

INDUTORES DE PROBLEMATIZAÇÃO APLICADOS A UMA AULA DE ANTROPOLOGIA E DILEMA MORAL EMERGENTE

José Luís de Almeida Gonçalves

CIPAF / Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

GFE / Instituto de Filosofia da Universidade do Porto

A problematização, enquanto processo multidimensional de ensino e de aprendizagem, permite instaurar uma dialética entre o conhecido e o desconhecido que pode surpreender estudantes e docentes. Oscilar entre colocação e solução de problemas; ligar sustentadamente factos, teorias e hipóteses explicativas; propor pistas de encaminhamento ancoradas em regras de problematização e criar instrumentos para compreender e transformar situações de vida inesperadas - eis uma proposta contemporânea para restituir sentido ao saber-aprender. E quando do interior de um problema emergem questões éticas, a dilematização poderá completar uma metodologia de formação de profissionais do trabalho social que aprendem a navegar na complexidade do real articulando interpretação das situações-problema, identificação das problemáticas nelas contidas e a necessidade de tomada de decisão.

José Luís de Almeida Gonçalves

RESUMO

Este artigo relata uma experiência ocorrida no âmbito do ensino de estudantes do curso de educação social que, após terem realizado uma investigação de cariz antropológico num bairro da cidade do Porto a partir do conceito de “não-lugares” de Marc Augé, continuavam sem “ver” e “reconhecer” os seus habitantes, permanecendo estes sem rosto e nome concretos nas transcrições e nos discursos destes estudantes. O problema da invisibilidade aqui abordado foi trabalhado em sala de aula a partir do modelo teórico da problematização e aplicado, neste caso, aos dilemas morais suscitados no espírito do professor quando se apercebeu da incapacidade dos estudantes em “verem” (= reconhecerem) os habitantes do bairro. O problemático surgiu quando esta experiência demonstrou que a formação humanista dos educadores sociais que se pretende alcançar ao longo do curso ainda não estava assumida. A partir desta constatação, e socorrendo-se do losango de problematização sugerido por Fabre & Musquer (2009), o docente optou por uma abordagem de ensino centrada numa epistemologia moral que realçasse as formas de olhar com indiferença ou eivadas de estereótipos ‘através de outrem’, sem levar em consideração o sujeito no seu estatuto de pessoa. Pretende futuramente retirar dos ferimentos morais (inconscientemente) infligidos pelos estudantes aos habitantes ‘invisíveis’ os princípios morais do conceito de reconhecimento que, para o ser, requer a

aprendizagem de uma certa literacia moral, especialmente dos educadores sociais.

Palavras-chave Antropologia, não lugares, invisibilidade, problemático, problematização

ABSTRACT

This article describes an experience that occurred in when teaching students of the social education degree, whom, after having conducted an anthropological investigation in a neighborhood of Oporto based on the concept of “non-places” of Marc Augé, continued not “seeing” and “recognizing” the people, who remained faceless and nameless in the specific transcripts and speeches of these students. The problem of invisibility raised here has been worked in the classroom from the theoretical model of problematization and applied in this case to the moral dilemmas that arose in the spirit of the teacher when he has realized the inability of students to “see” (= recognize) the inhabitants of the neighborhood. The problem has risen when this experiment showed that the humanist education of social educators, supposed to be attained through classes, had not yet developed. From this finding, and the use of the diamond of problematization from Musquer suggested by Fabre (2009), the teacher has chosen a method of teaching moral epistemology focused on brought to light ways of looking with indifference or mired the stereotypes “through others” without regarding the subject in his personal status. In the future it is intended to withdraw from moral injuries, inflicted (unconsciously) by students to those ‘invisible’ ones, the moral principles of the concept of recognition, which requires the learning some moral literacy, especially of social educators.

Keywords Anthropology, non-places, invisibility, issue, questioning

RÉSUMÉ

Notre communication propose un cas dans l'enseignement des étudiants de l'éducation sociale, après avoir fait un des projets de recherche anthropologique sur un quartier de Porto à partir de la notion de «non-lieux» de Marc Augé, a continué sans «voir» ni «reconnaître» ses habitants, les laissant sans un béton visage et un nom.

Le modèle théorique de la problématisation a été appliqué dans ce cas, les dilemmes moraux découlant de l'émergence de «l'invisibilité» des habitants du quartier. Nous allons analyser l'activité des problématisation menés dans la salle de classe grâce à la mise en œuvre de la théorie d'«inducteurs de problématisation» pour l'anthropologie dans le travail communautaire.

Nous avons choisi de mettre l'accent sur une épistémologie morale qui met l'accent sur les moyens de regarder avec indifférence ou obscurcie par des stéréotypes »par les autres, quel que soit le sujet dans sa personnalité. Nous avons l'intention de se retirer du préjudice moral (inconsciemment) infligées aux habitants «invisibles» des principes moraux de la notion de reconnaissance, d'être, exige l'apprentissage d'une certaine literacie morale.

Mots clés Anthropologie, non lieux, invisibilité, problématique, problématisation

RESUMEN

Este artículo describe una experiencia que ocurrió en el ámbito de la enseñanza de los estudiantes de educación social, los cuáles después de haber realizado una investigación de naturaleza antropológica en un barrio de Oporto a partir del concepto de “no-lugares” de Marc Augé, continuaron sin “ver” y “reconocer” a sus habitantes, permaneciendo estos sin rostro y nombre en las transcripciones específicas y los discursos de estos estudiantes. El problema de la invisibilidad planteado aquí ha sido trabajado en el aula a partir del modelo teórico de la problematización y aplicado en este caso a los dilemas morales que surgen en el espíritu del profesor cuando se ha dado cuenta de la incapacidad de los estudiantes de “ver” (= reconocer) los habitantes del barrio. El problema ha surgido cuando este experimento demostró que la educación humanista de los educadores sociales, que debe alcanzarse a través de las clases, no se ha todavía desarrollado. A partir de este hallazgo, y el uso del diamante de problematización sugerido por Musquer y Fabre (2009), el profesor ha elegido un método de enseñanza centrado en la epistemología moral para mejorar las formas de mirar con indiferencia o sumidos en los estereotipos “a través de los demás” sin tomar en consideración el sujeto en su estatuto personal. Tiene la intención de retirarse de las lesiones morales en el futuro, infligidas (inconscientemente) por los estudiantes a las personas ‘invisibles’, los principios morales del concepto de reconocimiento, lo cuál requiere un aprendizaje de una cierta alfabetización moral, especialmente de los educadores sociales.

Palabras-clave Antropología, no-lugares, invisibilidad, problemático, problematización.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta de uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do segundo ano de licenciatura em educação social na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, concretamente na unidade curricular de *Antropologia Aplicada ao Trabalho Comunitário* que se insere no plano de estudos de formação destes educadores sociais, revestindo-se de contornos específicos e consentâneos com o perfil de formação deste profissional. Entre as competências a promover por esta unidade curricular, destaca-se aquela que pretende dotar o educador social da capacidade de se posicionar face às problemáticas contemporâneas da globalização, identificando os impactos desta sobre pessoas e comunidades, descobrindo nos “não-lugares antropológicos” (Marc Augé, 1992) um fenómeno-âncora a partir do qual pode desenhar projetos de intervenção socioeducativa.

Com o objetivo de fomentar esta competência, foi pedido aos estudantes que realizassem primeiramente uma resenha bibliográfica da obra de Marc Augé [*Non-lieux. Introduction à une Anthropologie de la Surmodernité*, 1992], a apresentassem para discussão em sala de aula e o fruto desse diálogo traduziu-se na construção de uma grelha de observação e de um guião de entrevista a realizar, em regime de trabalho de campo, numa zona urbana paradigmática da cidade do Porto. A tarefa desse trabalho de campo consistia em identificar os “lugares” e os “não-lugares” antropológicos (Marc Augé, 1992) dessa zona, na perspetiva dos seus habitantes.

O trabalho de campo dos estudantes foi realizado na freguesia de Campanhã¹, espaço urbano localizado na parte oriental da cidade do Porto e geograficamente situada no ponto de partida e de chegada da linha férrea mais importante do país e ponto de convergência fundamental para uma população de dezenas de milhares de pessoas provenientes das redondezas e que diariamente entram ou saem da cidade. A estação de comboios de Campanhã foi alvo de uma remodelação modernizadora há alguns anos, intervenção que possibilitou integrar um interface de meios de transporte: comboio, metro, autocarros e táxis.

Esta zona urbana constitui a base geográfica para alcançar os objetivos de ensino perseguidos na unidade curricular de Antropologia Aplicada ao Trabalho Comunitário, a saber: por um lado, compreender em que medida houve um retraimento do espaço privado dos residentes que habitam próximos da estação face ao espaço público ocupado agora por uma maior mo-

bilidade humana que quotidianamente se faz sentir; por outro lado, verificar se a expansão/transformação desse espaço público adquiriu expressões consentâneas com os “não-lugares” antropológicos preconizados por Marc Augé.

O docente parte da hipótese que houve uma recomposição dos antigos agregados num espaço comumente habitado e que a sua manifestação espacial desencadeou uma dinâmica de formação de identidades socioculturais diferenciadas através de processos simbólicos e relacionais já não mais assentes numa *paisagem* espaço-histórica comum, mas a partir de atributos identitários reconstruídos com representações e sentimentos de pertença a coletivos sociais específicos (cf. Gonçalves & Brandão Alves, 2008: 101-125)².

A hipótese de trabalho acima enunciada exigiu, em bom rigor, uma vigilância crítica por parte do pro-

1 A freguesia de Campanhã experimentou diversas mutações sociais, demográficas e arquitectónicas nos últimos 3 séculos. No princípio do séc. XX, todo o País, e Campanhã em particular, conheceram um período de prosperidade e desenvolvimento industrial assinalável, sobretudo nos anos 50 a 70 do século passado. Este desenvolvimento originou um êxodo rural generalizado para as urbes, trazendo a Campanhã um grande número de habitantes forasteiros. Foi então que os operários fabris com baixo poder económico começaram a construir alojamentos organizando-se em ilhas e pátios, dois tipos de construções que conferem ainda hoje uma das marcas mais importantes à paisagem física e social de Campanhã. O espaço físico circundante à grande estação de comboios garante todos os serviços essenciais, desde posto da Polícia à Junta da Freguesia, da Igreja à farmácia, posto de correios, serviços de restauração e bancos, ou outros. A paisagem urbana mistura alguns edifícios mais recentes com uma maioria de prédios habitados mas com sinais evidentes de degradação ou até devolutos e postos à venda.

2 Num processo de modernidade ainda inacabado, a mobilidade humana que resultou da litoralização, urbanização e desertificação ocorridas nos anos 60 em Portugal teve um impacto considerável na recomposição da estrutura social na cidade e favoreceu a emergência de novos protagonistas sociais, pessoais e coletivos. [...] Contudo, tais espaços podem não resultar somente das transformações históricas ocorridas mas brotarem já vazios de sentido de pertença coletiva: “embora meticulosamente pensados, nascem já, na sua concepção, esvaziados de carga e laços simbólicos para se atulharem de sinaléticas padronizadas e de vozes sintéticas desprovidas de afectividade. Tais espaços são denominados antropológicamente como não-lugares (Augé, 1992) por carecerem de construção identitária comum, não exprimirem relações personalizadoras e não evocarem uma história-memória colectiva construída em comum. Porém, são as práticas sociais das quais um espaço é objecto que permitem defini-lo como lugar ou não-lugar” (cf. Gonçalves e Brandão Alves, 2008: 107-108).

fessor quanto à validade dos seus pressupostos antropológicos neste trabalho de campo proposto aos estudantes. Esta vigilância crítica consistiu, por um lado, em evitar uma epistemologia espontânea dos futuros educadores sociais, a qual se pode manifestar, segundo a expressão de Michel Fabre (2009), numa “indiferença problematológica”; por outro lado, foi preciso saber ultrapassar a diversidade de “obstáculos epistemológicos” (cf. Gaston Bachelard, 1938) que se situaram no âmago do próprio ato de conhecer e, para tal, foi “preciso saber formular problemas. [...] Na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse o sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo o conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (Bachelard, 2001: 20-21). A “via exódica” proposta por Michel Serres (1985) foi parcialmente experienciada na sala de aula como método capaz de instaurar o processo de problematização que se desenvolveu durante a mesma. E se afirmávamos anteriormente que partimos de uma determinada hipótese de trabalho, a “via exódica” aplicada em contexto pedagógico virá a desconstruir tal pretensão: o que foi pensado com objetivos pedagógicos para os estudantes viria a transformar-se num dilema moral para o professor. Confirma-se, assim, que “pensamos por teses, afirmações, equilíbrios, sistemas [...] O princípio do equilíbrio reproduz na realidade das coisas a afirmação do eu penso e a sua exigência de constância quanto ao sujeito. Sujeito, objecto, não sei [...] O impensável é igual ao instável. O não-conhecível equivale à flutuação. A condição dita ou não dita da ciência ainda é a identidade” (Serres, 2005: 295). A partir desta interpelação, o roteiro reflexivo proposto valorizará o conflito em detrimento da batalha como o fator importante para a génese e a formação de significado, entre todas as outras características da “via exódica” explicitadas por Carvalho & Theodoropoulou (2009).

2 QUADRO TEÓRICO SUBJACENTE À AULA

2.1 Não-lugares antropológicos

A primeira referência ao quadro teórico é constituída pela noção de “não-lugar antropológico” de Marc Augé (trad. portuguesa 2005). Na perspectiva do autor, a investigação antropológica contemporânea centra-se na questão do outro: “a questão do outro não é um tema com que ocasionalmente depare; é o seu único objecto intelectual, a partir do qual se deixam definir diferentes etapas de investigação” (*ibidem*, p. 19). Numa certa cartografia do outro, emprega categorias a partir das quais apreende a alteridade complementar e constitutiva da individualidade coletiva e individual e, a partir daí, a representação do laço social de que indivíduo é constituído –, identificando, então, o “nós” que se supõe idêntico; o outro dos outros – o “eles”; o outro social e, ainda, o outro íntimo (*ibidem*, p. 20). Em antropologia, há que prestar atenção às mudanças que afetaram as grandes categorias através das quais os homens pensam a sua identidade e as suas relações recíprocas. Neste contexto, Augé denomina o presente como uma “sobremodernidade”³ repleta de três figuras de “excesso”: de tempo, de espaço e da figura do “ego”, isto é, do indivíduo como referente predominante de interpretação do mundo.

Por via das alterações sociogeográficas ocorridas nas últimas décadas, a sobremodernidade está desafiada a reaprender a pensar o espaço.

³ A sobremodernidade não é a totalidade da contemporaneidade. O que o espectador da modernidade contempla é a imbricação do antigo e do novo. A sobremodernidade, pelo seu lado, faz do antigo (da história) um espectáculo específico – e o mesmo se pode dizer que faz de todos os exotismos e de todos os particularismos locais [...] A partir do momento em que os indivíduos se aproximam, criam social e ordenam lugares. [...] A sobremodernidade alberga a seguinte contradição: só conhece indivíduos (clientes, passageiros, utentes) mas estes não são identificados, socializados e localizados (nome, profissão, local de nascimento) excepto à entrada e à saída (Marc Augé, 2005: 92-93).

Por oposição à noção sociológica de lugar – associada a toda a tradição etnológica que localiza uma dada cultura no tempo e no espaço –, e como reação à substancialização da cultura, designa por “lugar antropológico” a ideia daqueles que o habitam fazem acerca da sua relação com determinado território e com a(s) alteridade(s): “é princípio de sentido para os que o habitam e princípio de inteligibilidade para aquele que o observa” (*ibidem*, p. 47). Os lugares antropológicos contêm três características comuns: albergam identidades, exprimem relações e traduzem uma história. Os lugares antropológicos evidenciam convivências da linguagem, pontos de referência na paisagem, regras não formuladas do saber-viver. Em resumo, os lugares criam social orgânico e os não-lugares criam contratualidade solitária.

O espaço do não-lugar não cria nem identidade singular, nem relação, mas solidão e semelhança. Neste reina a atualidade e a urgência do momento presente, por isso, os não-lugares medem-se em unidades de tempo: não itinerários sem horários. O não-lugar é o contrário da utopia: existe e não alberga sociedade orgânica alguma (*ibidem*, pp. 87-94). O espaço do viajante é o arquétipo do não-lugar, colocando-se este numa posição do espetador e do espetáculo da própria viagem e no retorno a si na solidão do esvaziamento da sua individualidade. O espaço do viajante é o arquétipo do não-lugar... lugares e não-lugares emaranham-se e recorrem um ao outro; chamam-se e opõem-se como as palavras e as noções que permitem descrevê-los. Como refere o autor, “se um lugar se pode definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode definir-se nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um não-lugar. A hipótese aqui defendida é que a Sobremodernidade é produtora de não-lugares, quer dizer, de espaços que não são eles próprios lugares antropológicos” (*ibidem*, p. 67).

2.2 O educador social como perito em humanidade

Sem omitir a complexidade teórico-prática de que se reveste a construção do perfil epistemológico e profissional do educador social⁴, e sem enclausurar a sua identidade em reducionismos de carácter empiristas, racionalistas ou pragmáticos, identificámo-nos com a proposta de Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista quando exigem à atividade e instâncias de formação dos profissionais que assumam plenamente as dimensões sistémica, hermenêutica e projetiva (2004:23) da educação social: *sistémica* na medida em que, integrando os fenómenos socioeducativos na complexidade social vigente em níveis de atividade e de impacto diferenciados, articula respostas de intervenção com a multiplicidade dos agentes e das instituições do contexto envolvente; *hermenêutica* na medida em que induz os sujeitos à auto-compreensão crítica dos sentidos dos acontecimentos e dos problemas e dos significados da conflituosidade neles veiculados para desenvolver processos criativos de elaboração autónoma de soluções dignificadoras para a própria existência; *projetiva* na medida em que, agregando e exponenciando o valor dos sujeitos e das comunidades – e certo da provisoriabilidade e da falibilidade de quaisquer soluções –, mobiliza para a ação consciente e sustentável dos projetos.

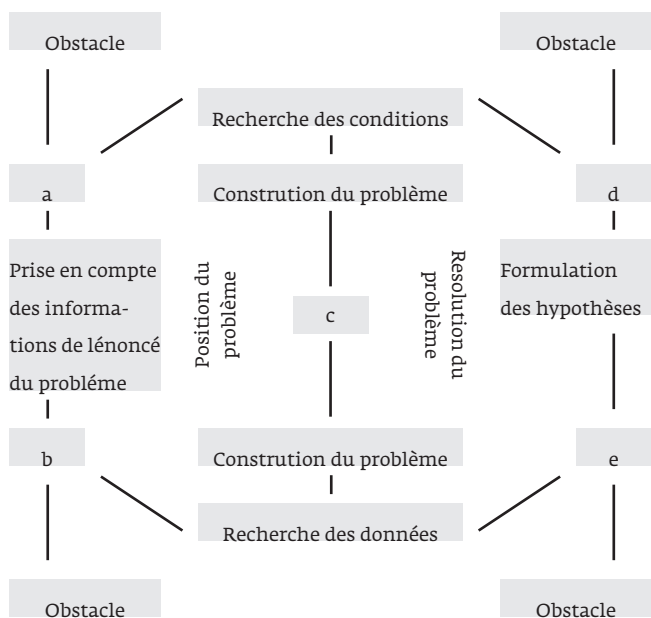
Sob este entendimento, a educação social assume-se prioritariamente como um “espaço profissional desenhado no ponto de encontro, e de cruzamento, entre a área do trabalho social e a área da educação” (Carvalho, A. e Baptista, I. 2004: 83). Como prática profissional, caracteriza-se como uma intervenção sociopedagógica de índole técnica, relacional e ética com pessoas e grupos humanos em situação de vulnerabilidade e/ou em risco de exclusão social com a finalidade de facilitar a emergência de uma pessoa (ou grupo) que seja capaz de se ‘recriar a si mesma’ enquanto, ao mesmo tempo, co-recria os ‘laços sociais’. O ‘objecto’ da intervenção é, então, a própria relação que efetive o ideal *paidéutico* da promoção da humanidade de cada Homem por via da construção de projetos pessoais que favoreçam uma integração social ativa, ambas co-promotoras da identidade e da dignidade pessoais. Assumindo este

⁴ Sugere-se a consulta das seguintes obras: CARRERAS, Juan Sáez y MOLINA, José García (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial; CARVALHO, Adalberto; BAPTISTA, Isabel (2004). *Educação Social, fundamentos e estratégias*. Porto Editora; PETRUS, Antonio (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Editorial Ariel. ROMANS, Mercê; PETRUS, Antoni; TRILLA, (2003). *Profissão: Educador Social*. São Paulo: Artmed Editora.

perfil formativo e articulando-o com o desiderato humanista a promover na contemporaneidade, o educador social está desafiado a socorrer-se dos fundamentos éticos e antropológicos necessários à construção das suas competências profissionais.

3 RELATO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E DILEMA MORAL EMERGENTE

Apresenta-se, de seguida, uma proposta de superação dos impasses experimentados em sala de aula a partir do losango de problematização sugerido por Fabre & Musquer (2009), instrumento que serviu de apoio à problematização da “invisibilidade” dos habitantes experimentada pelos estudantes.



3.1 Introdução ao problema

Para determinar se a zona urbana de Campanhã evidenciava características de não-lugares antropológicos, os estudantes realizaram um trabalho de campo a partir de uma grelha de observação e de um guião de entrevista cujos dados se encontram disponíveis⁵. Em sede de aula de aula, foram apresentados os relatos mais significativos⁶. O processo pedagógico que se desenvolveu a partir destes e de outros dados recolhidos e partilhados pelos estudantes em sala de aula permitiu alcançar os objetivos de ensino então previstos: o de identificar os “lugares” e os “não-lugares” antropológicos da zona urbana em causa, na perspectiva dos seus habitantes, e, dessa forma, verificar se os futuros educadores sociais se apropriavam de uma das problemáticas contemporâneas da globalização –

os “não-lugares antropológicos” – e, partindo desta, teriam as bases para o desenho de projetos de intervenção socioeducativa.

3.2 Posição do problema

Se o objetivo de ensino ficou parcialmente conseguido no decorrer dessa aula do ponto de vista cognitivo e também experiencial, o exame ao discurso oral dos estudantes e uma análise de conteúdo mais fina aos seus textos punha a nu um dado relevante: nas entrevistas, citavam marginalmente os nomes dos sujeitos, referindo-se aos mesmos como representantes de algum grupo (o homem do café; o funcionário da estação; a senhora idosa residente em Campanha; o taxista; etc.) e nas grelhas de observação enumeravam muitos detalhes depreciativos, emitindo até alguns juízos de valor (a zona é escura e suja com casas velhas e degradadas; não se vêem jovens nas casas e só velhos; as pessoas idosas fecham a janela com medo de nós...).

3.2.1 Dados significativos

Não obstante os estudantes realizarem a tarefa que lhes havia sido pedida atingindo os objetivos previstos, as categorizações que os estudantes fazem dos seus entrevistados e/ou observados (homem do café, taxista...) – tornando-os literalmente invisíveis – não corresponde ao perfil humanista que se espera que assumam na sua formação profissional.

3.2.2 Condições do problema:

Socorrendo-se o professor de um conjunto de estratégias e técnicas pedagógicas, espera que os estudantes descubram que não ‘vêem’ o outro entrevistado/observado na sua singularidade e, com isso, tomem consciência das diversas razões ou mecanismos que constroem essa ‘invisibilidade’ do outro.

3.2.3. Formulação de hipóteses

A partir daqui pôde ter início um caminho de problematização para o professor, pois esta acontece quando na situação existe “uma zona crepuscular” do pensamento “animada pela dúvida, a conjectura, a hipótese” elementos mediadores entre o conhecido e o desconhecido (Fabre, 2009). As dúvidas, conjecturas e hipóteses de trabalho puderam traduzir-se nas seguintes perguntas:

— Se não existe um apagamento físico das pessoas en-

trevistadas ou observadas no campo de visão dos estudantes, o que faz com que sejam invisíveis aos seus olhos e estes façam registros de desvalorização das suas singularidades?

— Esta invisibilidade é uma questão de sensibilidade e de formação pessoal de origem psicológica do futuro educador social ou compreende, porventura, outras dimensões ainda não identificadas?

— Esta invisibilidade é, em primeiro lugar, responsabilidade dos tornados invisíveis ou diz mais acerca de quem projeta esta invisibilidade?

— Em caso afirmativo, como se conjuga esta incompetência de ver as pessoas na sua singularidade com o apelo a uma formação humanista que se espera que o educador social possua para que desenhe projetos de intervenção também eles humanistas?

— Se o educador social não consegue descentrar-se de si para compreender uma relação respeitosa com a alteridade neste trabalho de campo, esta dinâmica de ‘apropriação’ do outro como objeto de investigação não será mais do foro moral do que da construção epistemológica?

4 IDENTIFICAÇÃO DE ALGUNS INDUTORES DE PROBLEMATIZAÇÃO

Para poder construir o problema, o professor necessitava de encontrar indutores dos vários tipos a), b), d) e) para que se tornasse mais claras quer a posição do problema quer a resolução do problema.

4.1 Um indutor do tipo a) – aquele que propõe uma relação entre a informação enunciada no problema e as condições do mesmo problema (invisibilidade do

5 Os registos dos estudantes podem ser consultados na plataforma Moodle da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti na unidade curricular “Antropologia Aplicada ao Trabalho Comunitário”, no ano letivo de 2010/11.

6 A) Presentemente, os residentes pouco dialogam entre si, e raramente existe um local de reunião fixo. Existe um grande movimento de pessoas, contudo é “de um lado para o outro, e cada um faz a sua vida sem olhar para o outro que partilha o mesmo passeio/ transporte”, comenta o proprietário do Café Foguete. A população residente é “a mesma de há 50 anos, e os jovens não compram casas por estes lados”. Alega ainda que o “Metro apenas veio piorar a situação; cada vez há menos encontros de pessoas, apesar de ainda existirem alguns grupos de idosos e de jovens que se juntam aqui para jogar uma partida de snooker ou apenas para falarem”. B) Entrevistando o senhor Joaquim Francisco – funcionário da empresa ferroviária que se desloca diariamente da cidade vizinha de Paredes –, e perante a pergunta “Considera-

outro) –, pôde ser recriado a partir de uma experiência física em sala de aula. Explicando melhor: na física, a invisibilidade é a qualidade ou estado de um objeto que não pode ser visto. Está lá, mas não se vê, torna-se invisível. Existem instrumentos que possibilitam que dado objeto não possa ser visto, seja por meios tecnológicos ou por ilusão ótica. Também se afirma na física que um objeto só pode ser reconhecido quando reflete a luz que incide na sua superfície e esta atinge a vista do observador. Inversamente, um objeto torna-se invisível quando não reflete nem absorve a luz, permitindo que ela passe através de si. Com esta experiência os estudantes compreenderam que a visibilidade depende do olhar de quem vê e dos instrumentos de que este se serve para reconhecer o objeto. Com esta constatação, ficou aberto o caminho que permitiu reanalisar os trabalhos escritos elaborados por eles e identificar nestes a presença ou ausência dos interlocutores entrevistados, inferindo desse dado algumas hipóteses explicativas.

4.2 Os dados obtidos anteriormente constituíram um ponto de partida para construir o indutor tipo b) – aquele que se situa entre a informação do problema e os dados significativos (na nossa opinião, a ausência de formação humanista do educador social na tarefa realizada). Para ultrapassar este dilema, solicitou-se que os estudantes lessem um texto com as propostas teóricas que preconizam um perfil formativo humanista do educador social e as confrontassem com os resultados dos trabalhos que realizaram para descobrirem neles a ausência de pessoas de nome e rosto. Foi importante, nesta altura do processo, interpelar os estudantes sobre

se um genuíno representante de Campanhã? Porquê? O que o distingue dos outros?”, ele respondeu: “Não sou representante de Campanhã. Venho para cá todos os dias pois trabalho aqui na estação. Digamos que represento o pessoal que aqui trabalha. Há alguém que é superior e que nos representa como funcionários da CP, mas não como representantes de Campanhã. Não conheço nenhuma pessoa que represente genuinamente Campanhã.” C) Quando tentamos entrevistar um senhor que trabalhava lá num café, este respondeu-nos que não residia lá e que não tinha qualquer conhecimento acerca dos seus clientes. Ou seja podemos concluir que este senhor apenas se limitava a fazer o seu trabalho sem interferir na vida dos seus clientes, sem mostrar qualquer intimidade. E quando entrevistamos a senhora da entrevista 1 deparámo-nos com uma situação semelhante à anterior. Esta senhora sabia onde as pessoas se cruzavam e se relacionavam mas por sua própria opção não queria manter quaisquer ligações com os outros, dizendo que não saía muito de sua casa.

o sentido e o significado de tal ausência, mais do que valorizar e aceitar justificações e explicações.

4.3. Para operacionalizar um indutor do tipo d) – aquele que se situa entre as condições do problema e a formulação das hipóteses –, pedia-se que o docente explorasse alguns conceitos explicativos que resultaram das apreciações negativas feitas aos habitantes da zona urbana, tais como ‘preconceito’ e ‘estigma social’. O professor punha a hipótese, nesta altura, que o olhar nada inocente – embora muitas vezes inconsciente – do futuro educador social pudesse estar carregado de defesa, pois o movimento de categorização do sujeito que ele produziu (taxista, idosa, etc.) poderá servir para tornar previsível o seu comportamento e, nessa medida, expectáveis os resultados da sua investigação. Nesse movimento, além de indiferença, é à luz do preconceito e do estigma social proveniente do olhar do futuro educador social que, projetando esta luz sobre os outros observados, ele, estudante, os pode tornar ‘invisíveis’. Neste olhar coisificante, a idosa ou o taxista reduzir-se-iam à sua condição de objecto: o que se vê não é a pessoa, na sua individualidade, mas o alvo de uma interpretação que se faz dela no contexto a observar. Durante esta aula, o docente não foi capaz de encontrar uma resposta estratégica que pudesse operacionalizar este indutor.

4.4. A operacionalização de um indutor do tipo e) – aquele que se situa entre os dados do problema (ausência de formação humanista) e a formulação das hipóteses –, consistiu em descobrir com os estudantes a distinção entre “singularidade” e “identidade” de uma pessoa no espaço público. Para desarticular esta vinculação, socorremo-nos de F. Guattari⁷ que opera uma distinção muito útil quando defende que “a singularidade é [antes de mais] um conceito existencial; já a identidade é um conceito de referência, de circunstância da realidade a quadros de referência, quadros estes que podem ser imaginários”. Assim, enquanto que a identidade se refere a um ‘tomar conhecimento’ [*Erkennen*] do outro no sentido empregue por A. Honneth, a singularidade congrega os elementos personalizadores do sujeito e configura uma aproximação às condições de possibilidade de ‘reconhecimento’ [*Anerkennen*] no sentido empregue pelo mesmo au-

⁷ Guattari, Félix e Rolnik, Suely (1986). Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 68.

tor. Em nosso entender, é justamente a ocultação desta singularidade do outro na percepção do eu (via representação) que o torna ‘socialmente invisível’. Tal conclusão legítima afirmar que na relação intersubjetiva existem estruturas (cognitivas, epistemológicas, psicossociais, de linguagem) que interagem e influenciam a efetivação da identidade.

4.5. O processo conduzido em sala de aula não foi de introduzir o indutor da construção do problema (c) – que se situa entre os dados e as condições – e que consistiria, a nosso ver, na delimitação do campo de explicações possíveis para a ausência (invisibilidade) dos nomes dos entrevistados/observados e o seu significado profundo quando relacionado com as expectativas de uma formação humanista dos educadores sociais e a determinação das condições em que tais explicações fazem sentido.

5 O DESAFIO DO DILEMA MORAL POR TRABALHAR COM OS ESTUDANTES

A perspetiva com que o docente abordou este fenómeno da ‘invisibilidade social’ em sala de aula com ajuda do losango, só num primeiro momento foi de cunho sociológico; visava antes compreender o impacto antropológico da ‘invisibilidade social’ de determinados homens e mulheres para a formação do futuro educador social, compreensão mediada pela dimensão epistemológica e com reflexos no campo ético. A hipótese teórica de que partimos, juntamente com Axel Honneth (2003), é que se torna importante compreender a invisibilidade em sentido epistemológico e ético, na medida em que esta articulação esclarece indiretamente o que é preciso levar em conta no ‘conhecimento’ [*Erkennen*, na expressão do autor] de uma pessoa, para fazer disso um ato de ‘reconhecimento’ [*Anerkennen*] da pessoa.

Este olhar aparentemente insignificante do futuro educador social (a indiferença que origina a ‘invisibilidade social’ do outro por via da noção de representação e pela linguagem estereotipada) foi, sobretudo, de origem epistemológica, mas encerra, na nossa opinião, significados morais. A incapacidade do estudante compreender o alcance de tais atos na sua percepção

configura uma verdadeira iliteracia moral na relação intersubjetiva em geral e nas exigências de competência profissional do educador social em particular. Até porque quanto mais se reforça inconscientemente a distância psíquica e social entre o ato praticado (olhar estereotipado do educador social) e as suas consequências (invisibilidade da alteridade), tanto mais se acentua o fosso entre decência moral pessoal e imoralidade das repercussões sociais desse mesmo ato. A invisibilidade das vítimas torna-se ainda mais refinada quando, coisificando-as ou esvaziando-as da sua humanidade, as excluímos do nosso ‘universo de obrigações’⁸.

⁸ A expressão ‘universo de obrigação’ proposta por Helen Fein (1979) [Accounting for Genocide: National Response and Jewish Victimization during the Holocaust. New York: Free Press, 4] designa os limites exteriores do território social, dentro do qual se pode colocar alguma questão moral com algum sentido de responsabilidade pelo outro. Quando as vítimas são retiradas para fora desse ‘universo de obrigação’ não só se tornam ‘socialmente invisíveis’, mas desumanizam-se, porque existencialmente irrelevantes e ontologicamente vulneráveis.

BIBLIOGRAFIA

- AUGÉ, Marc (1992). *Non-lieux. Introduction à une Anthropologie de la Surmodernité*. Paris : Éd. Du Seuil [Ed. Port. Não-Lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade. Lisboa: 90 Graus Editora, 2005].
- BACHELARD, Gaston (1938). *La formation de l’esprit scientifique*. Paris : Vrin [Ed. Port. A formação do espírito científico. Lisboa : Dinalivro. 2006, 1.ª edição].
- CARVALHO, Adalberto (2008). “Estatuto antropológico e limiars epistemológicos da educação social”. In *Cadernos de Pedagogia Social* n.º 2. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 31-44.
- CARVALHO, Adalberto; BAPTISTA, Isabel (2004). *Educação Social, fundamentos e estratégias*. Porto Editora.
- CARVALHO, Adalberto Dias de et THEODOROPOULOU, Elena (2009) «La «voie exodique» comme une voie de problématisation et les dilemmes moraux comme outils de formation». In : *Percursos & Ideias*. 2.ª Série. N.º 1. Porto: ISCET, pp. 207-217.
- CARVALHO, Adalberto Dias de et THEODOROPOULOU, Elena (2010). «Pédagogie spécialisée, situation-limite et gestion du problème. Les cas de la solitude intraitable». In : *Expérience et Problématisation en Éducation. Aspects philosophiques, sociologiques et didactiques*. Porto: Ed. Afrontamento.
- FABRE, Michel (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- FABRE, Michel & MUSQUER, A. (2009). *Vers un répertoire d’inducteurs de problématisation. Analyse d’une banque de situation-problèmes*. *Spiral-E*, n.º 43, p 45-68.
- GONÇALVES, José Luís & BRANDÃO ALVES, Fernando (2008) “Que rosto de lugar público na cidade competitiva?” In: *Filosofia e a Cidade*. Porto: Campo das Letras.
- GONÇALVES, José Luís (2007). “Invisibilidade e Reconhecimento: a construção da literacia moral em Pedagogia Social”. In *Cadernos de Pedagogia Social* n.º 1. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 83-104.
- GUATTARI, Félix e Rolnik, Suely (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- HONNETH, Axel (2003). *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HONNETH, Axel (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- SERRES, Michel (1985). *Les cinq sens*. Paris : Hachette [Ed. Port. Os Cinco sentidos – Filosofia dos corpos misturados – 1. Editora Bertrand, 2001].