

“Os Caminhos da gestão democrática: o papel do Supervisor de Ensino”

São conhecidos os esforços do Sindicato-APASE para promover a formação continuada dos Supervisores tendo como referencial o Perfil do Supervisor de Ensino.

Nestes esforços, servindo como impulso para estudos mais detalhados, o Suplemento Pedagógico oferece à reflexão do Supervisor conhecimentos referentes a temas educacionais. Mesmo priorizando as questões da escola pública, a formação continuada não se esgota nestes limites e pretende levar à compreensão da complexidade educacional atual.

Assim, esta edição aborda em tema central, “Os caminhos da gestão democrática: o papel do Supervisor de Ensino”.

O assunto é desenvolvido, sob a ótica da teoria, no artigo do acadêmico Marcos Ferreira Santos sobre “A ‘Pequena Ética’ de Paul Ricoeur e sua contribuição para a gestão democrática do ensino: refletindo sobre a supervisão, a diretoria de ensino e a escola”. A utilização referencial, de conhecimentos e possibilidades oferecidos na produção do sistema educacional brasileiro, está presente nos textos

Editorial

das Supervisoras de Ensino Maria Cecília Mello Sarno “Considerações sobre a organização e funcionamento de APM, Conselho da Escola e Grêmios Estudantes” e Maria Lúcia Lanza “Relato de experiência em escola e diretoria de ensino”.

Para ampliar a reflexão e instigar o desejo de maior conhecimento, são apresentadas resenhas de livros realizadas por Alóides Donigoes – “Temas para um projeto político-pedagógico”, Afrânio Sérgio Ribas dos Santos – “Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva” e Anna Maria Quadros – “Escolas democráticas”.

Boa leitura! Boa reflexão!

Comissão Organizadora

Alóides Donigoes
Afrânio Sérgio Ribas dos Santos
Anna Maria Quadros
Maria Cecília Mello Sarno

Maria Clara Paes Rêgo
Marta de Lourdes de Oliveira
Maria Lúcia Lanza
Deisevere Costa

A “Pequena Ética” de Paul Ricoeur nos Caminhos para a Gestão Democrática de Ensino: refletindo sobre a supervisão, a diretoria de ensino e a escola

Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos¹¹

A organização apropria-se de nosso corpo, de tal forma que qualquer ruptura nos aparece como uma auto-ruptura. E aí que a adesão à organização encontra um de seus fundamentos: o corpo, que adere à organização visualizando a possibilidade de uma ruptura reage com alta carga de ansiedade. Controladores e controlados engajados no mesmo processo participam de uma comunidade de destino: a organização da racionalidade.

A análise da violência e do sacrifício é inerente à estrutura organizacional.
Maurício Tragtenberg¹²

Como não reconhecer na epígrafe que aqui utilizamos, do mestre Maurício Tragtenberg, a ansiedade e dilaceração que nos acomete o próprio corpo diante das situações-limite (die Grenzsituation, como diria Karl Jaspers¹³) que beiram à ruptura?

Cunhosamente, não nos damos conta, no fluxo cotidiano de nossas ações, desta apropriação que a organização escolar, entre outras organizações burocráticas, faz de nossos corpos e mentes. Na dinâmica da ascensão profissional (devidamente acompanhada de uma certa *ilusão* de ascensão social), cedemos à lógica de funcionamento da organização e aderimos, geralmente, de maneira acrítica. E, precisamente, a “*senha*” dada pelo *staff* instituído na organização é aquela que, como organismo burocrático, inibe o caráter inovador e criativo da cultura. O *staff* lhe diz: “*Esqueça tudo o que você aprendeu! Na prática, a teona é outra...*”. O que equivale a dizer, subrepticamente: “*não subverta a ordem estabelecida das coisas! Não invente, não crie problemas, não altere a rotina!*”. O que poderíamos também traduzir, hermeneuticamente, por: “*Não seja você mesmo!*”...

Se retivermos, pelo menos em princípio, a noção de cultura como *processo simbólico*, isto é, cultura como o universo da criação, da transmissão, da apropriação e da interpretação dos bens simbólicos e suas relações¹⁴; portanto, enfatizando o seu caráter processual e humanamente criativo – prontamente, nos apercebemos do caráter conflitivo com a burocracia, esta entendida como a atividade-meio de controle organizacional, de natureza tecnocrática, e que se institui e se legitima como poder em detrimento de quaisquer fins.

Este conflito está na base dos obstáculos comumente verificados, que se colocam aos desejos dos novos profissionais de educação ao serem incorporados ao universo de trabalho da organização escolar, ou ainda, de profissionais em novos cargos ou funções. Trata-se de um rosário de amarras legislativas, proteções *ad infinitum* de projetos ousados, desestímulo à implementação de ações derivadas de discussões e reflexões, advertências subliminares quanto à ousadia de pensar e proibições explícitas à tentativa de ser coerente. A violência, ainda que “*simbólica*”, nos termos clássicos de Bourdieu, conduz ao sacrifício do

humanitas (humanidade) de que somos portadores. Deixamos de ser. Como diria Sartre, nos entregamos à *nadificação* do ser. Ser um *nada*...

*Muitas narrativas de conversão dão testemunho de tais noites da identidade pessoal. Nestes momentos de extremo despojamento, a resposta negativa à pergunta ‘quem sou eu?’ remete não mais à nulidade (como o ‘nada’ em Sartre), mas à nudez da própria questão.*¹⁵

Evidentemente, aqui “*acentuo*” um pouco mais a tinta na coloração da paisagem e na estereotipia das relações para sobressaltar da cotidianidade os elementos que me parecem ser importantes para a reflexão que pretendo auxiliar na tomada de atitude frente ao conflito entre a burocracia e a criação humana, especialmente, no tocante às relações entre a diretoria de ensino, a supervisão e a unidade escolar e a administração colegiada.

Gênese histórica e perfil do supervisor

Neste sentido, o supervisor de ensino, em especial, cuja história de figuração profissional atravessou um amplo período histórico como profissional de natureza *policialesca* e *fiscalizadora*, é um profissional emblemático. Desde a província de São Paulo nos idos de 1864 e, em especial, durante a década de 50, já no século XX - acompanhando a lenta expansão do ensino público - se constituía ainda na tarefa precípua de “*inspeção dos grupos escolares*”. Somente a partir de 1969, com o parecer do Conselho Federal de Educação nº 252, as habilitações do curso de Pedagogia foram regulamentadas e, entre elas, a habilitação de Supervisão Escolar. No mesmo espírito que se espraiava pelos acordos MEC-USAID no contexto do golpe militar de 1964 e com o denominado “*golpe dentro do golpe*”, com a promulgação do Ato Institucional nº 5, jogando na lata do lixo os direitos democráticos e o ideal de desenvolvimento nacionalista em favor do “*desenvolvimento com segurança*” atrelado aos ditames da política norte-americana, o perfil deste supervisor somente poderia se pautar pelo controle e pela fiscalização, tipicamente militares e policiaiscos; como também pelo *estilo* empresarial que se agregava à administração escolar, no esteio da teona da educação como investimento econômico e que, por fim, explicitava a subordinação do sistema escolar ao sistema produtivo.

Tempos difíceis em que percebemos toda “*a complexidade da vida em sociedade onde a escolha é mais vezes entre tonalidades de cinzento do que entre preto e branco, e finalmente, uma dessas situações que chamamos situações de angústia, nas quais a escolha não é entre bem e mal, mas entre mal e pior.*”¹⁶

Ainda que o discurso pela qualidade de ensino e sua democratização sempre fossem uma tônica presente, independentemente da sucessão de gestões nos

governos indicados ou eleitos (já na "Nova República", depois da "distensão lenta e gradual" da transição democrática), isto não se traduzia em atos concretos por parte da administração pública e seu aparato burocrático. Quem alavancava este ideal no cotidiano do sistema escolar eram os profissionais de educação compromissados que subvertiam a ordem com pequenos delitos de excelência pedagógica frente à mediocridade reinante.

A partir de 1981, aparece uma organização que acompanha o espírito de inconformidade e de necessidade de articulação entre os supervisores de ensino que é a sua APASE – Associação Paulista de Supervisores de Ensino, cujo nome, mais uma vez fiel ao espírito do contexto sócio-político de consolidação democrática e defesa da escola pública, no início dos anos 90, passa a ser APASE - *Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial de São Paulo*. A preocupação expressa em sua organização se traduz na tônica do incremento à formação continuada do profissional, busca de um referencial para seu percurso formativo, sua mobilização e constante reflexão da prática profissional, numa explícita convicção de ruptura com o modelo autoritário herdado daquilo que denominamos de "arquétipo da Casa Grande": um complexo de cultura²⁷ incorporado pelo senhor patrão (senhor de engenho, fazendeiro, empresário ou dirigente) que se aparta de toda e qualquer senzala, vila de colonos, vila operária ou periferia (segundo cada momento histórico brasileiro) para voltar-se à sua dominação e espoliação.

Evidente, o sindicato assume também o compromisso com mecanismos democráticos e em não desvincular a escola e o processo de ensino-aprendizagem do contexto socio-político e cultural mais amplo da sociedade brasileira. No movimento decisivo, desencadeado pela APASE, pela abertura de concurso público para o provimento de cargos de supervisores de ensino no sistema estadual, o sindicato apresentou um texto no *VI Congresso Nacional e XIII Encontro Estadual de Supervisores Educacionais*, em Uruguaiana/RS, em 2002, apresentando o perfil profissional do Supervisor discutido pela entidade; documento este adaptado ao espírito estatal e que serviu de base ao Comunicado da Secretaria de Educação (de 30/07/2002) dispo sobre o perfil do Supervisor de Ensino, referências teóricas e bibliografia relativos ao concurso viabilizado. Tal fato demonstra a importância da intervenção organizada e reflexiva das entidades de representação profissional e docente. Ainda que os organismos governamentais sempre equilibrem as suas concessões com mecanismos de contenção: neste caso específico, a redução do número de cargos, a protelação da correção de distorções no plano de carreira, e, portanto, a prorrogação também da assunção dos cargos pelos aprovados pelo concurso público, maculando com a inércia e a morosidade uma conquista legítima.

Este perfil do Supervisor no comunicado citado estabelece a função principal do supervisor como "uma das lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas das escolas". Para tanto, há uma certa recorrência na ideia de afirmar o perfil do supervisor não apenas como executor de políticas pré-estabelecidas (como no modelo autoritário de que somos herdeiros), no texto legal eufemizado pelo adjetivo "executar participe", mas também como *propositor*, tentando-se atrelar a ideia-força de participação ativa ao seu perfil. Assim, o supervisor deverá ser "elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes públicas e privada", continua o mesmo comunicado. Poder-se-ia pensar aqui nesta pluralidade das propostas pedagógicas de cada uma das escolas, sendo objetos de um arranjo mediador pelo supervisor às políticas governamentais, numa espécie de "poder-em-comum". Acompanhando estas pluralidade e concertação, seguindo a distinção de Hanna Arendt, é preciso ter em mente "a distância que separa o poder-em-comum da dominação (...). Nada, portanto, de nostalgia nessa reabilitação do poder de todos, em oposição não somente à violência, mas até à relação de dominação. Importa somente o caráter não-hierárquico e não-instrumental da relação de poder."²⁸

Aqui nos parece se concentrar o ponto nevrálgico da mediação entre as políticas públicas governamentais e as unidades escolares espelhada na administração colegiada: a relação de poder, precisamente, instrumental e altamente hierarquizada, não somente no fluxograma da administração pública, mas internalizado por seus agentes no mais banal cotidiano dos corredores, pátios e secretaria da escola.

Na sequência do dispositivo legal estadual que apresenta o perfil do supervisor de ensino, destaco entre outros itens: a assessoria, acompanhamento, orientação, avaliação e controle dos "processos educacionais implementados nos diferentes níveis". Tarefa onipotente e onipresente à qual so falta mencionar também a "execução" de todos os processos educacionais. Ao que se soma "retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas". Portanto, o supervisor ainda terá que comunicar aos superiores sobre a inadequação (não das políticas, mas) das escolas e profissionais às propaladas políticas em atitude anti-ética por

excelência, na medida em que o supervisor é impotente para reverter a inadequação das próprias políticas à realidade por ele vivida. Aqui relembremos as reflexões que desenvolvemos em outra oportunidade sobre Educação & Ética⁽⁹⁾, no sentido de que a Ética vem a ser aquilo que "é tido como bom" e a moral como aquilo que "se impõe como obrigatório"⁽¹⁰⁾, estando a moral impregnada da dimensão social de sua elaboração ao passo que a decisão ética é, essencialmente, pessoal.

Entre a onipotência e a *nadificação* sartreana, percebemos que "o que nos sugerem os casos-limites gerados pela imaginação narrativa é uma dialética da posse e da espoliação, da preocupação e da despreocupação, da afirmação de si e do desaparelhamento de si. Assim, o nada imaginado do si torna-se 'crise' existencial de si."⁽¹¹⁾

Outras ideias-forças que mobilizam símbolos profundos na narrativa prescritiva do perfil do supervisor no dispositivo estadual se referem à "garantia do cumprimento dos princípios", "favorecer, como mediadores, a construção da identidade escolar por meio de propostas pedagógicas genuínas e de qualidade", realizar "estudos e pesquisas, trocando experiências, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado", "fortalecimento da autonomia escolar, realizar processos de avaliação institucional, formular propostas a partir dos indicadores, desenvolver programas de educação continuada para o conjunto de escolas, adequada utilização dos recursos públicos, fortalecer canais de participação da comunidade, participar de comissões sindicantes para apurar possíveis ilícitos administrativos" etc...

Portanto, o supervisor é "co-responsável pela qualidade de ensino oferecido" e deve atender a uma série de "competências" entre as quais: "conhecer a natureza, organização e funcionamento da educação escolar; conhecer os fundamentos e as teorias do processo de ensinar e aprender, relacionar teorias com situações reais, identificar impactos de diretrizes e medidas, comunicar-se com clareza, socializar informações e conhecimentos, conduzir democraticamente suas práticas, identificar criticamente a influência das estruturas institucionais no cotidiano escolar, formação permanente de pessoal, valorizar o trabalho coletivo, reconhecer e respeitar as diferenças pessoais" etc.

Podemos perguntar onde está a pessoa do supervisor entre os tópicos deste rol de atributos de um verdadeiro demiurgo redentor: "Como passar de um indivíduo qualquer ao indivíduo que cada um é?"⁽¹²⁾

Num completo "desabafo", em contraponto à narrativa oficial do perfil prescritivo, vemos o relato descritivo de supervisora, de uma diretoria de ensino da capital paulista, que me parece muito pertinente para se ter uma ideia aproximada do cotidiano vivido por este profissional:

• "é, estuda e decodifica a legislação educacional, penal, civil, administrativa, o Estatuto da Criança e do Adolescente, da APM, do Grêmio Estudantil, do Conselho de Escola, da Cantina Escolar, da Zeladoria, da Cessão de prédios escolares e outras, para dar suporte e subsídios para o Diretor de Escola;

• estuda normas sobre construção de prédios escolares, posicionamento de extintores de incêndio, segurança, planta baixa de prédios escolares, legislação pertinente à expedição de Laudos Técnicos, para cumprimento da legislação referente à autorização, instalação e funcionamento de escolas não estaduais e manutenção de prédios de escolas estaduais;

• lê e faz esquemas das Resoluções, Deliberações, Indicações e Pareceres emitidos pela Secretaria da Educação e Conselhos da Educação Nacional e Estadual, para orientar os Diretores de Escola, preparar Orientações Técnicas para os Professores Coordenadores e Docentes;

• participa de trabalhos em equipe, sessões de estudos, comissões para avaliar recursos impetrados por alunos, pais de alunos, professores e outros segmentos da sociedade, análise de Regimentos Escolares, Planos de Curso, Alterações Regimentais, Adendos ao Regimento Escolar, mudança de endereço de unidades escolares de iniciativa privada, estornos de pagamento e outros assuntos;

• faz parte de comissão de sindicância para apurar fatos e denúncias de irregularidades no âmbito educacional;

• é responsável pelo processo de Atribuição de Aulas, Remoção e Ingresso do pessoal do QM, Suporte Pedagógico e QAE;

• é responsável pelo SARESP e SAEB;

• faz equivalência de estudos de alunos que concluíram o ensino fundamental e o ensino médio no exterior, portanto tem de conhecer o Sistema de Ensino dos outros países, os mais diversos: Coréia, Iugoslávia, países do Mercosul, outros da América Latina, Suíça, Bósnia etc.;

• exerce funções na Diretoria de Ensino, junto à Oficina Pedagógica, dando suporte filosófico e auxílio na área em que é licenciado (Biologia, Ciências, Química, Língua Portuguesa etc.);

• tem atribuições quanto à educação inclusiva;

• é responsável pelo Telecurso 2.000, muitas vezes tendo que comparecer onde funcionam as Telessalas (Casa de Detenção, FEBEM, Empresas,

Repartições e outros locais);

-faz plantões semanais na Diretoria de Ensino para atendimento ao público em geral, sendo que, para tanto, deverá ter conhecimento de : projetos; campanhas; legislação; vagas para alunos em Escolas; cursos oferecidos pelas Escolas; repartições, instituições, organizações não governamentais que poderão auxiliar quem o procura pessoalmente durante o plantão ou por via telefônica; atendimento a pessoas provenientes de países deflagrados; como encaminhar refugiados de Angola para Escolas próximas de onde estão alojados; regularização de vida escolar; como resolver e ou contornar todo tipo de situação que surgir etc.,etc..

-Quando vai às Escolas, procura levar subsídios e participar, juntamente com o Professor Coordenador, das HTPCs em relação à: elaboração e execução da proposta pedagógica, progressão continuada, avaliação, progressão parcial, aulas de reforço, classes de aceleração, recuperação contínua, recuperação paralela, recuperação de férias, classificação e reclassificação de alunos, avaliação de competências, aproveitamento de estudos e demais oportunidades que a nova LDB oferece aos educandos, sempre procurando respeitar e incentivar a autonomia da escola em seus projetos.

-O Supervisor de Ensino orienta o Diretor de Escola na elaboração do Calendário Escolar, Regimento Escolar, projeto de atendimento domiciliar ao aluno, projetos de aulas de reforço, Matrizes Curriculares, confere o horário administrativo, a escala de férias de funcionários, a escala de substituição do Diretor e Secretário de Escola, o Plano de Gestão e Adendos, além de outros documentos que necessitam da homologação da Diretoria de Ensino; transforma-se em palestrante para esclarecer aos Professores que as novas Diretrizes para o ensino médio não vão deixá-los sem aulas.

-O Supervisor de Ensino incentiva o Diretor de Escola à liderança e o auxilia, quando tem pouca experiência, na gestão da Escola, dando apoio e orientações.

-O Supervisor de Ensino não tem seguidores, pois ,como foi bem lembrado pela Sra. Coordenadora de Ensino (...) a concepção atual é que líder é aquele que forma líderes e não aquele que tem seguidores. Auxilia, treinando em serviço, os Professores e Diretores de Escola que, pela Res. SEE nº 73/2003, são designados para substituir o Supervisor de Ensino, pois titulares de cargo atualmente são minoria.

-O profissional para chegar ao cargo de Supervisor de Ensino, antes do advento da Lei Complementar nº 836/97, tinha de percorrer toda a carreira do Magistério: Professor, Diretor de Escola e finalmente, Supervisor de Ensino, por concurso ou por designação.

-Geralmente o Supervisor de Ensino é o profissional que tem, no mínimo, dois cursos superiores: uma licenciatura e o curso de Pedagogia. Como atua junto à rede escolar é detentor de larga experiência em educação e de vida, pois participa dos problemas que ocorrem na Escola, junto com o Diretor e Professores, como casos de desajustamento familiar, drogas, alunos que abandonam os estudos para se tomarem ammo de família, e, em tendo a idade estipulada pela legislação para frequentar os cursos de Educação de Jovens e Adultos, procuram o Supervisor de Ensino para "ver se consegue encaixá-los" em alguma sala de aula quase sempre superlotada.

-O Supervisor de Ensino quer ter esperanças, é confiante nos projetos para a melhoria do ensino, fica desapontado quando tais projetos são abandonados pelas administrações subsequentes."

Ainda que a citação seja extensa, é muito apropriada para "enxertar" alguns vestígios de vida na reflexão que aqui propomos. Sigamos aqui em nosso estilo mitohermenêutico a imagem-impressão, *vestigium*...⁽¹³⁾ que nos orienta no labirinto da compreensão para seguir a sugestão de Ricoeur para aguçar a sensibilidade: "que o historiador tenha, ao mesmo tempo, o olho do geógrafo, o do viajante e o do romancista." ⁽¹⁴⁾, portanto, a atenção aos detalhes do entorno e as influências da paisagem; a atenção nos detalhes dos caminhos e suas redes comunicativas; e, finalmente, nos detalhes das relações humanas e seus significados.

O mundo do texto na estrutura narrativa

A primeira questão que me parece importante para situar uma reflexão ética à relação entre supervisores, diretores de ensino e unidades escolares seria: porque colocar aqui esta narrativa de rememoração histórica e esta outra narrativa cotidiana? Ou ainda, porque contrapor as narrativas prescritiva (legal) e descritiva (vivencial)?

Em primeiro lugar, pelo simples fato de que a narrativa e o tempo possuem relações intrínsecas que sinalizam um alto valor reflexivo e pedagógico. O filósofo Paul Ricoeur, personalista e hermenêuta, já nos advertia que existe "a constituição mútua do tempo e da narrativa"⁽¹⁵⁾ no sentido de que a matéria do tempo só é organizada pela nossa sensibilidade e razão, através de nossa função imaginativa. A *aporia* do tempo (seu caráter paradoxal) só se deixa revelar se imaginamos este tempo no fio da narrativa, tratando dele em seu passado, vivenciando-o em nosso presente, ou na expectativa do futuro que se desfia no devir. Neste sentido, para adentrar as significações profundas de nossas relações, precisamos de uma "aporética do tempo e uma poética da narrativa"⁽¹⁶⁾ que se dê simultaneamente. O que vem

"o reconhecimento da função mediadora do poema (...) no plano poético e no plano narrativo, colocaria a questão fundamental da hermenêutica. O que deve ser interpretado num texto e a proposta de um mundo, o projeto de um mundo que eu posso habitar e no qual se possam revelar as possibilidades que me são mais próprias." x

Desta forma, se compreende que muito além do umbral de uma crítica de tipo literária, a tarefa hermenêutica se revela como atitude frente ao mundo e que sonda as possibilidades da auto-afirmação humana na constituição de outros mundos possíveis. Diz Caetano Veloso em sua canção "Livros" (1997): "porque o verso, o enredo, a frase e o conceito - mas, sobretudo o verso - é que pode lançar mundos no mundo". Além deste aspecto criador e criativo ressaltado pela prática hermenêutica, ainda há um outro caráter paradoxal. Trata-se da busca e constituição de sentido no solo mais arqueológico, não da memória individual, mas da memória humana; então, as temáticas da ancestralidade e do arcaico, do primordial. De outro lado, e ao mesmo tempo, a busca e constituição de sentido se voltam para o devir, ao futuro visionário; então, as temáticas da promessa e da utopia, da esperança. Ricoeur assim sintetiza:

"na seção interpretativa de minha obra, confrontei o discurso da psicanálise com a fenomenologia e, de forma mais geral, com o da filosofia reflexiva, e apresentei a oposição entre estes dois discursos como aquela entre um movimento regressivo, orientado para o infantil, o arcaico, e um movimento progressivo, dirigido para o telos da realização significativa (...) tomou forma um conflito de interpretações sob o modo de uma arqueologia da consciência oposta a uma teologia da significação, sendo completamente reconhecidos e respeitados o direito de cada um."¹³¹

Outro hermenauta importante em nossas reflexões, herdeiro do *Círculo de Eranos* (1933-1988) – círculo de investigação mitológica de intenso diálogo junguiano, Andrés Ortiz-Osés, catedrático de Hermenêutica Simbólica da Universidad de Deusto (Bilbao, Euskal Herria), com vários trabalhos sobre mitologia vasca e antropologia hermenêutica em sua filosofia co-implicativa, esclarece:

"A hermenêutica simbólica do sentido sobrepo-se à teoria consensual da verdade racional (Habermas) em nome de uma teoria e prática consensual do sentido simbólico, concebido como co-implicação intercultural dos implicados. O sentido, na verdade, se define como sutura simbólica (cultural, espacial, articulatória) da fissura real (natural, temporal, vivencial)... [o que resulta que] uma razão simbólica e propugnar uma razão ou inteligência afetiva."¹³²

Ou ainda, como venho denominando em outros artigos, uma *razão sensível*¹³³, que articula a racionalidade interna da sensibilidade com o caráter estético e sensível da racionalidade, numa paisagem personalista de defesa da criação e expressão humana. Assim, por conseguinte, há milhões de quilômetros de distância entre a *razão sensível* e os modismos afetados e atuais (no sentido paternalista do termo) que hoje grassam a literatura oficial sobre educação. Há sempre que se distinguir o *perene* do *peremptório*.

A unidade narrativa da vida

"Teus anos não vão nem vêm.
Eles subsistem simultaneamente (simul stant!)"
Santo Agostinho.¹³⁴

No exercício desta hermenêutica simbólica, percebemos que os enxertos de vida na narrativa de nossa supervisora, em seu desabafo, forçam uma unidade na narrativa que explode o texto para além do narrável:

"o aparecimento da palavra vida merece reflexão. Ela não é tomada num sentido puramente biológico, mas no sentido ético-cultural, bem conhecido dos gregos quando eles comparam os mitos respectivos dos bio oferecidos à escolha mais radical: vida de prazer, vida ativa no sentido político, vida contemplativa."¹³⁵

E, no quadro de uma vida ativa no plano político, é que a narrativa descritiva de vida que percebemos no relato de nossa supervisora se insurge contra a idéia do demiurgo redentor presente na narrativa prescritiva do Estado ao supervisor de ensino. Abre-se "um fôssco lógico entre preservar e descrever, entre dever-ser e ser."¹³⁶ E, precisamente, esta tensão entre as duas narrativas que acentua a característica básica das narrativas em tentar fixar as palavras como que para evitar a evasão e a resistência da vida em seu fluxo contínuo, sempre arreado às sínteses e às organizações. Para tanto, se tenta captar a unidade narrativa da vida:

"quanto à noção de unidade narrativa da vida, e preciso também ver aí um misto instável entre fabulação e experiência viva. E precisamente em razão do caráter evasivo da vida real que temos necessidade do auxílio da ficção para organizar esta última retrospectiva extemporânea."¹³⁷

A fabulação, muito antes de ser elemento a prejudicar a compreensão do espírito das entrelinhas, será, exatamente, o fator a auxiliar a unidade narrativa da vida e a simbolizar de maneira criativa e reajustável o enquadramento e contextualização das narrativas mais pessoais como histórias de vida com a vida coletiva: "essa dialética nos lembra que a narrativa faz parte da vida antes de se exilar da vida na escrita: ela volta a vida segundo as múltiplas vias da apropriação e ao preço das tensões."¹³⁸ Agora, então, cabe a tarefa hermenêutica a perquirir

o sentido da unidade narrativa da vida¹³⁹ em sua memória pessoal antes do exílio na escrita, da maneira como, ancestralmente, as narrativas são transmitidas: oralmente. No momento seguinte, ou ainda, quanto da ausência do interlocutor, a interpretação se pautará nos vestígios de vida prenes no tecido das palavras solidanas ao geógrafo, viajante e romancista.

Mas, mesmo assim, a tarefa resulta incompleta se não se arvora ao conjunto das narrativas em profusão: "O emaranhamento das histórias de vida, umas nas outras, é rebelde à inteligência narrativa que nutre a literatura? Ele não encontra, antes no encaixamento de uma narrativa na outra, do qual a literatura dá muitos exemplos, um modelo de inteligibilidade?"¹⁴⁰ A forma como se dá este encaixamento de uma narrativa em outra e seu emaranhamento social nos dará, então, o fio organizativo da tessitura da vida mesma em seus rincões cotidianos.

Aqui, me parece, residir a contribuição hermenêutica ao supervisor na sua relação entre a diretoria, a unidade escolar e a comunidade. Como haverá ele de interpretar o que dizem os diretores, professores, alunos, pais, coordenadores pedagógicos etc... se este supervisor não se aprofunda na trama das narrativas, dianamente, tecidas e constituídas de vida arreada e de dispositivos legais e de burocratas de plantão tentando formalizar a torrente dos acontecimentos?

A promessa e a pequena ética

Tendo as narrativas dos envolvidos no processo escolar como matéria prima, por excelência, o Supervisor de Ensino não poderia se esquivar de tentar compreender e articular estas narrativas. Mas, se concordarmos que a maioria das atribuições listadas na própria narrativa prescritiva do dispositivo legal sobre o perfil do supervisor está muito mais próxima da esfera do Coordenador Pedagógico, e para que este supervisor possa, de fato, articular escolas e redes escolares para a construção de uma proposta pedagógica ou (mais interessante e criativo) de várias propostas pedagógicas, podena ele prescindir de significar as narrativas dos seus interlocutores na tessitura de sua própria narrativa profissional?

O que vemos, com certa frequência, é a subsunção do profissional na rodavida da rotina do sistema e de sua incorporação à prática burocrática, por excelência, que é a "promessa" como elemento performativo para sempre proteger.

"Mas abusaríamos de sutileza se distinguíssemos entre a desconfiança da promessa como ato de discurso de nível performativo e a obrigação moral de manter a sua palavra? A promessa e um dos lugares onde a metafísica se confina à moral."¹⁴¹

Manter a palavra seria, então, o desafio metafísico que deságua num problema, essencialmente, moral e, existencialmente, ético. Aqui, a narrativa se eclipsa em frases lacônicas como a vida se fragmenta em cenas estanques sem personagem central. O ser, ausente, igualmente, se eclipsa: "E então que se produz a espécie de curto-circuito entre consciência e obrigação, para não dizer entre consciência e interdição."¹⁴² Mas, a prática concreta de promessa, como proteção, se toma interdição conscienciosa na medida em que o próprio supervisor se aliena de suas responsabilidades humanas para além de sua impotência constitutiva frente ao macro-político.

Levando em conta o espaço público de aparição da ação supervisora, "as atividades que chamamos práticas tomam-se evidentes. Mas, a publicidade tomada neste sentido é, bem o sabemos, uma tarefa, mais que um dado."¹⁴³ E, então, lamentamos ainda mais a desconstrução gradativa do supervisor que, neste quadro, pelas omissões e pelos jogos de duplicidade e esquivo, vai deixando de ser ele próprio. Vai perdendo a palavra de sua própria narrativa de vida. Apenas assina o nome no velho e tradicional livro de inspeção. Quase não responde ao "bom dia" da merendeira. Irrita-se com o barulho ensurdecedor das crianças no horário do intervalo. Plasma-se impotente na cadeira frente às reclamações diárias.

Novamente, parece-me salutar retomar a reflexões antigas, como que para refrescar a memória na própria fonte de *Mnemosyne*, a memória mãe das musas:

"sem preocupação com a ortodoxia aristotélica ou kantiana mas não sem uma grande atenção aos textos fundadores dessas duas tradições: 1) o primado da ética sobre a moral; 2) a necessidade, para a perspectiva ética, de passar pelo crivo da norma; 3) a legitimidade de um recurso da norma a perspectiva, quando a norma conduz a impasses práticos."¹⁴⁴

Portanto, a nos pautar pelo argumento apresentado, reafirmamos o primado da ética (decisão pessoal) sobre a moral (imposição social) para sair de impasses práticos, ainda que seja necessário passar pelo crivo da norma para legitimar-se. Nos termos de Ricoeur, a sugestão é do primado de uma "pequena ética" que, segundo ele, "chamamos perspectiva ética, a perspectiva da vida boa" com e para outros nas instituições justas."¹⁴⁵ Que revela um "sistema triádico do discurso juntando o falante, o interlocutor e a instituição da linguagem [ou ainda] o agente, ajudante ou adversário e o campo da prática"¹⁴⁶

Desta forma, há a ênfase nesta "pequena ética", do universo de uma sabedoria prática (*phronésis*) que abre caminho para a *de-liberação*, ou seja, para a retomada da palavra intencional como desafio e princípio constitutivo da estima

de si, da solicitude do Outro no diálogo narrativo e do desejo de viver em instituições mais justas: "a *deliberação é aqui o caminho que a pronêsis segue, a sabedoria prática (palavra que os Latinos traduziram por prudentia) e mais precisamente o caminho que segue o homem da pronêsis para dirigir sua vida.*"⁽¹⁴⁷⁾

Ao retomar os seus feitos, sua participação ativa na relação social: as suas obras ("ergon") este caráter ativo do homem surge como "plano de vida", suas obras na torrente do fluxo da vida, mas sem se deixar arrastar por inércia. Continua Ricoeur ao ressaltar que "a noção de plano de vida insiste pelo lado voluntário, até voluntarista, do que Sartre chamava projeto existencial (...) O homem aparece aí de repente como sofredor tanto quanto ativo e submetido a essas eventualidades da vida."⁽¹⁴⁸⁾

Vida boa ou viver bem é "para cada um, a nebulosa de idéias e de sonhos de cumprimento com respeito à qual uma vida é considerada, mais ou menos, realizada ou irrealizada. É o plano do tempo perdido e do tempo reencontrado."⁽¹⁴⁹⁾ Talvez, o tempo reencontrado para o supervisor para realizar seu plano de vida no campo da educação, além de retomar a palavra autêntica, seja o tempo de articular as narrativas de vida daqueles que com ele exprimem a pertença a um projeto maior. *Pro-jectum*, como jactância existencial ao devir...

Este tempo reencontrado, no nosso ponto de vista, se pauta pelas características narrativas que, positivamente, se espraiam pelo dispositivo legal para delimitar seu perfil. Entre elas, sobretudo, o lugar da palavra autêntica: a orientação, o assessoramento, a escuta, a mediação narrativa para o processo identitário das unidades escolares e de seus agentes na proposta pedagógica que, ao contrário de ser pre-concebida, passa a ser resultado da real articulação dos profissionais e da comunidade. Portanto, aqui a administração, mas do que *colegiada*, será *participativa*. Radicalizando a proposição aqui, diríamos que o *super-visor* passaria a ser um *super-ouvinte* para poder *super-narrar* e, então, simplesmente, ser com os outros, mestre e aprendiz; na humildade de seu aprender com os outros e com a maestra de seu construir com os outros. Na perspectiva da ética epicurista: "frente à servidão e o servilismo, a capacidade de governar-se a si mesmo. A independência que a cidade perdeu, pode o sábio, todavia, guardá-la para si mesmo em seu retiro e sua mente livre."⁽¹⁵⁰⁾

Lembremos com a feliz observação da colega, Dra. Helenice Muramoto, de que a ação supervisora "está sempre ligada ao campo profissional dos supervisionados, a que se dirige o serviço de supervisão", portanto, não há ação isolada, mas cumplicidade com os supervisionados na construção cotidiana das narrativas de vida que consubstanciam o sentido e o significado últimos dos planos de vida de cada um. Não apenas no projeto profissional, mas sobretudo, no elemento principal da "pequena ética" de Ricoeur: a *amizade*.

"O viver bem não se limita às relações interpessoais, mas estende-se à vida das instituições [o que nos leva a perceber] "a instituição como ponto de aplicação da justiça, e a igualdade como conteúdo ético do sentido da justiça."⁽¹⁵¹⁾

Sofia & Philia: a sabedoria da amizade

"há três espécies de amizade: segundo o bom, segundo o útil e segundo o agradável (...)
[e] a amizade virtuosa: amizade intelectual consagrada à pesquisa da sabedoria."⁽¹⁵²⁾

Ainda que não conste, diretamente, das competências ou requisitos do perfil do supervisor de ensino no texto legal, a amizade (*philia*) subjaz à nossa argumentação central: de que a tarefa hermenêutica de interpretação das narrativas de vida no conjunto dos envolvidos no processo escolar, da unidade escolar à diretoria de ensino, auxilia na compreensão e atuação do supervisor, para além do estreitamento burocrático dos expedientes, carimbos, papéis e estatísticas.

Assim, proporciona, concretamente, as possibilidades de um processo identitário do qual se deriva uma prática pedagógica. Portanto, o tão prolapado, "projeto pedagógico" ou "proposta pedagógica" é o resultado final ou produto da ação intencional, consciente, dialógica e, portanto, *amiga* da supervisão. Aí sim, se evidenciava o caráter *genuíno* e de *qualidade* dos projetos e propostas pedagógicos.

Ao contrário, o projeto ou proposta pedagógica independente das práticas efetivas resulta tão somente em formalismo e inadequação, ilusão e frustração, produto de relações patrnarais de autoridade e de mando nos velhos moldes do *arquétipo da Casa Grande*, de que tratamos anteriormente. Ainda que sob as vestes de um asselembio infantil com ares de "gestão democrática"... A ngor, de maneira concreta, só podemos nos pautar por uma "gestação democrática", isto é, para além do jogo de palavras, nos pautar pela assimilação, internalização e vivência corporal da *con-vivência* em bases democráticas. Mais do que uma "concessão" dada pela estrutura hierárquica cristalizada, esta "gestação democrática" é o correlato da força da amizade, no sentido latino de força, como *virtus*, como "virtude" cnativa e criadora, por sua vez, também prociadora:

"a amizade tem relação não com uma psicologia dos sentimentos de afeição e de dedicação para os outros mas efetivamente com uma ética - a amizade é uma virtude, uma excelência (...) [segundo Aristóteles] o homem feliz tem necessidade de amigos."⁽¹⁵³⁾

Esta necessidade de amigos coloca de imediato a necessária reversibilidade e a constituição do interlocutor, pois "o que a solicitude acrescenta é a dimensão de valor que faz com que cada pessoa seja insubstituível na nossa afeição e na nossa estima."⁽¹⁵⁴⁾ Este cuidado com os interlocutores, amigos em potencial, se traduz no trabalho hermenêutico de interpretação das narrativas, uma vez que só se dará a esta tarefa aquele que necessita compreender o sentido e o significado das relações que estabelece com seus pares. Na paisagem da Casa Grande, isto soará apenas como loas aos querubins...

Tal perspectiva não nos deixa entrever que a vida transcorra, por isto, em sedas e nuvens azuladas. É entre a "potência e o ato que se cria o espaço para a falha."⁽¹⁵⁵⁾ Isto é, entre a potência da possibilidade de realização dos desejos e o ato concreto que se desferir à realidade é que se abrem todos os espaços para a falha. A falha humana é, como bem colocava Mounier, sempre uma falha de comunicação, quando as ações já não se estabelecem de maneira comum, seja no prazer ou na dor, sem partilha. "Partilhar a afeição do sofrer não é o exato simétrico de partilhar o prazer [segundo Anstóteles] a amizade consiste antes em amar do que em ser amado."⁽¹⁵⁶⁾

Por isso, no plano do desejo viver em instituições mais justas, duramente construídas cotidianamente, a igualdade é o resultado do correlato da amizade no plano pessoal: "a igualdade, de qualquer maneira que a modulemos, é para a vida nas instituições o que a solicitude é nas relações interpessoais."⁽¹⁵⁷⁾ Daí, mais uma vez, a importância da palavra autêntica, da narrativa que organiza o tempo, revalida a memória, denomina o presente e canta o futuro.

Neste *clinamen* (desvio da fatalidade) de que trata nosso filósofo ético, por excelência, *Epicuro*, em sua proposta jardineira, do *Képos*, o jardim do convívio entre amigos cultivando com o pão, o vinho e os livros na gestão de um outro tempo enquanto o mundo se destrói lá fora na invasão macedônica⁽¹⁵⁸⁾, a palavra *armsca* e *en-sina*: nos coloca no caminho de nossa própria sina - humanidade, como comunidade de destino comum dos homens e mulheres:

"Que a palavra seja palavra plena, sempre significava de uma presença. A facilidade verbal dissimula muito frequentemente a falta de caráter. O homem de palavra não armsca palavras, mas armsca-se a si próprio. Essa higiene da palavra, alias, tem um caráter duplo, implica uma cláusula de reciprocidade."⁽¹⁵⁹⁾

Para finalizamos a reflexão, só nos resta algumas palavras sobre a palavra.

Na maioria dos Povos do Livro - as religiões das civilizações centradas nos escritos sagrados, a saber: o Cristianismo da Bíblia, o Hinduísmo dos Vedas, o Islamismo do Alcorão e Judaísmo da Tora - a palavra possui estatuto sagrado. Isomorfia do cnador verbo divino, a palavra é, rapidamente, associada aquilo que os gregos denominavam de "logos spermatikos", a palavra fecundante, seminal, cnadora e prociadora.

De maneira mais profana, o filósofo e mestre Georges Gusdorf assinalava:

"É ínfima a distância entre o animal e a pessoa: aquele, na verdade, apenas falta a palavra (...) a linguagem é a condição necessária e suficiente para o acesso à pátria humana"⁽¹⁶⁰⁾

A dificuldade reside em permanecer-se nesta pátria humana e, concidadao da esperança, chegar à plenitude da pessoa. Portanto, o cuidado que a palavra exige se traduz na capacidade de fecundar na narrativa de vida de nossos semelhantes e estrangeiros, a senha vital para uma reorganização narrativa que envolve reencontrar o tempo perdido; entenda-se: se reapropriar de seu próprio *pro-jectum* de vida aumentando sua estima de si. Desta forma, e em consequência direta desta estima, a abertura ao Outro e a disponibilidade em solicitude faz da palavra solidária o germe do diálogo que semeia o desejo de bem viver em instituições dignas e mais justas e pode, "se o destino for benevolente", fundar as suas bases e, relembando a epígrafe do mestre Tragtenberg, instituir uma "comunidade de destino" que possa nos devolver a integridade da corporeidade e o prazer de Ser.

Para tanto, o supervisor de ensino jamais poderá imiscuir-se do ritual necessário para a palavra fecundante: o diálogo - base incontornável de uma gestão que se pretende democrática. Mas, o diálogo em si não se dá a acontecer na espontaneidade das falas ou na fala programada da pauta das reuniões cronometradas em que a vida é sugada. Exige aqui que Paulo Freire, nosso mestre à sombra desta mangureira, dizia da tensão entre a palavra e o silêncio. Provocar respostas e saber calar, não para "tolerar" o outro, mas para acompanhá-lo em sua narrativa e vivenciá-la.

"O sinal distintivo do homem de diálogo é que ele escuta, do mesmo modo - e talvez melhor - que fala. Benefício da presença atenta, como que de uma hospitalidade espiritual, que exclui o desejo de deslumbrar ou de conquistar."⁽¹⁶¹⁾

A narrativa de vida, ficção entretecida de realidade e força imaginativa,

temperada pelo diálogo e pelas ações coerentes numa sensibilidade fraterna se apresenta como resposta ao patriarcalismo da *Casa Grande*. Sobre esta potência (*energía*) e o ato possível (*connatus*, como co-nascimento fraterno), Ricoeur confessa: “no entanto, insisto em ouvir na minha cabeça a ressonância das palavras *energía e connatus, com suas tonalidades fraternais*.”⁶² Assim, a potência sempre oculta na capa do cotidiano e o ato como criação coletiva derivada do diálogo e do arranjo das narrativas pessoais na narrativa do coletivo, a traçar constantemente o rosto identitário deste mesmo coletivo, são dois desdobramentos abertos pelo “*mundo do texto*”: “o texto fala de um mundo possível e de um modo possível de alguém se orientar nele (...) vai além da mera função de apontar e mostrar o que já existe (...) criar um novo modo de ser.”⁶³

Aos nossos céticos de plantão, eu lembraria a observação que fiz ao analisar o modelo educacional cubano em “*Imagens de Cuba*”⁶⁴: a utopia como lugar irrealizável não se confunde com a *ucronia*. No propalado fim das utopias pelo discurso “*bobalizante*” do fenômeno da “*pseudo-globalização*”⁶⁵, a *ucronia* é aquilo que *ainda* não foi possível, pois que é a-temporal, *não-tempo*: ou o que *ainda* não é tempo. A angústia deste par, utopia e *ucronia*, vai tecendo na alma libertária um certo envelhecimento indispensável tal qual o tonel de carvalho para o bom vinho. Surpreendentemente, o caráter atemporal, *ucrônico*, da utopia é a mediação narrativa que nos possibilita articular o presente vivido com a memória ancestral e encontrar alternativas para o futuro. Se a condição de realização já não se pauta na sucessão temporal, então, o que nos cabe é iniciar o quanto antes.

Em memória aos que nos antecederam no cultivo do sonho, transmitido pelas narrativas de vida e fecundado pelo diálogo, acreditando no futuro que o passado tinha, temos “*um infinito endividamento mútuo*”⁶⁶.

Este endividamento é tarefa e herança de humanidade.

“*Se trata de humanizar-se. E bem, sabemos que neste mundo (ainda) não é possível a reconciliação, mas ao menos a comunicação para obter pactos parciais, consensos mínimos, diálogos construtivos, interações práticas, encontros frutíferos ou compromissos mútuos. Isto é o mais pendente religiosamente no mundo, a reconciliação da luz com a sombra, da ilustração com o romantismo, do progresso com a religião, da liberdade com a igualdade, do individualismo com a comunidade e do liberalismo com a solidariedade.*”⁶⁷

*O homem bem nascido se dedica principalmente à sabedoria e à amizade. Destas, uma é um bem mortal; a outra, imortal (...) pois, em nada se assemelha a um ser mortal, um homem que vive entre bens imortais. Epicuro*⁶⁸

dedicado à filósofa-mestra, logos spermatikos no diálogo vertical das potências, clareantes pelos azuis dos olhos, Mabel Denari Barros

⁶² Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Departamento de Administração Escolar (EDA), professor visitante de Hermenêutica Simbólica na Universidad de Deusto (Bilbao, Euzkadi Herria) e Universidad Complutense de Madrid (Espanha); apud Triguerosberg, M. (1976). *A Escola Como Organização Complexa*. In: Garolá, Walter. (org.) *Educación Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, pp. 15-30.

⁶³ apud Bériveyev, Nikolay A. (1906). *Cinq Meditations sur l'Existence*. Paris: Fernand Aubier, Edições Montaigne, pp. 45 e 57.

⁶⁴ Ferreira Santos, Marcos (2002). *A Cultura das Culturas: Mito e Antropologia da Educação*. Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, v. 11, n. 18, pp. 135-152.

⁶⁵ Ricoeur, Paul (1991). *O Si-Mesmo como um Outro*. Campinas: Papirus, p. 197.

⁶⁶ Ricoeur, Paul (1997). *Da Metafísica à Moral*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 133.

⁶⁷ Complexo de cultura, nos termos de Gaston Bachelard, ao longo de sua obra mais noturna. Para aprofundamentos veja-se: Freitas, Alexander (2003). *A matéria diurna e a matéria noturna: O Homem das 24 horas de Gaston Bachelard*. São Paulo: dissertação de mestrado em Ensino de Ciências, USP.

⁶⁸ Ricoeur, 1991, p. 228.

⁶⁹ Ferreira Santos, Marcos (2003). *Educação & Ética: uma Ação Reflexiva e uma Reflexão Ativa*. Revista APASE, II, nº 2:31-34, julho/2003.

⁷⁰ Ricoeur, 1991, p. 200. ⁷¹ idem, p. 196. ⁷² idem, p. 43.

⁷³ Ricoeur, Paul (1994). *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papirus – tomo I, p. 37.

⁷⁴ idem, p. 309. ⁷⁵ Ricoeur, 1997, p. 126. ⁷⁶ idem, p. 126. ⁷⁷ idem, p. 86. ⁷⁸ Ricoeur, 1991, p. 193. ⁷⁹ idem, p. 200. ⁸⁰ idem, p. 200.

⁸¹ Ricoeur, 1997, p. 90.

⁸² Ricoeur, Paul (1980). *Interpretação e Ideologias* (org. de Hilton Japassu). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 3ª ed.

⁸³ Ricoeur, 1991, p. 211. ⁸⁴ idem, p. 194. ⁸⁵ idem, pp. 188-186.

⁸⁶ Merleau-Ponty, Maurice (1971). *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Fretas Bastos.

⁸⁷ Ricoeur, 1997, p. 103.

⁸⁸ Ortiz-Olea, Andrés (2003). *Amor y Sentido: una hermenéutica simbólica*. Barcelona: Editorial Anthropos, p. 7.

⁸⁹ Ricoeur, 1997, p. 76-77. ⁹⁰ idem, p. 104-105. ⁹¹ idem, p. 79. ⁹² Ortiz-Olea, 2003, p. 79.

⁹³ Ferreira Santos, Marcos (2002). *Por uma Razão Semever na veia: educação e sensibilidades*. Cadernos de Educação, Curitiba, v.6, n. 01, p. 37-51. ⁹⁴ Santo Agostinho apud Ricoeur, 1994, p. 48. ⁹⁵ Ricoeur, 1991, p. 209. ⁹⁶ idem, p. 201.

⁹⁷ idem, p. 191-192. ⁹⁸ idem, p. 183.

⁹⁹ Em mito hermenêutico, o conceito da unidade narrativa de vida é o mito pessoal em sua tríplice (atualização, declínio, potencialização e ascensão). Del a importância de se perceber o momento crítico de leitura (G. Durand) tanto do hermenêutico como de seus predecessores.

¹⁰⁰ idem, p. 192. ¹⁰¹ Ricoeur, 1997, p. 30. ¹⁰² Ricoeur, 1991, p. 409. ¹⁰³ idem, p. 230. ¹⁰⁴ idem, p. 201.

¹⁰⁵ Ricoeur, Paul (1992). *Adaptagens (Approches) de Pessoa*. Rio de Janeiro: Revista Filosófica Brasileira, vol. V (1) 11-24, junho, também Ricoeur, 1991, p. 202 e 1997, p. 133.

¹⁰⁶ Ricoeur, 1997, p. 134. ¹⁰⁷ Ricoeur, 1991, p. 205. ¹⁰⁸ idem, p. 210; também 1997, p. 102. ¹⁰⁹ Ricoeur, 1991, p. 210.

¹¹⁰ Gual, C. G. & Mendes, E. A. (1974). *Ética de Epicuro e a gênese de uma moral utilitária*. Barcelona: Barral editores, p. 52.

¹¹¹ idem, p. 227.

¹¹² Aristóteles apud Ricoeur, 1991, pp. 214 e 224.

¹¹³ Ricoeur, 1991, p. 213. ¹¹⁴ idem, p. 226. ¹¹⁵ idem, p. 214. ¹¹⁶ idem, p. 224. ¹¹⁷ idem, 1991, p. 236.

¹¹⁸ Ferreira Santos, Marcos (2003). *Educação & Ética: uma Ação Reflexiva e uma Reflexão Ativa*. Revista APASE, II, nº 2:31-34, julho/2003.

¹¹⁹ Gusdorf, Georges (1970). *A Falta: Porto: Edições Desontar, Coleção Humanitas*, p. 103.

¹²⁰ idem, p. 7. ¹²¹ idem, p. 86. ¹²² Ricoeur, 1997, p. 135.

¹²³ Ricoeur, Paul (1967). *Teoria da interpretação: o obscuro e o excesso de significação*. Lisboa, Edições 70, p. 99.

¹²⁴ *Utopia y Ucronia en Cuba: no es perfecta mas se acerca e o que simplemente soñe*. In: Ferreira Santos, Marcos (org.) (2002). *Imagens de Cuba: a esperança no esquecimento*. São Paulo: Zoua, p. 17.

¹²⁵ Entende-se aqui a globalização da máquina e dos custos socio-ambientais em contraposição à alta concentração de renda e acumulação amparada do capital segregando valores não necessariamente econômicos, como por exemplo, a vida e os valores humanos transformados em “*capital de cunho*”.

¹²⁶ Ricoeur, 1991, p. 236. A noção de “*indivíduo*” noção central na maturidade filosófica de Ricoeur, respondendo às influências primárias do existencialismo cristão, foram sendo desenvolvidas desde a publicação de *A Metáfora Viva: Tempo e Narrativa, O Si-Mesmo como um Outro*, e belamente sintetizado no artigo Ricoeur, Paul (2001). *O Passado Intra um Futuro*. In: Morr, E. (org.) *Religião dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

¹²⁷ Ortiz-Olea, 2003, p. 211.

¹²⁸ Epicuro (341 e C – 306 e C.) In: *Exhortaciones de Epicuro*. Fragmento 78 (p. 133) e Carta a Menecio 135 (p. 101) apud Gual & Mendes, 1974.