cooperação gera autonomia e atende às expectativas de trabalho empático, do próprio papel no contexto da ação funcionalmente organizado, adquirimos a capacidade de descentramento e ação coletiva no encontro com o outro, legitimamente reconhecido por todos os membros do grupo (HONNETH, 2011). Nessa teoria, a experiência da luta por reconhecimento e as relações

inter pares resultam de uma possibilidade intersubjetiva na constituição autobiográfica dos sujeitos, para apreenderem as noções de solidariedade e autoestima: aprender a se colocar no lugar do outro é, portanto, uma luta por reconhecimento.

Além desses estudos, buscamos referências em outros pensadores acerca dos estudos autobiográficos, dentre eles: Maria Helena Abrahão, Marie-Christine Josso, Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand e Alícia fernandez, que nos ajudaram a explicar melhor todo o processo de biografiação, dos espaços de autoria, do qual os alunos participaram na construção do conhecimento sobre si e no reconhecimento do outro, garantindo assim a formação do sujeito singular/plural. Nessa aprendizagem autobiográfica, nas práticas das *escritas de si*, na atividade sobre a empatia, os estudantes tiveram a oportunidade de relatar “situações-problema” vivenciadas por eles ao longo da vida, tendo essas situações respondidas pelos colegas. Devido às histórias de vida dos estudantes repercutirem em dificuldades de expressão em algumas narrativas retratadas, acreditamos que os ambientes educativos devem cada vez mais proporcionar atividades em que os alunos possam passar por experiências autobiográficas, valorizando o contexto das pessoas, com quem elas convivem, trabalham, estudam, etc. A formação cultural dos estudantes não pode mais ser dada por um ensino em que não se problematize as histórias de vida como conteúdo escolar. O processo de escolarização, por exemplo, produz ainda marcas negativas nas histórias de vida dos estudantes, a ponto deles terem dificuldades para se autobiografar e viverem processos de (in)compreensão da subjetividade para a intersubjetividade, notadamente pela diminuição ou esquecimento do outro. A formação dos sujeitos não é uma atividade solitária, mas um ponto de partida em que a chegada está no reconhecimento do outro interligada pela união dos saberes, que resulta numa racionalidade comunicativas e do desenvolvimento de uma educação para a empatia.

Concluimos que os diálogos interculturais a partir dos relatos das situações experienciadas na sala de aula ampliaram as aproximações e o reconhecimento de diferentes vozes no espaço formativo, provocando discussões sobre os diferentes modos de viver e as aprendizagens sociais entre os sujeitos participantes, além de potencializar o vigor das experiências concretas, ouvindo e problematizando sobre as situações de abandono social, de negligência familiar e outras vivências dramáticas, como recair na condição de vulnerabilidade e viver como morador de

rua ou de ser rejeitada por causa de uma gravidez na adolescência. Tais situações de não reconhecimento acabam reverberando no abandono escolar.

Finalmente, a construção desta tese traz impactos não somente na minha formação acadêmica, mas também nas práticas educativas visto que lança um desafio à formação global de sujeitos como condição de possibilidade para promover a discussão sobre comunicação e reconhecimento mútuo, que problematiza as diferentes culturas para que estejam disponíveis à (re)construção formativa em relação às atitudes emotivas, à avaliação e à resolução de conflitos, geralmente silenciadas nos processos pedagógicos. Podemos apostar em um novo projeto formativo no qual a educação possa reconhecer o ser humano em sua biografia, através dos processos de construção de conhecimento e interação, de socialização, numa concepção filosófica e epistemológica solidária e respeitosa da dignidade humana, como prática pedagógica de autoconhecimento e reconhecimento do outro, e contra-hegemônica aos movimentos de incompreensão e incomunicabilidade vigentes, principalmente na Educação.

Ao incorporar biograficamente uma aprendizagem, volto-me ao início de minha prática pedagógica, em que tive a oportunidade de estudar a Psicogênese da Língua Escrita para fundamentar meu trabalho como professor alfabetizador, e lanço-me a uma possibilidade teórica aqui esboçada, a Psicogênese da Empatia, delimitada por diferentes pensadores.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (auto)biográfica: Teoria e Empíria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica - Tomo II**. Porto Alegre/Natal/Salvador: EDIPUCRS/EDUFRN/EDUNEB, 2012.

BAREA, Rudimar. **O tema da empatia em Edith Stein**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppgf/wp-content/uploads/2011/10/Rudimar-Barea.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BECKER, Fernando. **O Caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação a operação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BENINCÁ, Eli. Pedagogia e senso comum. In: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edson A.; MUHL, Eldon H. (Orgs.). **Filosofia e pedagogia: aspectos teóricos e temáticos**. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação de jovens e adultos e os desafios contemporâneos. Entrevista realizada por Noêmia de Carvalho Garrido. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 149-153, mai./ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-622020151228p.149-153>

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica - Tomo II**. Porto Alegre/Natal/Salvador: EDIPUCRS/EDUFRN/EDUNEB, 2012. p. 79-109.

CARDOSO, Carolina de Resende Damas. **Contribuições de Edith Stein para a Epistemologia das Ciências e para a psicologia científica**. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Silvia/Downloads/CAROLINA_DE_RESENDE_MESTRADO.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Identidade e biografia sob a ótica da ação comunicativa de Jürgen Habermas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 23-43.

CASSOL, Claudionei Vicente. A missão da filosofia na Escola Básica. In: KUIAVA, E. A.; SANGALLI, I. J.; CARBONARA, V. (Orgs.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro. Perfil de Barbara Freitag. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 735-738, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v20n3/v20n3a10.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

COLLARES, Darli. A perversa lógica da alienação. In: BECKER, Fernando; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling (Orgs.). **Revisitando Piaget**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

CONTE, Elaine. Notas sobre teoria e práxis. **Educação e Filosofia** (UFU. Impresso), v. 30, p. 883-903, 2016. DOI: <http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n60a2016-p883a903>

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 40-52, Set./Out./Nov./Dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia da Investigação em Educação**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FARIAS, Moisés Rocha. **A empatia como condição de possibilidade para o agir ético**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2013.

FERNANDEZ, Alícia. **A Atenção Aprisionada: Psicopedagogia da Capacidade Atencional**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação, uma introdução**. São Paulo: Editora Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAG, Bárbara. **Sociedade e Consciência**: um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo: Unesp, 1984.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica Ontem e Hoje**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

FREITAG, Bárbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8. ed. Petrópolis: Vozes. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: GRUBHAS, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002a.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. 2. ed. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo 1**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - Mito e Desafio**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

HONNETH, Axel. **Sufrimento de indeterminação**. São Paulo: Esfera Pública, 2007.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**. A Gramática Moral dos Conflitos Sociais. São Paulo: Editora 34, 2011.

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar Para Si**. Porto Alegre: EdiPucrs, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus; Natal: Ed. da UFRN, 2010a.

KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2008.

MENDES, Aline Rocha. **Educação Emocional na Escola: uma proposta possível**. 2016. 145f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8082>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

MOITOSO, Gisele Schmidt, CASAGRANDE, Cledes Antonio. A gênese e o desenvolvimento da empatia: fatores formativos implicados. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 209-224, jul./dez. 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV (p. 105-106), (1º, 2º), p. 139-165, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.1, abr, 2011.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 294 p. (Os pensadores).

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1980.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas de psicologia genética. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 294 p. (Os pensadores).

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2013.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As Histórias de vida**. Natal: DNUFRN, 2012.

REBÓN, Marta. Conversar é uma arte em perigo de extinção? **El País** [online]. 9 jun. 2019. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/04/eps/1559648700_232761.html?fb>

clid=lwAR3eHAvScFxMoKdvfBm7ezvDntDdYpQgOJopAYjkGCguUtKQHxjwizdJB-M>. Acesso em: 12 jun. 2019.

REZENDE, Gisele Franco de. **Habilidades de Vida**: implementação e avaliação de uma pesquisa-intervenção com adolescentes em situação de vulnerabilidade social. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Gisele-de-Resende-Franco.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

RIFKIN, Jeremy. **La civilización empática**: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis. Barcelona: Paidós, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SILVA, Rosa Jussara de Bonfim. **Saberes da prática pedagógica que favorecem o pleno desenvolvimento do educando**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://btdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/748> Acesso em: 31 mar. 2017.

STRATTON, Peter; HAYES, Nicky. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Pioneira Psicologia, 2003.

THIOLLENT, Michell. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

TREVISAN, Amarildo. **Reconhecimento do outro**: teorias filosóficas e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VALIS, Juliana Silva. **"Escritores Da Liberdade"**: Breves Considerações. 2012. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/resenhasdefilmes/641978>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

VANDEBOS, Gary R. (Org.) **Dicionário de Psicologia da APA**. American Psychological Association. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação e Emancipação Social: um olhar a partir da cidade educadora. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2006.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

APÊNDICE A – Autorização Para Realização do Estudo

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Estimado Coordenador do PROEJA, Pércio Davies Scmitz, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul: Câmpus Porto Alegre.

Ao cumprimentá-lo, cordialmente, solicitamos autorização para realizar a pesquisa **Por uma psicogênese da empatia: autoconhecimento e reconhecimento do outro entre jovens no Ensino Técnico.**

A pesquisa será desenvolvida pelo doutorando Raul Maia Andrade de Neves Neto estudante do Curso de Doutorado em Educação da Universidade La Salle e tem como orientadora a Prof^a. Dr^a Elaine Conte, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Esta investigação se insere na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação e tem como objetivo geral **Promover uma “psicogênese da empatia”, a partir da análise de práticas educativas mediadoras, envolvendo narrativas de si e escuta do outro entre jovens estudantes do Ensino Técnico.**

Quanto aos objetivos específicos, destacamos a seguir:

- ✓ Desenvolver práticas educativas mediadoras, em que os estudantes possam narrar-se, promovendo espaços de autoria.
- ✓ Promover espaços coletivos de diálogo e de escuta sensível ao outro.
- ✓ Compreender os processos intersubjetivos de construção de si e luta por reconhecimento, emergentes das experiências de vida em espaços de aprendizagem e práticas educativas compartilhadas.

Desde já, coloco-me à sua disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas. Atenciosamente,

Raul Maia Andrade de Neves Neto
Doutorando em Educação

Prof^a. Dr^a. Elaine Conte
Orientadora

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Sr(a) _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **Por uma psicogênese da empatia: autoconhecimento e reconhecimento do outro entre jovens no ensino técnico**, que tem como objetivo: **Avaliar a partir da escrita de si e do outro, entre jovens estudantes do Ensino Técnico, a psicogênese da empatia**. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados. O participante não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. As possibilidades de riscos se referem ao constrangimento que possa ocorrer quando os estudantes aprenderem a construir suas autobiografias, relatando aspectos da sua vida. Como forma de minimizar possíveis constrangimentos o estudante poderá ficar à vontade para desistir da pesquisa a qualquer momento caso sinta-se constrangido a falar sobre os assuntos em questão. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento de si (autoconhecimento) e de aprender a se colocar no lugar do outro (reconhecimento do outro) para o campo da formação técnica e humana. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o trabalho e sua participação, agora ou a qualquer momento. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade La Salle (cep.unilasalle@unilasalle.edu.br). Desde já agradecemos.

Porto Alegre, ____ de _____ de 20____.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TCLE e estou de acordo em participar do estudo proposto.

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Raul Maia de Andrade Neves Neto

E-mail: yahaul@yahoo.com.br

Telefone de contato: 998138157

Orientadora da Pesquisa: Elaine Conte

E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

Telefone de contato: (51) 3476 8768

ANEXO A – Autobiografias

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

Autobiografia

Meu nome é ~~XXXX~~, moro na cidade de Porto Alegre, tenho 30 anos, morei com meu esposo e meus 2 filhos.

Atualmente estudo no IFRS FFA. Estou no último semestre do curso Pro Eja Adm. O meu primeiro ano na escola, foi bem tranquilo. Tive uma professora muito querida, estudei até a 5ª série. Quando engravidei com 15 anos, parei de estudar para cuidar do meu filho.

Depois de 8 anos, retomei os estudos, fiz um supletivo e concluí o ensino fundamental e agora estou terminando o ensino médio com curso técnico em administração.

Trabalho há 9 anos em uma empresa na cidade de Alvorada, no setor de faturamento. Quando estou em casa descanso e faço meus afazeres domésticos (que não são poucos). Sou muito pouco de casa, somente quando tenho que visitar algum parente.

Terminando o curso, quero fazer faculdade de assistente social, e depois de formada ir trabalhar nessa área. Escolhi essa profissão, pois sei a importância que ela tem na vida das pessoas, e sei que poderia

Contribuí muito.

Por fim, Escolhi essa profissão, porque não quero envelhecer e olhar para o meu passado, e perceber que não fiz nada produtivo na vida das pessoas, nada para melhorar esse mundo Caótico que hoje vemos.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

Autobiografia

Meu nome é PATRICIA, nasci na cidade de Gravataí, tenho 26 anos. Atualmente moro na cidade Alvorada - região metropolitana de Porto Alegre. Nesta residência moro com minha família, tenho dois filhos, sou casada e minha mãe veio morar conosco por questões de saúde.

Atualmente estudo no Instituto Federal, campus Porto Alegre e estou matriculada no curso técnico-Administrativo modalidade Proeja. Optei por este curso, pois estava muito tempo egressa e queria obter mais conhecimentos. As recordações que tenho do ensino fundamental, são os torneios e olimpíadas que gostava muito de participar, sempre fui boa em basquete. No ensino médio não tenho boas recordações, pois quando já estava no 2º ano, tive meu primeiro filho e na metade do ano ele adoeceu, mesmo sem poder frequentar as aulas, entregava os Trabalhos e provas, mas fui reprovada e com isso a desmotivação para continuar.

No momento estou estagiando no setor de RH de uma transportadora, minha perspectiva é ser contratada e evoluir cada vez mais nesta empresa.

Infelizmente, não tenho muito tempo para lazer e quando conseguimos, vamos passear nos finais de semana na minha sogra.

Para o futuro, almejo terminar de construir minha casa para sair do aluguel.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

SABRINA

Autobiografia

Nasci em Porto Alegre, no ano de 1988. Nascida e criada no bairro Partenon onde residio ate hoje com meus dois filhos e meu esposo.

Iniciei minha vida escolar na escola Leopolda Barnewitz, situada no bairro Cidade Baixa, como não era próxima de minha residência eu com apenas 7 anos de idade me deslocava da casa para escola de ônibus junto com a minha irmã de 9 anos. Foi lá que aprendi a ler, escrever, ter amigos, responsabilidade e cuidados com a vida. Na 8ª série eu ainda tinha as mesmas amizades, lá do inicio, onde com o passar dos anos nos conhecemos melhor e já sabiamos os segredos e monias uma das outra. Era uma "exigência" da minha mãe que eu fosse "aprovada" e assim foi, nunca reprovei. Já no ensino médio eu trabalhava e estudava, estava crescendo e já tinha outros interesses a adolescência acabava de chegar e junto com ela a fase do "namoro", conciliar estudos, namoro e trabalho não era tão fácil. Foi deixando o estudo de lado aos 18 anos eu engravidei, a vontade de desistir dos estudos era muita. Ficou bem mais difícil, por diversas vezes

eu reprovei. Fiquei tempos sem estudar. Em 2011
tive a oportunidade de vir para o IFRS, onde conheci
muitas pessoas e muitas novas oportunidades,
parecia que todo o tempo perdido poderia ser
recuperado. A minha oportunidade estava aqui
uma nova porta se abriu. Por muitas vezes eu
desisti, voltei, desisti novamente, voltei. Até
eu ter um foco e saber que sou capaz e
serei uma técnica de administração estou
aqui e se Deus quiser irei me formar.

Sou estudante, dona de casa, mãe, esposa
e ainda trabalho fora. Sou operadora de
telemarketing de segunda à sexta-feira,
posseio com meus filhos. Saio à noite as
vezes para me divertir. Não fumo, não bebo
e amo a vida.

NO futuro após terminar meu curso no IFRS
pretendo passar em um Concurso público
pois acredito que assim terei mais estabilidade
de e poderei dar maior estabilidade para
os meus filhos. Trabalhar, viver e ser
feliz!!!

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

Autobiografia

CAREN

Meu nome é Michelle Alves da Luz, nasci em Es-
teio, no bairro novo esteio, tenho 36 anos.

Nesta residência morei desde que nasci,
morei com minha mãe, minha mãe,
minha sobrinha e meu irmão.

Atualmente estudo na IFRS - Instituto fe-
deral do Rio Grande do Sul, no primeiro
semestre.

Quando iniciei meus estudos na Es-
cola Municipal Luiza Silvestre de Froga
com a professora Tereza Sueli Coelho, não
tinha muito conhecimento na leitura e
na escrita. Lembro que minha professora
era muito querida, adorava ela. Na 8.^o
foi uma turma ótima éramos muito
unidos e toda sala passou de ano.

Já na escola atual, adorei a estrutura
e a organização.

Quando não estou na escola, pela man-
hã ajudo minha mãe pois ela tem
alguns problemas e não pode fazer exer-
cício físico e a noite quando chega faço
os deveres escolares e estudo quando
preciso. Não estou trabalhando no mo-

mento.

Depois que terminei o 3º ano pretendo terminar meu curso que troquei de RH em 2015. Estou procurando emprego espero que consiga nesta área de administrativo. Gostaria de começar outro curso depois de RH ou uma faculdade, que ainda estou em dúvida de qual ainda.

ANEXO B – Atividades de Reconhecimento do Outro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, Escritores da Liberdade, em seus diários, os alunos escreveram sobre seus dramas, sua vida. Nesta atividade, propomos que vocês escrevem na parte superior da folha sobre um drama de sua vida. E na segunda parte, após a redistribuição deste material, proponha uma ideia ou um conselho para o colega.

Durante muito tempo tive um relacionamento com o meu pai, ele vivia dizendo que eu não era sua filha, por eu ter nascido negra e os meus outros irmãos tem pele e olhos claros, há 4 anos não nos vemos, hoje ele consegue reconhecer seus erros em relação a mim, porém hoje eu sou a única filha a ajudar financeiramente em tudo, mas mesmo assim não consigo ligar pra ele, falar com ele, manter um relacionamento mais harmonioso

Por mais doloroso que essa situação seja eu entendo o fato de não ter um laço afetivo com ele, mas acima de tudo ele é seu pai e suspeito deve ter vontade e acho que está no caminho certo, mas isso não significa que deva ter uma relação de amor com ele. As vezes sofremos com as consequências de nossas ações, mas tudo tem um propósito e tu tens que ficar grata por não se negar a ajudar e também não deve se culpar por algo que não tem culpa alguma.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, Escritores da Liberdade, em seus diários, os alunos escreveram sobre seus dramas, sua vida. Nesta atividade, propomos que vocês escrevem na parte superior da folha sobre um drama de sua vida. E na segunda parte, após a redistribuição deste material, proponha uma ideia ou um conselho para o colega.

Me sinto sozinho e impotente. Tenho uma filha que está praticamente sozinho, ela tem um pai, politicamente. Ela é uma boa pessoa, mas tem depressão e está com um pai e mãe que me dá muito apoio em tudo e ao mesmo tempo que tenta ajudar e dar suporte, eu sinto mais por ele do que me dá mais suporte, ele não passa me dar a "luz" de me ajudar, pois tem esse problema que precisa e depende de mim, mas lidar com isso sozinho me ajuda a me apoiar, não tenho ninguém de meu lado e tem dias que tudo isso, mas tem coisas que fico difícil de aceitar os coisas como são.

Estudamos em uma instituição onde nos oferece apoio, financeiro, psicológico etc... este é o primeiro passo para não se equilibrar mais ainda sozinho todos os dias que não consigo aceitar esse fato da vida. No seu lugar eu procuraria conversar com o pai da minha filha, deixar ele se por uma situação, por independente de minha presença, era "penseira" esta como sendo no ciclo da vida.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, *Escritores da Liberdade*, em seus diários, os alunos escreveram sobre seus dramas, sua vida. Nesta atividade, propomos que vocês escrevem na parte superior da folha sobre um drama de sua vida. E na segunda parte, após a redistribuição deste material, proponha uma ideia ou um conselho para o colega.

No tempo em que trabalhava sofri muitas histórias, como vigilante bancária, já vi muita gente se pelando em porta de banco, aguentei muitas humilhações e até quase fui presa por um policial militar por simplesmente estar fazendo meu serviço certo, mas enfim e muita gente simplesmente dizia que só ia para o trabalho para ficar parada, mas não sabem a pressão psicológica que passamos na profissão de vigilante bancária que o povo tanto critica.

Entendo como é se sentir inferior e humilhado, passo pela mesma situação no meu emprego, sou garçom, trabalho no estacionamento da UFRGS onde atendo servidores e professores, alunos de classe alta que nem se quer olham no nosso cara para cumprimentar, agradecer ou dar bom dia. Porém eu levo um grande ensinamento disso, aprendi a me por no lugar de pessoas que também estão em situações desfavoráveis, aprendi a tratar todos com igualdade e que um bom dia ou obrigado fazem toda a diferença e hoje me sinto uma pessoa melhor graças a isso. Tente levar isso como um ensinamento.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, Escritores da Liberdade, em seus diários, os alunos escreveram sobre seus dramas, sua vida. Nesta atividade, propomos que vocês escrevem na parte superior da folha sobre um drama de sua vida. E na segunda parte, após a redistribuição deste material, proponha uma ideia ou um conselho para o colega.

~~meu~~ ^{com} ~~meu~~ ^{meu} ~~meu~~ ^{meu} mãe e irmã, desde que eu
 me conheci por gente ^{sempre} trabalhei para ajudar nas
 despesas da casa, de que pai eu sou e filho
 mais velho ela sempre me ~~Exigiu~~ ^{Exigiu} muito,
 no caso até ^{Hoje} ~~Hoje~~, de que ela não entende
 que é eu que trabalho, pois ela consen-
 de me dizer que não iria assumir emprego
 pois está ~~estando~~ ^{estando} doente, mas sei que isso é
 mentira, só que o culpado de isso acontecer
 é eu, que sempre dei um jeito pra resolver os
 problemas, inclusive os dela, aí hoje em dia ela
 acha que eu sou sempre obrigado a fazer tudo
 inclusive bancar a casa.

Procure sempre continuar a estudar, talvez
 ela pode conseguir um bom emprego e ter
 uma vida mais organizada, para passar e
 se divertir. Assim ela pode melhorar sua
 situação e ter mais liberdade.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, Escritores da Liberdade, em seus diários, os alunos escreveram sobre seus dramas, sua vida. Nesta atividade, propomos que vocês escrevem na parte superior da folha sobre um drama de sua vida. E na segunda parte, após a redistribuição deste material, proponha uma ideia ou um conselho para o colega.

A uns 3 anos meus pais se separaram, e então morei apenas com a minha mãe, as condições em casa são bem complicadas, estou desempregado e a minha mãe trabalhando, sei que ela está empenhada em muitas coisas e é uma coisa que me deixando bem desanimado. Por que sem a ajuda do pai, ela acaba pagando as contas e cuidando do caso sozinho.

A minha opinião é que tu se esfuerce nos estudos, para que consigas um emprego melhor e possa ajudar sua mãe.

Com certeza irá conseguir um estágio ou uma vaga efetiva, não desista dos estudos e siga em frente, o estudo é a melhor solução para ser uma pessoa com condições de conseguir um emprego que supere nossas expectativas.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, Escritores da Liberdade, em seus diários, os alunos escreveram sobre seus dramas, sua vida. Nesta atividade, propomos que vocês escrevem na parte superior da folha sobre um drama de sua vida. E na segunda parte, após a redistribuição deste material, proponha uma ideia ou um conselho para o colega.

DURANTE UM CERTO PERÍODO DE MINHA VIDA
 FUI MUITO RETICENTE COM ISTO AS PESSOAS ME
 CHAMAVAM DE ESQUIVATO, PROBLEMÁTICO, RETICENTE
 DURANTE MUITO TEMPO GANDEI ISTO POR MIM, HOJE
 JA' NAO DOU MAIS OUIDOS PARA ISTO.

Eu me coloco em seu lugar e imagino o quanto deve
 ter sofrido calado, guardando para si esse sentimento.

Eu aprendi desde a minha infância respeitar os outros, lembro
 quando meu pai dizia que a nossa liberdade vai até onde começa
 a do outro. Na minha opinião acho que agiste com sabedoria não
 dando ouvidos a essas pessoas. O problema não está com você e
 sim com elas que não tem valores, e por isso demonstram
 essa má índole.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, Escritores da Liberdade, em seus diários, os alunos escreveram sobre seus dramas, sua vida. Nesta atividade, propomos que vocês escrevem na parte superior da folha sobre um drama de sua vida. E na segunda parte, após a redistribuição deste material, proponha uma ideia ou um conselho para o colega.

O meu problema no momento, eu estou enfrentando com o meu filho, de 22 anos. Ele está com depressão está tomando medicação Antidepressiva. ele desistiu da faculdade no quinto semestre, largou o emprego e está em casa em tratamento com o médico psiquiatra e psicólogo.

Que bom que ele está em tratamento, espero que ele fique bem, reze muito, mãe tem muita força na reza.

Óóó uma face ruim; os médicos estudaram pra ajudar, mas uma procura, em algum lugar como Allan Cardec, ajuda bastante. Boa sorte

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, Escritores da Liberdade, em seus diários, os alunos escreveram sobre seus dramas, sua vida. Nesta atividade, propomos que vocês escrevem na parte superior da folha sobre um drama de sua vida. E na segunda parte, após a redistribuição deste material, proponha uma ideia ou um conselho para o colega.

Tudo aquilo de amizade não de certeza, isso acaba muitas
comunicação e envolvimento com outras pessoas.

Também tenho um pouco de solidão, às vezes
fui sem ir ao trabalho, não conseguindo acordar no outro dia.
Necessário sempre fazer coisas para me distrair, de eu
comer. No seu caso, a leitura ajudaria bastante
em relação comunicação e envolvimento com
pessoas.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, Escritores da Liberdade, em seus diários, os alunos escreveram sobre seus dramas, sua vida. Nesta atividade, propomos que vocês escrevam na parte superior da folha sobre um drama de sua vida. E na segunda parte, após a redistribuição deste material, proponha uma ideia ou um conselho para o colega.

Meu maior drama foi quando o meu padrinho me batou e minha mãe não fez nada. Eu tinha 16 anos e fui embora acalpei morando na rua durante 1 ano e meio, passei por muitas coisas, vi muitas coisas, mordei de Varixo do General de Câmara casa Tinha de minha pra dar pra crianças que eu via passando pra um pleno inferno.

tudo que passamos durante nossa vida serve como um aprendizado se que de ter sido muito doloroso voce se ver abandonado pela propria mãe, tendo que ela teria que lhe proteger. mas veja pelo lado bom. Isso te faz ver o mundo com outros olhos, e sem falar o grande caráter que tem. O que que apesar de ter sofrido isso. voce seja um ótimo pai/mãe, pois voce ira proteger seu filho(a). Razo que o mesmo que aconteceu com voce, não aconteca com ele(a)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, Escritores da Liberdade, em seus diários, os alunos escreveram sobre seus dramas, sua vida. Nesta atividade, propomos que vocês escrevem na parte superior da folha sobre um drama de sua vida. E na segunda parte, após a redistribuição deste material, proponha uma ideia ou um conselho para o colega.

Eu me criei praticamente sozinho sem amor aos meus pais minha mãe nunca dava um abraço mas mesmo assim sempre quis ter uma família, grande e unida, muitas das vezes cheguei até sentir ciúme de ver famílias grandes unidas aos 15 anos minha mãe me abandonou, fui a morar nos tios sem apoio da minha família de lá pra até hoje sempre morei só tenho meus, filhos que lá são casados mas morei só a minha maior companhia é Deus os gatos e a escola eo trabalho mas penso em me converter aos 60 anos ir para o convento. Qual a sua opinião?

Bom, vejo que você não tem vocação para se converter ao convento, porque senão já teria ido e não ia esperar tanto tempo para ir. Infelizmente temos que aceitar que nem sempre seremos amados, mas você pode amar e ajudar ao próximo, trate bem seus animais porque eles te amam pelo o que você é, não há interesse por parte deles a não ser a amizade. Em relação aos seus filhos, os mesmos já formaram família, então agradeça a Deus por tê-los criados e aproveite os seus netos!

ANEXO C – Atividade Sobre a Técnica**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.****Disciplina:** Filosofia

Atividade: No filme, O Jogo da Imitação, o personagem Alan Turing foi um cientista da computação britânica, que durante a Segunda Guerra Mundial trabalhou para a inteligência britânica, na tentativa de quebra de códigos da frota naval alemã. Num primeiro momento, este cientista demonstrava ter domínio completo deste conhecimento para alcançar seu objetivo, mas durante este processo ele percebeu que não alcançaria resultados sem a cooperação do outro. Após assistir este trecho do filme, tu acreditas que a qualidade da técnica pode ser melhor desenvolvida pelo reconhecimento do outro? De que forma?

ACHO QUE O QUE OCORREU NO FILME NOS
MOSTRA QUE NEM TODOS OS PROBLEMAS SODAN
SEM RESOLVIDOS SOZINHOS, MOSTRA QUE TEMOS
SEMPRE QUE PROCURAR COMPARTILHAR CONHECIMENTO
COM O PRÓXIMO PORQUE SOZINHOS NÃO SOMOS
NADA.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.**Disciplina: Filosofia**

Atividade: No filme, O Jogo da Imitação, o personagem Alan Turing foi um cientista da computação britânica, que durante a Segunda Guerra Mundial trabalhou para a inteligência britânica, na tentativa de quebra de códigos da frota naval alemã. Num primeiro momento, este cientista demonstrava ter domínio completo deste conhecimento para alcançar seu objetivo, mas durante este processo ele percebeu que não alcançaria resultados sem a cooperação do outro. Após assistir este trecho do filme, tu acreditas que a qualidade da técnica pode ser melhor desenvolvida pelo reconhecimento do outro? De que forma?

EU ACHO QUE TU PODES TER TODA A TÉCNICA DO MUNDO SER O MELHOR NA SUA ARTE, MAS SEMPRE VAMOS PRECISAR DA AJUDA DE OUTRAS PESSOAS. PODEMOS ESTAR ACERTANDO QUE ESTAMOS FAZENDO O CERTO MAS SE TIVERMOS UMA SEGUNDA OU TERCEIRA OPINIÃO PODEREMOS RESOLVER OS NOSSOS PROBLEMAS MAIS RAPIDAMENTE.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.**Disciplina: Filosofia**

Atividade: No filme, O Jogo da Imitação, o personagem Alan Turing foi um cientista da computação britânica, que durante a Segunda Guerra Mundial trabalhou para a inteligência britânica, na tentativa de quebra de códigos da frota naval alemã. Num primeiro momento, este cientista demonstrava ter domínio completo deste conhecimento para alcançar seu objetivo, mas durante este processo ele percebeu que não alcançaria resultados sem a cooperação do outro. Após assistir este trecho do filme, tu acreditas que a qualidade da técnica pode ser melhor desenvolvida pelo reconhecimento do outro? De que forma?

Sim, acredito que precisamos do próximo. Precisamos de conhecimentos, mas não só o próprio, isso demonstra que trabalho em equipe, divide não de tarefas nada mais é do que ter uma ótima qualidade técnica.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, O Jogo da Imitação, o personagem Alan Turing foi um cientista da computação britânica, que durante a Segunda Guerra Mundial trabalhou para a inteligência britânica, na tentativa de quebra de códigos da frota naval alemã. Num primeiro momento, este cientista demonstrava ter domínio completo deste conhecimento para alcançar seu objetivo, mas durante este processo ele percebeu que não alcançaria resultados sem a cooperação do outro. Após assistir este trecho do filme, tu acreditas que a qualidade da técnica pode ser melhor desenvolvida pelo reconhecimento do outro? De que forma?

Sim porque na verdade pra nós chegarmos ao
um objetivo precisamos do ajuda do outro
Certamente esse objetivo será alcançado com
mais ênfase e qualidade. Uma das formas
diversas a opinião do colega, de repente, na
opção dele podemos encontrar o caminho do
resultados.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, O Jogo da Imitação, o personagem Alan Turing foi um cientista da computação britânica, que durante a Segunda Guerra Mundial trabalhou para a inteligência britânica, na tentativa de quebra de códigos da frota naval alemã. Num primeiro momento, este cientista demonstrava ter domínio completo deste conhecimento para alcançar seu objetivo, mas durante este processo ele percebeu que não alcançaria resultados sem a cooperação do outro. Após assistir este trecho do filme, tu acreditas que a qualidade da técnica pode ser melhor desenvolvida pelo reconhecimento do outro? De que forma?

As vezes quem esta de fora pode ter uma visão melhor para solucionar o problema, quando a gente acha que sabe tudo e um problema, ninguém consegue ver bem em todas as áreas. De acreditar que pode resolver tudo sozinho é muito mais complicado quando agimos em equipe tudo fica mais claro.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.**Disciplina: Filosofia**

Atividade: No filme, O Jogo da Imitação, o personagem Alan Turing foi um cientista da computação britânica, que durante a Segunda Guerra Mundial trabalhou para a inteligência britânica, na tentativa de quebra de códigos da frota naval alemã. Num primeiro momento, este cientista demonstrava ter domínio completo deste conhecimento para alcançar seu objetivo, mas durante este processo ele percebeu que não alcançaria resultados sem a cooperação do outro. Após assistir este trecho do filme, tu acreditas que a qualidade da técnica pode ser melhor desenvolvida pelo reconhecimento do outro? De que forma?

Sim, acredito pois é sempre bom um ponto de vista diferente, às vezes há coisas que não conseguimos ver, mas que com a ajuda e opinião de terceiros se torna visível, e assim mais fácil de solucionar e/ou compreender.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.**Disciplina: Filosofia**

Atividade: No filme, O Jogo da Imitação, o personagem Alan Turing foi um cientista da computação britânica, que durante a Segunda Guerra Mundial trabalhou para a inteligência britânica, na tentativa de quebra de códigos da frota naval alemã. Num primeiro momento, este cientista demonstrava ter domínio completo deste conhecimento para alcançar seu objetivo, mas durante este processo ele percebeu que não alcançaria resultados sem a cooperação do outro. Após assistir este trecho do filme, tu acreditas que a qualidade da técnica pode ser melhor desenvolvida pelo reconhecimento do outro? De que forma?

Sim. Quando se trabalha em grupo é melhor porque temos outras ideias, outras opiniões. Desta forma vemos vários lados e temos várias respostas (opiniões).

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, O Jogo da Imitação, o personagem Alan Turing foi um cientista da computação britânica, que durante a Segunda Guerra Mundial trabalhou para a inteligência britânica, na tentativa de quebra de códigos da frota naval alemã. Num primeiro momento, este cientista demonstrava ter domínio completo deste conhecimento para alcançar seu objetivo, mas durante este processo ele percebeu que não alcançaria resultados sem a cooperação do outro. Após assistir este trecho do filme, tu acreditas que a qualidade da técnica pode ser melhor desenvolvida pelo reconhecimento do outro? De que forma?

Sim, com certeza, porque no momento que ele compartilhou com os colegas tudo ficou melhor para os amigos. Se uniram para ajudá-lo na descoberta de Alan.

Eu penso assim devemos trabalhar sempre em equipe, pois quando dividimos conhecimento estamos também aprendendo muito, porque precisamos de todos quem trabalhamos sempre aprendendo cada vez mais.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, O Jogo da Imitação, o personagem Alan Turing foi um cientista da computação britânica, que durante a Segunda Guerra Mundial trabalhou para a inteligência britânica, na tentativa de quebra de códigos da frota naval alemã. Num primeiro momento, este cientista demonstrava ter domínio completo deste conhecimento para alcançar seu objetivo, mas durante este processo ele percebeu que não alcançaria resultados sem a cooperação do outro. Após assistir este trecho do filme, tu acreditas que a qualidade da técnica pode ser melhor desenvolvida pelo reconhecimento do outro? De que forma?

Com certeza, pois hoje em dia com a evolução de alguns processos precisamos de ajuda do outro, não basta apenas o saber, temos que ser abertos a conselhos e ajuda do próximo.

Rita

RITA SIQUEIRA PROVA 4

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Atividade: No filme, O Jogo da Imitação, o personagem Alan Turing foi um cientista da computação britânica, que durante a Segunda Guerra Mundial trabalhou para a inteligência britânica, na tentativa de quebra de códigos da frota naval alemã. Num primeiro momento, este cientista demonstrava ter domínio completo deste conhecimento para alcançar seu objetivo, mas durante este processo ele percebeu que não alcançaria resultados sem a cooperação do outro. Após assistir este trecho do filme, tu acreditas que a qualidade da técnica pode ser melhor desenvolvida pelo reconhecimento do outro? De que forma?

Sim é lógico que acredito que a qualidade sempre é melhor quando pensamos em conjunto, duas ou mais cabeças pensam melhor que uma, é egoísmo da nossa parte achar que podemos resolver tudo sozinho.

A forma é simples quanto mais opiniões e conhecimento se agrega algo que talvez não enxergamos.

ANEXO D – Atividades Avaliativas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Avaliação das atividades realizadas sobre a pesquisa.

1. Descreva como foi pensar sobre si, ao escrever a sua autobiografia, explicando como foi este momento de registro sobre seus dados pessoais, atividades extraclasse, experiências de aprendizagem escolares e objetivos para o futuro:

Para mim acho que foi um momento de eu me desaba-
far pra minha vida, será um problema que morrerá
comigo, eu levarei pro resto de minha vida então a minha
história foi muito importante para mim, eu aprendi muito
em relação no qual escrevi, amadureci muito, e hoje estou
aí com 37 anos, tendo minha história.

2. O sentimento de empatia é a capacidade da pessoa e colocar no lugar do outro. Explique qual foi o seu aprendizado durante a realização da atividade para solucionar o problema do colega a partir da interpretação da história de vida do outro.

Eu achei a história da colega bem triste, pude perceber
que ela amava muito seu marido, amava seus filhos e
que o marido não valorizou muito essa família, como
ela diz no final que quando soube que o marido tinha
morrido ela ficou chocada, e sentia saudades dele, junto

com os filhos
Escreva uma síntese sobre as atividades realizadas ao longo desta pesquisa. Reflita junto com os colegas da aprendizagem sobre si (autobiografias) a aprendizagem sobre o outro (atividade sobre empatia), e a atividade sobre a qualidade da técnica quando o outro é considerado na construção do conhecimento e na resolução de problemas. Também é importante destacar os dois filmes assistidos (Escritores da Liberdade e o Jogo da Imitação), e a interação na realização das atividades.

Para nós foi muito bom para o nosso aprendizado,
para nosso auto conhecimento e até para nosso alta
estima, e foi um trabalho muito interessante, pois
não sabemos a convivência dos outros, o que os
outros passaram em suas vidas, ao darmos nossa
opinião sobre o problema de outra, isso poderia nos
ajudar caso o mesmo acontecera com a gente

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Avaliação das atividades realizadas sobre a pesquisa.

1. Descreva como foi pensar sobre si, ao escrever a sua autobiografia, explicando como foi este momento de registro sobre seus dados pessoais, atividades extraclasse, experiências de aprendizagem escolares e objetivos para o futuro:

Segundo estou pensando sobre minha vida, parece-me sentir bem normal
veja que cada vez mais sou sozinho e já me acostumei com isso. Também
percebo que não encontro ninguém que entenda meu jeito de pensar.
Sempre fui o seguinte por isso sou como sou.

2. O sentimento de empatia é a capacidade da pessoa e colocar no lugar do outro. Explique qual foi o seu aprendizado durante a realização da atividade para solucionar o problema do colega a partir da interpretação da história de vida do outro.

Vejo que sou diferente dos outros sou bom em ajudar os outros mas
hoje em dia não consigo confiar nos outros como todo mundo. Mas percebo
que todos sofrem por algo e conseguem ser felizes ao não entender porque
eu não.

Escreva uma síntese sobre as atividades realizadas ao longo desta pesquisa. Reflita junto com os colegas da aprendizagem sobre si (autobiografias) a aprendizagem sobre o outro (atividade sobre empatia), e a atividade sobre a qualidade da técnica quando o outro é considerado na construção do conhecimento e na resolução de problemas. Também é importante destacar os dois filmes assistidos (Escritores da Liberdade e o Jogo da Imitação), e a interação na realização das atividades.

Os filmes nos ajudarão a entender como refletir sobre nós mesmos
é importante. Unidos somos melhores no dia a dia, escrever a autobiografia
foi bom para aconselhar os outros e complicado mas sempre
temos que tentar nos colocar no lugar dos outros para podermos
entendê-los e também tentar ajudá-los.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Avaliação das atividades realizadas sobre a pesquisa.

1. Descreva como foi pensar sobre si, ao escrever a sua autobiografia, explicando como foi este momento de registro sobre seus dados pessoais, atividades extraclasse, experiências de aprendizagem escolares e objetivos para o futuro:

para mim foi um momento de reflexão pois consegui
ver e lembrar de minha vida pessoal e
também ver como é importante voltar ao
passado.

2. O sentimento de empatia é a capacidade da pessoa e colocar no lugar do outro. Explique qual foi o seu aprendizado durante a realização da atividade para solucionar o problema do colega a partir da interpretação da história de vida do outro.

Isso é uma situação bem complicada, pois
ter os nos temas problemas e independentes
qual for ele é difícil de resolver. Eu acredito
que a melhor forma de resolver os problemas
particulares é sozinho.

Escreva uma síntese sobre as atividades realizadas ao longo desta pesquisa. Reflita junto com os colegas da aprendizagem sobre si (autobiografias) a aprendizagem sobre o outro (atividade sobre empatia), e a atividade sobre a qualidade da técnica quando o outro e considerado na construção do conhecimento e na resolução de problemas. Também é importante destacar os dois filmes assistidos (Escritores da Liberdade e o Jogo da Imitação), e a interação na realização das atividades.

foi ótimo poder participar dessa atividade pois o tempo
que passa não podemos resgatar apenas
as lembranças boas. Isso para mim é
muito importante pois consigo ter uma
visão de minha evolução como pessoa.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Avaliação das atividades realizadas sobre a pesquisa.

11/12/2017

1. Descreva como foi pensar sobre si, ao escrever a sua autobiografia, explicando como foi este momento de registro sobre seus dados pessoais, atividades extraclasses, experiências de aprendizagem escolares e objetivos para o futuro:

Para mim, é tranquilo pois gosto de conversar, sou muito observador em tudo que me "acerta", pois acho que é sempre bem dialógico

2. O sentimento de empatia é a capacidade da pessoa e colocar no lugar do outro. Explique qual foi o seu aprendizado durante a realização da atividade para solucionar o problema do colega a partir da interpretação da história de vida do outro.

Em é simples olhar o problema dos outros, pois parece que sempre temos a solução

Escreva uma síntese sobre as atividades realizadas ao longo desta pesquisa. Reflita junto com os colegas da aprendizagem sobre si (autobiografias) a aprendizagem sobre o outro (atividade sobre empatia), e a atividade sobre a qualidade da técnica quando o outro é considerado na construção do conhecimento e na resolução de problemas. Também é importante destacar os dois filmes assistidos (Escritores da Liberdade e o Jogo da Imitação), e a interação na realização das atividades.

Acho que foram conteúdos de grande peso, pois mostra o cotidiano de cada um, com nossos medos, nossas indiferenças, nossos egotismos, etc. pois se vivermos em prol de um coletivo, devemos ganhar e constantemente estamos ajudando o outro.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Avaliação das atividades realizadas sobre a pesquisa.

1. Descreva como foi pensar sobre si, ao escrever a sua autobiografia, explicando como foi este momento de registro sobre seus dados pessoais, atividades extracurriculares, experiências de aprendizagem escolares e objetivos para o futuro:

Me auto descrever é um processo complicado porque exige um pouco mais de "paucialidade". porque é muito difícil admitir que os problemas às vezes não são tão monstruosos quanto imaginava ser.

2. O sentimento de empatia é a capacidade da pessoa e colocar no lugar do outro. Explique qual foi o seu aprendizado durante a realização da atividade para solucionar o problema do colega a partir da interpretação da história de vida do outro.

Às vezes devemos nos colocar no lugar do outro porque nunca sabemos pelo o que está passando não devemos julgar as pessoas com os pré-conceitos formados por outras pessoas nunca sabemos pelo o que o outro passa.

Escreva uma síntese sobre as atividades realizadas ao longo desta pesquisa. Reflita junto com os colegas da aprendizagem sobre si (autobiografias) a aprendizagem sobre o outro (atividade sobre empatia), e a atividade sobre a qualidade da técnica quando o outro é considerado na construção do conhecimento e na resolução de problemas. Também é importante destacar os dois filmes assistidos (Escritores da Liberdade e o Jogo da Imitação), e a interação na realização das atividades.

A importância de compartilhar nossos próprios problemas é que às vezes pode ajudar outras pessoas que estão passando por problemas semelhantes aos nossos ajudando nos colocamos no outro, conseguimos entender o porquê que a pessoa age de tal forma, não de-

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Avaliação das atividades realizadas sobre a pesquisa.

1. Descreva como foi pensar sobre si, ao escrever a sua autobiografia, explicando como foi este momento de registro sobre seus dados pessoais, atividades extraclasse, experiências de aprendizagem escolares e objetivos para o futuro:

DESCREVER SOBRE MIM MESMO É ALGO QUE DE CERTA
FORMA COMUM PARA MIM POIS TENHO PARTICIPADO DE
UM GRUPO DE MTO CANGCAMENTO COMO VÓS PARA DE
VÓS MESMO É ALGO ROTINEIRO E COMUM.

2. O sentimento de empatia é a capacidade da pessoa e colocar no lugar do outro. Explique qual foi o seu aprendizado durante a realização da atividade para solucionar o problema do colega a partir da interpretação da história de vida do outro.

MIL COLOCAR NO LUGAR DO OUTRO É ALGO BASTANTE
PRODUTIVO POIS VÓS APRENDO COM A DIFICULDADE DO
OUTRO E REPRETE DE COMO BUSCA UMA SOLUÇÃO.

Escreva uma síntese sobre as atividades realizadas ao longo desta pesquisa. Reflita junto com os colegas da aprendizagem sobre si (autobiografias) a aprendizagem sobre o outro (atividade sobre empatia), e a atividade sobre a qualidade da técnica quando o outro e considerado na construção do conhecimento e na resolução de problemas. Também é importante destacar os dois filmes assistidos (Escritores da Liberdade e o Jogo da Imitação), e a interação na realização das atividades.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Avaliação das atividades realizadas sobre a pesquisa.

1. Descreva como foi pensar sobre si, ao escrever a sua autobiografia, explicando como foi este momento de registro sobre seus dados pessoais, atividades extraclasse, experiências de aprendizagem escolares e objetivos para o futuro:

Na verdade eu me senti um pouco entediado, afinal já tinha escrito sobre mim várias vezes nessa mesma semana, mas pessoal, acho a iniciativa de trazer o auto-conhecimento para a sala de aula super importante. O filme *Escritores da Liberdade* também foi uma ótima referência.

2. O sentimento de empatia é a capacidade da pessoa e colocar no lugar do outro. Explique qual foi o seu aprendizado durante a realização da atividade para solucionar o problema do colega a partir da interpretação da história de vida do outro.

Achei interessante como no primeiro momento eu não soube o que expressar, mas depois pensando melhor no assunto me dei conta de que no meu dia-a-dia é mesmo que a outra pessoa e pode escrever ali o ensinamento que tive com essa situação.

Escreva uma síntese sobre as atividades realizadas ao longo desta pesquisa. Reflita junto com os colegas da aprendizagem sobre si (autobiografias) a aprendizagem sobre o outro (atividade sobre empatia), e a atividade sobre a qualidade da técnica quando o outro é considerado na construção do conhecimento e na resolução de problemas. Também é importante destacar os dois filmes assistidos (*Escritores da Liberdade* e o *Jogo da Imitação*), e a interação na realização das atividades.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Avaliação das atividades realizadas sobre a pesquisa.

1. Descreva como foi pensar sobre si, ao escrever a sua autobiografia, explicando como foi este momento de registro sobre seus dados pessoais, atividades extraclasse, experiências de aprendizagem escolares e objetivos para o futuro:

Esta experiência foi muito legal pois nos faz pensar no que passamos e que temos capacidade para ir sempre além do que achava que poderia ir. É bom lembrar o que já vivi e pensar, refletir que souda amado para mim.

2. O sentimento de empatia é a capacidade da pessoa e colocar no lugar do outro. Explique qual foi o seu aprendizado durante a realização da atividade para solucionar o problema do colega a partir da interpretação da história de vida do outro.

Foi interessante pois me faz ver que alguns problemas e até mesmo falhas que acontece comigo também acontece nos outros e me mostra que não devo me cobrar tanto!

Escreva uma síntese sobre as atividades realizadas ao longo desta pesquisa. Reflita junto com os colegas da aprendizagem sobre si (autobiografias) a aprendizagem sobre o outro (atividade sobre empatia), e a atividade sobre a qualidade da técnica quando o outro e considerado na construção do conhecimento e na resolução de problemas. Também é importante destacar os dois filmes assistidos (Escritores da Liberdade e o Jogo da Imitação), e a interação na realização das atividades.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Avaliação das atividades realizadas sobre a pesquisa.

1. Descreva como foi pensar sobre si, ao escrever a sua autobiografia, explicando como foi este momento de registro sobre seus dados pessoais, atividades extraclasses, experiências de aprendizagem escolares e objetivos para o futuro:

Foi muito enriquecedor pois me fez lembrar de fatos do passado, momentos bons que não voltam mais e também nos projetar para o futuro nos fazendo lembrar que não devemos parar de estudar que somos capazes de muito mais.

2. O sentimento de empatia é a capacidade da pessoa e colocar no lugar do outro. Explique qual foi o seu aprendizado durante a realização da atividade para solucionar o problema do colega a partir da interpretação da história de vida do outro.

Sabemos que todos nós temos problemas, mas quando vemos sobre um problema de um colega vimos que o nosso é tão pequeno diante do outro e que compreendendo o outro tudo fica mais fácil.

Escreva uma síntese sobre as atividades realizadas ao longo desta pesquisa. Reflita junto com os colegas da aprendizagem sobre si (autobiografias) a aprendizagem sobre o outro (atividade sobre empatia), e a atividade sobre a qualidade da técnica quando o outro é considerado na construção do conhecimento e na resolução de problemas. Também é importante destacar os dois filmes assistidos (Escritores da Liberdade e o Jogo da Imitação), e a interação na realização das atividades.

A resposta está em outra folha do colega pois foi feito em grupo.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul.

Disciplina: Filosofia

Avaliação das atividades realizadas sobre a pesquisa.

1. Descreva como foi pensar sobre si, ao escrever a sua autobiografia, explicando como foi este momento de registro sobre seus dados pessoais, atividades extraclasse, experiências de aprendizagem escolares e objetivos para o futuro:

Para mim foi bem legal fazer a autobiografia pois
pode voltar no tempo lembrar da minha infância, pensar
no buraco que fiz quando parei de estudar, pois hoje
poderia estar em uma situação bem melhor ~~do que~~ se
tivesse concluído meus estudos no tempo certo.

2. O sentimento de empatia é a capacidade da pessoa e colocar no lugar do outro. Explique qual foi o seu aprendizado durante a realização da atividade para solucionar o problema do colega a partir da interpretação da história de vida do outro.

Fez muito bem pois meu aprendizado, pois percebi
que temos problemas em comum com vários pessoas,
e que também podemos ajudar as pessoas com simples
palavras de apoio.

Escreva uma síntese sobre as atividades realizadas ao longo desta pesquisa. Reflita junto com os colegas da aprendizagem sobre si (autobiografias) a aprendizagem sobre o outro (atividade sobre empatia), e a atividade sobre a qualidade da técnica quando o outro é considerado na construção do conhecimento e na resolução de problemas. Também é importante destacar os dois filmes assistidos (Escritores da Liberdade e o Jogo da Imitação), e a interação na realização das atividades.
