



FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

**TEMAS TRANSVERSAIS, REFLEXÕES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



EDITORA
SCHREIBEN

**Ivan Luís Schwengber
Leandro Mayer
Vianeí Luis Hammerschmitt**
(Organizadores)

Ivan Luís Schwengber
Leandro Mayer
Vianei Luis Hammerschmitt
(Organizadores)

**FILOSOFIA E EDUCAÇÃO:
TEMAS TRANSVERSAIS, REFLEXÕES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



2021

© Dos organizadores - 2021

Editoração: Schreiben

Capa: Schreiben

Imagem da capa: Pixabay

Revisão: Os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dra. Marciane Kessler (UFPel)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F488 Filosofia e educação : temas transversais, reflexões e práticas pedagógicas. / Organizadores: Ivan Luís Schwengber, Leandro Mayer, Vianei Luis Hammerschmitt. – Itapiranga : Schreiben, 2021.
196 p. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-993519-7-6

DOI: 10.29327/531194

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Filosofia - educação. 4. Direitos das mulheres. 5. Professor – formação. I. Título. II. Schwengber, Ivan Luís. III. Mayer, Leandro. IV. Hammerschmitt, Vianei Luis.

CDU 1:37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Vianeí Luis Hammerschmitt</i>	

Unidade I - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A FILOSOFIA COMO INDIGNAÇÃO EPISTÊMICA E EMPATIA POLÍTICA	8
<i>Harald Sá Peixoto Pinheiro</i>	

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E AÇÃO EDUCATIVA: ENSAIO ACERTA DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS DE FILOSOFIA A LUZ DE DEWEY.....	23
<i>Ivan Luís Schwengber</i>	
<i>Odair Neitzel</i>	

A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO, EM “EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO”, DE JOHN DEWEY.....	41
<i>Sidinei Cruz Sobrinho</i>	

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ORIGEM HISTÓRICA NO BRASIL E SUA CONTRIBUIÇÃO COMO DISCIPLINA CURRICULAR E FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	63
<i>José Ronaldo de Freitas Machado</i>	

FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA: DESAFIOS PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA.....	78
<i>Carlos Diogo Mendonça da Silva</i>	
<i>Sônia Maria Soares de Oliveira</i>	
<i>Luciana Lima Fernandes</i>	

A FILOSOFIA E A TRANSFORMAÇÃO HUMANA	88
<i>Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara</i>	
<i>Filipe Augusto Senf</i>	

Unidade II - REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

CONSISTÊNCIA PEDAGÓGICA NO HIBRIDISMO ESCOLAR98

Vianeí Luis Hammerschmitt

UM GIZ E UMA FOLHA DE PAPEL EM BRANCO: UMA FENOMENOLOGIA DA COISA.....116

Caio César Costa Santos

ENSINO DE LÓGICA ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO TEXTUAL: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE LÓGICA NO ENSINO MÉDIO.....135

Alexandre Lunardi Testa

NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO DISCIPLINAR EM MICHEL FOUCAULT.....153

Rogério Santos dos Prazeres

Unidade III - FILOSOFIA E A PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

MULHER: EMANCIPAÇÃO E PROTAGONISMO.....168

Dircelei Arenhradt

Naíssa Carmine Schaurich

Roseli Gabriel Bonavigo

A IMPORTÂNCIA DA FELICIDADE NAS RELAÇÕES DE ENSINO APRENDIZAGEM A NÍVEL DE ENSINO MÉDIO.....178

Suelen Bourscheid

SOBRE OS ORGANIZADORES.....196

PREFÁCIO

Pensar e manter a esperança nos valores da humanidade tem sido uma ação mental necessária para prospectar nossos valores humanos e significá-los enquanto sociedade civil organizada numa constante caminhada evolutiva, tanto do ponto de vista intelectual, social, psicoafetivo, cultural, como política. Nesse sentido, a filosofia como ciência que não se esgota em si mesma e nos seus objetos de estudo, atua como ferramenta intelectual da dúvida e da pergunta, busca na qualificação do conhecimento e nas elucidações da sabedoria, uma forma de conferir expressividade social e intelectual a todos os espíritos pensantes.

Diante desta premissa, nasce essa obra com um conjunto de reflexões e práticas filosóficas a respeito das práticas didático pedagógicas e da filosofia no contexto educacional. Diante da compilação de vários temas produzidos por diferentes autores, cria-se uma problematização transversal sobre a fenomenologia da filosofia nas práticas educacionais.

Na primeira parte, apresenta-se temas da filosofia da educação com uma vasta epistemologia sobre o papel da filosofia nos contextos educacionais, bem como, práticas pedagógicas mais reflexivas e filosóficas. Na segunda parte, os temas giram em torno de uma problematização filosófica da realidade, os textos constituem-se como aporte teórico para professores e estudantes do Ensino Médio na compreensão de práticas escolares e estratégias de desenvolvimento humano. Na terceira parte debate-se o protagonismo feminino nas relações sociais e políticas e a felicidade como elemento fundante da aprendizagem.

Essa obra cumpre sua responsabilidade social e faz jus a sua intitulação filosófica, pois a filosofia como amante da sabedoria, abre-se de forma eclética e cosmopolita para as múltiplas possibilidades da vida. Em analogia com os conceitos que cercam a etimologia da palavra filosofia, este livro estende-se para além dos valores da amizade e da cumplicidade afetiva que este espírito nos concede, supera também a intensidade do espírito da paixão que é intensa e que mantém um alto

grau de energia concentrada, mas que pode perder a consistência diante das circunstâncias. Por isso, focado no espírito do amor, entendido aqui como espírito universal de conservação das coisas, encontra sua plenitude numa conversa epistemológica de vários autores.

Vianeí Luis Hammerschmitt

Unidade I

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO



A FILOSOFIA COMO INDIGNAÇÃO EPISTÊMICA E EMPATIA POLÍTICA

Harald Sá Peixoto Pinheiro¹

Eu cantarei os humildes, os de língua travada e olhos cegos. Aqueles a quem o amor feriu sem derrubar.

(Hilda Hilst – Da Poesia)

Acho que o maior presente que esse meio me deu é a oportunidade de usar nossa voz pelos que não tem. Seja falando sobre desigualdade entre gêneros, racismo, direitos LGBTQ+, indígenas, direitos dos animais, estamos falando de lutar contra a ideia de que a nação, uma raça, um gênero ou uma espécie, tem o direito de dominar, usar e explorar outros com impunidade.

(Joaquin Phoenix)

Quem não interroga e não se interroga diante das agruras da vida social pouco ou nada se indignará das condições desiguais, materiais e ideológicas impostas à nossa volta, desencadeando um efeito sedativo e entorpecedor em seu senso de empatia, de justiça e equidade. Não é outro nosso propósito nesse texto senão refletir sobre o avanço acelerado da construção de um sujeito apático, um autômato social, descomprometido com a vida coletiva, indiferente a tudo, em especial ao clamor das minorias desassistidas e que se movimenta diante das coisas por meio de uma assustadora lógica de “alheamento”, isto é, daquilo que julgamos não nos caber nenhuma responsabilidade, interesse ou respeito.

A filosofia ao se debruçar atentamente sobre tais questões mobiliza um conjunto de categorias já inseridas no lastro de sua longa tradição no pensamento Ocidental. Fazendo uso da admiração, do espanto, da

¹ O autor é filósofo e Professor de Filosofia da Educação da UFAM. Doutor em Ciências Sociais (Antropologia), pela PUC-SP. E-mail: haraldsa@hotmail.com

perplexidade, da empatia e da indignação, todas dimensionadas como categorias epistêmicas (fazer pensar) e condições políticas (fazer agir), tentamos refletir sobre o sentido dessa corresponsabilidade negada e dos inúmeros simulacros que se impõem no jogo perverso da alienação e apatia social. Optamos por valorizar o viés da sensibilidade empática em sua capacidade de indignação. Por essa razão faremos também o uso com certa frequência do recurso poético e da sensibilidade estética, como elemento complementar à argumentação filosófica. Em meio a tantas indiferenças sinalizamos aqui o lugar das emoções e dos sentimentos na construção de uma nova sociabilidade, fundada no respeito às diferenças, sobretudo a coparticipação dos afetos nos processos epistêmicos e cognitivos.

É por vezes comum nos encontrarmos diante de algum dilema ou dificuldade do qual não dispomos respostas satisfatórias e que possam preencher as nossas inquietações mais profundas. Quando isso acontece, geralmente temos duas escolhas: a primeira – e mais comum – ocorre quando nos apegamos de maneira mais imediata a respostas simplificadoras, óbvias e reducionistas; àquelas sobre as quais nosso espírito se pacifica e até se deixa orientar passivamente. Essa primeira reação quase sempre acontece quando não suportamos a angústia da ausência de respostas mais completas e mais elaboradas para nossas interrogações. Tendemos, portanto, a nos acovardar e a nos submeter a um rol seletivo de alternativas previamente domesticadas pelo cotidiano comum que nos cerca. Por essa razão alguns preferem aderir imediatamente a obediência epistêmica sem esforço algum de compreensão. Sem o mínimo de esforço para entendê-la de que forma encontrariam razões para refutá-la?

A segunda reação é mais complexa e incomum, já que conduz o espírito de nossa incompreensão a limites ainda maiores, orientando nossa percepção da realidade por meio de perguntas embaraçosas que desafiam a inteligência do homem comum, outrora cativo de respostas prontas, acabadas e imediatistas. Também nos ensina – não sem certo sofrimento ou resignação – a pensar por meio dos conflitos, desmistificando a ideia de pacificidade e harmonia absoluta entre os sujeitos epistêmicos.

Há dois termos em alemão que nos ajudam a pensar melhor sobre o que falamos acima. As palavras *Heimlich* e *Unheimliche* que designam, respectivamente, aquilo que nos é próximo, familiar (*Heimliche*) e seu oposto, aquilo que nos é distante, estranho, infamiliar (*Unheimliche*). Aliás, sentimentos que marcam a trajetória de toda aprendizagem inaugural: familiaridade e estranhamento. Esse jogo de ambivalência representa o desejo represado na voraz cena de tudo que é contemporâneo, que clama por vontade de potência. Um mundo sem escuta do Outro e que insistimos em tornar familiar e habitual, revela a busca por uma identidade ora risível e ora aterrorizante que se esconde em camadas empoeirada de individualismos, indiferenças e decadência de valores mais afirmativos à vida coletiva. Um mundo em decomposição de afetos que vem deixando deteriorar sentimentos caros de solidariedade e empatia.

Uma das obras mais impactantes de Freud completou cem anos em 2019. Inicialmente traduzida pela Imago de “O Estranho”, depois pela Cia. das Letras de “O Inquietante”, chegou em sua versão bilíngue e mais ousada como “O Infamiliar”, pela editora Autêntica. Escrita ao fim da I Guerra, em 1919, desmorona nossa crença e apego por sentimentos habituais, óbvios e familiares, quase sempre aprisionados ao imediatismo de nossa rasa consciência moralizante. Revela de forma perturbadora a profundidade de nossas inquietudes inconscientes e que nos remete ao desconhecido e ignorado de nós mesmos, ao que é assustador e aterrorizante, aquilo que é aparentemente distante de toda impressão familiar e domesticada da realidade. No mesmo diapasão, propõe uma nova teoria estética como aquela dedicada às qualidades de nosso sentir, orientando e encorajando a perceber melhor nossos afetos, sensibilidade e, principalmente, nossa sensualidade oculta e represada diante de um mundo falsamente familiar e do qual o sacralizamos pelo conformismo e autoengano.

O inconsciente encena no interior do plano emocional um movimento semelhante à cena social. Não escapamos aos conflitos que desde cedo se revelam protagonistas, ora como dramas emocionais interiores, ora como sujeitos epistêmicos na tessitura da trama social.

Essa dupla percepção e entendimento do mundo provoca na

Razão humana um aprimoramento fenomenológico de nossa cognição em duas direções distintas. Para muitos capacita-os a uma microvisão das coisas, sua apreensão mecânica, movida pela crença de obviedade e superficialidade com que as coisas se revelam e se explicam. Àquela percepção do mundo que o filósofo francês, Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), descreveu como “Fé Perceptiva”; para outros (alguns poucos) dirige o espírito cognoscível a uma macrovisão da realidade, em sua busca de totalidade ou intercomplementaridade.

A escritora Susan Sontag (2003) dedicou uma de suas obras sobre o tema *Diante da Dor dos Outros*. As imagens de dor e sofrimento teriam perdido o poder de nos chocar? Certamente temos mais perguntas que respostas. Tudo indica que os registros mais preservados na memória de muitas imagens e que conduzem a uma reflexão – ainda que momentânea – é fruto da carga irascível das paixões primárias, de base biológica. Essas ocupam um plano privilegiado de nossa atenção. Àquelas resultantes de emoções sociais evocadas, por exemplo, pelo fluxo das cidades por ocasião da inconformidade de minorias sociais e dos movimentos sociais tende a impactar menos e em pouco tempo voltamos ao funcionamento de nossa indiferença atávica. A esse respeito conclui Sontag (2003, p. 96-97):

Insensibilidade e amnésia parecem andar juntas [...] e o sofrimento de determinadas pessoas tem um interesse muito mais intrínseco para determinado público do que o sofrimento de outras pessoas. [...] Na vida moderna – vida em que há uma superabundância de coisas a que somos chamados a prestar atenção –, parece normal dar as costas para imagens que nos fazem simplesmente sentir-nos mal.

O que nos faz pensar a passagem acima é que a indignação não ocupa o mesmo espaço de atenção para todos os sujeitos em razão de se moldarem por práticas e representações sociais muito diferentes. E o conjunto diversificado dessas indignações encontram alguns obstáculos e limitações, em especial quando estão relacionados a classe-poder, classe-gênero e classe-raça, ambas produtoras de um sentimento atávico de colonialidades e indiferenças sociais.

Por essa razão Raquel Freitas (2020) preferiu distinguir em três níveis o impacto que a indignação ocupa na vida real de diferentes

sujeitos: indignação seletiva, *blasé* e epistêmica. A primeira de natureza mais utilitária, onde o motivo de sua indignação o impede de obter benefícios pessoais. A razão do outro tem pouca importância e é reconhecida eventualmente quanto potencializa seu próprio interesse. A indignação *blasé* carrega a análise do sociólogo Georg Simmel. O indignado *blasé* geralmente é aquele que ao indignar-se com algo não deseja reagir. A percepção de injustiças públicas gera um incômodo temporário, suficiente para torná-lo ainda mais ligado a seu umbigo e na busca de sua própria prosperidade. A indignação jamais o retira de sua sacrossanta zona de conforto. Carrega consigo a marca do individualismo conservador e moralizante de apego exagerado ao discurso de ordem, família e religião.

Daremos maior enfoque ao terceiro nível de indignação, de natureza epistêmica e que tem buscado as razões mais profundas de se indignar à luz dos conflitos históricos e do repertório de conceitos na tradição filosófica e científica. No entanto, a indignação epistêmica não se limita apenas ao mero admirar-se intelectualista, de traços elitistas de sociedades conservadoras do passado remoto e que remontam a tradição da Idade Clássica dos gregos Platão e Aristóteles. Certamente no lastro dos acontecimentos históricos as categorias de admiração e espanto são depósitos ancestrais de uma *Aufklärung* que nos antecedeu em séculos. Ganham as ruas em forma de luta e resistências, bem como se fizeram vozes descolonizadas, movidas pelo agir contestador que sua indignação sinaliza.

Certamente que ainda predomina as indignações seletivas e *blasé*, visto que no fundo são pseudoindignações, pequenos incômodos maquiados pela fina poeira das convenções sociais. Oscilamos entre o familiar e o estranho a todo momento. É mais comum, como dissemos acima, tomarmos de empréstimo aquilo do qual estamos habituados e fazer constituir o repertório comum de práticas, saberes e valores da qual estamos mais dispostos em relações imediatistas, aparecendo com maior frequência e repetição quando enfrentamos alguma dificuldade.

A atitude de estranhamento face ao que se revela a nossa frente é mais comum do que poderíamos supor inicialmente e faz grande oposição ao apego à familiaridade das coisas. Quando crianças o mundo aparece

diante de nós sob os sentidos da desconfiança, face a sua estranheza, indiferença e novidade. Nessa fase pueril do espírito humano tudo se revela uma consciência em grau zero de experiência. Por meio de cada vivência o mundo é inaugurado. A realidade é descoberta e descortinada passo a passo ao existir, sempre com novo saber e temperada por um novo sabor. No entanto, essa atitude tende a ser minimizada com o tempo, dada a repetição que atribuímos às experiências de nosso cotidiano e a falsa sensação de que todas são iguais. Em pouco tempo a atitude de estranhamento é preterida de importância e sentido, quando frequentemente é submetida e tratada por equações rotineiras, típicas da banalidade da vida cotidiana irrefletida.

Temos na Filosofia Antiga o surgimento de dois termos que configuram, segundo Platão e Aristóteles, verdadeiras fontes inauguradoras do filosofar no Ocidente, a saber, as palavras *Admiração* (*thaumázein*) e *Espanto* (*Phatós*). A primeira, de sugestão platônica, indica uma disposição para aquilo que nos potencializa o encanto da visão, por meio da ideia de um olhar metafórico. Somos levados a filosofia porque algo em nós se fez admirar, isto é, dirigimos nosso espírito com certo encantamento a algo que nos produziu admiração.

Na tradição latina temos a etimologia de *ad-miratio* (admirar) e *refletere* (refletir, reflexão), ambas se aproximam na medida em que constituem um olhar introspectivo orientado por uma certa razão interior, um certo encantamento do que olhamos, colocando em comunicação os dados empíricos de fora e o sentido interno que tal percepção provoca. A admiração aparece como a primeira de todas as paixões destinadas a tarefa enobrecedora de conhecer. Somos levados a nos apaixonar por aquilo que admiramos. Admiração e espanto constituem, assim, dois importantes suportes vetoriais que iluminam a trajetória inaugural de um conhecimento afetivo do mundo.

Os afetos de admiração e espanto transfiguram como os principais componentes de natureza psicológica do filosofar, co-implicados aqui pelo impulso de conhecer. *Soma* (Corpo) e *Psiqué* (Alma) dividem a cena inaugural do espírito que dá vida e sentido às coisas. Embora a tradição filosófica entre os gregos nasça como disposição de uma alma desmaterializada do corpo, desconfiamos que este princípio vital

insurgente do espírito que conhece, também se insurge mediado por uma corporeidade ainda velada entre os filósofos clássicos e que só bem mais tarde, na tradição fenomenológica da filosofia contemporânea, se faz “consciência encarnada do mundo”. Fernando Pessoa, dirige sua verve poética ao encontro de uma percepção conjuntiva dessa dupla condição do espírito: “O que em mim sente, está pensando”.

Somos tomados por um sentimento que nos liberta da visão comum das coisas imediatas e estimulados a problematizar algo novo, vendo além de sua manifestação física. A percepção física não é mais suficiente para nutrir esse vigoroso e inteligível caminho do espírito. O império das crenças dogmáticas e o reino de catedrais erigidas pelo olhar hermeticamente empírico e mecânico do mundo dão lugar, agora, ao olhar metafísico, que ultrapassa o sentido material das coisas. No puro ato de ver, também carregamos, inconsciente, a sensação de estranhamento pelo qual somos – inadvertidamente – atraídos.

O pintor espanhol Pablo Picasso (1881-1973), um dos mais importantes artistas plásticos do mundo, pintou a tela Guernica em protesto à guerra. A obra, feita para integrar o Salão Internacional de Artes Plásticas de Paris, percorreu toda a Europa e EUA. Essa obra, de estilo cubista, apresenta elementos plásticos identificados pelo painel ideográfico e monocromático, que enfoca várias dimensões de um evento, renunciando a realidade, colocando-se em plano frontal ao espectador. Difícil não se espantar diante dela. A arte também é um convite a reflexão filosófica.

Aristóteles, no esforço de testemunhar o momento inaugural da filosofia se refere ao espanto ou assombro como registro singular desse acontecimento em direção a uma autonomia para pensar e conhecer melhor. Aquilo que nos afeta, incomoda, inquieta tem grande impacto no processo de aprendizagem, isto é, de como aprendemos, por que aprendemos e para que aprendemos. O espanto filosófico se opõe a naturalização do conhecimento. Daí se encontram as bases mais antigas do Ocidente daquilo que tem se chamado de “Indignação Epistêmica”. O espanto, ao contrário de ser um instinto repulsivo e acovardado, opera no espírito à semelhança de um catalizador que nos direciona ao desconhecido. É, nesse contexto, um antídoto às opiniões cristalizadas

no tempo. A filosofia (*episteme*) assumiu desde cedo sua disposição ao confronto com a cultura da (*doxa*), opinião comum.

Há, contudo, um componente de ambivalência no espanto filosófico. Ao mesmo tempo em que sinaliza um desejo de saber, por vezes contido, polido, tímido, represado, denuncia também o reconhecimento de sua própria ignorância. Sedução e repulsa revelam uma lógica incomum desse instinto (natural para Aristóteles) rumo a compreensão de nossa primeira peripécia cognitiva, aquela que atravessa o espírito filosófico pela aventura do conhecimento. Sobre esse aspecto o filósofo alemão, Martin Heidegger (1889-1976), dedicou um belo comentário em sua obra *Que é isto, a filosofia?* (1971, p. 37-38):

O espanto também não se esgota neste retroceder diante do ser do ente, mas no próprio ato de retroceder e manter-se em suspenso é ao mesmo tempo atraído e como que fascinado por aquilo diante do que recua. Assim o espanto é a disposição na qual e para a qual o ser do ente se abre. O espanto é a dis-posição em meio a qual estava garantida para os filósofos gregos a correspondência ao ser do ente.

No clássico poema *O Guardador de Rebanhos* (1986), Fernando Pessoa (1888-1935), sob o heterônimo Alberto Caeiro, desvela uma percepção de ruptura entre pensar e ver as coisas, por meio de um profundo estranhamento, face a poética da admiração e espanto do qual a visão se retroalimenta para transver o mundo numa clara reação disjuntiva ao pensamento reflexivo. O poema indica que a tarefa do pensamento é sempre ambicionar algo a mais do qual a visão não pode oferecer em seu desejo de saciedade imediata. O poeta anuncia seu estranhamento ao mundo pelo sentimento de angústia, marcado por um acentuado descompasso entre uma reflexão profunda e a pureza ingênua do olhar imediato.

Vejamos, abaixo, outra passagem intrigante de Fernando Pessoa (1986, p.206-207):

Há metafísica bastante em não pensar em nada. O que penso eu do mundo? Sei lá o que penso do mundo! Se eu adoecesse pensaria nisso. Que ideia tenho eu das coisas? Que opinião tenho sobre as coisas e seus efeitos? Que tenho eu meditado sobre Deus e a alma E sobre a criação do mundo? Não sei. Para mim pensar nisso é fechar os olhos E não pensar. É correr as cortinas Da minha janela (mas

ela não tem cortinas) [...] Metafísica? Que metafísica têm aquelas árvores? A de serem verdes e copadas e de terem ramos. E a de dar fruto na sua hora, o que não nos faz pensar, A nós, que não sabemos dar por elas. Mas que melhor metafísica que a delas, que é a de não saber para que vivem, nem saber que o não sabem? Constituição íntima das coisas... Sentido íntimo do universo... Tudo isto é falso, tudo isto não quer dizer nada. É incrível que se possa pensar em coisas dessas. É como pensar em razões e fins quando o começo da manhã está raiando, e pelos lados das árvores um vago ouro lustroso vai perdendo a escuridão. Pensar no sentido íntimo das coisas é acrescentado, como pensar na saúde ou levar um copo à água das fontes. O único sentido íntimo das coisas. É elas não terem sentido íntimo nenhum.

A escritora e crítica literária, Leyla Perrone-Moisés (1997, p.327), dedicou um belíssimo texto em que *Pensar é estar doente dos olhos*, utilizando-se da célebre passagem de Fernando Pessoa como título. Nesse texto, a autora elucida a vocação filosófica na poesia de Pessoa, descrevendo a ambivalência entre o simples olhar das coisas e a profundidade reflexiva que esta mesma simplicidade nos excita a pensar. Na passagem abaixo, Fernando Pessoa (1986, p. 204-207) trata dessa ambivalência entre pensar e ver:

Creio no mundo como num malmequer, porque o vejo. Mas não penso nele. Porque pensar é não compreender... O mundo não se fez para pensarmos nele (*Pensar é estar doente dos olhos*). Mas para olharmos pra ele e estarmos de acordo [...]. Quem está ao sol e fecha os olhos, começa a não saber o que é o sol. E a pensar muitas coisas cheias de calor. Mas abre os olhos e vê o sol, e já não pode pensar em nada, porque a luz do sol vale mais que os pensamentos de todos os filósofos e de todos os poetas.

Admiração e Espanto nos lançam numa busca irrefreável pela verdade. Nos torna reluzentes numa noite escura. As estrelas talvez simbolizem a imensidão de nossas perguntas face a nossa ignorância. Diz Platão (Teeteto, 155d):

Nosso olho nos faz participar do espetáculo das estrelas, do sol e da abóbada celeste. Este espetáculo nos incitou a estudar o universo inteiro. De lá nasce para nós a filosofia, o mais precioso bem concedido pelos deuses à raça dos mortais.

O filósofo e epistemólogo francês, Gaston Bachelard (1884-1962),

em sua obra *A Formação do Espírito Científico* (1996), frequentemente se referia a dois instintos oposto que dominavam o cenário do conhecimento científico: o espírito formativo (saber aberto e crítico) e o espírito conservativo-conformativo (saber refratário as mudanças). A esse respeito afirma Bachelard (1996, p. 19):

Chega o momento em que o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz, em que gosta mais de respostas do que de perguntas. O instinto conservativo passa então a dominar, e cessa o crescimento espiritual.

O filósofo e educador Rubem Alves (1933-2014), em entrevista ao Programa Roda Viva (2003), refere-se a metáfora pedagógica, geralmente atribuída ao poeta português, Fernando Pessoa, sobre a função da admiração e do espanto como a grande tarefa do professor nos dias de hoje ao provocar nos alunos “ereções intelectuais”:

E a primeira tarefa do professor é levar os alunos a sentir o espanto dessas coisas. E quando as crianças se sentem espantadas, elas começam a fazer perguntas, porque elas são curiosas. Os gregos diziam que o pensamento começa quando, diante de um objeto qualquer, qual era a palavra que eles usavam? É... fica bestificado. Você olha para o objeto: “Mas como? Mas como? O que é isso?”. Nesse momento, a gente sente uma ereção da inteligência. Essa ideia de ereção da inteligência eu peguei do Fernando Pessoa, um dos maiores poetas da língua portuguesa, mencionada no poema “Saudação a Walt Whitman”, sob o heterônimo de Álvaro de Campos: “Uma ereção abstrata e indireta no fundo da minha alma”. Mas é que eu acho realmente que a inteligência se parece muito com o pênis, porque o pênis é um órgão de duas funções, tem uma função excretora, ridícula e está lá, flácido, mas se ele for excitado por alguma coisa, então transformações hidráulicas fantásticas acontecem, e ele tem a possibilidade de ter prazer e de dar vida! E assim é a inteligência. Muitas crianças estão com a inteligência adormecida, quietinha, flácida.

Na longa trajetória do *homo sapiens* desvelou-se um antigo segredo para o qual começamos a pensar para fugir da ignorância. Conhecer é surpreender-se, pois mesmo diante de todas as dificuldades, tensões e conflitos que marcam a natureza adversa do pensar, ainda assim os primeiros filósofos desafiaram a tradição e se insurgiram contra a interdição posta pelos mitos, crenças e religiões hegemônicas de seu

tempo.

A perplexidade é combustível ao pensamento filosófico, bem como ingrediente a importantes teorias sociológicas, políticas e educacionais. Não foi em vão que a pedagogia e a filosofia, na tradição escolar e universitária, escolheram a Coruja como representante simbólico de seus saberes e práticas. A coruja possui muitos atributos que associam a aventura do conhecimento: visão noturna, astúcia, curiosidade, enxerga em condições adversas, tem visão de totalidade, é caçadora, seletiva, protetora, sensível e muito desconfiada. A coruja da filosofia remonta a imagem da Coruja de Minerva. Minerva é uma deusa romana. Seu equivalente grego é a deusa Athena. Segundo Hegel, a Coruja de Minerva levanta voo somente ao entardecer, o que alude o papel da filosofia. Ou seja, a filosofia só pode dizer algo sobre o mundo, através da linguagem da razão, que constitui visão de profundidade, após os acontecimentos já terem ocorrido. Simboliza também a Razão que explica a História e o sentido das coisas.

O universo do conhecimento não foi dado aos seres humanos sem o mínimo de esforço da Razão. O exercício do pensamento inaugurado por meio da admiração e espanto que marcou o nascimento da filosofia, entre os gregos no século VI a. C., revela-se, ainda no século XXI, como substância fecunda que mobiliza espíritos livres no caminho para novas e inusitadas aprendizagens. O risco de se lançar na errância de conhecer, capacitou os homens na tarefa de criar usos e sentidos para uma vida refletida. Certamente o processo educativo nutriu-se do fascínio que essas lições – por vezes dolorosas – desempenharam numa trajetória de trocas entre erros, experimentações, saberes, práticas e valores.

O filósofo germano-coreano, Byung-Chul Han tem dedicado parte de sua obra a ideia de crise do tempo a que estamos mergulhados até o pescoço. Segundo Han vivemos num tempo escorregadio que tem nos ameaçado efetivamente a capacidade de destruição das forças contemplativas e do vigor da percepção, alterando sensivelmente as características ontológicas do humano, condicionando-o à pressa e autodestruição irrefletida. Tudo tem de ser rápido e comensurável. A incapacidade de pensar tem se tornado a grande obsessão do momento, dispersando-se tanto no mundo do trabalho quanto no espírito do

tempo. Tudo deve ser imediatamente útil, ou sequer existir.

A contemplação e o pensamento crítico perdem o valor de virtude e adquirem na vitrine do mundo instantâneo um rótulo negativo de “vício dos ociosos” e improdutivos. Espaços mais formais do pensamento e do conhecimento como escolas e universidades começam a ser contestados como únicos espaços de circulação dos sujeitos epistêmicos. Como espaços formais, hegemônicos e fechados essas instituições têm revelado seu lado tendencioso de apego à lógica do mercado, ao império da ordem e da classificação, o que vem inibindo e entorpecendo sentimentos transgressores de admiração, espanto, contemplação, perplexidade e indignação epistêmica. Logo, para desobedecer as estruturas epistêmicas é fundamental, primeiramente, indignar-se epistemicamente.

Induzimos as pessoas à crença de que tudo está pré-determinado, pronto, acabado, onde a reflexão é desnecessária. Sem rumo e sem sentido corremos o risco de tratar a existência como quem lê a bula de um remédio ou consulta apressadamente um manual de instruções da vida. O tempo se estende amargamente em um presente continuado, sem História, sem passado, sem futuro. Nessa obra impactante, intitulada *O Aroma do Tempo* (2016), Han denuncia com todo vigor de sua sensibilidade filosófica o grande simulacro do tempo presente e nos convida a recusar o fétido aroma que atomiza a todos.

A filosofia em toda sua longa tradição tem enfrentado muitos inimigos. Entre eles o Estado, o colonialismo, o patriarcado, o racismo. No entanto, a sociedade ainda se estrutura em violentas hipocrisias silenciosas. As máscaras do Estado já caíram há tempos, como esfinge decifrada, mas as máscaras sociais em seu sutil simulacro e individualismo continuam bem coladas ao rosto, produzindo inúmeras segregações de saberes e produtoras de hierarquias cognitivas tão presente nas relações de poder em que diferentes grupos minoritários são vítimas.

Quantos silêncios carregam o registro de povos, de andarilhos errantes, saberes e minorias sufocadas na rotina implacável de nosso dia a dia e que preferimos outorgar – por covardia ou insensibilidade – a chancela da indiferença, do alheamento e da invisibilidade? E assim, pequenos fragmentos do que somos deixam de habitar dentro de nós e

são conduzidos, arrastados como inquilinos indesejáveis, portadores de uma essência exogâmica que nos tatua a alma com sua presença-ausente. Um peso morto que fingimos não nos afetar. Fernando Pessoa (2009, p. 25) numa passagem famosa de seu poema *Tabacaria*, descreve essa sensação de anonimato em carregar aspirações tão lúcidas e não poder dividi-las: “Tenho sonhado mais que Napoleão [...] mais humanidades do que Cristo. Tenho feito filosofias em segredo que nenhum Kant escreveu”.

A Indignação Epistêmica tem se mostrado uma teoria social imprescindível ao alargamento de fronteiras entre conhecimento formal e outras demandas decorrentes de minorias cognitivas, quase sempre represadas e negligenciadas por meio de práticas excludentes. Saberes negados, epistemologias esquecidas e culturas fragilizadas são alguns fatores que marcam o peso perverso da invisibilidade a esses grupos e vozes humanas. Pelo descaso e omissão de políticas públicas seus clamores chegam à maioria de nós como ruídos inaudíveis e indecifráveis.

Os conhecimentos – agora tratado no plural – não pode prescindir aos clamores das ruas, dos campos, das florestas, ruídos dos movimentos sociais, nem mesmo dos lugares inóspitos que o espaço urbano desprivilegia e segrega. Os conhecimentos não podem se mover restrito ao sabor exclusivo das escolas, das academias universitárias e dos laboratórios de biotecnologia. Sua condição identitária no mundo vem se afirmando por via de uma diversidade epistêmica e natureza geopolítica, na tensão entre saberes rivais, em constante dialética de forças dominantes e oprimidas, da qual os paradigmas dominantes hegemônicos nos fizeram esquecer.

A indignação epistêmica se justifica em razão da necessidade urgente de uma democracia cognitiva. Como se apropriar do mundo sem dar vazão aos saberes e valores que lhe garantem a integralidade de ser e existir? Como ser livre e emancipado quando as capacidades intelectuais e axiológicas que definem seus modos de subjetividade são apropriadas e negadas por uma Razão monolítica?

Esse quadro diagnóstico nos obriga fundar as bases para uma tolerância epistêmica em que se alicerce de forma amplamente

estruturante os pilares para uma democracia cognitiva. A vida social resulta do convívio nem sempre pacífico de diferentes sistemas de conhecimento. À rigor, todos são sujeitos epistêmicos e carregam condições sociais e históricas para se indignarem ou se moldarem às estruturas dominantes. Diferentemente das paixões irascíveis, típicas de instintos primários a indignação epistêmica à semelhança de outras como a admiração, do espanto e da perplexidade configura-se como produto e produtora de emoções sociais e guardam estreitas e importantes ligações com o plano cognitivo.

O indignado epistêmico atua em espaços ambivalentes da cultura o que o capacita a sentir, pensar e agir organizadamente, potencializando a natureza de sua indignação, pois se vê inserido tanto nas academias universitárias e nas escolas como circulando em movimentos sociais. Sua indignação carrega componentes do agir transformador face às empatias políticas e sociais que lhe são caras porque delas se nutrem para dar lugar às vozes excluídas, de saberes eclipsados na ampla defesa da indignação epistêmica como garantia de uma democracia cognitiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Programa RodaVida*. São Paulo, 2003.

BACHELARD, Gaston. *A Formação do Espírito Científico*. Contribuição para uma Psicanálise do Conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

FREITAS, Raquel Coelho de. *Indignação e Conhecimento*. Para sentir-pensar o direito das minorias. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

FREUD, Sigmund. *O Infamiliar* (Das Unheimliche). Edição Comemorativa Bilingue (1919-2019). Tradução de Ernani Chaves. Pós-fácio de Christian Dunker. São Paulo: Autêntica, 2019.

HAN, Byung-Chul. *O Aroma do Tempo*. Um Ensaio Filosófico sobre a Arte da Demora. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'água, 2016.

HEIDEGGER, Martin. *O que é isto, a Filosofia?* Tradução de Ernildo Stein. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

HILST, Hilda. *Da Poesia*. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Pensar é estar doente dos olhos*. In: O Olhar. Organização Adauto Novaes. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

PESSOA, Fernando. *O Guardador de Rebanhos*. In: Obra Poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

_____. *O Poeta é um Fingidor*. Apresentação Cláudio Rodrigues. São Paulo: Globo, 2009.

SONTAG, Susan. *Diante da Dor dos Outros*. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

PLATÃO. *Teeteto e Crátilo*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Pará, EDUFPA, 2007.

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E AÇÃO EDUCATIVA: ENSAIO ACERTA DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS DE FILOSOFIA A LUZ DE DEWEY

Ivan Luís Schwengber¹

Odair Neitzel²

INTRODUÇÃO

A filosofia desde a origem grega sempre esteve presente na civilização ocidental numa relação tensa, por um lado, provocando alvoroço ao assumir para si a tarefa de fundamentar o conhecimento como *ciência primeira* e, por outro lado, paradoxalmente, assumindo o fardo da permanentemente justificação de sua pretensão de se colocar com fundamental e basilar para o pensamento humano. Dito de modo sucinto, a filosofia constantemente necessita a partir de si mesmo, de suas exigências e pressupostos, responder a algumas questões fundamentais. É neste contexto que o presente ensaio persegue a questão da importância da filosofia na formação dos mais jovens na atualidade.

Por se tratar de um ensaio, vamos prescindir de um diagnóstico de época, sem, no entanto, desistir de verificar pontualmente o núcleo das reformas educacionais brasileiras em curso, principalmente no que tange os seus efeitos colaterais na estrutura escolar e o lugar ocupado pela filosofia enquanto componente curricular. O ensaio é uma revisão bibliográfica que tem como núcleo referencial John Dewey (1859-1952), filósofo e educador norte-americano, um clássico da pedagogia

1 Doutorando em Educação. Professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Email ivan.s@unochapeco.edu.br.

2 Doutor em Educação. Professor Adjunto de Filosofia da Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul. Email odair.neitzel@uffs.edu.br.

que em estudos recentes retorna ao palco das discussões educacionais e tem sido destacado ao aproximar os temas da educação e da democracia.

Nossa argumentação pretende demonstrar a importância de alguns aspectos filosóficos educacionais a partir do pensamento de Dewey, ao nosso ver, fundamentais na formação das novas gerações, e através do qual, buscamos argumentar em torno da questão sobre o papel da filosofia na educação. Objetivamos através desses argumentos demonstrar a importância da filosofia na relação com a educação para o desenvolvimento de um modo de vida democrático.

Primeiramente investigaremos o papel da filosofia para Dewey na sociedade industrial americana do pós-guerra, tomada pela esperança de progresso social e pela defesa em Dewey como papel da filosofia de responder às exigências e às necessidades sociais vigentes. Para tanto, a filosofia deveria se tornar crítica e propositiva, auxiliando na construção de sentidos à vida humana essencialmente ativa. Num segundo momento reconectaremos a relação entre filosofia e educação a partir do lugar específico da filosofia na educação e a tarefa proeminentemente formativa, com vistas ao desenvolvimento de cidadãos capazes de assumir um modo de vida democrático, nesta perspectiva a filosofia ocupa centralidade nos processos formativos quando atribui sentidos às ações humanas. Num terceiro momento, com este aporte teórico, nos ocuparemos em refletir sobre o papel da filosofia na educação formal, com especial atenção para como a filosofia, enquanto componente curricular e, nesse contexto, sobre suas competências e habilidades.

O esforço investigativo que realizamos neste ensaio persegue a hipótese de que as competências precisam estar vinculadas aos modos de vida democráticos, que permite impulsionar o formativamente o sujeito em suas relações sociais. Esta competência filosófica seria o desenvolvimento das capacidades para a vida democrática.

FUNÇÃO DA FILOSOFIA

Na obra de 1952, *Problems of men*, Dewey concentra-se em analisar um estudo patrocinado pela Fundação Rockefeller, uma instituição privada, que publica dois estudos sobre papel da filosofia e o papel da filosofia na educação da sociedade industrial americana. Fazendo um

diagnóstico de época, busca investigar a situação da filosofia tendo como ênfase a antropologia, a relação entre filosofia e ser humano. A pesquisa questionava sobre as exigências que levam o ser humano a refletir sobre o sentido da existência humana e, principalmente, por que a filosofia não satisfaz as exigências humanas contemporâneas.

Dewey identifica que, nuclearmente, a filosofia pretende dar conta de compreender e definir o *Ser*, a realidade última, quase que como uma revelação teológica em um mundo mutável e em constante *dever*. Neste sentido a filosofia se distancia da realidade e se desconecta do mundo da vida e dos anseios diários das pessoas. As exigências diárias são tão urgentes para as pessoas em geral que uma filosofia que pretende se ocupar de uma realidade última acaba esvaziada de sentido principalmente para as novas gerações, que ainda buscam se situar no mundo. Dewey percebe que a filosofia em muitas situações perde o nexo com os problemas circunstanciais da vida. É o caso, por exemplo, da Filosofia Moderna, que ao se concentrar nas *condições do conhecimento*, nos *fundamentos do conhecimento* torna-se desinteressante para a maioria da população. As pessoas, de forma geral, permeadas com questões e temas de outra ordem, acabam se desvinculando da reflexão e dos temas filosóficos.

Com isso não estamos aqui desconsiderando a importância do campo e do espaço da reflexão filosófica especializada e acadêmica. Pretendemos sinalizar com Dewey, que o papel da filosofia em auxiliar na reflexão de problemas desloca o foco da busca pelas *condições do conhecimento*, para se dedicar em compreender as *consequências do conhecimento científico*. Dito de outra forma, dos efeitos da ciência nos modos de vida sociais contemporâneos. Disto segue-se que a questão da busca pela consequência não pode ser teleológica ou de consequências que possuem um fim em si mesmas, sob risco de se estabelecer fins *atemporais*.

Paradoxalmente a excessiva referência espaço-temporal e imersão na circunstancialidade dá vazão e abre caminho para o *relativismo*, tornando necessário encontrar um gradiente entre ambas as perspectivas: nem buscar exclusivamente o fim em si mesma como um fim teleológico e descolado das condições mundanas, nem submergir exclusivamente

nas circunstâncias fatuais. Para fugir deste paradoxo a investigação precisa partir de condições circunstanciais espaço-temporais e buscar explicações razoáveis a partir de uma investigação filosófica-científica.

Dewey vislumbra na filosofia a possibilidade de elaboração de saberes com esse enfoque, sempre partindo de problemas e anseios que se originam da circunstancialidade para, a partir de um processo metódico de investigação e reflexão, depurar a realidade, permitindo aos sujeitos elaborar um conhecimento aceitável e confiável. Segundo Dewey, é o que “ocorre com uma filosofia que emprega o método e as conclusões da autêntica investigação, como instrumentos para o exame dos valores que hoje atuam na regulação dos hábitos, instituições e esforços humanos” (DEWEY, 1952, p. 17). Trata-se de uma filosofia que incorpora na investigação o significado e os efeitos do contexto, considerando as formas de comportamento, o papel das instituições - associação humanas - e as intencionalidades humanas. Trata-se de uma investigação que leva em consideração as variantes humanas e sociais, assim como as formas institucionalizadas de comportamento humano.

Evidencia-se que o problema que Dewey pretende enfrentar é do “dualismo filosófico” em suas diferentes variáveis, como de matéria e espírito, corpo e alma, forma e substância e que se reflete em todas as esferas da sociedade humana com efeitos nefastos principalmente na educação. Para o pensador qualquer filosofia que pretende influenciar nas condições de vida deve libertar-se deste dualismo. Esta superação do dualismo, permite inclusive alavancar a ciência para resolver problemas humanos. Dewey imputa à filosofia a tarefa de superar o dualismo, sempre na esteira dos avanços sociais e científicos.

Novamente aqui tem os filósofos uma difícil e imperativa tarefa que cumprir, toda vez que desejam tomar parte ativa no processo pelo qual se conseguirá que os recursos que potencialmente são encontrados a nossa disposição na ciência e nas atuais técnicas, cheguem a desempenhar uma missão autenticamente libertadora nos assuntos humanos (DEWEY, 1952, p. 19).

Em outras palavras, a tarefa árdua da filosofia é dialogar com a ciência, analisar seus efeitos sobre a vida humana em sociedade a serviço da liberdade humana objetivando a emancipação cooperada, que em

termos sociais, seriam modos de vida democráticos. Trata-se de dar feições sociais à ciência alocando-a no terreno dos assuntos humanos. Da mesma forma, para Dewey a filosofia ao pretende ser parte ativa do processo de entendimento e elaboração do mundo, não pode se satisfazer com os fins em si mesma, alocando-se sobre as outras ciências como algo superior e separado da vida mundana.

A filosofia de *prima facie* pode se apresentar desagradável e incômoda por seu caráter questionador e crítico da realidade, Frente a isso Dewey alerta para a importância da filosofia não possui tarefa unicamente negativa, de “resolver os conflitos e despejar as confusões no mundo de hoje” (DEWEY, 1952, p. 20). A filosofia deve ser uma atividade positiva e propositiva que, que no âmago da filosofia deweyana, passa pela superação do individualismo, sediada na atividade de cooperação reflexiva (HONNETH, 2001). A concepção de autonomia afirma Suhr (1994) jamais pode ser compreendida como um produto de ação isolada, pois sempre emerge de um processo interativo.

Disso podemos reter que a filosofia tem o papel fundamental a superação da concepção individualista e solipsista de produção do saber, que para Dewey é sempre produto de atividade cooperada. A atividade cooperada então é recuada para o centro do desenvolvimento da inteligência humana e da capacidade de agir no mundo comum humano.

Somente membros associados do mundo podem realizar esta obra em uma ação cooperativa – obra que pode exemplificar-se suficientemente com a instituição das condições de paz. Porém, faz falta instrumentos intelectuais para projetar ideias principais [*leading ideas*] ou planos de ação. (DEWEY, 1952, p. 20).

Para Dewey o dualismo filosófico enquanto uma atividade epistemológica não permite desenvolver disposições mentais capazes de sustentar a interação humana, por colocar o conhecimento em dimensão apartada da realidade concreta. Torna-se nuclear a atividade cooperativa como constitutiva da estrutura cognitiva e epistemológica, possibilitando aos sujeitos criar instrumentos capazes de ativamente contribuir com a vida social humana. Estes instrumentos intelectuais nada mais são do que a inteligência humana capaz de resolver seus problemas. Já em *Democracia e Educação* Dewey apresenta a tese de que a inteligência não

é algo individual, mas “capacidade de participar de seu meio” (DEWEY, 1979, p. 144).

Para Dewey há uma incompletude do mundo e na condição humana, e o processo reflexivo, a inteligência humana é a capacidade do ser humano de tomar parte no curso dos acontecimentos, através de seus instrumentos intelectuais maleáveis, para completude e significado ao mundo. Os instrumentos intelectuais como da lógica, dos conceitos e premissas não são em si cerrados, mas são instrumentos intelectuais que auxiliam na elaboração de uma realidade mais completa. Em outras palavras, é pela reflexão e pela inteligência que o ser humano completa hipoteticamente a realidade, e assim, inscreve-se no curso dos acontecimentos. Os instrumentos intelectuais precisam sempre ser experimentados e posto à prova, numa constante reorganização, para que não sejam tomados pela cristalização conceitual que deturpa a realidade e faz surgir nebulosas verdades. Nas palavras de Dewey:

O experimento e a prova de que deles se fazem e através do trabalho, é o meio dele que cabe impedir que às afete as marchas obscuras originem as infecções. O fato de que os planos, medidas e reformas que se projetem não sejam senão hipóteses, constitui uma prova mais de que a filosofia assume uma atitude espiritual das investigações de que tem logrado a vitória científica em outros domínios (DEWEY, 1952, p. 20).

O pensamento produz hipóteses reflexivas, uma *atividade espiritual*, um pensamento em perspectiva, que se caracteriza por planos de ação, que estão em marcha para se efetivarem ou não. Na esteira da tradição empirista, podemos afirmar que o conhecimento é uma espécie de crença, que pode ou não ser verdadeira e justificada. Para Dewey as crenças e métodos de conhecimentos estão vinculados aos hábitos de vida e as instituições tradicionais que influenciam nosso comportamento. Assim, como os problemas sociais influenciam a investigação, também os problemas físicos produziram alteração nas ciências e influenciam em nossas ações. A filosofia por sua vez, deve tecer crítica sistemática aos métodos e hábitos tradicionais, deve encontrar significados nas novas forma de vida. E a necessidade de renovar é na verdade uma oportunidade para a filosofia.

O passo inicial consiste em promover o reconhecimento de que o conhecimento – incluindo de forma decidida, o conhecimento científico – não se encontra fora da atividade social, senão constitui por si mesmo uma forma de comportamento social, tanto com a agricultura e os transportes (DEWEY, 1952, p. 21).

Em suma, o aspecto crítico é de que a investigação filosófica não é uma doutrina do conhecimento separado da existência social, encerrado em si mesmo; o aspecto positivo é que a tarefa inicial de que todo o conhecimento parte da observação das condições naturais e sociais. A filosofia mais do que provocar insegurança e dúvida, assume a tarefa de encontrar o significado do homem no mundo e na sociedade: “Poder de dedicar-se a projetar hipótese amplas e fecundas que, se utilizam como planos de ação, dando uma direção intelectual aos homens que buscam métodos para fazer do mundo efetivamente um mundo mais familiar de valores e significados”(DEWEY, 1952).

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

No texto escrito *Democracy and Education* publicado em 1916, Dewey tratou efetivamente de aproximar filosofia e educação. Sua concepção de educação passa por aprender com a experiência para sofisticar as experiências subsequentes. Essa concepção está presente também em sua concepção de filosofia, de uma reação a experiências humanas mais complexas, ligadas a finitude e fragilidade humana. A filosofia para Dewey, surge dos conflitos e dificuldade do homem em sua vida social. Muito mais do que uma definição, do que uma matéria, ou um objeto, filosofia é um esforço em dar sentido a experiência, no clássico sentido de *amigo do saber*.

A filosofia pragmática de Dewey é um tipo de reflexão encarnada, que influencia as atitudes e a direção da vida dos homens, reconhecendo o progresso do conhecimento científico. Tanto o conhecimento filosófico quanto o conhecimento científico resultam e influencia a vida e as ações dos seres humanos. A diferença é que a ciência influencia procedimentos mais particulares, ao passo que a filosofia é uma atitude mais geral, algo que busca uma significação mais ampla em aspectos éticos e estéticos da vida. O conceito de filosofia possui um campo mais restrita

em relação à matéria do conhecimento objetivo, diferentemente da ciência, que se mantém mais próxima da experiência, mais localizada e consequentemente mais especializada, a filosofia visa o sentido das ações e, assim, é mais plena de significado, atribuindo sentido a um conjunto mais amplo de experiências da vida humana.

Dewey observa que a generalização do mundo compete à ciência e à filosofia o significado. A questão filosófica é formulada quando questionamos sobre “*que espécie de atitude permanente ativa para com o mundo as revelações científicas exigem de nós*” (DEWEY, 1979, p. 358). O efeito da filosofia é uma espécie de duração e continuidade do conhecimento que reverbera formativamente no modo de vida dos sujeitos. A continuidade tem papel nuclear na formação do sujeito ao manter o equilíbrio e a coerência na resposta aos problemas apresentados pelo mundo.

A filosofia e a ciência, porém, não são campos apartados e distantes, o que estaria em contradição com o pensamento de Dewey. A filosofia interage profundamente com o conhecimento em sua forma mais elaborada de conhecimento científico. A partir dele busca estabelecer significados para as ações e as vivências humana. E é nesse esforço que reside o núcleo formativo da filosofia como filosofia da educação.

No que tange a atitude filosófica mais específica na educação, partindo da noção de que o homem é um ser sensível e, portanto, frágil, destaca e espírito aberto [*open-minded*] às novas percepções como central a filosofia. O ser humano tem na sua vida a capacidade de estar aberto as mudanças, refletir sobre as novas exigências e, sobre como deve agir. O mundo e a sociedade oferecem desafios constantes aos seres humanos, exigindo que respondam e correspondam a estes estímulos. E nisso juntamente reside o cerne do processo educativo: apreender com a experiência³.

Todavia existem experiências complexas e limítrofes na vida humana e social. Estas experiências que põe em risco a continuidade são autênticas experiências filosóficas, exigem mais do sujeito. A “[...]”

3 É preciso estar atento em relação ao conceito de experiência em Dewey para não o tomar por prática e empiria. Sobre isso ver a obra do Dewey (2010), Neitzel (2015) e Schwengber & Neitzel (2019).

característica da filosofia é poder de aprender, ou extrair significado, até das mais desagradáveis vicissitudes da experiência e encarnar o que foi aprendido em uma habilidade/capacidade para continuar aprendendo” (DEWEY, 1979, p. 359). Nesta determinação específica a filosofia da educação é uma filosofia de vida, um modo de encarar e compreender a existência pessoal e social e, que em sua inserção na educação, pretende auxiliar as novas gerações que emergem no mundo a construir seus próprios modos de vida.

A filosofia permite assim, atingir níveis mais profundos de significações que buscam contextualizar e dar sentido às ações. A filosofia compreendida nessa perspectiva é um exercício espiritual, um ato do pensamento num sentido alargado de experiência, que se distingue de uma concepção de conhecimento enquanto instrumentalização do sujeito como ação educadora apresentando aos sujeitos um aparato teórico e instrumental de reflexão. Disto segue-se que ela não é um mero prospectar de fundamento científico-filosófico, de princípios lógicos e racionais, mas é mobilização dos sujeitos a partir destes princípios inscritos e atuantes nestes princípios. Filosofar é atuar inscrito nesta perspectiva, sendo a filosofia um constante exercício de lançar luzes ao desconhecido, em relação a si mesmo e dos outros.

A filosofia quando se refere às coisas mundanas, faz referência ao não-ser, exigindo do pensamento humano uma imaginação reflexiva, e assim, é parte ativa do sujeito, na tomada de posição para “completar” ou participar desta realidade. Numa “falta” de assentamento, de um mundo como possibilidade e incerteza, de desconforto e perturbação pelos constantes desafios postos pelo espaço potencial ao qual o sujeito é desafiado constantemente a se lançar como diria Giddens (2002), e pela sua condição existencial de sujeito educável (HERBART, 2003, p. 11), exigem da pessoa tomar posição e tornar-se responsável por esta. A filosofia não se liga a certeza, mas a incerteza, não aos fatos, mas ao hipotético: “Filosofia é pensar sobre o que aquilo que é conhecido exige de nós - que atitude de resposta ele exige” (DEWEY, 1979, p. 359).

Isso evidencia que para Dewey a filosofia e o valor do pensamento não residem em si mesmo, mas está na solução, na ação que produz. O pensamento nessa perspectiva deve apontar caminhos, percebe as

dificuldades, subsidiar e dar suporte aos sujeitos diante das tomadas de decisão que a vida impõe. Assim a filosofia é uma ação que implica na tomada de consciência de si por parte do sujeito em relação do seu lugar e as condições de existência no mundo com o fim de atuar sobre ela. Quando o ser humano age, ele toma uma decisão e uma postura perante o mundo “porque é necessário integrar na ação os vários interesses conflituosos na vida” (DEWEY, 1979, p. 359). Os conflitos e paradoxos estimulam o pensamento, a investida em querer harmonizar seus interesses com os diferentes interesses da comunidade, exigindo o constante reajustamento e realinhamento com as condições da coexistência social.

Esse modo de conceber e situar a atividade filosófica é denominada por Dewey (1979) de filosofias *domésticas* [*homespun*]. São aquelas reflexões, entendimento e compreensões que os indivíduos criam para si como modos de acomodação, uma espécie de filosofia de vida em que os sujeitos desenvolvem padrões de pensamento para solucionar suas dificuldades:

Se há genuínas incertezas na vida, a filosofia deve refletir estas incertezas. Se há diferentes diagnósticos da causa da dificuldade, e diferentes propostas de solução, isto é, se o conflito de interesses está representado mais ou menos incorporados em diferentes grupos de pessoas, deve haver divergentes filosofias competindo (DEWEY, 1979, p. 361).

Se tomarmos em conta estas considerações e de que a sociedade é composta por diferentes grupos sociais, com interesses distintos e pretensões de perpetuar valores através da educação dos mais jovens nas escolas (DEWEY, 2004), fica evidente que estes diferentes grupos têm diferentes *filosofia de vida*. Grupos sociais diferentes têm respostas diferentes às crises que outros e até “os mesmos fatos que se apresentam, também levam há um diferente esquema de valores” (DEWEY, 1979, p. 361). Os problemas geram diferentes transformações sociais e, conseqüentemente, a evolução das ciências e a uma filosofia especializada. A filosofia especializada possui uma linguagem técnica que as vezes é opaca ao leitor comum em compreender que a filosofia responde a problemas sociais. E nesse sentido que para Dewey a educação surge

como um “adaptamento social” entre as respostas da filosofia e senso comum, o que torna a educação um lugar profícuo e por excelência da filosofia: “De fato, a educação oferece um fundamento vantajoso do qual penetra no humano, diferentemente do significado técnico da filosofia” (DEWEY, 1979, p. 362).

A filosofia quando aproximada das “disposições mentais que correspondem ou as diferentes práticas educativas que são estabelecidas quando atuam sobre ela, as situações da vida (*life-situation*) que são formuladas não podem ser perdidas de vista” (DEWEY, 1979, p. 361).

Para Dewey sob o ponto de vista da educação e da formação humana a filosofia é uma “teoria geral da educação” (DEWEY, 1979, p. 362), que influencia na conduta e no comportamento social. Esta noção de que a filosofia é uma teoria geral da educação produz uma transformação interna e produz uma profunda transformação no modo de conceber a filosofia, não bastando possuir um sofisticado conhecimento, exigindo que esteja presente constantemente na atividade espiritual dos sujeitos.

Nesta modalização da atividade filosófica por parte de Dewey, abre-se um espaço privilegiado para pensar a relação entre educação e democracia. Democracia entendida não em perspectiva estrita, mas em amplo sentido ou como um modo de vida social fraterno. A existência humana em comunidade está em constante transformação educativa. Assim como as relações sociais, toda forma de organização social e toda interação, deveriam para Dewey mudar as atitudes dos sujeitos. Já em 1916 Dewey afirmava que:

A agitação pública, propagandas, ações legislativas e administrativas são eficazes em produzir transformações de disposições que a filosofia indica desejável, somente na medida em que são educativas - isto quer dizer, na medida em que modificam as atitudes mentais e morais’ “ (DEWEY, 1979, p. 362).

A diferentes filosofias de vida dos diferentes grupos sociais, possui um sentido na medida em que estas filosofias formem ou eduquem novos hábitos de vida. A filosofia de vida dos diferentes grupos sociais possui função eminentemente educativa propondo na educação escolar uma “visão ampla e simpática de seu lugar (da educação) na vida contemporânea” (DEWEY, 1979, p. 362). Pois a atividade escolar em

métodos e objetivos se torna meramente rotineira e empírica se não for situada pela reflexão filosófica. A ciência como iluminadora do processo educativo está ligada a prática dos fins que pretende alcançar na comunidade, e este fins muitas vezes desconsideram os valores em sentido social mais amplo. Exemplo: descobrir a cura de uma doença e tornar isto um fim meramente lucrativo.

Para tanto, a tarefa da filosofia é, por um lado, elaborar uma visão crítica da ciência, dos seus objetivos, dos seus valores, que permanecem para sociedade e o que é meramente nostálgico em vista do desenvolvimento desta. Ou seja, a filosofia interpreta os resultados do efeito das ciências especializadas na sociedade. E para tanto, a filosofia precisa estar vinculada à educação. A filosofia por meio da educação, garante meios que partem da energia dos seres humanos de acordo com concepções reflexivas de vida: “A educação é o laboratório em as distinções filosóficas se realizam e são testadas” (DEWEY, 1979, p. 363). A mais profunda definição de filosofia é concebê-la como uma teoria da educação. As mudanças práticas requerem mudanças educativas.

APORTES DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PARA PENSAR A FILOSOFIA COMO UM COMPONENTE CURRICULAR

Na primeira parte ensaio demonstramos o problema do dualismo filosófico e como a busca de uma substância acabada e um fundamento estático tem impacto direto sobre a filosofia e sua ineficiente relação com o ser humano. Este dualismo se manifesta de forma contundente na educação. A busca pela realidade última influencia na educação e se manifesta principalmente na pedagogia tradicional, baseada na autoridade absoluta do professor, que estava certo *per se* sem necessidade de participação dos sujeitos interessados. O professor era senhor de todo o processo, atuante, enquanto o aluno era preenchido passivamente pelo professor por conteúdos relevantes e padronizados, anulando as singularidades do alunado, naquilo que é próprio do sujeito e o diferencia como personalidade.

Na instrução tradicional, a criança tem que captar passivamente a substância verdadeira: “Aprender é assenhorar-se desta substância, e a verificação certa e adequada é quando a criança prova recapitular

esta material de cor”(SUHR, 1994, p. 32). A criança quando se adequa a verdade que está alheia a ela, e consegue reproduzi-la na sequência metricamente repassada, ela de fato aprendeu. Esta crítica a pedagogia tradicional, porém, pode levar ao outro extremo, centralizando o processo em torno da criança, abdicando da necessidade do contato intergeracional, ou colocando o professor como um mero apêndice do processo, tanto no acesso ao conhecimento historicamente elaborado, quanto na necessidade da responsabilização do educador no processo educativo.

O ser humano, assim como a criança se interessam pelos significados que são saberes que emergem da relação com as atividades mundanas da vida diária. Isso está em contradição com a percepção da criança possui uma natureza má, ou na melhor das hipóteses possui uma natureza estragada, pois não gosta daquilo que o professor, da matéria que a educação considera fundamental para ela. No primeiro caso, se a criança possui uma natureza má, ao estilo hobbesiano, ela precisa ser radicalmente transformada, preferencialmente usando o medo como instrumento pedagógico, nesta perspectiva é descartado qualquer coisa que a criança demonstrar naturalmente interesse. No segundo caso, quando ela for pervertida pela má educação, há de se reverter este processo, voltando a uma educação natural mais primitiva para que se possa retornar a buscar algum tipo de interesse *bom*, antes da distorção da má educação. Tanto a natureza má, como a natureza estragada da criança distorcem o processo educativo e plástico do desenvolvimento e crescimento, e ancoram-se no dualismo filosófico. E neste sentido a filosofia da educação deve superar este dualismo, que se traduz de forma simplificada, cooperarem no mesmo processo.

O reflexo do dualismo também reflete socialmente na educação. Na estruturação social da educação há uma diferença que na educação que se manifesta entre o estudo teórico e formativo e, estudos técnicos e profissionalizantes (OELKERS, 2020). “Alguns educadores creem que prestam serviço ao insistir de que existe uma diferença intrínseca entre os estudos que chamamos de liberais e outros denominados mecânicos e utilitários” (DEWEY, 1952, p. 18). Fortemente impactado pela tradição grega a atividade manual é considerado inferior a atividade intelectual,

exemplo da ruptura. Para Dewey não há diferença de superioridade ou inferioridade entre teoria e prática, ambos são parte das atividades humanas com diferentes exigências do sujeito, mas pertencentes a mesma sociedade, levando inclusive ao autor tecer críticas a educação profissionalizante que utiliza um sentido rebaixado de ação (DEWEY, 1952).

O dualismo filosófico não se torna insustentável pela falta de fundamento, mas conforme demonstramos em Dewey, se torna insustentável ao não dar conta de resolver os problemas hodiernos e, como consequência, simplificando o processo formativo. Uma filosofia que reverbera com sentido para a vida humana, reside na defesa de uma filosofia pragmática. Então, a filosofia enquanto componente curricular deve dialogar com todas as formas de conhecimentos e atividades práticas, refletindo sobre os sentidos e o que exigem de nós.

Ainda sobre a concepção tradicional de educação, que trata do ser humano como um ser passivo, para o pragmatismo deweyano, contrariamente toma o ser humano como ser eminentemente ativo. Compreende o ser humano na capacidade de estar constantemente em ação, o que resulta em uma educação progressiva. A ação sempre ocorre de acordo com o ambiente em que a criança se encontra, tornando aquele ambiente como ambiente educacional:

Quando a vontade de agir é grande o suficiente, e as condições ao redor são suficientemente novas e difíceis, a criança irá, após alguma deliberação, escolher qualquer objeto ou objetivo que a aceitará no momento como *seu* propósito para a *sua* intenção. (SUHR, 1994, p. 34. Tradução Nossa, Grifos do autor)

Este elemento de subjetivação não significa um individualismo ou solipsismo, mas o para supera este princípio Dewey sugere uma filosofia tome a interação com o mundo e a cooperação entre os sujeitos o seu princípio positivo. Numa atividade realizada com jovens do último ano do ensino fundamental, constatou-se que a influência dos colegas é mais forte na formação do jovem do que o professor e a disciplina para o andamento geral da educação. Há uma relação de cooperação entre os jovens e está cooperação se manifesta inclusive em grupos mais hostis, podendo se reduzir a um pequeno grupo organizacional dentro da sala.

Estes grupos visam proteger-se mutuamente à competição direta. Esta interação com o meio social é o mote de onde surgem os desafios de uma investigação, e conseqüentemente, a necessidade e aprendizagem, mas sem a elaboração de soluções prontas e fixas, pois a mobilidade do ambiente e da seres humanos exigem contínua readaptação.

Este ambiente é alterado profundamente pela ciência e pela técnica e a filosofia assume o método experimental e reflexivo, e a posição de interpretar os significados dos novos contextos sociais e dos sentidos da ação humana. A filosofia não é descolada da ciência, mas parte de seu método experimental e reflexivo, e analisa o sentido dela para vida humana em sociedade. O papel fulcral da filosofia na educação é de desenvolver a atitude filosófica de suspeita e de investigação. E difere-se do processo educativo como um todo, pela interpelação dos efeitos da ciência com os hábitos e as instituições sociais. E neste sentido ela não necessariamente existe a parte na escola, mas é uma forma de trabalhar. O risco de não se ter um componente curricular de filosofia é de que possamos recair num ativismo mecânico e sem reflexão. A especificidade da filosofia é justamente tratar as experiências desagradáveis da existência humana auxiliando na construção de respostas para a vida social humana. É reconhecer que a criança e os jovens possuem experiências viscerais, em que é necessária uma atitude reflexiva mais exigente como busca de sentido. Assim a filosofia auxilia a demarcar a cooperação como característica da educação escolar.

Esta característica marcante da filosofia é apoiada na fragilidade da condição humana, e utiliza-se a capacidade reflexiva para solucionar e influenciar na vida. Assim o pensamento para Dewey é provado pela experiência na ação, reverberando na vida e seqüência das experiências; o conteúdo científico e escolar não tem valor em si, mas pela forma que se insere na vida dos educandos. Haverá sempre uma forma de responder aos estímulos da vida, seja ela utilizando-se dos recursos investigativos ou resposta mais rápidas em última instância, desenvolvendo instrumentos intelectuais mais ou menos reflexivos para responder as dificuldades da vida. A vida em sociedade é composta por um diferente e variados grupos que dominam o espaço público, estes diferentes interesses, que apresentam diferentes desafios precisam ser acomodados pelos sujeitos.

A escola, para Dewey tem o papel de conciliar os diferentes interesses sociais, que a criança por si só ainda não consegue dar conta.

A educação é um espaço profícuo para o desenvolvimento da filosofia pelo fato de dialogar com a fragilidade dos seres humanos que necessariamente precisam de cooperação para o crescimento e desenvolvimento pessoal e social. Esta cooperação, todavia, exige capacidade de subjetivação, ou seja, capacidade de dar *sua* resposta ao problema que o mundo exige, não reduzindo-se ao psicologismo, pois entrelaça-se com os hábitos e costumes da sociedade e das instituições.

Para finalizar esta seção, a filosofia enquanto componente curricular não garante *per se* a busca de significados ativos. Ela pode se estruturar de forma dualista, ou aproximar-se de uma maneira errônea de falsos métodos científicos, e tomar dados por conhecimentos, reflexões por processos lógicos e atividades mecânicas por ações, diante assim se mostra infértil para a formação das novas gerações. Da mesma forma, sem a presença da filosofia nos currículos, com atividades espirituais formativa para os diferentes do saber, podem inviabilizar a formação de sujeitos capazes de converter o conhecimento científico em modo de vida social democrático e fraterno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Dewey entra no Brasil pela tradição pedagógica, e a recente retomada desta tem levado a revisar a noção de pragmatismo educacional. Fora alvo de inúmeras críticas na tradição brasileira especialmente por ter sido associado ao *escolanovismo* e estar associados ao movimento da pedagogia centralizada no aluno, secundarizando o papel do educador, do conhecimento científico e da tradição. Esta leitura de Dewey é uma retomada de seus conceitos filosóficos que fundamentam sua teoria educacional, para demonstrar a importância a filosofia na educação, principalmente na educação formal.

Neste ensaio demonstramos que a concepção filosófica de Dewey reside em aproximar a vida em sociedade, a vida do homem comum o mais próximo possível da capacidade de pautar a vida e as ações em critérios reflexivos filosóficos e científicos. Para tanto a principal função da filosofia não é fundamentar, mas significar o conhecimento.

Um conhecimento assim não possui uma estrutura epistemológica regressiva, mas progressiva dos efeitos do conhecimento na vida.

O ser humano influenciado pelo seu meio, reflete, com os valores e as condições intelectuais e emocionais que possui. Usa sua capacidade de refletir para resolver seus problemas, mas não é uma solução a nível intelectual, lógico e abstrato unicamente, mas em sintonia com os problemas da vida cotidiana, num mundo frágil e precário, onde a reflexão é condição nuclear para guiar a vida humana.

Neste sentido a função da filosofia na educação é estímulo a reflexão sobre qual é o significado dos conhecimentos científicos, e como alteram nossa vida, principalmente levantando hipóteses de soluções, que precisam de respostas práticas reverberando na vida. A reflexão não possui valor em si, mas pelo significado que adquire na vida ativa do sujeito, assim como a educação, convertendo-se numa vida em sociedade mais cooperativa e democrática.

E no sentido ensaístico, deixaremos algumas hipóteses da relação da filosofia com a Teoria das Competências. Se aceitarmos as premissas deweyana levantadas alguns pontos devem ser considerados:

A primeira é o papel da filosofia, que tem o papel de compreender e atribuir significados das ações humanas, e conseqüentemente analisar os significados das competências que a sociedade exige futuras gerações. As competências com significados não podem ser atribuídas simplesmente pela necessidade social, ela precisa de um elemento ativo do sujeito, e não passivamente a assimilados.

Em segundo lugar a que tipo de sociedade se referem. Numa visão reduzida de sociedade de mercado, em que o individualismo solipsista impera, a educação perde sentido formativo do sujeito, que coopera, para uma sociedade despótica e competitiva. Uma filosofia da educação que não dialoga com a sociedade e suas necessidades, perde a capacidade de participação nos rumos desta, e acaba silenciando pelo real significado dos acontecimentos presentes.

A terceira consequência, e que tipo de sujeito estas competências produzem, que tipo de reflexões e sentimentos despertam nos sujeitos envolvidos; a concepção competências socioemocionais, que não exigem somente uma normalidade social, mas a necessidade de dialogar com

os valores éticos envolvidos. A filosofia compromete-se dialogar com as necessidades integrais do ser humano em sua relação com o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEWEY, J. *El hombre y sus problemas*. Tradução: Educardo Prieto. 3. ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1952.
- DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Tradução: Renata Gaspar. São Paulo: Vozes, 2010.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, J. *La Opinión Pública y sus Problemas*. Tradução: Roc Fillella. Madrid: Ediciones Morata, 2004.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 857110669X.
- HERBART, J. F. *Umriss Pädagogischer Vorlesungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003.
- HONNETH, A. *Democracia como cooperação reflexiva: John Dewey e a Teoria Democrática Hoje*. In: SOUZA, J. (Ed.). *Democracia hoje: novos desafios para uma teoria democrática hoje*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 63–92.
- NEITZEL, O. *Experiência educacional em Dewey e Herbart*. *Theoria*, v. VII, n. 18, p. 120–142, 2015.
- NUSSBAUM, M. C. *Sem Fins Lucrativos: Porque a democracia precisa das humanidades*. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- OELKERS, J. *Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie: Ein Essay*. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, v. 39, 2020.
- SUHR, M. *John Dewey zur Einführung*. Hamburg: Juniu Verlag GmbH, 1994.
- SCHWENGBER, I. L.; NEITZEL, O. O papel da experiência na pedagogia de Dewey. In: *Vozes da educação: pesquisas e escritas contemporâneas*. São Carlos: Pedro & João, 2019. p. 29-46.

A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO, EM “EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO”, DE JOHN DEWEY¹

Sidinei Cruz Sobrinho²

O homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de pólos (sic) opostos. Costuma formular suas crenças em termos de “um ou outro”, “isto ou aquilo”, entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias. (DEWEY, 1976, p. 3).

INTRODUÇÃO

O exercício que se apresenta tem o escopo principal de identificar a noção de “Educação”, em John Dewey, na obra *Experiência e Educação*, publicada originalmente em 1938. A ênfase do estudo se deu sob e sobre o conceito de “Educação Nova” ou “Educação Progressiva”, fundante da teoria de Dewey. Procurou-se sistematizar a obra em epígrafe considerando: 1- A crítica à “educação tradicional”; e 2 – O processo de “interação” entre a “experiência real” e a “educação”. Foram organizadas as principais categorias e conceitos subsidiários ao tema central da obra. Pretende-se apresentar, de forma objetiva, quais são os elementos fundamentais para se compreender: 1- Os critérios da experiência válida; 2- As principais condições para que a experiência possa ser educativa; 3- A noção de Educação presente na proposta apresentada por Dewey neste texto.

Para auxiliar no intento proposto, recorreu-se, ainda, aos textos:

-
- 1 Agradecimento especial ao Prof. Dr. Cláudio A. Dalbosco; ao Prof. Dr. Altair A. Fávoro; ao Doutorando Ivan Schwengber, pelos comentários e críticas à elaboração do texto e discussão no PPGedu- UPF (turma 2019/2).
 - 2 Professor no Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Sul Riograndense – IFSul, campus Passo Fundo. Doutorando em educação PPGedu UPF (turma 2019/2); Mestre em Filosofia – PUCRS; Especialista em Direitos Fundamentais; Graduado em Direito; e Graduado em Filosofia. E-mail: sidineicruz@gmail.com.

A escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo. (1900); *Como Pensamos.* (1910); *Democracia e Educação.* (1916); *La educación de hoy.* (1940), do mesmo autor.

À guisa de (in)concluir, busca-se transformar o “impulso/desejo” de entender a noção de “Educação” em Dewey no “propósito” de provocar, a partir dele, novas “reflexões” com e sobre o presente que se desdobra, como uma “força em marcha” em presente e futuro da “Educação”.

A CRÍTICA À EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A PRAGMÁTICA

Diante do termo “Educação Nova”, cabe o imediato questionamento: nova em relação à que educação? Qual é a “novidade”? No caso em questão, a filosofia da educação apresentada por Dewey, pretende-se “nova” diante da secular “educação tradicional”. Se justifica pela “necessidade de se introduzir nova ordem de conceitos que conduza a novos modos de prática” (1976, p. XVI). Porém, não se trata de uma simples negação e ou desconsideração do velho pelo novo (*idem.* p. 97). É preciso aprender a reconhecer “possibilidades intermediárias” (*idem.* p. 3), sem cair nos extremismos e nos pré-conceitos fechados que que operam na lógica dogmática. A novidade proposta é a defesa da tese de que há “relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação.” (*idem.* p. 8). Sendo assim, o problema central da nova educação é o de saber selecionar as experiências presentes que possam influenciar de modo criativo e “frutífero” nas “experiências subsequentes” (*idem.* p. 16 a 17). Ou seja, é “nova” porque parte das “experiências” e organiza o saber de forma progressiva.

Dewey crítica diretamente a noção de educação tradicional que justificava o distanciamento autoritário do educador em relação ao educando; a desconexão entre os saberes ensinados e o cotidiano vivido; a excessiva preocupação em formar para o futuro sem considerar o presente, o esquema de imposição do conhecimento; a fragmentação disciplinar do ensino; a priorização da mente em desconsideração ao corpo; o ensino instrumental e tecnicista que considera o “conteúdo”, a “matéria”, como um “valor em si mesmo”; a ênfase em “habilidades” ao invés de “capacidades” do educando; dentre outras características

da educação tradicional que impedem ou prejudicam a liberdade do educando e do *continuum* da experiência educativa que proporciona a instrução e a emancipação. (*idem*. p. 3-6, 20, 40-41, 60, e 81).

Quando Dewey crítica o ensino/transmissão do conhecimento abstrato na educação tradicional, ele introduz o método que guiará toda a Educação Progressiva: o pragmatismo. Isso porque, considera: “Não há valor educativo em abstrato” (*idem*. p. 40). Na obra principal deste estudo, Dewey não trata do pragmatismo em si. Sendo assim, buscou-se tal referência explícita em *Democracia e Educação*: “A teoria do método de conhecer exposta nestas páginas pode ser denominada pragmática” (1959b, p. 377). Sobre o “pragmatismo” em específico, a partir do qual o desenvolve Dewey, sugere-se a leitura Wilian James e C. S. Peirce. O que precisa ficar evidenciado, em resumo, é que a pragmática é essencial para defesa da educação pela experiência, justamente porque não admite o entendimento metafísico da educação tradicional. O método pragmático exige que toda hipótese em abstrato, possa ser verificada no processo social em prática e a partir dele se formule. Processo social este, sempre aberto às novas interações e alterações humanas. Por isso, em *Educação e Experiência*, Dewey enaltece o método científico, o método experimental, que é, em si mesmo, a pragmática. Motivo pelo qual, como será visto a seguir, o “método” é um critério essencial para a experiência educativa.

Sendo assim, entende-se que essa breve contextualização já possibilita apontar a novidade trazida pela Educação Progressiva em relação à Educação Tradicional, bem como o método a organizar o caminho dos progressos pretendidos por meio da experiência. Passa-se, então, a sistematizar as principais categorias e conceitos subsidiários ao tema central da obra em atenção.

CONCEITOS, CATEGORIAS E A ESTRUTURA TEÓRICA DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Obviamente, ao leitor atento e prudente, já experiente na arte de “pensar bem”, descabe explicitar que diante da complexa e diversa produção de Dewey e das mais diversas leituras e interpretações já

realizadas ou ainda possíveis sobre o assunto, o estudo da obra *Experiência e Educação*, mesmo que respaldado pelo estudo correlato de algumas outras das principais obras e dos principais comentadores de Dewey, não possibilita uma ampla e suficiente sistematização dos conceitos e categorias³ que a teoria suporta. O que se apresenta, portanto, é um ensaio inicial desse exercício introdutório.

Sendo assim, foram identificados como principais conceitos e categorias para o entendimento da noção de educação em Dewey na obra em evidência (não necessariamente organizados em ordem de prioridade ou sequência lógica): 1- critérios de experiência; Causas X Razão das preferências; 2- liberdade do educando (Necessidades e Capacidades do Educando); 3- experiências do educando; 4- princípio da seleção; 5- experiência não educativa; 6- experiência deseducativa; 7- experiência de qualidade; 8- pragmatismo (ver item anterior); 9- método científico e experiência científica; 10- pensar bem, reflexão e abstração; 11- instrução; 12- propósito (mediado pela inteligência social); 13- princípio da reconstrução; 14- princípio da modulação; 15- condições objetivas; 16- Escola bem organizada; 17- Autoridade do Educador; 18- organização progressiva do saber; 19- princípio da análise e da síntese; 20- experiência educativa; 21- princípio do *continuum* (e hábito); 22- princípio da interação; 23- cooperação, processo social; 24- situação de aprendizagem; 25- força em marcha; 26- mundo em expansão; 27- educação progressiva; dentre outros intrínsecos ou correlatos a estes. O espaço que a atividade nos delimita, impede o tratamento e a explicitação mais aprofundada de cada um e de todos eles, mas, ao menos indicar-se-á o caminho e provoca-se, assim, o estabelecimento de novos propósitos nessa experiência educativa.

A partir desse breve quadro já se pode visualizar a riqueza semântica e, ao mesmo tempo a complexidade epistemológica carregada na produção do autor. Há riscos no uso “indevido” ou até mesmo “pervertido” do pensamento de Dewey para se tentar justificar outras noções de educação diferentes ou até mesmo contrárias à noção

3 Entenda-se aqui, por “conceitos”, as “unidades de significação” (ex. experiência), e “categorias”, como sendo “conceitos classificatórios” (ex: experiência educativa) (MINAYO, 2006, p. 176 a 179).

de educação defendida por ele. Inclusive, no Brasil, em muitos círculos da “douta pedagogia e elevada filosofia da educação”, principalmente em razão da influência explícita de Dewey entre os Pioneiros da Educação Nova (1930), e da confusão do pragmatismo com o utilitarismo, o tecnicismo, habilidades e competências etc., mencionar Dewey já é motivo suficiente para rejeição ao que se propõe. Infelizmente, ao que tudo indica, o receio que Dewey sentia de ser incompreendido conceitualmente, se concretizou (1976, p. XIII, p. 7, e p. 90.) Sendo assim, espera-se que a preocupação com essa (re)tomada de conceitos e categorias auxilie a evitar alguns equívocos e ou a desfazer outros da mesma natureza e falta.

Este agrupamento será tratado agora no âmbito de três categorias que podem ser consideradas essenciais para o escopo principal do trabalho: A) Critérios de Experiência; B) Experiência Educativa; e C) Educação Progressiva. Ressalte-se, tal organização tem caráter meramente didático, uma vez que, como o próprio Dewey alertou, a pragmática mantém “a continuidade do ato de conhecer com a atividade que deliberadamente modifica o ambiente” (1959b, p. 377). Tratam-se, portanto, de ideias que se articulam, sempre em aberto, no *continuum* da experiência.

A) CRITÉRIOS DE EXPERIÊNCIA:

Ao se utilizar o termo “experiência”, é comum, mas não por isso correta, a correlação com a ideia de empiria, atividade prática, como se qualquer atividade, qualquer “experimento” ou qualquer “experiência” pudesse ser uma experiência válida para a educação progressiva. Por isso, no capítulo III de *Educação e Experiência*, Dewey dedica especial atenção aos “Critérios de Experiência”. Esta categoria é essencial e tais critérios devem ser usados “sempre que tivermos de discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor.” (1976, p. 23). Assim como, para Dewey o ponto de partida para a educação progressiva é a experiência do educando, também para compreensão da noção de educação em Dewey, entende-se imperioso tomar como ponto de partida a “discriminação entre valores inerentes a diferentes espécies de experiência”. (*idem*. p. 25). Portanto, se há critérios para

distinguir a experiência pretendida, então, como já apontado no primeiro item deste estudo, há também um “método” capaz de guiar esse preceito. Destaque-se que, por opção metodológica para fins deste exercício, utilizou-se a categoria “Critérios de experiência”, para além do título do capítulo III da obra em análise. Ou seja, buscou-se mapear e (re)organizar dentro essa categoria outros critérios essenciais para a experiência educativa.

A-1) Método científico / Pragmática: Como visto, o método⁴ adotado por Dewey, é o da Pragmática. No texto em análise, o autor utiliza, em relação ao “método”, os termos: 1- método de conhecer (1959a. p. 377-378); 2 – método de instrução (1976, p. 4, 17, e 61); 3- método de aprender (*idem.* p. 5 a 6); 4 - método de ação (*idem.* p. 68, e 70); 5- método de inteligência (*idem.* p. 84 a 85, e 92); 6- método científico (*idem.* p. 91 a 93; 95), 7- método democrático (*idem.* p. 25); e, ao que, entende-se, mais apropriado ao pragmatismo: 8- método experimental (1957; p. 71; e 1976, p. 91 a 96).

A ênfase do método experimental está no tratamento dos problemas sociais: A “Adesão a este método não só constitui a via mais direta para a compreensão da própria ciência, como é também o mais seguro caminho para a compreensão dos problemas econômicos e industriais da sociedade presente.” (1976. p. 82, e 84). É importante, afirma Dewey, que a ênfase que ele dá ao método científico não venha a “sofrer distorções” (*idem.* p. 91). Além disso, não basta que os métodos sejam bons, ou tenham funcionados em determinados caso, eles precisam

4 “Dewey interpreta educação como o método científico por meio do qual o homem estuda o mundo e adquire cumulativamente conhecimento de significados e valores, não sendo, entretanto, estes resultados da ciência mais do que dados para se conduzir uma vida inteligente e de continuado estudo crítico. A tendência da busca científica é para a conquista de um corpo de conhecimentos que, devidamente compreendidos, se fazem meios para a direção de novas buscas e pesquisas. Daí não dever o educador-cientista limitar-se à investigação dos problemas à medida que são descobertos, mas proceder ao estudo da natureza dos problemas, da época em que surgiram, e de suas condições, importância e significação. Para este fim, pode precisar de fazer, sob esta nova luz, a revisão dos referidos conhecimentos acumulados. Consequentemente, a educação deve empregar a organização progressiva da matéria em estudo para que a compreensão dessa matéria, vista em perspectiva, possa iluminar o significado e a importância dos problemas que ela resolve. [...]. A verdadeira situação de aprendizagem tem, assim, dimensões longitudinais e transversais. É simultaneamente histórica e social. É ordenada e dinâmica.” (HALL-QUEST, 1976, nota do diretor da série, p. XII a XIII).

produzir experiências com qualidade educativa (*idem.* p. 39).

Em síntese, “Não cabe aqui uma análise do método científico. Mas alguns dos seus aspectos estão tão intimamente ligados a qualquer esquema educativo baseado em experiência, que é forçoso notá-los.” (*idem.* p. 91). E, enfatiza: “[...] não temos escolha”, do contrário, seria ignorar a inteligência no processo de aprendizagem. (*idem.* p. 94).

A-2) Liberdade / Necessidades e Capacidades / experiências do educando: Se interessa à educação apenas as experiências educativas, se o método possibilita selecionar, organizar e abstrair inteligentemente essas experiências, o *locus* no qual e a partir do qual as experiências educativas são identificadas é justamente estabelecido pelo critério de “compreender as necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo em dado tempo.” (*idem.* p. 39). Ou seja, as necessidades e capacidades do educando, são elementos que compõe a situação de aprendizagem, e elementos de validação da experiência educativa. É “dever [de] toda instrução iniciar-se pela experiência que o aprendiz já possui: essa experiência e as capacidades desenvolvidas, durante esse período anterior (à escola), fornecem o ponto de partida de toda aprendizagem posterior. (*idem.* p. 75)

A ênfase nesse ponto de partida é um elemento essencial para a crítica à educação tradicional, isso porque, ao contrário daquela, na qual o “*Parecer se antepõe a ser*” (*idem.* p. 60), na educação nova, leva-se em consideração a liberdade do aluno. Dewey dedica todo o capítulo V à “natureza da liberdade”. Liberdade que possibilitará ao educando a formulação de propósitos, julgamentos, autonomia e demais atributos da experiência educativa (*idem.* p. 65). No entanto, é necessária especial atenção para que não se entenda por “liberdade” do aluno o ato de deixá-lo “solto”, à mercê de si mesmo, sem a guia pragmática do método adequado e a autoridade do educador. Para que o educando não fique perdido na sua própria liberdade, no *locus* original do impulso, do desejo, da curiosidade, no ambiente das suas necessidades e capacidades, faz-se imprescindível o critério da “interação”.

A-3) Princípio da Interação: Esse critério é essencial para evitar que se tome por válidas as experiências não educativas ou pior, as experiências deseducativas. Isso porque “o ambiente, em interação com as necessidades

e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida.” (*idem.* p. 34, 38 a 40). É a interação que identifica a existência de “uma relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (*idem.* p. 8). Destaque-se, a “interação”, na experiência educativa, não se dá apenas entre o educando e o meio, o objeto, mas, imprescindivelmente, entre o “objeto” e o “outro”, o que, por sua vez, gera a “situação de aprendizagem”. Sendo assim, é necessário que um dos critérios a serem adotados seja o das “condições objetivas” para essa situação.

A-4) Condições objetivas / adequadas: Ao levantar o problema sobre a “liberdade” (*idem.* p. 10), Dewey antecipa outro critério para viabilizar o próprio critério da “liberdade”, que trata sobre as “condições objetivas”, “adequadas”, para que a escola possa efetivar essa liberdade. Sendo que a experiência educativa, como será visto adiante, reivindica um *continuum* da experiência, as condições objetivas são aquelas nas quais uma experiência educativa possibilita novas experiências educativas, novas oportunidades de interação e aprendizado. Daí a importância do educador “saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas.” (*idem.* p. 31). As condições objetivas são várias, incluem desde o comportamento (oral, corporal, atitudinal do professor) até os instrumentos e demais materiais. Mas incluem principalmente o “mais importante que tudo, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida.” (*idem.* p. 38 a 39). (Grifo nosso).

Importante observar que as condições objetivas servem para a experiência educativa, mas que também a experiência tem a capacidade de, de algum modo, alterar as próprias condições objetivas. Daí que, o presente afeta o futuro. Portanto, a importância de o educador saber as condições “adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de ter efeito favorável sobre o futuro.” Que se possa prever as “consequências” e estabelecer os bons “propósitos”. (*idem.* p. 44, p. 66, e p. 70). Ora, “O que distingue a educação baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fontes de problemas.” (*idem.* p. 81). Assim, problematizando as condições ou a partir das condições que

problematizam a vida, o educando poderá formar melhor o seu juízo e o seu julgamento.

As condições objetivas, condições adequadas, pode-se dizer, são os instrumentos, os meios (materiais e sociais) para a vivência da experiência educativa. Aliás, “Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma *situação*”. (*idem.* p. 35).

A-5) Situação de aprendizagem: Importante destacar que interação e situação são inseparáveis, assim, refuta-se a experiência não educativa, tecnicista, instrumental, uma vez que, na situação de experiência, o indivíduo interage com o objeto e com outras pessoas. Dewey reforça, aqui, o caráter social da experiência. Nesse sentido “A afirmação de que os indivíduos vivem em um mundo significa, concretamente, que vivem em uma série de situações.” Logo, se “vivem em [...] Significa, repetimos, que há interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas”. (*idem.* p. 36).

Portanto, como destaca em nota o editor da obra “A verdadeira situação de aprendizagem tem, assim, dimensões longitudinais e transversais. É simultaneamente histórica e social. É ordenada e dinâmica.” (*idem.* p. XII a XIII). Assim, a vivência de situações de aprendizagem (experiências educativas), expande o mundo do educando. O que, por sua vez, coloca o indivíduo em uma “situação global” (*idem.* p. 48). O mundo em expansão, na situação global, impõe a “cooperação” (Democracia como forma de vida!). “Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente.”, rompe-se assim a figura autoritária e distanciada do educador, coloca-o como parte da situação, e, portanto, “autoridade” competente para “liderar” a situação de aprendizagem. (*idem.* p. 55). Perceba-se como que os critérios da experiência começam a se amar e a se complexificar cada vez mais, de modo a ficar cada vez mais difícil, mesmo que didaticamente, separar a ideia teórica da prática, da experiência em si.

A-6) Mundo em expansão / Força em Marcha: Dewey é enfático ao afirmar que “[...] experiências, para serem educativas, devem levar a um mundo em expansão da “matéria de estudo”, concebida como sistema de

fatos ou informações e idéias” (*idem*. p. 93). Esse critério reitera a crítica à educação tradicional que trabalha saberes desconexos da realidade do educando e com vistas à preparação para o futuro como se este fosse algo desligado, sem conexão com e sem ser influenciado pelo presente.

Quando o sujeito passa de uma situação de aprendizagem para outra, experienciando novas interações, se deparando com diferentes condições objetivas; exercendo a liberdade a partir das suas necessidades e capacidades, guiado por um método bem organizado e consistente com o mundo da vida, o sujeito amplia o próprio mundo da vida. O educando vive o seu tempo, extraindo dele cada experiência educativa possível e, assim, prepara-se, aprende “ao longo da vida” (*idem*. p. 37 a 44). Nesse sentido, a capacidade que a experiência educativa tem de expandir os horizontes formativos ao longo da vida, deste o presente e no futuro (ao invés do presente para o futuro), é uma “força em marcha”, a expandir o mundo. “Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela.” (*idem*. p. 29). Portanto, essa força expansora do mundo da vida, precisa ser continuamente bem organizada e bem guiada, condições para que a “marcha” seja assim denominada e para que, a força nela impressa, não se disperse em experiências não educativas ou que, sem propósitos justos, seja canalizada para experiências deseducativas.

A-7) *Organização progressiva do saber*: A organização do saber na educação progressiva, também tem que ser uma organização progressiva. Quer dizer, não se pode organizar o saber (matérias, currículo, abstrações da experiências...) de forma fragmentada (*idem*. p. 42) e artificial, de forma não pragmática. Alguns críticos do pragmatismo de Dewey tendem a dizer que a experiência é em si mesma desordenada e prejudicaria a organização abstrata e intelectual do saber. Porém, Dewey deixa claro que “O ideal, em qualquer caso, é o da organização progressiva do saber. [...] Não é verdade que o princípio de organização seja estranho à experiência” (*idem*. p. 85 e p. 86). Na educação nova, aliás, a organização do saber é mais simples, o que não significa que seja mais fácil (*idem*. p. 20). Aliás “Nenhuma experiência será educativa se não tender a levar — simultaneamente — ao conhecimento de mais fatos, a entreter mais idéias (*sic passim*) e a melhor e mais organizado arranjo desses fatos e idéias.” (*idem*. p. 86).

A organização, então, envolve planejamento. O planejamento não pode ser engessado, impositivo, que cerceie a liberdade da experiência individual. Ao mesmo tempo, precisa ser “suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos. (*idem.* p. 54). Nesse aspecto, o educador é parte essencial para a adequada organização dos saberes, dado que ele é capaz de tomar o “[...] desdobramento progressivo do que já foi experimentado, ou seja, o saber adquirido, de modo a apresentá-lo sob forma mais global, mais rica e também mais organizada, objetivando-se uma aproximação gradual da forma concreta em que a matéria se apresenta à pessoa habilitada e amadurecida”. (*idem.* p. 74).

Para tanto, a organização progressiva do saber, precisa ter coerência lógica, que possibilite a análise e a síntese, sem se tornar apenas um amontoado de disciplinas, matérias, experiências que ocupam o educando na escola em experiências não educativas (*idem.* p. 88). Nesse sentido, o critério da “modulação da experiência” contribui significativamente para a organização progressiva do saber, o “pensar bem”, e o estabelecimento de “propósitos”, no *continuum* educativo.

A-8) Modulação da experiência: A “modulação é um movimento do centro social e humano de organização para um esquema mais intelectual e objetivo de organização” (*idem.* p. 87 a 89). Porém, não apenas com o intuito puro e simples de abstração intelectual, mas no sentido em que “a organização intelectual [...] é o *meio* pelo qual as relações sociais, os laços e apegos mais distintamente humanos, sejam compreendidos e mais inteligentemente organizados. (*idem. ibidem.*). Assim como na transmissão do som (Dewey usa o exemplo da modulação na música), a modulação é caracterizada, basicamente, pela amplitude, frequência, intensidade do comprimento/fase em uma onda de transporte, a modulação altera a experiência inicial, harmonizando-a em diferentes “escalas” na abstração intelectual e no ordenamento mais elevado de ideias produzida na e pela experiência educativa. No entanto, qual seria o benefício, o sentido de forçar a marcha e expandir o mundo, organizar o saber progressivamente, modular a organização em níveis mais harmônicos e elevados sem um propósito justo?

A-9) Propósito mediado pela inteligência social: Não basta ter qualquer

propósito para que a experiência seja educativa. O saber em si mesmo, como já dito, não pode ser um propósito suficiente. “O essencial é que o propósito cresça e tome forma por meio do processo de comunicação e inteligência social” (*idem*. p. 71 a 72). É nesse sentido que a experiência se externaliza ao indivíduo, influenciando nas suas atitudes e na formação de novos propósitos; tornando-se significativa no convívio social que é sempre cooperativo (*idem*. p. 31). Nessa interação/situação de aprendizagem, o propósito principal é a autonomia (domínio de si) no convívio social. Condição essencial para o crescimento educativo que é livre e que liberta, evitando que o educando apenas sirva aos propósitos de outrem, seja um “escravo”, como definiria Platão (*idem*. p. 65).

No capítulo VI, dedicado ao conceito de “propósito”, o autor assim o define: “[...] é um fim em vista, isto é, envolve previsão das conseqüências (*sic passim*) que resultam de ação por impulso. Previsão das conseqüências envolve a operação da inteligência. Requer, em primeiro lugar, observação das condições objetivas e das circunstâncias”. (*idem*. p. 66). Portanto, estabelecer propósitos não se resume a objetivos simples, mas exige operações complexas da inteligência. Assim como complexo é o “domínio de si”. Estabelecer propósitos

Envolve: 1) observação das condições e circunstâncias ambientes; 2) conhecimento do que aconteceu em situações similares no passado, conhecimento obtido, em parte, pela lembrança e, em parte, pela informação, conselho; aviso de cuidado dos que tiveram maiores e mais amplas experiências; e 3) julgamento ou juízo, ou seja, a operação pela qual juntamos o que observamos e o que recordamos e concluímos sobre o que significa toda a situação, para podermos tomar, então, o propósito de ação (1976, p. 67 a 68).

O critério de se ter propósitos, é fundante da experiência educativa, porque implica o autocontrole dos desejos, para o qual o educando carece de auxílio externo (do educador). Este, por sua vez, o faz de modo cooperativo na seleção das condições objetivas; na interação e na situação de aprendizagem; na organização dos saberes e demais critérios necessários para que a experiência seja educativa na perspectiva da educação progressiva (*idem*. p. 68 a 72). Quer dizer, o educador não é a autoridade-autoritária que impõe o saber e o propósito a ser seguido de forma obediente ao educando. O educador é a autoridade-autorizada,

legitimada pela própria situação de aprendizagem, a liderar o educando metodicamente nesse processo. E, por isso, é também figura ativa na experiência educativa e não mero “observador” da experiência do educando. Assim, o propósito precisa se “genuíno” (1959a. p. 156).

Percebe-se, até o momento, que embora trate com termos simples (propósito; experiência; liberdade...) não se trata de conceitos fáceis. Há rigor metodológico e elevada exigência intelectual para que a “educação seja progressiva” e efetivamente “nova”, sem reproduzir o “abstracionismo metafísico” da educação tradicional e, ao mesmo tempo, sem cair no relativismo de uma abertura desregrada do apenas “deixar fluir”. Sendo assim, é preciso seguir algum princípio de seleção das experiências; saber diferenciar entre “causas” e “razões” das preferências, saber pensar bem, refletir e abstrair, para que o grau de instrução elevado pela experiência educativa, avance em novas situações de experiência e que seja uma experiência de qualidade.

A-10) Princípio da seleção; razão das preferências; pensar bem (reflexão e abstração); instrução; e qualidade da experiência: Optou-se por agrupar estes conceitos, categorias, como corpo de um critério. Isso, justamente por estarem muito próximos, sendo influenciados e influenciando diretamente uns aos outros.

Defende-se aqui ser possível dizer, com base em Dewey, que uma das funções da educação não é preparar “para o futuro”, mas, sim, preparar “o futuro” a partir das experiências que se selecionam no presente (*idem*. p. 44). Portanto, a seleção das experiências deve ser criteriosa. Esse é um dos problemas centrais da “educação alicerçada em experiências”: “[...] a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes. [...]”. (*idem*. p. 16 a 17).

Ou seja, não se trata da seleção adequada das experiências educativas adequadas apenas em razão de adequação a uma ou outra situação de aprendizagem. Trata-se da continuidade indissociável entre as experiências, cujos efeitos podem ser frutíferos ou infrutíferos, educativos ou deseducativos, justos ou injustos; de acordo com o bem geral ou contrários ao bem geral. Experiência, em Dewey, é um “conceito que deve ter aplicação universal e não limitada e especial”. (*idem*. p. 28).

Do contrário, os critérios da experiência poderiam ser aplicados para aperfeiçoar, especializar, elevar a “qualidade” de uma ação contrária à cooperação e ao bem comum. Um “fora da lei”, poderia, então, pelo *continuum*, pela organização cada vez mais elevada do saber ilícito no exercício da experiência ilícita, tornar-se cada vez mais “qualificado” na sua ilicitude. Daí a importância da “seleção adequada” das experiências e, principalmente, das condições objetivas da experiência orientadas pela autoridade do educador numa escola bem organizada, afinal “O presente afeta sempre, de qualquer modo, o futuro. As pessoas capazes de perceber a conexão não são os jovens, mas os que já adquiriram maturidade” (*idem*. p. 44).

Nesse sentido, não basta saber pensar ou saber interagir a partir da, na e com a experiência, é preciso “pensar bem”. Dewey se ocupa desse tema, com maior ênfase, na obra “Como Pensamos”, 1959a). Porém, o “pensar bem” é um critério essencial para a experiência educativa.

A velha frase “pare e pense” está certa psicologicamente. Pensar é, com efeito, parar a primeira manifestação do impulso e buscar pô-la em conexão com outras tendências possíveis de ação, de modo a se formar plano mais compreensivo e coerente de ação. [...] Pensar é, assim, adiar-se a ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso. A união da observação e da memória é o coração da reflexão. (1976, p. 63).

Assim, o ato de pensar bem, se inicia com o direcionamento adequado da “curiosidade”, o impulso inicial que desperta e provoca o conhecimento e que, se bem guiado, pode tornar a experiência uma experiência educativa. Esse “bem guiar” a curiosidade, reside no hábito de refletir, para que assim, o impulso não seja tomado de pronto, mas analisado seriamente sob o prisma de um propósito digno e o pensamento seleccione experiências de qualidade na expansão do presente em futuro. (1959a, p. 42 a 47). A reflexão é fonte de energia que alimenta a força da marcha da experiência no *continuum* da educação como forma de vida social cooperativa, democrática.

O pensamento reflexivo envolve riscos pois não há certezas, apenas hipóteses. A consequência de assumir o risco é a “instrução”. Retoma-se assim a importância do método científico para que se possa pensar bem,

refletir “e obter a compreensão da real significação das experiências de todos os dias, no mundo em que vivemos.” (1976, p. 93). Portanto, quando o indivíduo adquire essa capacidade de “compreensão real”, pode-se dizer dele um indivíduo bem instruído, o que é diferente do indivíduo bem letrado (da educação tradicional). Assim, a experiência, quando educativa, proporciona o domínio de si. O domínio da sugestão impulsiva originada pela curiosidade inicial, organizando o pensamento e proporcionando a abstração intelectual na experiência, não fora dela. Diz-se, então, que tal experiência é uma experiência de qualidade. “Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa.” (*idem.* p. 16).

Pensar bem, exercitar a reflexão, é, portanto, um “hábito” (*idem.* p. 25 a 26) a ser proporcionado pela educação progressiva, qualificando as experiências sucessivamente, no *continuum* da “experiência educativa” ao longo da vida. Por isso que “toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda” (*idem.* p. 41).

A-11) Princípio do Continuum: Até o momento, frequentemente foram utilizados os termos: “*continuum*”, “processo”; “continuidade”; “expansão”; “ao longo da vida”; “experiências sucessivas”; “organização”, “progressivo”, etc. Isso porque, estes termos remetem a um conceito / princípio basilar para a compreensão da “experiência educativa” conforme se apresenta na obra de Dewey, que é o de “*continuum* experiencial” (*idem.* p. 16 a 17). Conceito basilar porque é o princípio que possibilita a discriminação das experiências que não são educativas, e está diretamente associado à ideia de Democracia e, portanto, de transformação social a partir da problematização constante da própria realidade na qual se desenvolvem as situações de aprendizagem e, neste desenvolvimento progressivo, a continuidade da própria democracia.

A educação progressiva não se preocupa apenas em “preparar para o futuro”, em formar ou desenvolver “habilidades”, mas em possibilitar que os educandos, a partir do presente que lhes é real, capacite-se enquanto cresce em experiências educativas e, nisso, a principal “questão é saber-se se crescimento nessa direção promove ou retarda o

crescimento geral.” (*idem.* p. 27).

Para Dewey, os princípios da interação e da continuidade são inseparáveis. “São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio de continuidade, algo é levado de uma para a outra.” (*idem.* p. 37). Assim

Ao passar o indivíduo de uma situação para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um e mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem. (*idem.* p. 37).

Para que o processo não seja interrompido ou corra o risco de seguir propósitos indignos ao bem geral, é que “A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender”. (*idem.* p. 42). Essa afirmação corre o risco de ser mal interpretada em alguns usos contemporâneos do “aprender a aprender”, ou do “aprender fazendo”. Esse risco se torna efetivo quando não se compreende que “aprender fazendo” e “aprender a aprender”, para ser um aprender de acordo com a educação progressiva, precisa observar os demais critérios da experiência e se dar sobre experiências efetivamente educativas. Do contrário, confunde-se o “simples” com o “fácil”, e o mundo se torna uma desordem. (*idem.* p. 37). Daí vem a importância da “escola bem organizada” e da “autoridade do educador”.

A- 12) *Escola bem Organizada; Autoridade do Educador*: A “escola bem organizada” vai muito além de bem instrumentada, com laboratórios e espaços para o desenvolvimento das experiências, e demais insumos de alto padrão tecnológico dos quais as “escolas tradicionais da contemporaneidade” costumam se gabar. Para ser “nova”, não basta ser “escola 4.0”. Trata-se, antes de tudo, da “organização social” da escola. (*idem.* p. 17). Uma escola que tenha condições de efetivamente trabalhar a liberdade dos educando a partir das experiências dos educandos, sem perder todos os critérios essenciais para garantir a organização do saber de modo indissociável da interação e da socialização provocadas nas situações de aprendizagem ao longo da vida. (*idem.* p. 10). Do contrário,

“para poder progredir profissional e intelectualmente”, (o educando terá) de desaprender o que veio a aprender na escola” (*idem*. p. 41).

Quer dizer, é função primordial da escola bem organizada, da educação baseada em experiências, tomar “o indivíduo enquanto relativamente plástico, antes que experiências isoladas o tenham cristalizado a ponto de torná-lo irremediavelmente empírico em seus hábitos mentais” (1959a, p. 199). Ensinar que “a democracia é a melhor de todas as nossas instituições sociais” (1976, p. 24), pode até causar o hábito mental de reproduzirmos tal ensinamento. Porém, não necessariamente será a “razão” que nos fará preferir a democracia ao fascismo, por exemplo. Daí a importância de se saber as “razões” da experiência, como foi visto anteriormente, e, para isso, a importância da clareza sobre o papel do professor nesse processo.

Conforme Dewey

Na escola bem organizada, o controle do indivíduo repousa predominantemente nas atividades em curso e nas situações criadas para que elas transcorram normal e frutuosamente. O professor reduz ao mínimo as ocasiões em que tenha de exercer autoridade pessoal. Quando se faz necessário falar e agir firmemente, fá-lo no interesse do grupo e não como exibição de poder pessoal. Aí está toda a diferença entre ação arbitrária e ação justa e leal. (*idem*. p. 49).

Ou seja, na Escola, o “característico social se afirma na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário.” Nesse espaço o professor é, por excelência o “membro mais amadurecido do grupo, cabe-lhe a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo”. (*idem*. p. 54). E, nesse papel, a autoridade do educador o legitima a ter “longo alcance” no olhar que se desdobra com as experiências ao futuro. (*idem*. p. 77).

Dewey alerta sobre o risco da confusão que a falta de clareza e entendimento sobre o que é uma experiência educativa pode gerar na tentativa de se organizar escolas baseadas na experiência. Estas, “somente escaparão a contradições e confusões, se forem guiadas por uma clara conceituação do que é experiência e de como se distingue a experiência educativa da experiência não-educativa e, mesmo, deseducativa. (*idem*.

p. 45).

A organização dos conceitos e categorias expostos até aqui, como já mencionado, não seguem obrigatoriamente uma ordem de prioridade, importância ou sequer a mesma sequência e organização em que foram utilizados na obra *Experiência e Educação*. Entendeu-se apenas que, disposta dessa forma, poderia auxiliar na “reconstrução” dos principais elementos da educação progressiva defendida por Dewey na obra em análise, bem como, possibilitar a apresentação do objetivo principal deste exercício, de forma mais sintética e que, após o acesso aos diversos conceitos e categorias expostos, seja de melhor compreensão a ideia de “experiência educativa” e, com ela, se possa inferir a noção de educação presente na obra *Experiência e Educação*.

B) EXPERIÊNCIA EDUCATIVA:

Espera-se que, até aqui, tenha ficado claro que ao se usar a categoria “Experiência Educativa”, não se pode considerar qualquer ideia de experiência ou experiência meramente como atividade empírico operacional. Assim como, esse conceito de educação se coloca diretamente crítico à educação tradicional. O que foi organizado sob a abrangência da categoria “critérios de experiência”, dentre outros elementos que podem ser colhidos do texto de Dewey, pode servir como forma direta de discriminação de experiências educativas das experiências não educativas e das experiências deseducativas. Quer dizer, embora existam outros elementos a se considerar para além destes e em outras obras de Dewey, cogita-se a hipótese de que, em qualquer experiência, quando ausente de qualquer um destes doze critérios categorizados anteriormente, já não se tem uma experiência educativa.

Num primeiro momento, poder-se-ia dizer que qualquer experiência que não observa os critérios de experiência educativa, por exclusão, seria uma experiência não educativa. Contudo, cabe a ressalva de que Dewey levanta a hipótese de uma terceira categoria, a das experiências deseducativas (*idem*. p. 15). Assim, faz-se necessário o esforço de buscar identificar ao menos as principais características que diferenciam estas três categorias.

“É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar

ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores.” (*idem*. p. 14). Quer dizer, essas experiências podem até ser interessantes, ilustrativas, produzir o desenvolvimento de determinadas habilidade e competências, ensinar o indivíduo a exercer algum ofício funcional (manual ou intelectual), mas não um ofício inteligente. São experiências desarticuladas da realidade e das experiências subseqüentes; não se articulam em crescimento. São experiências que se tornam “fontes de prazer, descontentamento ou revolta”. De toda forma, não será uma experiência de qualidade. Não promovem o domínio de si. Criam, no indivíduo, o hábito contrário ao autodomínio, portanto, contrário à interação, à socialização, ao bem geral, à democracia. (*idem*. p. 14 a 16). O exemplo do “gangster” aperfeiçoado, eficiente na sua experiência, é um bom exemplo de experiência deseducativa. Isso também se aplica à “políticos corruptos” (*idem*. p. 27) e, pode-se acrescentar, à professores autoritários ou indiferentes.

A experiência não educativa, por sua vez, carece da avaliação de um educador experiente (*idem*. p. 29) para evitar que a marcha se disperse. Considera a “matéria”, o conhecimento como um valor em si mesmo, como tendo um “valor educativo intrínseco” A “falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não-educativa” (*idem*. p. 37). Poderá até desenvolver “habilidades” em aritmética, por exemplo, mas não “habilitação” (*idem. ibidem*) do indivíduo para crescer e amadurecer em autonomia (*idem*. p. 40 a 41). A experiência não educativa coloca o educando em situação de “Silêncio, imobilidade e obediência forçados” impedindo-o “de revelar sua real natureza” (*idem*. p. 60). Permanece no impulso da curiosidade inicial, do impulso, do desejo, sem adequação aos demais critérios da experiência educativa.

Os critérios de experiência apresentados no primeiro momento, indissociáveis, formam a experiência educativa. Partindo do pressuposto que os conceitos e categorias que formam esses critérios foram compreendidos, pode-se ariscar que a análise deles leva a síntese de que: a experiência educativa é aquela que, partindo da realidade do educando, guiada pelo método científico, proporciona a interação

do indivíduo consigo mesmo, com o meio concreto (material e intelectual) e, necessariamente, com os outros, formando uma situação de aprendizagem cooperativa, social, e que se modula, instruindo o indivíduo no hábito de pensar bem, durante o *continuum* das experiências no mundo em expansão e no aperfeiçoamento das capacidades do domínio de si com o propósito do crescimento geral.

C) EDUCAÇÃO PROGRESSIVA:

Se o processo de reflexão desenvolvido até aqui foi capaz de provocar a instrução e a abstração das principais ideias de Dewey presente na obra *Experiência e Educação*, então é possível a expansão dessa experiência para se ter adequada situação de aprendizagem sobre a principal noção de educação apresentada por Dewey nesta obra.

São, portanto, características essenciais da educação progressiva fortemente presentes na obra *Experiência e Educação*: estar alicerçada em experiências; promover a emancipação, o alargamento da experiência e o crescimento; constituir-se como processo social; formar a capacidade de domínio de si; transformar o impulso em propósito; liderar a reflexão e o pensar bem; qualificar o julgamento e o juízo; organizar o saber de forma progressiva; possibilitar a interação e a socialização; promover a cooperação; selecionar as experiências; criar o hábito da experiência educativa; conduzir à abstração e à inteligência social; valorizar o presente e o educando; compreender o educador como autoridade legitimada a liderar e participar da experiência; ser democrática.

A organização desse saber leva a compreender que a noção de educação que faz frente à noção de educação tradicional, é a noção de uma “Educação Progressiva”. Noção essa, caracteriza pela experiência educativa (criteriosamente delimitada) e que faz progredir não só o indivíduo, esse ou aquele objetivo em específico, mas faz progredir o próprio mundo porque parte dele e, com ele, cresce; porque preocupada com o bem geral tem, antes, durante e depois de cada experiência educativa, sempre em evidência, o estudo dos problemas sociais construindo um “campo amplo para genuínos descobrimentos” (1957, p. 71). É a própria democracia como forma de vida (1959b).

CONCLUSÃO

Para concluir, é possível dizer que, assim como já tem sido feito desde a proposição da “escola nova”, muitas críticas cabem ao pensamento deweyano. Porém, ao se ler a obra com maior cuidado e acurácia, parece também ser pertinente algumas críticas às críticas feitas a Dewey. Algumas deduções ou adaptações feitas a partir dos conceitos e categorias usados por Dewey, como “aprender pela experiência”; “aprendizado ao longo da vida”; “habilitação”, etc., parecem ter levado justamente ao que o autor temia: formulação de “ismos” e ou o pensamento do “isso ou aquilo”. Algumas críticas tendem a tomar abstração formulada por Dewey ao invés de tomar a própria realidade concreta, a própria experiência e situação de aprendizagem na qual se está inserido e nela inserir aquela abstração para gerar nova e mais elevada instrução.

Em síntese, talvez a melhor conclusão a respeito da complexidade da educação, e todas essas versões, controvérsias e diversas noções de educação, o próprio Dewey já a tenha formulado no texto *Experiência e Educação*:

Não desejo, entretanto, concluir sem registrar minha firme crença de que a questão fundamental não é de educação velha *versus* nova, nem de educação progressiva *versus* tradicional, mas de alguma coisa — seja qual for — que mereça o nome de *educação*. [...] Faremos progresso mais seguro e mais rápido se nos devotarmos a buscar o que seja educação e quais as condições a satisfazer para que seja ela uma realidade e não um nome ou uma etiqueta. (1976, p. 97).

Fica, então, o convite à experiência educativa da contínua construção dessa “alguma coisa que mereça o nome de educação”. E, quiçá, principalmente a experiência de se colocar como adulto experiente, educador que participa da experiência educativa e não apenas “transmite” saberes já formulados aos educandos, em algum lugar chamado escola que está fora da realidade dos educando e fora da onipotência do mestre. Quiçá, ao se ‘re-pensar’ que coisa é essa a que se possa chamar “educação”, também se ‘re-pense’, que coisa é essa a que se possa chamar “educador”. Espera-se, ainda, que se faça isso a partir da experiência contextualizada, essencialmente da busca pela construção

genuína de enfrentamento dos problemas sociais, especificamente para o enfrentamento do problema atual do domínio das experiências deseducativas, altamente eficientes, do mercado financeiro sobre o “continuum” das experiências individuais e dos processos de interação e socialização que contribuíram para a expansão do mundo democrático. Portanto, sobre o problema social das escolas e ou dos educadores “especializados” em experiências deseducativas.

REFERÊNCIAS

Dewey, John. *A escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.[original - 1900].

Dewey, John. *Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)*. 3 ed. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959a.[original - 1910].

Dewey, John. *Democracia e Educação*. 3 ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959b.[original - 1916].

Dewey, John, 1859-1952. *Experiência e educação*; tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976. [original - 1938]

DEWEY, J. *La educación de hoy*. 2. ed. Tradução de Carlos Luziaga. Buenos Aires: Losada, S. A., 1957. [original - 1940].

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ORIGEM HISTÓRICA NO BRASIL E SUA CONTRIBUIÇÃO COMO DISCIPLINA CURRICULAR E FORMAÇÃO ACADÊMICA

José Ronaldo de Freitas Machado¹

O campo de pesquisa educacional é vasto, por maximizar assuntos dentro da área, entretanto, pode-se limitar apenas a um assunto, como é o caso deste artigo que tem por objetivo apresentar ensaios e abordagens variadas do saber da Filosofia da Educação, por entender sua riqueza epistemológica para os pesquisadores desta área.

Haja vista que desde os primórdios da educação, da Grécia Antiga até a Era Contemporânea, muito se fala sobre a Educação como um campo do saber dentro dos parâmetros da Filosofia. Com base nisso, dentre outros motivos, neste artigo serão elencadas contribuições sobre A Filosofia da Educação.

Sabe-se que a mesma é um campo vasto de conhecimento e pressupostos, e que mereceu sua posição como disciplina na formação dos docentes de pedagogia e demais cátedras. Todavia, o artigo em apreço abordará a Filosofia da Educação em sua origem histórica no Brasil, de forma sintetizada e sua contribuição como disciplina curricular

1 Especialista em Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Especialista em Direitos humanos pelo Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR. Especialista em Ciência da Religião pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL. Licenciatura em Letras/Inglês pelo Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR. Licenciatura em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES. Licenciatura em História pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES. Graduado em Teologia pelo Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR. Atua como professor da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Leciona palestras nas áreas de Teologia, História, Docência e orientação de Metodologia Científica. E-mail: pr.ronaldo2009@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8026976631953005>.

na formação acadêmica. Pois, nas primeiras décadas do século XX, a Filosofia da Educação não era aceita no Brasil, todavia, alcançou seu destaque acadêmico no período de transição do Brasil colonial para república.

Devido ao compromisso que a educação tem na formação do ser humano, serão discutidas citações acerca do tema proposto neste artigo com colaborações discursivas academicamente a respeito do que é a Filosofia da Educação e o que não é, por acreditar nas hipóteses e pressupostos encontrados a respeito.

A pesquisa tem por objetivo geral tratar o que é a Filosofia da Educação e sua origem histórica no Brasil. No entanto, haverá observações específicas nos tópicos a respeito de sua importância como disciplina curricular na formação acadêmica, como ápice de um trabalho de conclusão de curso.

O tema deste artigo, a Filosofia da Educação, chama-nos a atenção pelo fato de que: é irrelevante para uns e essencial para outros no que tange à formação acadêmica do futuro docente. Por isso, no desenvolvimento deste trabalho, ao averiguar-se os ensaios que abordam o referido assunto, considera-se plausível estudá-lo para entender a Filosofia da Educação, não como uma nova Filosofia, mas como a coroação de sua criticidade nos temas da vida e para a vida do docente em sua vida acadêmica.

Este artigo tem como característica apresentar uma pesquisa bibliográfica, usufruindo de outras pesquisas da área por outros pesquisadores e formadores em questões filosóficas educacionais. Para tanto, em sua elaboração, observou-se trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrados, recortes de livros didáticos e acadêmicos, como também de reportagem e de palestras de seminários.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: CONCEITUAÇÃO

A priori interessa-se este artigo em elencar a conceituação epistemológica dos ensaios sobre “a filosofia da educação”, por entender a importância do saber, do conhecer, a partir das inúmeras facetas que a epistemologia nos induz a pesquisar nesta área.

A origem da ciência sempre nos trouxe curiosidade, tanto quanto

a origem do universo; tenha ele surgido de forma espontânea ou por meio de um grande arquiteto, o criador, conhecido pelos especialistas em ciência da religião e teólogos como o Ser Divino, a máxima para os cristãos monoteístas. No entanto, este artigo não tem por objetivo se demorar sobre esse assunto, mas sim tentar elaborar uma conceituação da Filosofia da Educação.

Seria apenas mais uma filosofia? Por que a junção com a educação? Pode-se afirmar que seria mera argumentação para chamar atenção dos pesquisadores, mestres e doutores na cátedra da educação? Acredita-se que não. A retórica tomaria outras proporções e não se chegaria ao seu objetivo maior. Portanto, a premissa é definir, em primeiro plano, o termo “*filosofia*”, de acordo com Chauí (2000, p. 18):

A palavra *filosofia* é grega. É composta por duas outras: *philo* e *sophia*. *Philo* deriva-se de *philia*, que significa amizade, amor fraterno, respeito entre os iguais. *Sophia* quer dizer sabedoria e dela vem a palavra *sophos*, sábio. *Filosofia* significa, portanto, amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. *Filósofo*: o que ama a sabedoria, tem amizade pelo saber, deseja saber. Assim, filosofia indica um estado de espírito, o da pessoa que ama, isto é, deseja o conhecimento, o estima, o procura e o respeita.

Por isso, a importância em definir os termos em apreço: quando há entendimento, há luz, e assim começa a formação. Luz essa que fora chamada de acesso ao conhecimento, segundo os pensadores da Grécia Antiga. Ademais, aquele que quer formar, deveria se comportar com sabedoria, entendimento e conhecimento, para não cometer nada que fosse antiético, ou imoral.

O outro substantivo que compõe o nome da disciplina aqui estudada é a educação. O que vem a ser educação? Até onde se sabe, a educação perpassa toda a trajetória da vida humana, seja ela em casa, trabalho, escola ou faculdade. Para definir esse vocábulo, apropriar-se da definição de educação conforme Luckesi (1994, p. 21): “A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica.” Portanto, educação parte do princípio da práxis, da teoria, da contemplação do saber. Por isso, a Filosofia da Educação pode ser entendida como uma força, um sustentáculo da formação pedagógica (acadêmica).

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ORIGEM HISTÓRICA NO BRASIL

Ao propor o tópico a origem da “filosofia da educação no Brasil”, pretende-se demonstrar que o ser humano é capaz de auto se reproduzir através da história, sociedade, cultura, religião e trabalho. Assim, entende-se que essas mudanças são necessárias no amadurecimento do homem para sua frutificação social, com vistas na aprendizagem do *homo sapiens*, o ser evoluído nos saberes das ciências. Não obstante, observa-se que este amadurecimento educacional parte do princípio da liberdade do ser homem, pelo seu alavancar no trabalho de se auto reproduzir, conforme dito por Aranha (1990, p. 17):

A transformação produzida pelo homem pode ser caracterizada como um ato de liberdade, entendendo-se liberdade não como alguma coisa que é dada ao homem, mas como resultado da sua capacidade de compreender o mundo, projetar mudanças e realizar projetos.

Com isso em mente, quando se interessa pela a origem da “filosofia da educação”, não se trata de um interesse somente na conceituação dessas duas palavras pelos poetas, filósofos e sociólogos, mas sim no sentido de internalização do *conhecer, do saber*, pois o conhecimento liberta o ser homem das amarras da ignorância e lhe confere um senso crítico do mundo pós-moderno, relativista e fascista, que tenta suplantá-lo com a argumentação de que não há necessidade de tanto estudo. No entanto, a filosofia, afirmou Luckesi (1994, p. 23): “[...] se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão da sua existência [...]”. Ademais, é de conhecimento acadêmico que, sem o filosofar educacional, seríamos apenas marionetes nas mãos dos que se julgam “patronos do conhecimento”. Para tanto, nos satisfaz o pensar de Cotrim e Fernandes (2016, p. 14): “Filosofar é uma ‘experiência’ do pensamento que tem suas peculiaridades. Trata-se de uma maneira um pouco diferente de pensar sobre as coisas, que foge à rotina, ao automático, mas mesmo assim é acessível a todos”. Uma vez que se compreende que a “filosofia e a educação” devem andar juntas, chega-se ao entendimento de que não seria possível uma formação completa, pedagogicamente falando, sem as mesmas.

Outro fato que merece sua explanação é saber que a “filosofia da educação” não é uma filosofia nova, ou seja, um novo olhar filosófico da cosmovisão, mas a própria filosofia que anda lado a lado com a educação, a pedagogia da libertação do eu antigo para o eu amadurecido, que consiga andar com suas próprias pernas por ter adquirido raízes profundas do e no saber. Mazzotti (1999, p.16) declarou sobre o assunto:

Uma das caracterizações mais comuns da filosofia da educação a considera uma aplicação de alguma filosofia. Essa maneira de ver requer que se determine a filosofia que deve ser aplicada à educação, escolha que, por sua vez, exige o exame de todas as filosofias tendo por base algum sistema *supra* ou extra filosófico, o que é uma impossibilidade. Uma alternativa a essa impossibilidade é afirmar a superioridade de uma dada filosofia, ainda que nenhuma escolha desse tipo possa ser justificada racionalmente. O resultado é a afirmação dogmática da superioridade de uma filosofia sobre as demais, perdendo-se, assim, uma das características mais salientes do pensamento filosófico: a sua criticidade.

Uma das grandes contribuições de Mazzotti é a afirmação de que o mais belo da filosofia é sua criticidade, pois fazer críticas nos remete ao filosofar de Sócrates, com sua maiêutica e a lógica de Aristóteles, a argumentação. A filosofia da educação em nosso país teve seu início no século XX, com a finalidade de fundamentação na área da formação acadêmica dos cursos de humanas, a saber, principalmente a “pedagogia”. A esse respeito é importante a contextualização feita por Gallo (2007, p. 261): “No Brasil, a Filosofia da Educação é uma disciplina da área dos chamados ‘fundamentos da Educação’, do curso de Pedagogia e dos demais cursos de formação de professores para as diversas áreas do saber”. Percebe-se que a origem da filosofia da educação está firmada em pelo menos dois eixos: fundamentação e formação. No entanto, a filosofia da educação ganhou prestígio, mais propriamente no final do século XIX e começo do século XX conforme (ZANATTA; SETOGUT; s.d., p. 3453):

[...] no momento em que se discutia o rumo político-econômico da República e a educação como ato conseqüente para o seu desenvolvimento, a filosofia da educação passa a ter relevância acentuada como disciplina que possibilita o pensamento crítico-reflexivo sobre os problemas sociais e sobre os encaminhamentos

educacionais, como forma de conscientização e direção para condutas e comportamentos que melhor se adequavam àquela sociedade. No interior das discussões e em meio às proposições filosóficas do tomismo e do modernismo, acentua-se o percurso da Filosofia da Educação nas escolas de formação de professores, caracterizada pela posição que diferentes educadores assumiam, pelo caminho da filosofia tradicional, conservadora ou pelo caminho da filosofia moderna, progressista e liberal.

Portanto, é compreensível a relevância, a fundamentação da “filosofia da educação” para que se alcance a formação digna do docente. Haja vista que com o passar dos anos, a “filosofia da educação” obteve seu lugar de destaque como parte integrante na formação humana. Para tanto, cita-se Pagni (2014, p. 778):

Seguindo Severino (1990; 2000), Albuquerque (1998) postulou a necessidade do ensino de Filosofia da Educação descobrir sua identidade em torno do tema do humanismo e do seu enfoque ontológico, axiológico e epistemológico, já que a compreenderam como uma antropologia e a conceberam como uma reflexão filosófica sobre a educação, isto é, uma reflexão sobre o fenômeno educativo em sua totalidade.

O que se deve frisar neste momento são palavras como: necessidade, identidade, humanismo, ademais, reflexão acerca do fenômeno educativo num todo, ou seja, uma formação integral do ser humano. Entretanto, acerca da filosofia da educação como uma disciplina, abordar-se-á no próximo tópico, pois, há um entendimento de sua relevância como matriz curricular para a formação docente.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: SUA CONTRIBUIÇÃO COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Uma disciplina, outra disciplina e assim são as demais que compõem a grade curricular dos cursos de graduação, licenciatura, pós-graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*. Todavia, questiona-se: por que se deve reconhecer a “filosofia da educação” como uma disciplina de grande porte formador? Seria ela de maior importância do que as demais disciplinas dos cursos ofertados na área das humanas? Sabe-se que tanto a História como a Filosofia da Educação são necessárias na maioria dos

cursos de formação humanística. No entanto, não seria inteligível estudar somente a “Filosofia da Educação” sem os pressupostos da “História da Filosofia”, pois, isso acarretaria numa formação desproporcional, caótica, por entender que uma disciplina necessariamente depende da outra. Acerca deste assunto discursou Gallo (2007, p. 263):

A disciplina é, pois, aquilo que permite a enunciação de um discurso, de um saber controlando o que pode ou não ser dito, e a maneira como se deve dizer. A disciplina é uma forma de organização, um instrumento de delimitação dos horizontes de um campo de saberes, que permite dizer o que faz e o que faz ou não parte daquele campo.

Se uma disciplina é o que determina o que se deve fazer ou não, logo tem valores morais intrínsecos, condutores normativos e éticos, culturais, sociológicos. Por isso, salienta-se o que a Filosofia da Educação é para (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 30): “A filosofia da educação [...] se preocupa com a educação, levantando observações que os outros setores do campo educacional não acham pertinentes ou nos quais nem mesmo veem inteligibilidade”. A Filosofia da Educação, como disciplina, preocupa-se exclusivamente com a educação *in loco*, mesmo que perpassa outras disciplinas, sua finalidade sempre será a formação a partir do ensino-aprendizagem. De acordo com Albuquerque (1998, p. 55): “A Filosofia da Educação é, então, entendida como uma disciplina que tem na educação um campo de *aplicação*, ou seja, como uma Filosofia que *se aplica* à Educação”. Esta afirmação só foi possível devido a exaustiva pesquisa de campo de Albuquerque em (30) trinta programas de cursos das mais variadas faculdades.

A Filosofia da Educação como disciplina curricular na formação do futuro professor ganhou, de fato, prestígio por ter uma trajetória longa, a saber, desde meados de 1930 até o ano de 1970, conforme postulou Aguiar e Weller (2016, s.p.): “[...] período de surgimento dos primeiros programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil que é considerado um marco importante para o campo de pesquisas sobre Filosofia da Educação no Brasil [...]”. Vale ressaltar que a Filosofia da Educação ganhou prestígio quando se despreendeu da História da Educação, que era uma disciplina presente na formação do magistério desde 1930 (*op. cit.*, 2016). Entretanto, o ensino da filosofia da educação é visto como

algo Discipular, ou seja, disciplina dialógica.

Com o passar dos anos, o desejo pela especulação filosófica é assumido por outro viés, sendo esse viés o campo da ciência, isso de forma totalmente centrada na autonomia. A respeito, o pesquisador Cambi (1999, p.43) observa que: “[...] a centralidade da especulação filosófica como guia da pedagogia foi substituída no pensamento contemporâneo pela centralidade da ciência e de uma ciência autônoma cada vez mais autônoma em relação à filosofia”.

Parece-nos que, a princípio, a Filosofia da Educação havia perdido seu espaço, todavia, foi apenas ressignificada para seu contexto formativo, quando surgiram as novas tendências pedagógicas no século XX no Brasil. Tendências essas que nos trouxeram outro campo investigativo a respeito das metodologias de ensino-aprendizagem para a construção do conhecimento na formação do sujeito da educação. Ademais, pela Filosofia da Educação têm-se as perspectivas, não apenas de mostrá-la na função epistemológica dos saberes educacionais, todavia, preocupa-se em afirmar sua assunção como tarefa ética, tanto quanto política, para refrear o irracionalismo que tem sido disseminado em nossa cultura e sociedade inibindo o desenvolvimento na construção histórico-pedagógico-filosófico dos seres humanos.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

A formação acadêmica do futuro professor é de suma importância, pois, o que mais se precisa na educação é de pessoas gabaritadas no conhecimento e que saibam construir e não copiar, acriticamente, o que se tem. Não é clichê que se use tendências pedagógicas renovadas para que se obtenha um avanço educacional de qualidade. No entanto, não se pode perder de vista o objetivo e seus resultados, pois, há muito tempo que há um empenho em prol de se alcançar uma educação de qualidade. Todavia, ainda que o mundo das ideias seja bom, não se pode esquecer da realidade em que se vive. Para tanto, aproveita-se o ensejo para ponderar que a Filosofia da Educação passou a usufruir dos pensamentos, ideias, ensaios dos filósofos e suas filosofias, como apresentou Aguiar e Weller (2016) em sua pesquisa.

Qual seria a não contribuição da Filosofia da Educação na

formação acadêmica? Sobre esta indagação, postularam Mühl e Mainardi (2017, p.19): “Significa eliminar o diálogo crítico com a ciência, com a política, com a ética e com o próprio senso comum. Significa, por fim, abandonar a pergunta sobre nossa origem e nossa destinação”. Por ventura, sua contribuição na formação acadêmica não estaria destinada a reflexão, autorreflexão do sistema cosmopolítico que tenta definir o que é bom e o que não é para a formação acadêmica? Para tanto, não é de se admirar a fala do Presidente do Brasil: “A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”. Não basta apenas saber ler, precisa ter senso crítico, saber interpretar, contextualizar o tema de forma transversal, é argumentação lógica, assim o alcance será maior.

A formação não se resume apenas no que fora dito pelo Presidente, a formação é muito mais, bem mais. Deveras, quando se defende a Filosofia da Educação como formação acadêmica, é porque entende a sua finalidade no curso superior (FAVENI, 2019, p. 10):

[...] o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Ela abrange cursos sequenciais nos diversos campos do saber, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão.

Portanto, se esta é uma das finalidades do curso superior, subtende-se a magnitude da Filosofia da Educação como parte integrante na formação do acadêmico, visando sua completude argumentativa, histórico-crítico, interpretativo e dialógico, pois, não tem como pesquisar, estudar, questionar se não houver o filosofar da educação, conforme o que fora dito acima, “estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Os verbos nos indicam suas ações no infinitivo: estimular, desenvolver, pensar e refletir, isso é Filosofia da Educação em sua premissa maior. Acerca das abordagens que foram feitas, merece exposição o que ensinavam a respeito da Filosofia da Educação na década de 60, conforme (TOMAZETTI, 2003, p. 197

apud AGUIAR; WELLER, 2016, s.p.):

A Filosofia da Educação sustentava-se na apresentação do pensamento dos filósofos extraindo suas ideias acerca da Educação. Ensinar Filosofia da Educação era, quase sempre, descrever a história do pensamento educacional/filosófico. A partir desta descrição extraíam-se as temáticas características do saber filosófico da educação, como a ética, a estética, o homem, o conhecimento, os valores e os fins, em sua relação com a educação.

Desse modo é posto o marco da Filosofia da Educação e seu objetivo: formar o futuro docente com padrões morais elevados, conservados e com saberes para a crítica argumentativa e contextualizada do ser homem em sociedade. A respeito do assunto em apreço, verbalizou Saviani (1990, p. 7-8):

[...] o estudo crítico dos grandes filósofos, isto é, dos clássicos da filosofia, é uma via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana o que tem grande valor educativo, já que a educação não é outra coisa senão o processo através do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria da espécie humana.

Portanto, se a filosofia traz consigo essa bagagem, acredita-se que unida à educação ela só tem a acrescentar na construção dos saberes e na formação do futuro docente, seja qual for sua área de formação das ciências humanas, dentre outras. Ademais, toda formação é carregada de dogmatismo, por isso a necessidade da Filosofia da Educação na formação docente, para não haver apenas uma vertente educacional, mas outras formas de apropriação do conhecimento. Pois era assim que buscava o verdadeiro conhecimento, o filósofo Sócrates (469 a.C.-399 a.C.), que fora declarado como o homem mais sábio de Atenas. A seu respeito, está escrito que: “Querofonte trouxe de Delfos a mensagem de que não havia ninguém mais sábio que Sócrates em Atenas” de acordo com Ghiraldelli Júnior (2018, p. 31). Todavia, Sócrates afirmou não ser nem mais e nem menos sábio do que os homens. Mas, acreditava ter uma missão, de investigar os sábios de Atenas até que não pudessem mais lhe responder, assim, saberia mais de si e dos outros. Não obstante, a partir desse diálogo sobre variados temas filosóficos em Atenas, a saber, em Ágora, Sócrates não se deixava levar pelos discursos e respostas

que lhe eram proferidas, pois, o seu método de filosofar era aguçado, investigativo, dialógico, contribuindo para o despertar filosófico, que produzia luz, o conhecimento em si e prático na docência.

Outro filósofo que merece ser pontuado é Descartes (1596-1650), que nos deixou a célebre expressão: “Penso, logo existo”. A partir dessa afirmação, o método cartesiano foi elaborado com a premissa de que “[...] o filósofo deve rejeitar como falso tudo aquilo que possa ser posto em dúvida. A dúvida é, portanto, um momento necessário para a descoberta da substância pensante, da realidade do sujeito que pensa” segundo Strecker (2014). Ademais, acredita-se que o verdadeiro conhecimento é aquele que completa, internaliza, prepara o ser, em sua complexidade, para toda a vida. Por isso, há relevância nos métodos usados pelos filósofos supracitados porque eles se completam, independente da época que foram elaborados, é atual seu objetivo, a transformação na construção formadora do ser humano em sua completude, a respeito postulou Chauí (2016).

O tema em curso é extenso, pois, nos remete aos variados ensaios filosóficos do saber na Grécia Antiga, onde teve o início dessas posições pedagógicas e suas nuances. Isso é devido ao alto nível de discussão dos pensadores de acordo com a sua escola, pois, “a influência grega se faz sentir em diversos domínios humanos, mas interessa, sobremaneira, à problemática educativa” de acordo com Vieira (2010, p. 149). Portanto, o momento é propício para elencar alguns pontos dos ensaios sobre a educação de dois ilustres pensadores, ou seja, filósofos, Platão e Aristóteles que muito contribuiu com suas ideias acerca da formação do ser humano.

Por quanto, afirma Platão haver dois tipos de *paideia*, sendo uma socrática e outra política. De acordo com a *paideia* socrática, seu objetivo é a formação individual do ser humano a partir das ideias, que a seu turno não pode ser desassociada da política que contribui na formação socio-filosófica. Essa era a matriz na cultura da sociedade grega, a saber, ocidental.

O ensaio de Aristóteles, segue o mesmo padrão de conformidade de Platão, assim destacou (CAMBI, 1999, p. 92):

[...] como disciplina formadora da alma e como ação civil, ligada

à cidade. Sob o primeiro aspecto, devemos considerar os tratados sobre a Alma e sobre a Ética, nos quais o elemento intelectual é posto no centro e no vértice da vida psíquica e, portanto, também da vida moral: o homem deve realizar-se segundo sua própria forma ou entelêquia, que é constituída pela vida contemplativa, pela atividade do nous (intelecto); este é também o escopo final de todo processo de formação individual: realizar as virtudes dianoéticas (racionais).

Os pensamentos de Platão e Aristóteles, se coadunam por entender que a “Filosofia e a Educação” não poderiam estar distantes, pois, se completam. Outrossim, acredita Vieira (2010) que as considerações de Platão vieram super valorizar o conhecimento científico-teórico sobrepondo a prática que faz parte do ensino-aprendizagem. Tudo isso é por causa da máxima de Platão, em afirmar que a perfeição está no mundo das ideias. Todavia, não há pretensão de argumentar qual parecer seria o mais qualificado para ser usado na formação com a “Filosofia da Educação”, mas, contextualiza-los. Porque os ensinamentos que sobreviveram a tantas gerações até a atualidade, não pode estar de todo equivocado, por isso, que essa pesquisa se preocupou em abordar o assunto em apreço por entender que a renovação é necessária, porém, sem esquecer-se das bases primordiais da educação formadora com respeito à Filosofia da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Filosofia da Educação começou a ganhar relevo na história educacional brasileira no fim do século XIX e início do século XX. Com base nisso, este artigo científico deu sua contribuição conceitual da Filosofia da Educação no Brasil desde os seus primórdios até a contemporaneidade.

A Filosofia da Educação em solo brasileiro esteve presente na formação dos cursos de magistério de 1930 até 1970. Essa disciplina tem, como caracterização máxima, a criticidade, a contextualização e atualidade dos assuntos que, para alguns, seria coisa banal, mas para o filosofar educacional é o ápice do saber construtivo.

Outro tópico que mereceu lugar neste artigo foi a contribuição da Filosofia da Educação na formação acadêmica do futuro professor.

Quando a filosofia da educação foi vista como uma disciplina do currículo de formação docente, sua contribuição assumiu sua cátedra, alcançou seu objetivo. Procurou-se, neste artigo, diferenciar Filosofia da Educação como disciplina curricular dos cursos de graduação, do que de fato seria proposto sobre seu poder formador.

Neste artigo, optou-se por entender a Filosofia da Educação não como a criação de uma nova filosofia, mas como a adequação de filosofias que agucem a criticidade dos docentes em seu processo de formação. Assim, destacou-se sua vertente formadora no que tange ao ser homem em sua complexidade, para que o docente consiga, desse modo, contribuir com a produção dos saberes na e com a vida dos discentes, fazendo com que eles se transformem em pessoas melhores do que quando iniciaram o processo educacional institucional.

Para tanto, foi postulada a importância da Filosofia da Educação na formação acadêmica, contextualizando a partir dos ensaios dos filósofos pesquisadores da área pedagógica e filosófica, como Saviani, Cambi e Vieira. Ademais, as ponderações feitas, contou com excertos filosóficos de Sócrates, Descartes e por fim com as ideias de Platão e Aristóteles.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thomas Blunt Portella de; WELLER, Wivian. *Filosofia da Educação no Brasil: A trajetória de uma disciplina e sua constituição como campo de pesquisa*. Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste – Reunião Científica Regional da ANPEd: Projeto Nacional de Educação: desafios éticos, políticos e culturais, 13., 2016. Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, ANPEd, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/314086804_Filosofia_da_Educacao_no_Brasil_a_trajetoria_de_uma_disciplina_e_sua_constituicao_como_campo_de_pesquisa>. Acesso em 24 de set. 2020.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. *Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de uma identidade*. PERSPECTIVA. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 45 - 61, jan./jun. 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10577/10111>>. Acesso em 22 de set. 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Editora Moderna, 1990.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

_____. *Iniciação à Filosofia*: volume único, ensino médio3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016.

CORDEIRO, Tiago. “*Presidente quer reduzir investimentos em faculdades de filosofia e sociologia. Faz sentido?*” *Gazeta do Povo*. Paraná, 26 de abr. de 2019. Educação. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/presidente-quer-reduzir-investimentos-em-faculdades-de-filosofia-e-sociologia-faz-sentido/>>. Acesso em 22 de set. 2020.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

FAVENI (2019). *Política Educacionais do Fundamental e Ensino Médio* [Apostila do curso de pós-graduação em Ensino de Filosofia e Sociologia]. Espírito Santo: FAVENI. Autor.

GALLO, Sílvio. *Filosofia da Educação no Brasil do século XX*: da crítica ao conceito EccoS Revista Científica, vol. 9, núm. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 261-284. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=1083&path%5B%5D=823>>. Acesso em 24 de set. 2020.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *A História da Filosofia: dos pré-socráticos a Santo Agostinho*. São Paulo: CEFA Editorial, 2018.

_____. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Ética, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Filosofia da Educação: uma outra filosofia?* PERSPECTIVA. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. V. 17, n. 32, p. IS -32, jul./d81. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10520>>. Acesso em 20 de out. 2020.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. *A Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia do Brasil: da obrigatoriedade à dispensa progressiva. Filosofia e Educação [RFE] – Volume 9, Número 2 – Campinas, SP. Junho-Setembro de 2017 – ISSN 1984-9605 – p. 7-22*. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wAPE62V0YAJ:https://philpapers.org/rec/MHLAFD+&cd=1&hl=pt=-BR&ct=clnk&gl-br>>. Acesso em 20 de out. 2020.

PAGNI, Pedro Ângelo. *Filosofia da Educação no Brasil: Concepções, impasses e desafios para sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas*. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 773-808, jul./dez. 2014. ISSN 0102-6801 Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22469>>.

Acesso em 22 de out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Contribuições da Filosofia para Educação*. Em Aberto. Brasília, ano 9. n 45. jan mar 1990. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1762>>. Acesso em 24 de out. 2020.

STRECKER, Heidi. *René Descartes – O método cartesiano e a revolução na história da Filosofia*. (Atualizado em 10/02/2014). Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/rene-descartes-1-o-metodo-cartesiano-e-a-revolucao-na-historia-da-filosofia.htm>>. Acesso em 10 de jan. 2021.

TOMAZETTI, Elisete M. *Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003 *apud* AGUIAR, Thomas Blunt Portella de; WELLER, Wivian. *Filosofia da Educação no Brasil: A trajetória de uma disciplina e sua constituição como campo de pesquisa*. Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste – Reunião Científica Regional da ANPED: Projeto Nacional de Educação: desafios éticos, políticos e culturais, 13., 2016. Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, ANPED, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/314086804_Filosofia_da_Educacao_no_Brasil_a_trajetoria_de_uma_disciplina_e_sua_constituicao_como_campo_de_pesquisa>. Acesso em 24 de out. 2020.

VIEIRA, M. de M. *Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação da heteronomia*. 2010. 221f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade De São Paulo, São Paulo, 2010.

ZANATTA, Regina Maria; SETOGUTI, Ruth Izumi. *Filosofia da Educação no Brasil: Raízes Históricas*. Área Temática: Formação de Professores. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/204_815.pdf>. Acesso em 22 de out. 2020.

FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

Carlos Diogo Mendonça da Silva¹

Sônia Maria Soares de Oliveira²

Luciana Lima Fernandes³

Assentamos essa questão porque acreditamos ser imprescindível uma discussão mais ampla da atual situação das licenciaturas em filosofia no Brasil e no Ceará. Uma vez que boa parte do debate sobre a filosofia no ensino médio surgiu, atualmente, das determinações indicadas pela Lei no 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No presente extrato, a filosofia e sociologia são tomadas enquanto noções “necessárias ao exercício da cidadania”, ou seja, artifícios que se colocam como um sortilégio, auxiliando na compreensão do que seria a cidadania. Tal perspectiva coloca a filosofia numa condição ambígua, uma vez que não fica claro qual o seu lugar, em relação ao ensino da filosofia.

Tomaremos como hipótese de trabalho que a formação universitária dos professores em filosofia no Brasil raramente contribuiu para as exigências do ensino de filosofia na educação básica. Historicamente o ensino de filosofia é contido na academia e pouco efetivo diante de alguns profissionais, sobretudo quando se compreende a leitura e a escrita do texto filosófico na universidade como pura exegese (GALLO, 2012).

1 Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. – UFC. Professora substituta no curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. _diomendonca@gmail.com.

2 Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Graduada em História pela mesma instituição. Professora efetiva na Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, soniasoares_bb@hotmail.com.

3 Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestrado em Filosofia e graduação em História pela mesma instituição. fernandes.luciana-lima@gmail.com.

Sendo assim, é preciso que se reconstrua a compreensão do trabalho do professor de filosofia, levando-se em consideração o professor como educador que pensa sua prática e direciona sua ação para a reestruturação de suas condições de trabalho, assumindo a atividade docente como prática transformadora. Essa é uma das tarefas que se põem como urgentes na discussão da formação do docente em filosofia na educação básica.

O presente texto contribui para refletir sobre a constituição da subjetividade do professor de filosofia, graduados e discentes em filosofia, contribuindo para a análise da efetivação da disciplina no currículo da educação básica. Já o social, terá significativa importância, pois abordará a realidade do ensino de filosofia em escolas do Ceará, tecendo um deslocamento da prescrição para a prática docente no interior da escola. Além disso, busca avultar a importância da presença da filosofia na educação básica, principalmente diante da incerteza como disciplina obrigatória com a nova reforma⁴ do Ensino Médio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para uma melhor compreensão do nosso objeto de investigação, reconhecemos ser necessário adentrarmos ao campo da formação docente, pois entendemos que embora a formação do professor se dê ao longo da vida, é na formação inicial e mesmo na continuada (em serviço) que os saberes da profissão podem ser melhor apreendidos. Os estudos efetuados para explicar o conhecimento advindo pela prática dos professores possibilitaram o desenvolvimento de uma Epistemologia da Prática Docente que, em linhas gerais, investiga o conhecimento produzido, elaborado e mobilizado durante a ação, ou seja, a prática profissional docente em si.

A organização dos saberes de experiência do professor advém

4 A reforma educacional para o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica brasileira, proposta por meio da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016) e sancionada por meio da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, configura-se em mais um abalo nos princípios democráticos do país. Em meio a um contexto de crises políticas, sociais e econômicas enfrentadas pelo Brasil, esta política se constitui em mais um produto que compõe o pacote de medidas, a qual alcunhamos de neoliberal, cuja ótica visa favorecer aos interesses eminentemente capitalistas, em desfavor da democracia e em detrimento ao desenvolvimento humano do indivíduo enquanto sujeito social.

dos conhecimentos alcançados no exercício de seu trabalho, a partir das competências obtidas através do contexto de formação na história de vida e de formação profissional. Sobre a questão da formação profissional dos professores relacionados à construção dos saberes a partir da experiência, pode-se afirmar, de acordo com Maurice Tardif, que:

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. (TARDIF, 2002, p.21)

Os saberes adquiridos decorrem de diversas fontes como: a formação inicial e contínua dos professores, o currículo e a socialização escolar, o conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, as experiências na profissão, a cultura pessoal e profissional, a aprendizagem com os pares, entre outros (TARDIF, 2002). A partir dessas informações, pode-se dizer que para a constituição da identidade do educador, inclusive do professor de música, é necessário compreender que “A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF, 2002, p.86).

Nóvoa (2009) afirma que os processos formativos dos professores se encontram muito afastados da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais e que estes continuam a ser dominados mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho do professor. Esta situação contribui para a degradação da profissão docente, além de retirar-lhe margens importantes de autonomia profissional.

O ensino de filosofia, por sua vez, não pode ser compreendido como o ensino tradicional científico⁵ A causa disso é o caráter intrinsecamente problematizante da própria natureza filosófica: Ensinar

5 Monteiro (2007) estabelece que por muito tempo esteve em vigor o paradigma da racionalidade técnica como o responsável por explicar a relação dos professores com os saberes que mobilizam em suas práticas. Nesse sentido, o professor começou a ser visto como “um profissional que produz saberes no próprio trabalho que desenvolve.” (RODRIGUES E THERRIEN, 2014, p. 05).

a filosofia implica caracterização própria deste saber. E tal distinção só pode ser feita levando em consideração uma argumentação filosófica.

O ponto problemático desta relação é que na formação filosófica brasileira dos professores em filosofia, afora raríssimas exceções, os discentes pouco ou nada são instigados a refletirem filosoficamente sobre noções como “ensino”, “aprendizagem”, “educação” e, por sua vez, as (im)possibilidades ou não de como em se ensinar filosofia.

De acordo com Obiols (2002) este descaso da comunidade filosófica com a reflexão sobre o seu ensino, para além de priorizar as pesquisas, ancora-se em uma espécie de “herança pedagógica”. Retomando Obiols, Eduardo Rabossi (2002 p. 15-16) explicita esta hipótese:

Alguém aprendeu a filosofia de determinada maneira, ensinada por professores que por sua vez também a aprenderam dessa maneira e, como é natural, segue-se com o costume de ensinar da mesma forma, sem sentir a necessidade de algum tipo de questionamento. É que quando uma prática se torna padrão, quando é canonizada, o exame crítico não apenas é considerado desnecessário, mas também pode ser tachado de mal gosto.

Esta herança é fomentada na estrutura curricular de boa parte dos cursos universitários em filosofia no Brasil. Como já pressupõem técnicas de ensino e aprendizado, que foram definidas pela didática, há pouco ou quase nada a ser pensado. E quando há, deve ser refletida pelo pedagogo, originariamente legado à problemáticas menores. O filósofo há de se ocupar com as grandes questões da humanidade, que se inserem nas áreas éticas, epistemológica ou políticas, ainda que o que se tenha feito nas universidades brasileiras seja uma reprodução de comentários do já pensado pelos filósofos célebres.

O ensino de filosofia, desse modo, reduz-se ao arremedo do já feito. Uma vez que o professor de filosofia pouco refletiu filosoficamente sobre noções como ensino e aprendizado, há a transposição da docência recebida na academia para a escola. Não em raras vezes, este docente entende que o objetivo de um ensino filosófico, quando em contato com adolescentes, seria o de inundá-los com as melhores técnicas da explicação e do comentário de textos em filosofia, ou ainda, possibilitar a erudição nos entornos de sua história.

Marilda da Silva em seu trabalho denominado ‘O Habitus Professoral’ estabelece uma relação entre o pensamento de Bourdieu (2011) e de Tardif (2002), demonstrando a importância destes dois autores para referendar o processo de construção deste estudante-profissional, argumentando que “a efetivação de práticas exercidas social e coletivamente configuram um habitus, ou seja, práticas deixam de ser meros saberes práticos e configuram um comportamento que denominou habitus.” (SILVA, 2005, p.3)

Importante ressaltar que o termo *habitus* em Bourdieu (2011) remete a um conjunto de disposições estruturadas que vão sendo assimiladas/incorporadas pelos indivíduos conforme se relacionam em sociedade. Adotaremos a expressão “habitus docente”, em nossa pesquisa, pois qualifica o tipo de enfoque/recorte investigativo escolhido e delimita o olhar analítico da pesquisa para a construção do gosto pela prática docente de Filosofia.

Gómez afirma que os novos estudos começaram a perceber e a dar credibilidade aos elementos presentes na prática do professor como possibilidades de entendimento de sua função. Para o autor, “o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.” (1995, p. 102). Nesse sentido, o professor passou a ser visto como profissional que produz saberes no próprio trabalho que desenvolve.

Desse modo, frente às necessidades de promover um ensino cada vez mais crítico- reflexivo com predicativos transformadores da realidade atingida se faz urgente romper essa dicotomia que atravessa os pilares da educação básica. Assim sendo, a educação na educação básica deve mostrar-se bem fundamentada nas questões interdisciplinar, pois de acordo com Freire (2003) educar é um ato de amor, logo não devemos recluir o debate: À análise da realidade. É fundamental promover uma discussão criadora, a fim de possibilitar o questionamento da realidade pela qual o sujeito está inserido.

Com efeito, a inserção do ensino da filosofia na educação básica se ampara enquanto saber capaz de promover interrelação entre as áreas do conhecimento e da própria vida, ou seja, aflições, reflexões e transformações pertinentes para a edificação da criticidade do

educando. Restando aos licenciados fomentar no estudante as condições necessárias para a reflexão filosófica. De acordo com Dimenstein et al. (2008, p. 3) é uma “disciplina crítica por excelência , a filosofia dispõe de meios estimados para fornecer ao estudante conhecimento sólido e permanentes, que ultrapassam a informação superficial e efêmera”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a Teoria Histórico-Cultural, de acordo com Vygotsky (2008), o homem se constitui para além de seus estágios biológicos, ou de suas reações fisiológicas, não considerando estes antecessores ao seu desenvolvimento. Vygotsky fala que o sujeito é constituído pelo meio em que se encontra, sendo a cultura e o período em que está inserido e a relação que estabelece com eles, fatores que influenciam em sua formação de conceitos, forma de pensar e agir, etc. (OLIVEIRA, 2005). A obra do autor, como afirma Oliveira (2005, p.7), “busca um modelo explicativo que contemple os mecanismos cerebrais do funcionamento psicológico e a constituição do sujeito no processo histórico- cultural”. O homem, por sua vez, transforma o meio em que se encontra ao mesmo tempo em que é transformado em uma relação dialética (VYGOTSKY, 2008). Para ele a cultura é essencial à constituição da natureza humana.

Para o autor, o comportamento humano possui como característica básica o fato de que os homens determinam sua relação com o ambiente e, por meio desse ambiente e da relação estabelecida com o mesmo, modificam seu comportamento, atuando de forma autorreguladora (VYGOTSKY, 2008). A partir disso, entende o desenvolvimento como algo que ocorre dentro de um determinado contexto, não sendo meramente quantitativo, nem homogêneo ou universal. A criança, para o autor, também não é percebida como ser em que “faltam” determinadas características, quando comparada ao adulto (VYGOTSKY, 2008).

Para Mantoan (2003) a diversidade humana (culturais, étnicas, sociais, religiosas, etc.) possui ênfase cada vez maior, além de ser imprescindível para a compreensão de nossa própria sociedade. O ambiente educacional, dentro dessa visão, precisa se integrar aos fatos sociais, levando em consideração as diferenças nos processos de instrução e formação de seus alunos. Na perspectiva da diversidade, o

ensino de Filosofia, então, faz-se necessário pensar uma educação com um paradigma que abranja a cidadania global, com reconhecimento e respeito das diferenças e sem preconceitos.

O ensino da filosofia possibilita uma compreensão de pedagogia fundamentada na construção do conhecimento, que assinale para os discentes na educação básica condições de compreender e defrontar o cotidiano, assim como a sua realidade social, através do diálogo crítico, autônomo e consciente “e a este rigor metodológico não há nada em relação com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo” (FREIRE 2003, p.28).

Com efeito, se faz urgente uma articulação pedagógica que compreenda a necessidade da saída do processo alienativo, a fim de edificar um ser consciente e capaz de se perceber enquanto sujeito cognoscente do processo dialético através de uma educação que fomente a interdisciplinaridade básica para a constituição de conhecimentos sólidos aptos em promover atividades transformadoras em seu cotidiano e modos de vida. Desse modo, o saber filosófico não só na atualidade, mais em toda a História afirma-se como saber necessário para produzir questionamentos sérios e sistemáticos sobre toda e qualquer área do conhecimento nos seus mais diversos graus de complexidade.

Assim, a docência em filosofia emerge enquanto perspectiva de promoção da diversidade nos mais diversos espaços da sociedade, dentre eles, educação básica com formação crítica do aluno. Ela é capaz de cumprir um hiato educacional, ético, estético, crítico, bem como, uma compreensão da interrelação das diversas áreas do saber enquanto instrumento de intercâmbio. Tal compreensão se edifica no que falamos anteriormente sobre o socioconstrutivismo de Vygotsky (2008) em relação ao meio social. É por meio de interações que os seres humanos se desenvolvem e aprendem”.

Partindo da premissa do saber como algo que não é neutro e homogêneo e sim construído, apropriado e reconstruído de forma permanente pelo professor, não há como deixar de lado questões como valores, preconceitos e ideologias relacionadas ao tempo histórico em que os docentes de Filosofia estão inseridos, bem como a sua própria subjetividade enquanto indivíduos. Como nos lembra Fonseca e Silva

(2007, p. 9) “[...] os professores de História estão na História, assim como a fazem, sofrem, desfrutam, transformam e comentam.” Em sintonia com os pressupostos teóricos que consideram a pluralidade dos saberes docentes, entendemos que a formação do professor se dá nos espaços institucionalizados como universidades ou centros de formação continuada, mas não se restringe só a estes, ele também se forma nos espaços sociais, culturais, políticos em que o sujeito encontra-se inserido. Sem deixar de lado o grande peso que exerce nesta formação as experiências de vida que possui.

Neste contexto não podemos deixar de mencionar os desafios que cercam a formação continuada dos professores, concebida por muitos teóricos como um mecanismo de aperfeiçoamento da prática docente e de preenchimento de lacunas da formação inicial. Para autores como Imbernón (2010), é preciso superar uma formação continuada de caráter unicamente transmissor e uniforme e que pouco ou nada contribui para a prática profissional do professor. O autor afirma que ainda existem programas de formação continuada nos moldes de uma:

formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Desse modo, cabem as formações em Filosofia buscarem meios para um ensino sério e significativo que evite a noção clássica de uma Filosofia conteudista/conceitual que nega todas as múltiplas indagações, reflexões e interdisciplinaridade com os saberes cotidianos e seus modos de vida. É a partir da compreensão trazida por Pimenta (2000) ao apontar que a identidade docente é atravessada pela articulação entre os saberes específicos, com os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. De acordo com tal postulado o docente é capaz de fazer e re-fazer sua práxis ao enfatizar o domínio dos conteúdos trabalhados em sala de modo direto e/ou indireto baseando o fazer docente.

CONCLUSÃO

A chegada da filosofia enquanto disciplina na educação básica

resulta na necessidade de uma formação mais crítica e autônoma do professor, pois este possibilita condições para o pensar e agir através da ação reflexiva contrapondo e questionando a sua própria realidade, assim como as metodologias de ensino. Contudo, firmado o processo democrático no Brasil através da construção de uma educação emancipadora, cabe ao profissional atrelar sua prática a realidade social. Não é possível fazer Filosofia apenas com conceitos e ignorando todas as problemáticas sociais que atravessam a escola e os alunos em seus contextos.

O presente trabalho buscou discorrer sobre a formação docente em Filosofia, assim como, buscou discutir uma formação pedagógica pautada na interdisciplinaridade e na contextualização das questões do cotidiano capaz de interagir com as mais diversas áreas do saber e nos mais variados graus de complexidade. Na presente discussão ficou evidente que é importante fomentar professores críticos e engajados, assim como, em promotor de ações que edifiquem e ampliem a interdisciplinaridade na espera de formar sujeitos autônomos, ou seja, docentes possam compreender e transformar a realidade em que vivem.

Por fim, o currículo das formações em filosofia deve buscar trazer uma sobre o conhecimento construído e indicando um diálogo como meio de intervenção na sua prática diária. Existe toda uma função social na formação do professor, a fim evitar discursos sem fundamentação crítica e social. Para que se possa entender e desenvolver questões éticas, didáticas e sociais a luz de uma didática emancipatória.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *O senso prático*. Tradução de Maria Ferreira; revisão da tradução Odaci Luiz Coradini. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DIMENSTEIN, Gilberto; STRECKER, Heider; GIANANTI, Alvaro Cesar; *Dez lições de Filosofia para um Brasil cidadão*, São Paulo: FTD, 2008.

GALLO, S. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: entre o oficial e o alternativo*, in Comunicações – Revista do PPGE-Unimep. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, ano 11, n° 1, junho de 2004, p. 17-27.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

FREIRE, Paulo; *Educação como prática de liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Editora Papirus, Campinas, São Paulo, 2007.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. História, consciência e educação In: Lev Vygotsky: uma educação dialética. *Viver mente & cérebro*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Duetto., 2005. ISBN: 8599535-02-1 p. 6-13.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, C. S. D; THERRIEN, J. Formação continuada e reflexividade docente: o PIBID no contexto educacional brasileiro. *Anais. Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. UTAD – Vila Real, 2014.

SILVA, Marilda da. *O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 29, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 de Ago. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. *A Formação Social da Mente*. 7. ed., 2a tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A FILOSOFIA E A TRANSFORMAÇÃO HUMANA

Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara¹

Filipe Augusto Senf²

INTRODUÇÃO

A filosofia, contribui para as diferentes áreas do conhecimento, já que as reflexões advindas da epistemologia possibilitam o conhecimento histórico, social e cultural do desenvolvimento e capacidades humanas; fazendo com que os indivíduos que adentram no mundo de paixões e busca por sabedoria, se apropriem de reflexões críticas sobre a sociedade, para que assim, possam contribuir para a transformação humana.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica de caráter teórico que aqui segue, brota da necessidade por conduzir uma reflexão por mais filosofia no fazer docente, entre outras palavras, cultivar a reflexão sobre a importância da filosofia no processo para construção de conhecimentos e assim, suscitar uma comunidade de investigação de valorização e interesse por sabedoria, tendo em vista à transformação humana, a partir da busca de significados de maneira a contemplar “o raciocínio que é o conhecimento que exige provas e demonstrações e se realiza

1 Licenciada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização pela UNICID, Especialista em Tecnologia da Educação a Distância (UNICID), Especialista em AEE pela UNICESUMAR e Especialista no Magistério do Ensino Superior (PUC/SP). Professora na Educação infantil na Prefeitura Municipal de Joinville e professora de Filosofia e Sociologia no curso de Técnico do Magistério oferecido pela Secretária Estadual de Educação de Santa Catarina. E-mail: fernandafca.silva@gmail.com.

2 Graduado em Administração Pública pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Licenciado em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), e com Graduação em andamento nos cursos de Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e de Letras-Inglês pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). E-mail: filipesenf@gmail.com.

igualmente por meio de provas e demonstrações das verdades que estão sendo conhecidas ou investigadas”. (CHAUI, 2000, p.80).

A transformação está presente em tudo; ou seja, a mudança de um estado para outro é possível, inclusive mesmo quando uma criança consegue relacionar o som da fala com a escrita, logo, ela passa a dar significado maior à linguagem oral e a linguagem escrita; e por que não dizer ao mundo que a cerca, tendo em vista que os signos e símbolos começam a existir para elas, de mesmo modo sua capacidade de conhecer a si e a sua realidade vai se efetivando pouco a pouco no decorrer de sua vida. Assim sendo, a filosofia começa a integrar as práticas discursivas quando podemos discutir a linguagem que usamos para discutir o mundo (LIPMAN, 1995).

Nesse processo a educação formal, também tem um papel fundamental:

[...] as crianças tem de passar por um processo de transição em que verbalizam diversos modos de abordar um determinado tópico para preparar o seu maquinário intelectual. Têm que tentar expressar as suas ideias, escutar os comentários, superar a sensação de que o que tem para dizer é absurdo ou irrelevante testando a ideia para aprender com as experiências do grupo e começar a ficar animada à medida que as implicações do tema forem surgindo. Somente aí é que a tarefa proposta, pelo professor, começa a lhe aparecer apaixonante (LIPMAN, 1994, p.45).

Em decorrência, o presente artigo está organizado da seguinte forma: no primeiro tópico essa introdução; num segundo momento uma discussão teórica sobre considerações pedagógicas que busca pensar a inserção da filosofia no contexto de formação de indivíduos capazes para transformação; em seguida são apresentadas as considerações finais; e, por fim, as referências.

PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

O universo encontra-se em constante mudança, às inúmeras tecnologias que podem facilitar a vida de muitos, surgem a cada dia e/ou renovam-se. A ampla quantidade de informação, por muitas vezes não se transforma em-conhecimento. Fato é o grande compartilhamento de inverdades no mundo virtual. Faz-se necessário diante desse obstáculo

que se pense globalmente as relações do homem com a sociedade, para que um pensamento consciente de respeito às relações humanas para com a natureza, para com a interpretação da vida, a partir do exercício do confronto de ideias se materialize em um saber que preze por entender a vida a partir do conhecimento. Logo a sala de aula será transformada em um espaço de diálogo significativo para a busca de soluções, permitirá aos alunos:

[...] dividirem opiniões, com respeito, desenvolverem questões a partir das ideias de outros, desafiarem entre si para fornecerem opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as soluções de cada um (LIPMAN, 1995, p.31)

Assim sendo, cabe ao sistema educacional, bem como, aos educadores, acompanhar os principais fatos e mudanças que influenciam o mundo, e conseqüentemente a escola a comunidade e que podem gerar debates críticos em sala de aula para discussão, entendimento e aprofundamento histórico, fomentando aí uma rede de conhecimentos, com relevância as relações mais humanas de estímulo às boas ações necessárias ao bem comum com vista a transformação de sujeitos que poderão ser futuros representantes político. Na medida em que o diálogo é contemplado:

Platão, por exemplo, considerava que o melhor caminho para o conhecimento verdadeiro era o que permitia ao pensamento libertar-se do conhecimento sensível (crenças, opiniões), isto é, das imagens e aparências das coisas. Atribuía esse papel liberador à discussão racional, sob a forma do diálogo (CHAUI, 2000, p.199).

O ato de conhecer demanda interesse, por parte de quem aprende, a etimologia da palavra filosofia expressa que este ato pode ser despertado e influenciado em todo aquele que sente a filosofia, pois, filosofia [...] “deriva-se de *philia*, que significa amizade, amor fraterno, respeito entre os iguais. *Sophia* quer dizer sabedoria e dela vem a palavra *sophos*, sábio” (CHAUI, 2000, p.19), ou seja, deve-se motivar e promover em uma aula o amor, o desejo e anseio por sabedoria. Pode-se dizer que se tal desejo for bem administrado; estimulando no sujeito que aprende um saber que poderá germinar no ser humano atitudes

internas de aprendizagens, incorporando outras e conseqüentemente à transmitindo; a transformação pode acontecer de maneira natural, uma vez que, Agostinho (apud RAMIRO MARQUES, s/a, p.3) cita que: [...] “ensinar é fazer aprender e aprender não é mais do que lembrar aquilo que já se sabe. O olho da sabedoria não são os sentidos, mas a alma, [...]. É por isso que as verdades não são transmitidas nem construídas; são descobertas³.” Certamente é preciso tocar a alma dos educandos, assim como uma religião que pode ligar o homem ao divino toca a alma de um Ser humano; o anseio por sabedoria pode ligar os sujeitos ao verdadeiro desejo por conhecimento.

Trata-se aí de um rompimento com as práticas tradicionais de ensino em que:

[...] o educando está ali para receber instruções, ser avaliado e aprovado ou não ao final de um período de estudos, aparecendo como elemento dependente das ações dos professores. Incapaz de criar ele necessita reter e repetir conteúdos prontos, acabados, tendo pouco ou nenhum espaço para expressar sua criatividade (GUZZO, 2009, p. 4).

Quando se têm clareza de tal pensamento professores engajados em mediar situações que podem possibilitar a emancipação dos educandos os impulsionando a se constituírem como cidadãos conscientes, tendo em vista que: “compreender o educando para propiciar-lhe uma educação para a vida requer a compreensão quanto a sua autonomia, quanto à sua criatividade e quanto à sua capacidade de tomar decisões”. (GUZZO, 2009, p. 4).

Uma vez que os educandos se percebem como agentes que aprende e que podem transformar a realidade que a cerca, os pais e a comunidade são cooptados por e influenciados pelas ações que os educandos vivenciam a partir dos estímulos de seus educadores e podem conduzir para a durante a vida:

[...] tanto o educador como o educando, são sujeitos ativos que, pela práxis se constroem ao mesmo tempo em que se alienam. Como

3 Dentre muitos exemplos, podemos ver que o homem, a partir do momento que incorpora o conhecimento ele por si mesmo pesquisa e faz experiências de acordo com todas as verdades construídas dentro de si e acha o remédio para determinada doença, ou seja, as verdades são construídas e descoberta.

humanos, pertencem a uma sociedade e, ao educador, cabe o papel de criar condições para que o educando aprenda e se desenvolva (GUZZO, 2009, p. 5).

Compreender o educando para propiciar-lhe uma educação para a vida requer a compreensão de sua autonomia, da importância do diálogo, e criatividade e quanto à sua capacidade de tomar decisões. Para tanto Lipman (1995), instituiu o que é chama de Pedagogia da Comunidade de Investigação. Nesta perspectiva, a sala de aula tradicional precisa de inovação, de transformação e de mudanças, ela precisa ser entendida como uma Comunidade de Investigação com a interação, socialização participação ativa e contínua de crianças e professores no diálogo acerca dos problemas em questão, ou seja, apreciações que tratam sobre a existência, aqueles que são complexos, comuns e relevantes. O diálogo filosófico e/ou o fazer filosófico em sala de aula se trata de uma pedagogia do pensar, raciocinar, imaginar, vivenciar e despertar prazeres pelo conhecimento, ou seja, um pensar crítico, criativo, ético e político. É nessa prática de filosofia que os educandos, e sensivelmente aqui as crianças formam as atitudes democráticas, tornando-se cidadãos críticos, reflexivos e participantes do processo de ensino e aprendizagens:

[...] um grupo de crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de uma maneira tal que as faz construir ideias a partir das ideias umas das outras, oferecer contra-exemplos umas às outras, questionar as inferências umas das outras a gerar visões alternativas e soluções para o problema tratado, além de seguir com a investigação para onde quer que ela leve. Com o tempo, elas passam a se identificar com o trabalho do grupo, ao construírem significados cooperativamente e ao se comprometerem a uma reconstrução em andamento autoconsciente da própria visão de mundo enquanto a investigação procede. Esta construção e reconstrução de visões de mundo é algo coma a qual todos estamos engajados consciente ou inconscientemente (SHARP, 2004, p.121).

Assim, o conhecimento interiorizado de cada sujeito revelará transformação e inovações, e, como relata Agostinho (apud RAMIRO MARQUES, s/a, p.3): “O mestre é o facilitador da aprendizagem; não é o agente”. Para que toda essa relação de transformação e de anseio por sabedoria possa ocorrer se faz necessário que se resgatem entre os participantes desse ensino e aprendizagem a empatia, o respeito, e

interpessoalidade que são muito relevantes durante o processo:

Para uma boa aprendizagem, é fundamental a confiança que o preceptor deve passar para o aluno. A relação deve ser constituída de um respeito mútuo, porque é muito mais fácil aprender quando o aluno gosta de seu mestre do que o contrário. A primeira tarefa do mestre é a de se fazer amar. O sucesso nos estudos depende essencialmente das boas disposições recíprocas do mestre e dos alunos, pois a relação humana é importante para uma educação progressiva, temperada de moderação (ERASMO, apud NASCIMENTO, 2007, p. 9).

Segundo Dayrell (1996, p.2): “o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo”. É possível visualizar aí a escola como espaço de relações e de transformação humana, considerando o pensamento de Merleau-Ponty (apud CHAUI, 2000, p. 17) que relata que “a Filosofia é um despertar para ver e mudar nosso mundo,” constata-se aí, à necessidade das escolas promoverem aulas com certo foco em uma pedagogia do diálogo filosófico, desde a infância:

[...] Crianças precisam do grupo para aprender a externalizar seu pensamento, para aprender respeito por outros pontos de vista e a importância de critérios públicos de validade. Porém, mais uma vez, uma discussão requer consciência da distinção entre o meu ponto de vista e o do outro ou outros. E é precisamente esta diferenciação do grupo que promove o pensamento. A comunidade pode dar suporte ao pensamento, aguçá-lo, corrigi-lo, mas não é ela que pensa. (SCOLNICOV, 1999, p.95).

Entende – se que a escola não deve ser compreendida como: um espaço de alunos homogêneos, de um meio para passar de ano, atingir notas, obtenção de diploma, e, conseqüentemente, uma preparação para um possível emprego (DAYRELL, 1996). A escola precisa resgatar, e ser caracterizada como um espaço transformador e de conhecimento, o homem não pode se sentir acomodado e imóvel no espaço escolar ele deve ser desafiado a buscar o saber e ter paixão por sabedoria sentindo-se integrado, a partir do pensamento reflexivo:

As regras e os princípios do pensar aparecem sempre ligados a experiências que as crianças estão vivendo: pergunta-se o que significa pensar para em seguida indagar quanto e como se pensa

numa escola, para que ir à escola e como deveriam ser as escolas; constata os preconceitos que habitam no pensar de muitos adultos e então perguntam-se quantos preconceitos existem na sua própria escola; aprendem o valor do diálogo no processo do conhecimento e exigem o diálogo como modo de fazer frente aos problemas que se apresentam na escola e fora dela (KOHAN, 1998, p. 86).

Segundo Freire (1979, p.42): “a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida de transforma - lá”. Para tanto a filosofia entendida, sobretudo por Descartes (apud Chauí, 2000, p.17) que propunha que a Filosofia é o estudo da sabedoria, conhecimento perfeito de todas as coisas que os humanos podem alcançar para o uso da vida, a conservação da saúde e a invenção das técnicas e das artes,” dessa maneira o espaço escolar, considerado ambiente de saberes, pode fortalecer a caracterização da filosofia pensada no sentido de transformação humana. Dayrell (1996, p.26) propõe que:

[...] a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais; às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social.

Deste modo, é possível evidenciar que escola, educação e filosofia se associam e são contributivas para que as ações de respeito, sustentabilidade, harmonia, valores entre outros, se efetivem para que aja uma transformação humana que vá de encontro ao bem comum.

CONSIDERAÇÕES

Em cada fase da vida os seres humanos adquirem o conhecimento e assim, ir transformando sua vida pessoal e social de acordo com a necessidade as suas necessidades individuais.

Sendo assim, a escola se considerada como um espaço de relação sociocultural, onde os educadores têm a consciência de suas ações pedagógicas, e têm a consciência do sentido educacional, podem assim facilitar os conhecimentos que os alunos possuem os favorecendo, por meio de socialização, da pesquisa científica e práticas filosóficas a partir

de uma aula que contemple o diálogo. Mudar para que seja possível despertar o anseio pela sabedoria nos educandos é preciso, tendo em vista, que a sociedade perceptivelmente busca apenas superficialmente por informações, em um mundo de compartilhamento de notícias falsas, sem senso crítico e responsivo. Motivar o encantamento para as aprendizagens, estimular expectativas para o conhecimento é urgentemente necessário.

É possível inferir que as instituições de ensino superior em que procuram preparar docentes para atuar nas escolas, têm um papel de dinamizar os cursos, fortalecendo a disciplina de filosofia, para que assim possa possibilitar e estimular nos seus educandos atitudes filosóficas de gosto pela sabedoria, apreço pelo que faz, de valorização dos alunos e de suas práticas, de buscas de soluções aos problemas e de questionamentos sobre suas ações e possíveis consequências de suas ações. Incentivar a pensar é preciso. Visto que a filosofia também entendida como uma “teoria do conhecimento” (CHAUI, 2000, p.64), pode contribuir assim para a transformação humana.

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena. *Convite a Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

DAYRELL, J. *A escola como espaço sociocultural*. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. (1979). *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GUZZO, Valdemir. *A EDUCAÇÃO E A REFLEXÃO FILOSÓFICA*. Revista Sociais e Humanas, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 09-16, dez. 2009. ISSN 2317-1758. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/756>. Acesso em: 01/2021

LIPMAN, M. *O Pensar na Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. (Orgs). *A Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MARQUES, Ramiro. *Agostinho: O Mestre*. Disponível em: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/ebook_hist_idpedag/Cap%2013%20Santo%20Agostinho.pdf. Acesso em: 01/2021.

NASCIMENTO, Sidnei Francisco do. *Erasmus de Roterdã e a educação humanista cristã*. Revista de Filosofia, v. 19, n. 24, p. 47-60, jan./jun. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325163212_ERASMO_DE_ROTTERDAM_E_A_EDUCACAO_HUMANISTA_CRISTA. Acesso em: 01/2021.

SCOLNICOV, Samuel. *A problemática comunidade de investigação: Sócrates e Kant sobre Lipman e Dewey*.

KOHAN, Walter O.; LEAL, Bernadina (Orgs.). *Filosofia para crianças: em debate*. São Paulo: Vozes, 1999. v. IV. p. 89-96. (Filosofia na escola).

SHARP, Ann Margaret. *A outra dimensão do pensamento que cuida*. KOHAN, Walter O. (Org). Lugares da infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2004. p.121-130.

Unidade II

REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO



CONSISTÊNCIA PEDAGÓGICA NO HIBRIDISMO ESCOLAR

Vianeil Luis Hammerschmitt¹

Este capítulo tem por objetivo apresentar reflexões filosóficas sobre os processos educacionais que vivemos dentro do cenário pandêmico, bem como, defender novas estratégias didático-metodológicas que possam amenizar a superficialidade e o distanciamento das relações humanas em torno de ambientes de aprendizagem. Entende-se que a aprendizagem que perpassa pela mediação curricular pode ser mais efetiva e eficiente, na medida em que valer-se-á de novas estratégias de relacionamento humano e de gestão das relações humanas em ambientes de aprendizagem. Para atingir esse objetivo, destaca-se uma série de elementos filosóficos que ajudam a compreender a caminhada existencial da humanidade, no sentido de aprender com ela e oportunizar aos leitores e estudantes novas escolhas que superem os paradigmas dos últimos cinco séculos.

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

A natureza solidária entre grupos e diferentes formas de vida no planeta apontam para uma gênese altruísta e colaborativa, muito para além das necessidades mecânicas como apontado por Durkheim²,

1 Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, Especialista em Filosofia Clínica pelo Instituto Packter e Especialista em Ciências Sociais pela Celer Faculdades. Possui graduação em Filosofia, História e Psicologia pela Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição. É professor do Centro Universitário Fai de Itapiranga/SC e professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Atua como palestrante na área da educação e gestão corporativa. E-mail: vianeilh@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3626070283675205>.

2 O autor ao fazer análise das relações sociais e seus níveis de conexão social, concluiu que os laços que prendem os indivíduos uns aos outros na composição de um amplo tecido social permeado pelas mais diferentes sociedades, concebem-se pela solidarie-

nesse sentido, o neuroeconomista Paul Zak destaca que o hormônio da felicidade é determinante para geração de relações de desenvolvimento humano individual e coletiva mais prósperas. Na visão do autor o hormônio (oxitocina) interfere diretamente na forma como definimos os nossos relacionamentos, na forma como construímos e concebemos a moral individual e coletiva, e em última instância, na adoção de estratégias econômicas de países inteiros.

Um dos maiores indicadores de prosperidade econômica das nações é a confiança interpessoal. Isso quer dizer que países com alta confiança entre seus habitantes, como Dinamarca, Suíça e os próprios EUA tem a capacidade de crescer economicamente de forma contínua. Já países que tem baixos níveis de confiança, como a Colômbia e o próprio Brasil tem dificuldades para alcançar o seu potencial. Pesquisando isso, descobrimos que a confiança surge em ambientes de equilíbrio político e social. (ZAK)

Nesse sentido entende-se, que ao longo de nossa história evolutiva,

dade social, sem a qual, não haveria possibilidades físicas e materiais de vida social. O autor divide esta solidariedade em mecânica e orgânica. A solidariedade mecânica, fundamenta-se na ideia de dependência e harmonização da consciência individual do indivíduo em relação ao seu grupo social. Sua identidade fica subjugada pela consciência coletiva da sociedade em que está inserida. Durkheim atribui essa visão e forma de existir as sociedades mais primitivas, ou, em estágios de evolução de economia tribal e comunitária. Quanto maior o nível de harmonização da consciência coletiva, maior o nível de solidariedade mecânica, dada pelas relações fortemente comunitárias e coletivas. A mecanicidade das relações nessa forma de organização social se dá pela necessidade que o indivíduo tem de se manter alinhado à vontade geral do grupo, inclusive por uma questão de sobrevivência física e social, pois a vida fora do grupo é hostil e com poucas chances de preservação da vida. Em relação a solidariedade orgânica, entende-se que acontece uma flexibilização das relações coletivas e uma maior predominância das personalidades individualizadas. Por meio da liberdade criativa que possibilita de certa forma a autodeterminação do sujeito no tecido social, cada indivíduo busca sua essência na divisão internacional do trabalho. Esse cenário é potencializado pelo capitalismo que desenvolve produção em larga escala em múltiplas frentes de trabalho com um grau de especialização cada vez maior. Essa estratégia de organização econômica e social, cria um novo cenário de conexão social completamente diferente da maior parte da história evolutiva. A liberdade e a personificação na interpretação de valores morais, sobrepõem-se aos valores amplamente coletivos, migra-se para a esfera da individualidade. Desse processo, nasce a solidariedade orgânica. A consciência coletiva perde sua coercitividade sobre o indivíduo, nasce um cenário social mais aberto, amplo, diverso e individualizado. Nesse sentido, a teia social se forma, cria e conecta, não porque seus membros se sentem semelhantes, ou por compartilharem de sentimentos coletivos comuns, mas o fazem, pela interdependência na esfera social e econômica das relações de trabalho.

usamos muito mais as redes colaborativas como um valor social, do que apenas por necessidades mecânicas e pela supressão da individualidade pela coletividade. Não percebo como evidência científica que a sociedade moderna estava, depois de milênios de evolução, tão ávida para abandonar laços, valores e estratégias cooperativas que foram fundamentais para sobrevivência humana ao longo de milhares de anos. Destaca-se também que sobrevivemos e evoluímos por muito mais tempo nessa condição, do que na condição e no modelo atual de desenvolvimento.

Trago esses elementos não como um saudosismo romântico em relação aos estágios de desenvolvimento humano que antecedem a atualidade, mas apenas para demonstrar que guerras, conflitos e problemas são enfrentados em todos os períodos. No entanto, quanto mais evoluímos, mais ampliamos nossa atuação egoísta e potencializamos modernamente velhas estratégias de atuação e ação como as guerras, invasões, saques, escravidão, dizimação de povos. Evidencia-se que o mito da prosperidade econômica e da evolução científica foi incapaz de resolver velhas estratégias de resolução de problemas da história evolutiva da humanidade.

Com isso pretende-se desnaturalizar certos padrões que são evidenciados como referência e como caminhos únicos do desenvolvimento, na medida em que a realidade sociocultural dos últimos cinco séculos não é uma máxima, mas apenas uma possibilidade que foi assim pensada, articulada e construída. Da mesma forma, como não houve consenso em relação ao que temos estabelecido, movimentos de resistência, conflitos acontecem ao longo desse período, o que evidencia que nem tudo é uma unanimidade, e a hermenêutica da história e dos tempos, nos ajudam e perceber melhor as múltiplas dinâmicas da organização social da vida humana e o papel da educação nesse processo.

Trago esse argumento para minhas questões introdutórias para fundamentar que os valores sociais, culturais, técnico científicos dos últimos 500 anos, que nos servem de referência para fazer uma hermenêutica social das relações humanas e de seus paradigmas epistemológicos, manifestam-se como insuficientes para enfrentar os desafios atuais do desenvolvimento humano.

Apenas para rememorar que as grandes navegações serviram para

enriquecer países europeus, que na sua visão eurocêntrica entendiam que estavam no direito de invadir o litoral africano e de invadir a América numa ampla campanha militar que se estendeu por mais de 300 anos, subjugando e eliminando a população nativa, impondo língua, valores morais, cultura e organização social europeia num eterno esforço de missão civilizadora.

Quão grande pretensão, os europeus, que vinham de sociedades politicamente organizadas em nações, de um novo modelo econômico, acreditar, que o único modelo econômico que poderia dar conta das necessidades sociais e econômicas dos povos seria o capitalismo. Esse modelo deu certo para quem? Para as pretensões europeias, pois para toda a comunidade indígena americana, para os africanos escravizados esse modelo não deu certo, pois representou a sua destruição, a perda dos seus espaços organizacionais, da sua cultura, dos seus valores.

Quão vil e pretencioso, continuam muitos cientistas políticos e econômicos em pleno século XXI, repetir a mesma verdade, o capitalismo é o único modelo econômico que deu certo. Na minha visão, esse modelo e da forma como ele se constituiu, não deu certo, pois se sustentou na exploração sem limite por mais de 450 anos dos recursos naturais de continentes e povos invadidos. Entre o início do século XVI e meados do século XIX na América e entre meados do século XIX e meados do XX na África e Ásia.

Com isso não estou dizendo que os movimentos comunistas são a solução para os problemas do desenvolvimento humano do século passado, ou dos desafios atuais. Só estou apresentando evidências de sistemas que não deram conta dos principais desafios do desenvolvimento humano e muito menos usaram os princípios e os valores coletivos, do diálogo e da diplomacia como formas de superar as contradições e as dificuldades encontradas.

Entende-se que a sociedade moderna carece de uma síntese social que possa respeitar as diferentes formas de organização social, política e cultural e que por meio de um sincretismo econômico e político possa resolver demandas sociais da atualidade para além das ditaduras e dos modelos democráticos com seus sistemas financeiros agressivos.

A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL DO SÉCULO XX

Como podemos justificar todas as conquistas sociais e os avanços que conquistamos no século XX, quando a fenomenologia das relações apontam para ações imperialistas, violentas e destituídas de qualquer sensibilidade humana? Como explicar para as nossas crianças que as escolas, as universidades, os centros tecnológicos desenvolveram sistemas avançados para dizimar milhares de pessoas? Como justificar que empenhados em criar a primeira guerra mundial, e com ela, nada foi legado para a posterioridade, pois a sociedade capitalista e suas artimanhas violentas deliberadamente optaram em repetir a fenomenologia da primeira guerra num segundo conflito mundial? Como explicar que além de repetirem as mesmas ações, aparecem movimentos fortemente xenófobos que baseado na velha ideia de superioridade, pretendem agora auto afirmar e impor a sua vontade não a povos de outros continentes, mas sim, a própria nação e nações vizinhas? Como aprender a não repetir tamanha crueldade e falta de noção, de sensibilidade, que como defende Hannah Arendt, numa ampla rede de banalização e naturalização do mal?

As máximas morais do século XX fundamentadas no racionalismo científico, prospectado no otimismo cientificista, levaram a sociedade ao ápice do desenvolvimento tecnológico, o que, no entanto, não contribuiu na mesma intensidade para melhorar as relações humanas tanto a nível continental, como global. Velhos hábitos de hostilização cultural, de dominação política por meio da invasão territorial, guerras entre nações, não deixaram de existir.

A sociedade global do século XX, diante de suas contradições herdadas, não consegue construir saídas democráticas e diplomáticas na resolução dos conflitos, das disputas de classes sociais, da eliminação da velha ordem política pautada em privilégios sociais e da garantia de direitos mínimos para a classe trabalhadora. Movimentos totalitários crescem por todos os continentes como tentativas fracassadas de enfrentar as demandas sociais da época. O nazismo, o fascismo e o comunismo e nem as políticas liberais dos governos democráticos não deram conta de compreender a dinâmica global da vida de forma mais integrativa, ética e humanizadora.

O que é difícil mensurar do ponto de vista quantitativo e qualitativo é o grau de desenvolvimento que atingimos nas diversas áreas da ciência em comparativo aos fatores de desenvolvimento humano. Entende-se que a os avanços tecnológicas não estavam voltados para o enfrentamento da fome, da falta de acesso à escola e universidades, dos problemas da saúde. Muito antes dos países cooperarem e se unirem em ações de desenvolvimento social econômico e político, eles se uniram para promover o visível cenário de desorientação humana, desequilíbrio social, violência estrutural e simbólica, a ganância econômica e a materialização das relações humanas que sustentaram socialmente e politicamente as ações descritas.

Outro ponto a ser levantando, qual foi o elemento epistemológico que alavancou o desenvolvimento experimentado no século XX de forma global respeitando estágios e dinâmicas regionais, nacionais e continentais de desenvolvimento? Foi a preocupação com o bem-estar das pessoas, focado nas suas necessidades básicas para o bem-estar social como educação, lazer, esporte, cultura, moradia, segurança social, empregabilidade, empreendedorismo, engenhosidade, inovação científica e democracia voltada a novas formas de desenvolvimento humano? Ou foi a presunçosa posição imperialista mascarada de novas formas e estratégias políticas, econômicas e bélicas voltadas para resolver os conflitos e as divergências da sociedade orgânica constituída por altos índices de individualidade, egoísmo e corporativismo?

Com base na teoria de Paul Zak, só me resta concluir que a sociedade do século XX experimentou um alto índice de desorientação humana no que diz respeito a percepção dos elementos fundamentais da vida e na materialização da felicidade. Fundamento essa tese, pelos baixes índices de colaboração planetária e pela incapacidade de cooperação e solidariedade em relação a questões muito mais fundamentais a preservação da qualidade de vida no planeta, do que as guerras e a vontade do sistema financeiro em garantir a prospecção dos seus lucros em escalas geométricas.

Nesta seara conflitante do século XX, das guerras, da bipolaridade econômica, do atraso do países colonizados, é importante entender quais foram as instituições que tomaram as decisões que politicamente

sustentaram a barbárie. Se é o Estado e seus líderes, quem mais ajudou, pautou, sustentou as ações? O sistema financeiro e industrial também ajudou a materializar os conflitos? As escolas e as universidades, as famílias, as lideranças comunitárias locais e regionais, também fomentaram o conflito? É possível chegar a índices de unanimidade territorial para justificar que a vontade geral da nação se familiariza e valida as ações do Estado? Se não existe unanimidade, pode o Estado simplesmente se empenhar em gastar recursos públicos em larga escala para promover a guerra e o conflito sem que a cidadania seja afetada? Quais foram as classes sociais e os setores que foram amplamente beneficiados com os modelos de gestão política e econômica evidenciados?

Na condição de filósofo e historiador é fundamental a pergunta filosófica para que as novas gerações possam numa profunda conversa com o passado, entender as dinâmicas relacionais que constroem a realidade atual sobre a qual refletimos. Nesse sentido, seguem os imperativos interrogativos sobre essa sociedade que sucessivamente repete as mesmas dinâmicas estruturais:

- a) Qual é a porcentagem social de instituições e pessoas que precisam validar, concordar, apoiar e participar de ações que ferem os valores e os direitos humanos conquistados em meio a tanta falta de clareza sobre os desafios do desenvolvimento humano?
- b) Qual a possibilidade dos mesmos fenômenos se repetirem no século XXI, dado a perceptível popularização das Fake News e a naturalização da pós-verdade como uma nova forma de gerar conteúdo e valores morais socialmente difundidos numa polarização constante da realidade?
- c) Que elementos sociais e políticos da atualidade corrompem e ameaçam a sobrevivência de valores democráticos conquistados no final do século passado e que são fundamentais para a integração social, o acesso à educação pública de qualidade e a expressão da multiculturalidade planetária, ampliada pela globalização das relações?
- d) Que modelo de universidade e escola precisamos para dar conta das demandas sociais atuais e futuras do desenvolvimento humano?

SÉCULO XXI E A FRAGILIDADE DAS RELAÇÕES HUMANAS

Na transição do século XX para o XXI, além de todas as questões levantadas anteriormente, enfrentamos os desafios da sustentabilidade ambiental do modelo de organização econômico construído. Os limites físicos do desenvolvimento apontam para o esgotamento de recursos naturais, a capacidade de carga do planeta e a pegada ecológica apontam para crises e cenários nada animadores na medida em que a cada ano antecedemos o período em que a população mundial consome mais recursos naturais do que a capacidade do planeta. De acordo com a WWF (2019), o planeta terra atingiu o seu limite físico a partir de 29 de julho de 2019, recorde desde o escalonamento que iniciou da década de 70.

Numa perspectiva nacional enfrentamos a construção da universalização da educação básica, a ampliação do acesso as universidades públicas e particulares, institutos federais, escolas técnicas e a melhoria da qualidade educacional em todos os níveis no país.

Além disso, temos um grande avanço na melhoria do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), ampliação dos serviços sociais através dos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) e ampliação de acesso a saúde pública tanto pelo Sistema Único de Saúde, como também, pelos programas de saúde dos escolares com ações específicas nas escolas voltadas para identificação precoce de situações que podem atrapalhar ou retardar o desenvolvimento humano.

Apesar dos avanços otimistas em vários setores que atuam em frentes de desenvolvimento humano, aparecem dificuldades que interferem diretamente na gestão das relações pedagógicas em espaços escolares que vai desde a desvalorização do papel do professor e da escola, até os baixos índices de aprendizagem e as significativas taxas de reprovação e abandono.

Difícil de compreender esse cenário controverso que afeta a perspectiva da sociedade em relação a escola, pois de um lado travou-se um movimento social muito forte pela universalização da escola, até como estratégia de enfrentamento dos altos índices de analfabetismo, baixa escolaridade e dificuldades de acesso. Mas por outro lado, existe um desafio muito grande de significar a escola para as crianças e garantir

de que ela seja suficiente e mínima para o desenvolvimento de valores humanos para a integração social e de expressão da vida privada e coletiva. Outro desafio, construir uma escola que possibilite uma ampla inserção dos estudantes e redes de colaboração criativa de conhecimentos e uma maior articulação entre saberes para que não voltamos a repetir o passado.

Dado as necessidades sociais e de forma tardia, tem-se a ampliação do financiamento da educação básica e adoção de políticas públicas de valorização do profissional do magistério com a definição do piso nacional do magistério e a construção dos planos municipais, estaduais e nacional de educação.

Na medida em que se conquistou mais espaços de desenvolvimento humano, também se evidenciam mais os problemas relativos a assimilação da aprendizagem que tradicionalmente não eram considerados, evidenciados e contabilizados por não existir uma preocupação social com o desenvolvimento humano por meio da educação e pela naturalização do paradigma social de que a escola não é para todos.

Paradoxalmente aos processos de modernização das relações de ensino e aprendizagem em todos os níveis, surge a crescente necessidade de manter índices de motivação para a aprendizagem e principalmente, na inovação didática para garantir atratividade e inovação na gestão do conhecimento.

NOVAS FORMAS DE RELACIONAMENTO E CONEXÃO

Com o advento da revolução 4.0³, as relações humanas tiveram uma grande mudança, principalmente em relação a durabilidade dos momentos, dos fatos, dos valores, dos elementos tradicionalmente mais duradouros que afeta tanto a família, a comunidade e a sociedade de maneira geral, em criar estruturas de valores que possam balizar as relações sociais e morais. Tudo ficou mais rápido. Para Zygmunt Bauman (2004, p.6), a revolução tecnológica mudou radicalmente a condição

3 Refere-se a internet das coisas e a digitalização dos processos, aumento da rapidez dos processos, bem como, uma integração global e instantânea de redes de informação e ampla utilização de aparelhos eletrônicos em todas as áreas como computadores, tablets e celulares.

humana, destaca na apresentação da sua obra e na sua percepção sobre a atualidade, que as “[...] nossas relações tornam-se cada vez mais “flexíveis”, gerando níveis de insegurança sempre maiores”.

Segundo o autor, os relacionamentos mediados pelos recursos tecnológicos criam um perfil comportamental completamente diferente do tradicional padrão comportamental conciso e personificado proveniente de laços territoriais e sociais daqueles que se conhecem pelo nome, sobrenome, rua, cidade, típico de regiões e conjunto habitacionais com menores índices de urbanização, ou mesmo com a identificação por bairro, rua, comunidade.

As novas relações baseiam-se em “[...]”redes”, as quais podem ser tecidas ou desmanchadas com igual facilidade — e frequentemente sem que isso envolva nenhum contato além do virtual —, não sabemos mais manter laços a longo prazo” (BAUMAN, 2004, p.6).

A comunicação e a exigência de adaptação às inovações tecnológicas também passaram a exercer um papel de transformação nas carreiras dos profissionais de qualquer área. Tudo muda tão rapidamente e passa ser tão instantâneo, que as relações se tornaram líquidas.

A modernidade líquida – um mundo repleto de sinais confusos, propenso a mudar com rapidez e de forma imprevisível – em que vivemos, traz consigo uma misteriosa fragilidade dos laços humanos, um amor líquido. [...] de que forma nossas relações tornam-se cada vez mais “flexíveis”, gerando níveis de insegurança sempre maiores (BAUMAN, 2004, p.6).

Atualmente, já não mais é possível uma postura profissional estagnada, engessada, ou presa a paradigmas profissionais de sistemas organizacionais do passado. Flexibilidade é a tônica do profissional do século XXI e isso afeta também o magistério e a necessidade de uma profunda reinvenção nas formas de estabelecer relações de ensino e aprendizagem em espaços formais de desenvolvimento humano.

Essa flexibilidade gera uma mudança radical na forma tradicional de conceber processos, movimentos existenciais, relações de ensino e aprendizagem, papel da escola e do professor, identificação com o território. Para além desses elementos, acontece também uma redução do grau de envolvimento, participação e comprometimento com o que

se está fazendo ou vivendo.

Bauman (2004, p.6), “com a percepção fina e apurada de sempre, busca esclarecer, registrar e apreender de que forma o homem sem vínculos — figura central dos tempos modernos — se conecta”. Entende que todo e qualquer relacionamento seja ele pessoal ou social, seja ele familiar e amigável, perde a consistência e a estabilidade. Assume uma forma líquida de ser, numa dinâmica que aparece e logo em seguida desaparece, tudo numa rapidez mutante e assustadora.

Para Bauman (2001) a sociedade do século XXI, não menos moderna ou mais moderna do que aquela que se constituiu ao longo das contradições do século XX, pois ela segue o mesmo fluxo, destaca o autor, que o que se pode dizer é que ela é “moderna de um modo diferente” (BAUMAN, 2001, p.40). Evidencia-se de um jeito muito mais rápido a constante desregulação de elementos tradicionalmente conservados, valorados.

Cabe investigar de que forma esse novo conceito de modernidade afeta o perfil existencial do estudante, da família, da comunidade escolar e também dos professores na medida em que a escola amplia seu leque de atuação e abrangência. Ao mesmo tempo, sente-se impotente para atingir de forma mais ampla os estudantes que nela se encontram e ampliar as habilidades e competências no perfil de egresso nos diferentes níveis educacionais. Nesse sentido destaca-se que,

ser moderno passou a significar como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. Movemo-nos e continuaremos a nos mover não tanto pelo “adiamento da satisfação”, como sugeriu Max Weber, mas por causa da impossibilidade de atingir a satisfação: o horizonte da satisfação, a linha da chegada do esforço e o momento da autocongratulação tranquila movem-se rápido demais. (BAUMAN, 2001, p. 40-41).

Evoluímos de um sistema de ensino formal, conteudista, focado na memorização de princípios de verdade onde a referência era o professor, a cartilha, o almanaque, o dicionário, a barsa simples e depois a barsa ilustrada e o livro didático, para um sistema amplo, moderno, versátil onde o conhecimento está por toda parte. A touchtização⁴

4 Tudo está ao alcance de um toque.

das informações gera uma revolução na forma de acessar informações, não necessariamente e em igual intensidade, se tem conhecimento e consolidação de habilidades e competências.

Numa contínua evolução para escolas mais modernas, facilidade no acesso a informação, mais crianças, adolescentes e jovens nas escolas e universidades, nos deparamos com velhos e tradicionais paradigmas das relações de ensino aprendizagem.

O que é evidente que o perfil do estudante está mudado, suas expectativas e seu tempo de aprendizagem estão fortemente alteradas, nesse sentido colabora Bauman (2001, p.41). “A consumação está sempre no futuro, e os objetivos perdem sua atração e potencial de satisfação no momento da sua realização, se não antes”. Diante desse problema, justifica-se o tema central desse texto que é apontar os desafios didáticos e pedagógicos para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano, dadas as condições amplamente destacadas anteriormente.

A CONSISTÊNCIA PEDAGÓGICA NO HIBRIDISMO ESCOLAR

Entende-se por consistência pedagógica o conjunto de ações institucionais e profissionais que visam criar um cenário favorável a aprendizagem num “Continuum Curricular”⁵ entre escola, ambiente familiar de aprendizagem, tempos não escolares de aprendizagem e fruição criativa na busca de aprendizagens de forma independente. Essa dinâmica articulada pela escola, e sem perder a integração curricular das diversas áreas de conhecimento, cria maior consistência e qualidade aos tempos de aprendizagem. Como plano de fundo desta proposta, permanecem as habilidades gerais da Base Nacional Comum Curricular, a apropriação de conceitos essenciais de cada componente curricular e a conversação com o conjunto de conhecimentos historicamente acumulados, estabelecidos e valorados na caminhada evolutiva do desenvolvimento humano.

Diante da qualificação da realidade social, do perfil do alunado,

5 Entende-se por essa dinâmica a continuidade dos processos de aprendizagem para muito além da sala de aula e do tempo de aprendizagem da escola, envolve o tempo familiar, viagens, leituras, curiosidades, hobbies e atividades intelectivas que fazem parte da experiência cotidiana do estudante.

da experiência empírica de 2020 sobre as metodologias de ensino a distância, nasce o desafio de pensar uma escola e um perfil profissional diferente daquela escola que estávamos acostumados. O principal desafio é evitar a improvisação didática e metodológica e a mera reprodução de conteúdos e práticas tradicionais de ensino que focam a memorização, a descontinuidade conceitual e a compartimentalização dos conhecimentos. Nesse sentido, cabe ao profissional da educação uma ampliação do planejamento didático para que ele possa se tornar mais conciso na abordagem conceitual e ampliar a conversação curricular na dinâmica do continuum curricular.

O posicionamento pedagógico do professor muda na medida em que ele se torna um gestor de relações de ensino e aprendizagem, numa dinâmica sutil de sair do centro, da aula expositiva para uma aula interativa. Dinâmica dialética permeada pela conversação com os diferentes elementos da realidade e que ajudam a qualificar os conceitos em questão, principalmente para que façam sentido no cotidiano da vida pessoal e social do estudante.

Exige também uma postura inovadora de gestão escolar, da equipe pedagógica que passa a ver a escola como uma organização mais complexa que estende sua atuação muito além da sala de aula. Incorpora os valores democráticos para poder atender as necessidades diversas de toda comunidade escolar, sendo que os processos se tornaram muito mais personalizados do que a sala de aula tradicional.

A gestão assume a flexibilidade de um organismo vivo que se movimenta para alcançar seus objetivos ampliados. O papel da liderança escolar reside na sensibilidade de dirigir a organização de modo a considerar que ela tem uma dinâmica própria e é viva e que precisa se adaptar constantemente, bem como, criar novos cenários de forma voluntária. (CAPRA, 2005).

No que diz respeito ao estudante é preciso propiciar uma maior protagonização das relações de aprendizagem, onde ele assume responsabilidade pedagógica de se fazer estudante na caminhada mediada pela escola, pelo professor, pelo livro didático, pelos recursos tecnológicos, pela conversação com a comunidade e pela interação com os meios de comunicação social. Cabe as escolas e aos professores,

através das estratégias possíveis nesse necessário de isolamento social, construir realidades presenciais e virtuais para a conversação contínua dos saberes curriculares com os elementos da realidade.

Entende-se que não haverá aprendizagem sem que o estudante esteja envolvido, comprometido, com maturidade emocional de assumir desafios pedagógicos, problemas de estudo e pesquisa para se movimentar de forma autônoma, independente e crítica no universo das possibilidades pedagógicas que o cercam. Os estudantes muito antes de aprenderem a prestar atenção na aula do professor, precisam aprender a se ouvir como ser humano, compreender a dinâmica da vida e conseguir visualizar de que forma a escola, o professor, o currículo, podem lhe ajudar a encontrar o sentido da vida, atingir os seus objetivos pessoais e profissionais.

O que ficou muito claro em 2020 é que as escolas, as famílias e os próprios estudantes sentem-se insuficientes/incapacitados diante dos desafios da aprendizagem, por isso, é tão necessário sinergizar as diferentes entidades em torno daquilo que pode individualmente e coletivamente oportunizar novas perspectivas de desenvolvimento humano. Não podemos repetir os mesmos erros do passado, não podemos repetir os mesmos vícios da escola do século passado.

Ao falar-se em consistência pedagógica, pretende-se chamar atenção que de maneira geral, precisamos ser mais eficientes nos tempos disponíveis socialmente para a qualificação humana por meio dos sistemas escolares. Professores, pais, estudantes precisam otimizar o tempo para qualificar os tempos de aprendizagem, quer dizer, menos tempo de aula expositiva e mais iteratividade pode significar mais aprendizagem em menos tempo.

O estudante precisa pensar a sua dinâmica de desenvolvimento e aprendizagem para que a escola e suas áreas curriculares de conhecimento representem elementos amparadores e fortalecedores dos seus anseios pessoais e sociais. A escola é o ponto de diálogo que cria conexões de aprendizagem por meio da articulação de recursos didáticos, cabe ao estudante protagonizar sua caminhada por novos valores e superar os desafios do distanciamento social, do baixo engajamento nas aulas, da falta de perspectiva em relação ao futuro.

Vive-se o ápice de desenvolvimento humano e tecnológico e isso exige uma responsabilidade coletiva em torno do alcance individual e coletivo de uma educação mais humanizadora, problematizadora e crítica. Nesse sentido, o acolhimento humano nas diversas intuições precisa ser o foco principal nesse momento, a pergunta é, quem é a criança que aprende? Sua identidade, suas subjetividades, suas esperanças, suas angústias precisam ser consideradas, não como uma validação dos medos e das fraquezas dos tempos atuais, mas como uma oportunidade de oferecer os elementos adequados para que ela possa crescer e se desenvolver. Evidentemente, amparada pela reflexão e por conhecimentos que possam produzir respostas adequadas as necessidades sociais em que vivemos.

Nesse sentido, aponta-se a ternura como elemento central da pedagogia atual, como uma nova estratégia de abordagem existencial para qualificação das relações de ensino e aprendizagem. A ternura como consistência existencial e pedagógica, para com maturidade, responsabilizar os diferentes elementos que compõem a teia das relações de ensino e aprendizagem nas suas múltiplas plataformas tanto presenciais, quanto virtuais. A ternura como meiguice, afeto, carinho, sentimentos brandos e suaves. Acolhimento acalentador da mãe natureza, energia vivificadora de relações, afetuosidade e doçura na entrega.

Diante de relações que carregam um passado perturbado e violento, de uma atualidade que está desconectada de si, que tem dificuldades em estabelecer uma conversa mais madura com a esperança, ou seja, aquilo que cada estudante quer neste momento presente e também como projeto de vida. Se a violência, a dominação estrutural, os castigos exagerados, não deram conta de uma escola de qualidade, defende-se a ternura como elemento articulador das responsabilidades pedagógicas que cada um precisa assumir neste momento.

Professores mais ternurados, conseguem focar mais nas necessidades do estudante e podem ampliar o diálogo sem que isso se torne um fardo ou um peso nas relações didáticas de sala de aula. Professores ternurados são mais felizes e conseguem entregar um substrato relacional mais contagiante, lideram melhor suas equipes e seus times pedagógicos. Estudantes e famílias mais ternuradas conseguem

desenvolver um ciclo motivacional próprio que ajuda a realimentar o desejo de ser, de existir de se melhorar continuamente junto com a escola.

O exercício pedagógico do professor e sua autoridade mudam do campo de dicionário ambulante e detentor do saber, para o campo da ternura, onde seu papel é acolher, compreender e responsabilizar pedagogicamente para que cada estudante possa florescer na sua dinâmica particular de vida. Seu poder de curar, de amparar, de fortalecer de conduzir de um estágio até o outro, não estão mais nas ferramentas tradicionais de punição e da obrigação, estão agora na seara da ternura, da motivação, da responsabilização didática em torno de metas e objetivos de aprendizagem. Sua autoridade está no olhar de especialista para oferecer a cada criança, os elementos que ela precisa para acessar o conhecimento e transformar sua forma de perceber a vida.

Salas de aula ternuradas são leves, são sinergizadas e abençoadas pela responsabilidade pedagógica estabelecida e compactuada constantemente com o time pedagógico que o professor lidera por meio de um sincretismo conversacional. Cabe muito mais ao professor desenvolver mentorias conceituais, do que exposições conceituais, pois a dinâmica do conhecimento foi multiplicada, como também são múltiplas as possibilidades de acessá-lo. Cabe a escola, a democratização das relações de ensino e aprendizagem, de forma que cada um possa encontrar nela uma oportunidade de consolidar as suas habilidades e competências.

Nesse universo relacional, onde se fortalece a consistência dos vínculos, sem perder e afrontar a identidade do estudante, da escola e da família, as relações de aprendizagem se tornam mais felizes, e gente feliz, coopera e aprende mais rápido. Conforme Paul Zak, em entrevista na revista Galileu, a “oxitocina é um hormônio, [...], agindo como um neurotransmissor, assim como a serotonina e a dopamina. E a mensagem que ela envia ao cérebro é de que a situação é segura. Assim, sentimos empatia por outras pessoas”. Nesse sentido colabora Achor, (2012, p.23)

A maneira como vivenciamos o mundo, e a nossa capacidade de prosperar nele, muda constantemente a partir da nossa atitude mental. Este princípio nos ensina como podemos ajustar nossa

atitude mental (nosso ponto de apoio) de maneira a nos dar o poder (a alavanca) para atingirmos a realização e o sucesso.

A felicidade atua na mudança do nosso padrão moral comportamental, na medida em que mudamos a perspectiva das coisas e também a forma como nos movimentamos diante de dificuldades. Na ternura e na felicidade a nossa predisposição sócio afetiva está mais propensa em dialogar, cooperar, colaborar e se desenvolver. “Nos focamos nos sentimentos das pessoas, sentimos empatia por elas. Com ela deixamos de nos focar apenas em nós mesmos e passamos a nos importar com os outros também. Nos sentimos bem fazendo o bem”. (ZAK)

Por último entende-se por felicidade aquilo que é fértil, frutuoso (que dá bons frutos), aquilo que é fecundo, aquilo que permite a abundância, bondade que sobra e emana, aquilo que vem de graça que é espontâneo. É nesse espírito que toda a comunidade escolar precisa se movimentar e continuar a lançar no solo fértil da esperança a possibilidade de transformação da realidade escolar e social. Se existe sentido em ter escolas e universidades na modalidade presencial, é em partilhar a extraordinariedade da vida que existe em cada criança, estudante e acadêmico. Ao partilhá-la, inspiramo-nos coletivamente a sermos melhores.

REFERÊNCIAS

- ACHOR, Shawn. *O Jeito Haward de ser feliz*. São Paulo: Ed. Saraiva, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CANERGI, Dale. *Como fazer amigos e influenciar pessoas*. 52 ed. – São Paulo: Companhia Editora nacional, 2012.
- CAPRA, Fritjof. *Conexões ocultas: Ciências para uma vida sustentável*. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
- ECKSCHMIDT, Thomas. *Fundamentos do capitalismo consciente*. Curitiba: Voo, 2016.
- ETKIN, Jorge Ricardo. *Capital social e valores en la orgnización sustentable: el deber ser, poder hacer y la voluntad creativa*. 1ª ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Granica, 2015.

GARDENER, Howard. *Inteligências Múltiplas*. Porta Alegre: Artes Médicas, 1995.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The future of Jobs: employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial Revolution*. 2016. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf>. Acesso em 20 nov. 2019.

ZAK, Paul. *Somos bons ou maus? A resposta está em uma molécula*. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/>. Acesso em 05 fev. de 2021.

<https://www.wwf.org.br/>

UM GIZ E UMA FOLHA DE PAPEL EM BRANCO: UMA FENOMENOLOGIA DA COISA

Caio César Costa Santos¹

Pensar a “coisa” filosoficamente é um caminho tortuoso. Ainda mais, quando a “coisa” aparece em uma superfície abstrata. “Tortuoso” porque as relações que se entremeiam, tanto no início, como no final do trajeto, pressupõem uma série de estigmas que têm que ser combatidos. O que estou querendo dizer com isto? Que pensar a “coisa” assume um ponto de vista propriamente *reflexivo* a ponto de “balançar” o sustentáculo que sustenta a superfície da coisa em sua relação com o mundo. E mais, pensar a “coisa” sugere uma gama de problemas filosóficos que estão no seio da História da Filosofia. Quando eu penso uma coisa, eu não estou, por um instante, mais no limite do meu eu, mas no limite da coisa. Digamos que o “revestimento” da coisa já está aí, ao nosso bel prazer, constituído pelo mundo natural exterior. Deus criou as coisas e as revestiu de uma substância potencialmente infinita. É muito mais fácil a possível extinção do homem da Terra do que necessariamente o fim das coisas criadas por Deus.

A coisa pode ser uma pedra, uma montanha, um rosto, uma pintura, um quadro, uma escultura, uma imagem, uma estante, um livro, um fantasma, etc. Mesmo sem a apreensão consciente (física ou imaginária) do homem, a coisa é ela mesma; ela está lá, com toda a sua presença e com as suas características de cor, qualidade, temperatura, densidade, forma, ato, movimento, extensão, intensidade, etc. A sua presença pode ser apreendida fisicamente, intelectivamente, imageticamente, intuitivamente, espiritualmente, etc. Aí está um grande problema:

1 Psicanalista. Graduado em Letras-Português e Mestre em Letras, ambos pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Psicologia Fenomenológica pela FAVENI. E-mail: caio-costa@live.com.

diante de todas estas formas de aparecimento, a captação da coisa em cada uma destas formas de conhecimento vive e sobrevive diante à ação humana. Por que, isto, um problema? A resposta é que em cada coisa há intrínseca uma essência, uma ontologia, uma forma particular de ser, uma geometria, uma aspiração. Pode ser que a ação humana seja capaz de “dissecar” todos estes elementos, mas que cada um faz parte de uma universalidade é uma proposição verdadeira.

À primeira vista, o leitor leigo poderá vim a perguntar: “mas o que é mesmo uma coisa?”. E o filósofo poderá responder: “uma coisa é uma coisa”. Obviamente, a “coisa” não pode ser um “nada”, afinal, para toda coisa há uma vida, uma tensão, uma forma de existir, seja ela material ou não. Para que fique mais claro, para toda coisa há uma *coisalidade*, ou seja, aquilo que determina que aquela coisa seja uma coisa. Porém, um ponto deve ser esclarecido: às próprias coisas, em sua individualidade, nunca chegaremos. Ao contrário, temos apenas a capacidade de ter uma relação existencial com aquela dada coisa e não mais que isto. No século XVIII, Kant já havia dito isto: não poderemos alcançar a *coisa em si* pela experiência e nem por nenhuma forma de conhecimento. A coisa em si está em si; ela é pura individualidade, é uma ilusão pensar que atingimos a coisa tal como ela é, em sua essencialidade.

Contudo, a coisa também é *para-nós*, ou seja, ela vem a nós como uma espécie de fenômeno, aí sim nós podemos apreendê-la em seu sentido mais profundo. Só existe o contato com a coisa porque, neste entremeio, está coexistindo um *fenômeno*; a forma de aparecimento da coisa aos nossos olhos, ao passo que acaba como que tornando-a visível a nós. Este tal fenômeno não existe previamente nem na coisa, nem no homem. O fenômeno nos aparece assim como um fantasma surge inesperadamente numa noite de verão. Isto com todo o seu caráter de invisibilidade e não-presença espiritual, muito menos material. Pois bem, o “fenômeno” acontece e disto não podemos discordar. Pelo simples fato de o “fenômeno acontecer”, nós percebemos a complexidade dos fenomenólogos em tentar *descrever* o fenômeno tal como ele nos aparece. Tomamos a coisa, então, não em sua generalidade, mas, acima de tudo, em sua singularidade, em sua forma individual de ser. Sendo assim, uma coisa é uma coisa e não outra coisa ou qualquer outra coisa.

Chegamos a um ponto decisivo em nossa discussão. Para nossa questão “que é uma coisa”, precisamos entender outras duas questões: “que é o espaço?” e “que é o tempo?”. Evocando Heidegger (1992, p. 27), ele diz: “a questão ‘que é uma coisa’ inclui a questão: o que é o espaço do tempo, a unidade enigmática do espaço e do tempo, na qual se determina, segundo parece, aquela característica fundamental da coisa, que consiste em ser ‘esta coisa’”. Portanto, neste artigo, em especial, trataremos da manifestação da coisa partindo-se de uma suposta *densidade* interior à temporalidade e à espacialidade. Em torno da “coisa”, demonstrar-se-á como que a circunspecção dos elementos que subjaz o modelo residual da coisa acaba como que dissolvendo-se ou desintegrando-se a ponto de requerer da individuação do indivíduo uma possível “resposta” sobre a obtenção da manifestação do valor significativo que há intrínseco à coisa. Quanto ao tempo, qual ou quais “dissoluções” estão presentes no valor subtraído da coisa tendo por base a sua multidimensionalidade? E, quanto ao espaço, qual tipo de substância é apresentada à envergadura do espaço na captação e transformação da coisa como objeto apreensível à individuação do ser?

A fim de responder tais questões e de fortalecer a teoria em questão, retomaremos alguns indícios da primeira parte da Crítica da Razão Pura, a saber, a Estética Transcendental, na qual Kant esboça uma linha argumentativa em torno das questões: “que é o espaço” e “que é o tempo”. Kant vê, nestas relações de espaço e de tempo, uma *forma* de fenômenos. O que isto quer dizer? Que há, nas formas dos fenômenos de espaço e de tempo, um certo princípio de *sensibilidade*. Segundo ele, “o espaço é uma representação *a priori* que, necessariamente, serve de fundamento a todos os fenômenos externos” (KANT, 2015, p. 74). Enquanto que “o tempo é uma representação necessária que serve de fundamento a todas as intuições” (KANT, 2015, p. 79). Ou seja, para ele, “espaço” e “tempo” são entidades indubitavelmente *necessárias* para a confrontação das coisas em relação a eles. Chega a ser quase impossível pensar uma coisa que não esteja circundada pelo espaço, mas, de qualquer modo, ele é de suma importância, assim como o é o tempo. É muito difícil pensar uma coisa sem a presença avassaladora do tempo. Do tempo de uma microscópica criatura ao tempo do Universo, tudo

é tempo. É de se pensar ainda se o nada é revestido de tempo, mas, até para ser-um-nada é preciso do revestimento do tempo. Temos, no entanto, a impressão de que “espaço” e “tempo” são exteriores à coisa, mas, no fundo, segundo Kant, eles são o fundamento necessário para a existência das coisas. Você não vê o espaço, nem o tempo, mas eles estão ali, aqui, acolá, ou melhor, eles “devoram”, em um instante infinitesimal, a coisa, o ambiente, a luz, o escuro, o germe, a criatura, o planeta, etc.

“Espaço” e “tempo” são nada mais que entes reais que estão na evolução do Cosmo. Pelo prisma do espaço, não é necessariamente ocupar um lugar no espaço ou sentir a gravidade de um objeto ao cair inescapavelmente. O mesmo se pode dizer do tempo: não é pensar apenas que um objeto “envelheceu” ou que tomou uma nova forma, ou que fulano de tal morreu. Tudo no Universo pertence a uma síntese própria: nada pertence apenas ao nada. Tudo se regenera, se recompõe, se realinha, integra-se e desintegra-se, forma-se e transforma-se. O espaço da coisa pode ter mil e uma faces, assim como o tempo da coisa pode ter mil e uma formas, densidades e qualidades. Nada se acaba completamente. Tudo pertence ao seio comunal da Atmosfera. Sem falar no mundo sublunar, no mundo extraplanetário. É de se pensar que neste mundo-além ainda o espaço e o tempo possam determinar as coisas, mesmo as mais ininteligíveis. Em nossa perspectiva, tanto o espaço como o tempo são pensados, no sentido kantiano, como grandezas infinitas dadas, pois todas as partes do espaço e do tempo são *simultâneas* ao infinito. No entanto, permita-nos, caro leitor, nos aterrar apenas no mundo sensível, em um mundo em que podemos ver, tatear, ouvir, observar, refletir sobre as coisas terrenas, sobre as coisas que estão ao nosso alcance, mesmo que seja apenas em parte. Dito isso, convido-o a ler as próximas indagações no tocante à manifestação da coisa - no primeiro tópico - examinarei uma passagem que Heidegger (1992) traz sobre um giz e - no segundo tópico - examinarei uma passagem que Sartre (2019) traz sobre uma folha de papel em branco. Tudo isto com o objetivo de confrontar a coisa com o mundo sensível.

O QUE É APENAS UM GIZ NO LIMITE DO ESPAÇO E DO TEMPO?

Tomemos, de início, uma passagem de Heidegger (1992) no livro “Que é uma coisa?” para desenvolver nossas reflexões:

Dizemos que este pedaço de giz ocupa um espaço; a porção de espaço ocupada é delimitada pela superfície do pedaço de giz. Superfície? Face? O próprio pedaço de giz é extenso; não apenas em torno dele, mas também sobre ele e mesmo nele, há espaço: este espaço está simplesmente, ocupado, preenchido. O próprio giz, no seu interior, consiste em espaço; dizemos que ele o ocupa, o encerra em si mesmo através da sua superfície, como se ele fosse o seu interior. Com isto, o espaço não é, para o giz, um mero quadro exterior. Mas que quer dizer, aqui, ‘interior’? Como se mostra este interior do giz? Vejamos. Quebramos o giz em dois pedaços. Estamos agora junto do interior? Tal como antes, estamos rigorosamente no exterior, nada se modificou. (...) No momento em que queremos abrir o giz, através de um corte ou de um desmembramento, para agarrar o seu interior, ele também já se fechou e podemos continuar a proceder do mesmo modo, até que todo o giz se tenha tornado num monte de pó (HEIDEGGER, 1992, p. 28-29).

Tomando esta forma de “desmembramento” ou desintegração do giz, temos o quê como conclusão? Que o espaço se envolve ao giz, está nele, superpõe-se a ele, insere-se nele, forma e é formado por ele. Ou seja, o espaço está dentro e fora do giz. Ele não é apenas exterior às formas de giz, mas também o interioriza, faz parte total de sua substância também interna, em poucas palavras, o devora. O giz por completo, em sua aparência conhecida, continha-se em um determinado espaço, consumia-se nele; fosse preciso, para isso, que o espaço determinasse um “espaço” para ele. Quando quebrado em dois pedaços, o mesmo espaço, em sua forma digamos mais inferior, também se subdivide em dois a fim de que aloje as “duas” substâncias em espaços, claro, diferentes. E o mais incrível: quando o giz se transforma em monte de pó, o espaço, aparentemente, chega a ser o mesmo, mas, na realidade, não é o mesmo.

Porque, ainda assim, podemos pensar incansavelmente nas partículas do giz que deem para ver com o olho nu e, mais ainda, naquelas que só podemos observar com o recurso a um microscópio. Sendo assim, o espaço também, para cada uma destas microscópicas partículas, não será o mesmo. Até onde a presença de uma coisa alcance, o espaço sempre necessariamente estará lá e esta condição é inevitável. Neste caso, é como se, por uma condição necessária, o espaço se desintegra-se

à medida que as partículas dos pedaços de giz fossem formadas. Por isso, como nos afirma Heidegger (1992, p. 29), “não se vê de forma clara onde se encontra o limite desta divisão mecânica”. A um limite sugerido, o próprio pó de giz que se desmembrou pode *continuar* a fazer parte do espaço em uma forma invisível, ou seja, as partículas de giz podem ser mais infinitamente mais microscópicas que até com a ajuda de um objeto mais potente que o próprio microscópico (se caso exista) seria difícil perceber as partículas. Porém, mesmo assim, elas existem e se existem estão *necessariamente* no espaço.

Ao meu ver, não há um limite ou um fim último para a existência do giz com relação à envergadura do espaço. E Heidegger (1992, p. 29) ainda continua com seu pensamento: “podemos continuar agora o desmembramento através da decomposição química das moléculas; podemos também retroceder até a estrutura atômica das moléculas”. Este percurso ou fluxo indo até o infinito... O espaço é a própria forma fenomênica do infinito. E a sua extensão não encontra limites. O pedaço de giz é uma coisa em sua forma exterior e continua contendo a mesma substância partindo-se de sua forma, agora, interior. Mas, o que fica saliente para nós é que mesmo apreendendo cada vez mais e de um modo infinitesimal a forma interior do giz, ele jamais deixará de ser extenso, muito embora a qualidade ou a quantidade não permaneçam as mesmas. A cada microscópicas partículas do giz fazem parte microscópicos espaços. Ou seja, enquanto existir vida anímica, neste processo de desmembramento do giz, haverá ao lado, incontáveis “produções” de espaço.

E o prolongamento do raciocínio pode ficar ainda mais complexo. Cito Heidegger (1992, p. 30), “onde permanece, de um modo geral, o interior do giz e onde termina o exterior? E o próprio Heidegger (1992, p. 30) responde: “o que preenche o espaço é o limite que separa um exterior e um interior”. Por conta da rudimentar intelectualidade do homem em relação à “consciência” do espaço, não saberemos jamais onde termina ou onde se inicia o interior e o exterior do giz. Conhecemos apenas que ele ocupa uma certa extensão no espaço e isto não é discutível. Sabemos apenas ainda que a forma interior do giz é simplesmente a forma exterior cada vez mais *recuada*. É como se quanto

mais as partículas do giz ficassem desintegradas, elas se *arrastassem* em direção à exterioridade, em outras palavras, é como se ficasse mais difícil, para o giz, fazer parte exteriormente do espaço. Metaforicamente falando, é como se afundássemos mais e mais em um buraco escuro e não conseguíssemos contornar a extensão. Os pedaços de giz vão ficando, por uma evolução temporal, mais opacos, obscuros, pouco visíveis e se quer nítidos. Com isto, fica para nós difícil saber se o giz continua tendo um caráter extenso no espaço.

Recorro, agora, a Kant, para ilustrar um pouco mais o espaço. Cito Kant (2015, p. 76-77): “nós só podemos, portanto, falar de espaço, de entes extensos etc., do ponto de vista de um ser humano. Se saímos da única condição subjetiva sob a qual podemos receber a intuição externa e, tal como podemos ser afetados por objetos, então a representação do espaço não significa absolutamente nada”. A coisa apresenta-se como coisa para mim e não em si somente se e apenas se houver uma relação com minha dimensão subjetiva. Ou seja, o giz está no espaço, pertence, pois, a uma certa extensão, porém, este delicado “desmembramento” do giz só me é oportuno por conta da minha consciência perceptiva sensível potencial. O giz, por si só, poderia, claro, sofrer esta “mutação” até se chegar a um monte de pó sem a ação humana, contudo, o protagonista desta alteração na substância espacial do giz não seria mais o homem e sim o Tempo. No uso do giz, ele se desintegra facilmente, torna-se pó instantaneamente, mas na ausência das mãos humanas, o giz, com uma determinada porção de tempo, também se desintegrará, assim como tudo no mundo que é um ser extenso. Aí é onde poderíamos conceber a dinâmica do Tempo.

Assim como o espaço que a tudo devora, o tempo não acontece de modo diferente. Ele também consome tudo e muito mais de modo assustador. Nesta ótica, o espaço seria um fantasma e o tempo o próprio assombro. Podemos dizer, arriscando-se, que a extensão do tempo é bem maior que a do espaço. As coisas são muito mais exteriores em relação ao tempo do que propriamente em relação ao espaço. O tempo envolve tudo, degradando tudo (no sentido mais feliz da palavra). Segundo Heidegger (1992, p. 31), “a mal afamada ‘usura’ do tempo deve roer, de fato, as coisas. Que elas se modifiquem no decurso do tempo,

não se pode contestar. No entanto, alguém já observou, alguma vez, o modo como o tempo roe as coisas, quer dizer, de que modo, em geral, ele executa nelas o seu trabalho?”. Podemos, no caso do giz, falar de um *espaço de tempo*? Para pensar com Deleuze (2005), o tempo que rói o porvir à medida que avança? Ou será que o tempo é tempo sem o espaço? Ou o problema seria reformulado: será que o tempo se contém no espaço ou o espaço se contém no tempo? No caso do giz, como nos diz Heidegger (1992), não há diferença alguma se se passaram das 5:15 às 6:00. Os dois ou mais pedaços de giz continuam o mesmo, a não ser que eu os utilize. Entre este intervalo temporal, eu posso rabiscar com o giz o quadro negro e, neste ínterim, com o ato de passar o giz no quadro, o giz não é mais giz, é pó.

O mesmo fim terá o giz se eu não tocá-lo e deixá-lo uma grande porção de tempo ao bel prazer do tempo. O fim último dele, inevitavelmente, é tornar-se ou transforma-se em pó. O tempo é a própria dissipação do próprio tempo. Ao meu ver, o Tempo envolve todo o Cosmo, muito além do Universo. E o que falar então das coisas? O Tempo é o Deus da Determinação e da Indeterminação. Do paraíso ao caos e do caos ao paraíso. O giz sofre infinitas vezes dissipação de seu próprio conteúdo. O que falar então do envelhecimento natural do humano, dos animais ou das plantas? Tive, portanto, agora, a triste experiência de que minha plantinha morreu, as folhas caíram assim como o tempo a fez cair. Quanto ao espaço, elas, as folhas são agora folhas isoladas, sem nenhum tipo de ramificação. Depois, com o curso do tempo e no limite do espaço em que ela engendra, tornar-se-ão pequenas moléculas que se desintegram formando átomos das moléculas e assim sucessivamente. Tudo isso em prol da ação vertiginosa do tempo que não cessa de acontecer. Assim como o giz ou qualquer coisa tem uma singularidade, coexiste a este giz uma *singularidade temporal*. Não que eu queira tratar do prazo de existência do giz, mas, muito mais que isso. Refiro-me à densidade cada vez mais profunda do giz em relação ao tempo. Da transformação brusca e instantânea dos pedaços de giz em um monte de pó. Falamos mais de uma “luta” por sobrevivência do giz para que continue a fazer parte do mundo terreno: de dois pedaços de giz, o giz não se contenta e transforma-se em pó.

Cito uma outra passagem de Heidegger (1992) sobre o giz, mas em outro contexto, vejamos:

Com este fim, agarramos numa folha de papel e tomamos nota da verdade: ‘aqui está o giz’. Deixamos esta verdade, de que tomamos nota, ao lado da coisa, em relação à qual ela é a verdade. Depois de terminada a aula, ambas as portas são abertas, a sala de aula é arejada, há uma corrente de ar e a folha de papel - vamos supô-lo - esvoaça para o corredor. Um estudante encontra a folha no seu caminho para o refeitório, lê a frase ‘aqui está o giz’ e afirma que ela não faz nenhum sentido. Através da corrente de ar, a verdade tornou-se uma não-verdade (HEIDEGGER, 1992, p. 37).

O que podemos tirar de conclusão desta passagem? Que nenhuma coisa é eterna. Temos ainda, neste exemplo, relações que a coisa exerce com o espaço e o tempo ou, será o contrário, o quê de determinante o espaço e o tempo têm com a coisa? O giz, agora, é visto não como dissolução de sua aparente imagem de ser um giz (aquele desmembramento que vimos anteriormente), mas estamos tratando de um espaço que se situa no *porvir* de múltiplos espaços. Em outras palavras, a imagem grafada da existência do giz no papel sofre múltiplos *desvios* que até, diante da força do espaço e do tempo, não é possível mais recuperar aquela imagem manuscrita no papel de que “aqui está o giz”. É possível ainda, por um dado instante, recuperá-la, mas não mais dentro de seu contexto anterior. Aqui aparece o problema da interpretação dos dêiticos. Na coisa “aqui está o giz” nada mais é do que um *isto*. Ou seja, isto é uma coisa, é, no caso, uma folha de papel que tem escrito “aqui está o giz”. Mas, o isto de ser *isto* para uma coisa não sobrevive durante toda a enunciação do pensamento de Heidegger. Quando, na sala arejada, o isto que é o papel escrito esvoaça, movimento provocado por uma corrente de ar, o estudante não está mais na presença de um isto porque o “aqui está o giz” não faz mais parte do entorno comunicativo anterior. Ou seja, quando a folha de papel estava dentro da sala. Ao esvoaçar para o corredor, o *isto* da folha de papel não é mais *isto* e sim *aquilo* durante a apreensão do papel pelo estudante. Não faz mais sentido que “o giz está aqui” porque ele logicamente não está. É o mesmo que eu escrever no quadro negro com um giz “agora é meio-dia” e no dia seguinte o faxineiro chega pela

manhã cedo para varrer a sala. Obviamente aquilo não faz mais nenhum sentido.

É que os dêiticos, na nossa língua, têm esta potência de expansão de suas próprias coordenadas espaciais e temporais. Há um estudo meu sobre este problema em particular em minha dissertação de mestrado, ver Santos (2014). No exemplo da folha de papel, o aqui (espaço) e o agora (tempo) são a mesma coisa que um *este* ou um *isto*. Há, portanto, um dado de proximidade do indivíduo em relação à folha de papel na qual está escrito “aqui está o giz” e, além disso, segundo Heidegger, há um dado de verdade: que a coisa, o giz, estava ali. É como se, neste contexto, o uso do “aqui” só englobasse a envergadura do espaço geoespacial da sala de aula. Deste modo, o estudante não vendo ou percebendo que o giz não estava ali como deveria estar, toma o enunciado “aqui está o giz” como um enunciado desprovido de verdade. Vejam que, neste caso, a ação humana deslocou ou desterritorializou linguisticamente a força do espaço e do tempo. Com a escrita grafada no papel, o espaço não pôde regredir, nem o tempo pôde regredir. Porque do espaço de onde o estudante está, por uma rajada de vento, não é mais o mesmo espaço nomeado no papel, é, no mais, uma outra *instância discursiva*, um outro contexto de agenciamento. Válido frisar que o espaço e o tempo não deixaram de existir neste contexto, mas que a passagem ou o ímpeto do estudante não era mais a daquela sala de aula, afinal, o próprio estudante desconhecera a *origem espacial* daquela folha de papel.

E Heidegger (1992, p. 37) conclui: “é espantoso como uma verdade depende de uma rajada de vento”. Àquela dada folha de papel no corredor não mais faz parte dos propósitos comunicativos, ou seja, não consegue mais explicar as suas máximas conversacionais. Dentro da sala de aula, o indivíduo poderia constatar que “aqui está o giz, de fato, agora”. Mas, após o esvoaçamento, esta máxima não mais se presta ao contexto de uso. Se caso o estudante tomasse conta, por um *insight*, de que aquele enunciado naquele dado papel possivelmente estivera em alguma sala de aula daquelas, o uso de “este” não é mais assegurado, mas o uso de “aquele”. Ou seja, ele poderia se questionar se não era *naquela* sala ali onde estava esta folha de papel. Agora, não faz mais sentido o uso de “aqui”, mas de “ali”. Aí sim, a máxima conversacional se completa ou,

em outras palavras, a verdade vem à tona. Nas palavras de Heidegger (1992, p. 38), “quanto mais entendermos como nossa a verdade acerca do giz, tanto mais nos aproximemos do que é o giz para si mesmo”. No limite deste caso em especial, verificamos que o espaço e o tempo, mesmo em situações incoerentes de uso, possibilitam a indicação e o encontro com as coisas do mundo.

Foi, portanto, dentro do espaço, que se foi possível pensar uma representação subjetiva do mesmo. Conforme aponta Kant (2015, p. 77, grifo nosso), “nós afirmamos, portanto, a realidade empírica do espaço (com relação a toda experiência externa possível), mas também a *idealidade transcendental* do mesmo, que ele é nada tão logo abandonemos a condição de possibilidade de toda experiência e o tomemos como algo que serve de fundamento às coisas em si mesmas”. Trazendo a realidade do giz para nossa discussão, a cor, o formato, suas qualidades extensivas e intensivas, não são propriedades constitutivas da coisa em ser um giz, mas provêm de modificações internas do sujeito, as quais, inclusive, podem ser diferentes em diferentes seres humanos. O que está em jogo, em relação, é a sensibilidade da individuação do ser em relação à uma possível individuação da coisa. Tomada a coisa em seu sentido singular, as suas relações conseqüentemente serão também singulares. E jamais estamos tratando da coisa em si, mas dos objetos externos que não passam de meras representações de nossa sensibilidade, no sentido kantiano.

Discordamos de uma passagem de Heidegger (1992, p. 38) na qual ele diz sobre o giz: “o que se modifica é somente a determinação do agora e do aqui e, portanto, da coisa; mas o giz permanece sempre um ‘isto’. Portanto, esta determinação pertence, apesar de tudo, à própria coisa”. Não é que o giz *permanece* sempre um “isto” até porque as relações de tempo e de espaço estão sendo constantemente dissipadas. O sentido de que Heidegger dá ao “isto” é como se o giz fosse sempre, na enunciação, uma coisa *próxima* a ser captada. O “isto”, em nossa língua, pertence àquilo que está visível nas proximidades, ou melhor, pertence àquilo que está presente na presente instância de discurso. E quando o giz presente não está presente fisicamente, mas espiritualmente? E quando o giz, para mim, em sua ausência, torna-se presença por intermédio

de uma imagem-lembrança? Neste contexto, não seria mais um “isto” e sim “aquilo”. Aquele giz, aquela folha de papel, aquele corredor, todos estes me fazem lembrar da minha experiência passada. O estudante, no corredor, poderia usar um “isto”, mas, na ausência do espaço, não seria mais “isto” e sim “aquilo”. Torna-se ainda mais contraditório o que Heidegger (1992, p. 38) diz em seguida: “o giz poderia não ser para nós aquilo que é, ou seja, um giz, quer dizer, este e nenhum outro, se, em cada caso, não existisse neste momento, nem estivesse neste lugar”. E quanto às recordações? Quanto ao fantasma do giz que invade o passado? O giz deixaria de existir?

Como disse anteriormente, na recordação, não é mais um “isto”, mas um “aquilo”. Para Heidegger (1992), o giz será *sempre* para nós um “isto”. Uma espécie de presentismo absolutamente evidente. Ao passo que o estudante tem um lampejo de memória e recorda o “isto” que é o giz, há um “curto-circuito” temporal, sinalizando de que o “isto” (o giz) não está mais presente à sua frente e que não faz mais nenhum sentido mencionar o “isto” para o giz, muito embora ele esteja “próximo” diante à imagem na sua cabeça. Mas, para servir aos propósitos comunicativos de coerência, partindo-se de uma imagem-lembrança, não se pode mais referenciar o giz como “isto” e sim “aquilo”. Contudo, na lembrança, não estamos mais tratando de uma verdade em relação ao giz, mas de um simulacro da verdade. O giz ou a folha de papel escrita “aqui está o giz” exposto diante aos nossos olhos é a verdade, disso não podemos discordar. No entanto, quando esta folha de papel, por um ato da ventania, não está mais no limite da sala de aula, o seu lugar de origem; podemos falar até de uma meia-verdade ou de uma falsa verdade. Mas, por quê? Simplesmente porque, como dizemos, aquilo que está escrito no papel não condiz com o componente contextual. Direcionaremos o nosso pensamento agora para uma folha de papel em branco.

UMA FOLHA DE PAPEL EM BRANCO DIZ LÁ MUITAS COISAS?

A título de diversificação de exemplos, tomemos, agora, uma grande passagem de Sartre (2019) no livro “A imaginação” em que ele fala singularmente de uma mera folha em branco:

Olho esta folha em branco, colocada sobre minha mesa; percebo sua forma, sua cor, sua posição. Essas diferentes qualidades têm características comuns: em primeiro lugar, elas se oferecem ao meu olhar como existências que posso apenas constatar e cujo ser não depende de modo algum do meu capricho. Elas são *para* mim, não são *eu*. Mas elas tampouco são *outrem*, isto é, não dependem de nenhuma espontaneidade, nem de minha, nem da de uma outra consciência. Estão presentes e inertes ao mesmo tempo. Essa inércia do conteúdo sensível, tão frequentemente descrita, é a existência *em si*. De nada serve discutir se essa folha se reduz a um conjunto de representações ou se ela é e deve ser *algo mais*. O certo é que o branco que constato não é minha espontaneidade que pode produzi-lo. Essa forma inerte, que está aquém de todas as espontaneidades conscientes, que deve ser observada, aprendida aos poucos, é o que chamamos uma *coisa*. (...), mas eis que agora viro a cabeça. Não vejo mais a folha de papel. Agora vejo o papel cinza da parede. A folha não está mais presente, não está mais *lá*. Sei, no entanto, que ela não se aniquilou: sua inércia a preserva disso. Ela deixou simplesmente de ser *para mim*. Ei-la de novo, porém. Não virei a cabeça, meu olhar continua voltado para o papel de parede; nada mexeu na peça. Contudo, a folha me aparece de novo com sua forma, sua cor, sua posição; e sei muito bem, no momento em que ela me aparece, que é precisamente a folha que eu via há pouco. É realmente ela *em pessoa*. Sim e não. Por certo afirmo claramente que é *a mesma* folha com *as mesmas* qualidades. Mas não ignoro que essa folha permaneceu lá no seu lugar: sei que não usufruo de sua presença; se eu quiser vê-la *realmente*, preciso virar para a escrivanhinha, preciso trazer de volta meu olhar ao mata-borrão onde a folha está colocada (SARTRE, 2019, p. 7-8, grifos do autor).

O que pode uma folha em branco? Eu mesmo, sinto uma certa angústia de ver uma folha em branco diante o meu notebook, sabendo que ali, irei escrever ou borrar algumas palavras. Porém, quando começo a escrever, a borrar o espaço em branco, sinto ligeiramente uma leveza, uma brisa boa chegando a se tornar, no final, um alívio. E digo: “ufa, consegui preencher o espaço vazio”. Mas, não é esta necessariamente a perspectiva que Sartre nos convida a examinar. Já vimos, no tópico anterior, que uma folha quase em branco escrito “aquí está o giz” pode ter o seu valor significativo profundamente alterado seguindo relações de espaço e de tempo. Contudo, aqui, não é diferente. Sartre nos convida a adentrar em seu devaneio ou, se podemos falar, em sua alucinação sensorial. Nesta viagem fantástica, o leitor é capaz de sentir

imaginariamente a forte *presença* da imagem da folha em branco em sua mente. Claro, ele é também convidado a participar deste universo fantástico, ou fantasmático? O ponto fulcral do devaneio de Sartre e que ele compartilha está no duplo movimento de deixar de focar a sua atenção na coisa “folha de papel em branco” que está na sua escrivaninha e, com um súbito olhar, atentar-se para o papel de parede cinzento. O caso é que, no instante em que ele foca seu olhar para o papel de parede, a imagem anterior ou prévia da folha em branco acaba como se sustentando em sua mente. A força da memória tem lá destas coisas.

O livre pensamento de Sartre o fez também, por um acionamento do campo cerebral vinculado à memória, associar o papel de parede com o outro papel visto anteriormente. Em outras palavras, pode ser que o próprio papel de parede o fez sua memória buscar, como uma espécie de gatilho, uma coisa análoga, ao menos com uma certa similitude com o objeto anterior. Ou mesmo, a sua memória de curto prazo fez perceber ou fez reatualizar o seu ato visível anterior: o de ver a folha de papel em branco. Dito isto, o caminho que quero seguir não é exatamente este. O problema que Sartre nos coloca é o problema da *imagem*. Como pode uma folha em branco ser uma folha em branco em minha mente? Como pode a mente criar este lampejo? O que o espaço e o tempo têm a ver com isto? Pois bem, mesmo que o objeto não esteja mais visível ou ao meu alcance no campo visual, é natural, por um dado esforço cognitivo, mesmo que inconsciente, este objeto passar a sobreviver uma porção de tempo em minha mente. Foi o que aconteceu com Sartre. Ele estava sentado à sua escrivaninha, vendo ou folheando folhas em branco, mas, por um simples descuido do olhar, ele avistou o papel de parede de cor cinza logo após virar a cabeça. Mas, justamente por que ele viu ao mesmo tempo a folha de papel em branco? Simplesmente porque veio à mente a imagem desta coisa mesma.

Mesmo que a coisa permaneça ali, em seu estado inerte, houve uma recuperação desta mesma coisa *em imagem*. Como Sartre diz: independentemente de minhas espontaneidades conscientes, a coisa está *ali*. A coisa, até certo ponto fixa na superfície do espaço, não se aniquilou, não desapareceu misteriosamente. Ela está lá, potente e viva. Mas, esta coisa sobrevive em nós através de um ponto de recuo de nossa

consciência. A coisa pode existir ou coexistir em sua segunda ordem. Ou seja, como imagem renascente em minha consciência. Bergson e Deleuze nos legaram uma complexa lição: *o passado* é, ele não foi e o presente foi, ele não é. Diante disto, no exemplo da folha em branco, o tempo é apresentado a nós como dobra defasante, como um interstício, como uma ação abrupta dupla, contemporânea e coextensiva à vida, para relembrar os termos de Bergson e de Deleuze. A qualidade da imagem da folha em branco na mente não é a mesma da coisa inerte no espaço. Há desvios, acréscimos, subdivisões. Os conteúdos sensíveis da coisa em imagem jamais representam a coisa em si, é apenas um simulacro, embora uma potência fantasmática ativa.

A imagem pertence, então, a um *ideal de transcendência*. Por que a um ideal de transcendência? Porque simplesmente a imagem *sobrevive* mesmo sem a existência inerte e absoluta da coisa em si. A imagem, neste limite, *ultrapassa* as formas potenciais do espaço e do tempo, “encara” de frente toda a força que vem do espaço e do tempo. A imagem reascende-se, vivifica, assim como uma luz que penetra na penumbra. A imagem reaparece à consciência como um fantasma e até nas características singulares de um fantasma, com toda a sua distorção, com toda a sua opacidade e seu teor obscuro no início. Aos poucos, aquela imagem vai se tornando luz no caminho quando reaparece à consciência por completo. No começo, tudo é névoa, mas, aos poucos, tudo vai tomando a sua forma, a sua cor, a intensidade e qualidade de sua evocação, ela vai ficando cada vez mais nítida. Cabe-nos lembrar que todo este processo acontece em instantes incontáveis, a uma velocidade-luz, pois pode parecer ao leitor, ao descrever o processo, como se ele (o processo) fosse lento, rastejante. Não. A velocidade com que uma imagem é projetada na mente é infinitesimal.

Quando Sartre (2019) descreve que: “não vejo mais a folha de papel. Agora vejo o papel cinza da parede”, neste intercurso ou neste entremeio, a imagem da folha de papel fica, por um dado instante, em segundo plano. Mas, neste interstício, é como se a imagem da folha de papel estivesse como que *sendo construída*, ou melhor, *sendo resgatada* dos fundos dos poros do germe da memória. Tal síntese se completa logo em seguida quando ele enuncia: “ei-la de novo, porém. Não virei a cabeça,

meu olhar continua voltado para o papel de parede; nada mexeu na peça. Contudo, a folha me aparece de novo com sua forma, sua cor, sua posição”. A folha que reaparece à Sartre é a imagem da folha de papel em branco que ele viu há pouco instantes atrás. Portanto, a folha lhe reaparece em sua forma *ausente* como coisa inerte, mas *presente* como algo vivo que vem do espírito. A imagem luta por sobreviver na mente de Sartre, ela é a aventura simbólica e metafísica mais fantástica que existe. Uma imagem que faz “parar”, por um instante infinitesimal, a força potente do espaço para fazer passar, com a luz refletida no cristal do tempo, a sua presença. A imagem “brilha” em nossa mente assim como uma pérola rara.

É de se notar e até de se sentir, durante a enunciação do relato, como Sartre fica surpreso com a imagem pelo simples fato de ela querer (claro, através de seu esforço e de sua vontade) lutar por sobrevivência em sua mente. Vivenciamos o relato como se acontecesse conosco principalmente pelas palavras mágicas que Sartre vai traçando ao testemunhar o percurso: da folha de papel inerte à imagem projetada em sua mente. Claro que isto não passa, para nós, de uma ficção, ou será uma realidade mesma? Não nos resta saber, mas o que nos toca é que Sartre tem um alto poder de imaginação visual, muito clara e espontânea. Nas páginas seguintes do livro “A imaginação”, Sartre (2019, p. 19) nos diz: “a imagem é o domínio da aparência, mas de uma aparência à qual nossa condição de homem dá uma espécie de substancialidade”. A este dar-se a qualidade de substância, podemos retirar do conhecimento reflexivo que o homem possui ou, em outras palavras, do fornecimento da imagem do pensamento ou o próprio pensamento que são capazes de refletir a aparência da coisa inerte em uma substância psíquica com qualidades parecidas.

Ou seja, o pensamento humano não aparece a ele mesmo, ele se obtém pela *análise reflexiva*. Outra lição que Bergson (2010) nos deixa é que a nossa vida interior se apresenta como uma multiplicidade de interpenetração, ela *dura*. Para que uma imagem sobreviva em relação a tantas outras, é sinal de que a imagem primária sobreviveu às lutas providas das profundezas de nosso pensamento, ela *durou*. O ideal de transcendência da coisa está justamente neste fato de a imagem durar e,

ao passo que dura, se atualiza, “pede licença” ao presente para tornar-se imagem presente. Segundo Sartre (2019, p. 43), “este centro de reflexão e de obscuridade, que atualiza a consciência virtual, é o corpo. É ele que, isolando certas imagens, as transforma em representações atuais”. E ele continua: “na realidade, é preciso supor, entre as imagens, a presença de um espírito que se define como uma memória” (SARTRE, 2019, p. 44).

Neste sentido, Bergson (2010) já havia nos alertado de que a formação da lembrança (memória) é contemporânea à da percepção. No instante em que eu percebo uma coisa, a visualizo, a tateio, enfim, a percepciono, ao lado da percepção, é coconstruída uma representação desta coisa que se transformará em sucessivas imagens-lembranças. Como no caso do exemplo de Sartre, na instantaneidade do acontecimento (que foi a de perceber a folha de papel em branco em sua escrivanhinha), ele virou a cabeça e viu o papel de parede cinza, mas, mesmo com a visualização espacial do papel de parede, surgiu em sua mente, de modo consciente ou não, a imagem-lembrança da folha de papel em branco. Prova-se, então, que é do interior do ser que as imagens mentais construídas das coisas em contato participam também das relações de espaço e de tempo, ou seja, *orientam-se espaço-temporalmente*, mesmo, nos termos de Sartre, estruturadas em formas mágicas.

CONCLUSÃO

Chegamos à conclusão. No entanto, um estudo de base examinativo como fora este não admite que nós o concluamos. Pede, então, que apenas esboce algumas considerações finais. Primeiramente, é importante informar aqui que retomamos apenas alguns pontos ou indícios da Crítica da Razão Pura, no intuito de complementar o nosso pensamento acerca da coisa, pois, como se sabe, Heidegger foi leitor de Kant. E, o seu livro “Que é uma coisa”, nada mais é do que um retorno aos princípios transcendentais de Kant. Portanto, não foi nem é o nosso objetivo nos deter no postulado kantiano. No entanto, ele nos serviu apenas para dar uma margem ao estudo que aqui se propôs. Dito isto, vimos que tratar da coisa, do seu fenômeno em particular, faz-nos redimensionar as categorias de “tempo” e de “espaço”. Pois, uma coisa não está somente inerte no espaço, nem avança com o tempo, mas, acima de tudo, que as

relações simbólicas e metafísicas estão no limiar do mundo sensível e aí contamos as infinitas possibilidades de introspecção.

Foi justamente o que aconteceu comigo ao examinar as singularidades de coisas como: *o giz* ou *a folha de papel em branco*. Tive em mente, logo que introduzi este artigo, de que falar sobre “Que é uma coisa?” não está necessariamente no ato de teorizar prolongamente sobre o tema, mas de ter um esforço de captar a coisa em suas manifestações mais ordinárias e singulares possíveis. Vimos que a inserção da coisa no campo fenomênico do mundo exterior está intimamente relacionada com as práticas intelectivas de introspecção. Vimos ainda que a individuação da coisa requer da individuação do ser um ponto de vista *reflexivo* que tome a substancialidade da coisa não em seu todo (pois, isto é impossível), mas pelo menos em parte, parcialmente. No exame minucioso das coisas aqui em foco (o giz e a folha de papel em branco), percebemos que tomar o objeto “coisa” faz-nos precisar retomar as concepções de “tempo” e de “espaço”. Como se viu, o campo de análise tornou-se, para mim, altamente complexo a ponto de suscitar em mim um certo devaneio próximo daquilo que foi abordado sobre as coisas supracitadas (o giz e a folha de papel em branco) e, mais, posso pensar também que formou em mim uma espécie de alucinação sensorial junto ou semelhante à proposta pelos enunciadores Heidegger e Sartre.

Contudo, o aparecimento desta “alucinação” pareceu-nos importante para tentar nivelar ou reaproximar os leitores deste artigo sobre/para a manifestação da coisa. Ou seja, de tornar estes leitores mais próximos desta alucinação desencadeada em mim. De fato, e se possível, ao ler estas páginas, o leitor possivelmente enxergou diante de si, mas, claro, como imagem, o giz e a folha de papel em branco apresentadas aqui. Se isto aconteceu, cheguei a atingir o meu objetivo que é o de formar na mente do indivíduo *uma experiência* também fantástica ou fantasmática, similar àquela apresentada aqui. No mais, que possamos agora olhar ou visualizar as coisas que nos cercam e que nos convocam a refletir por um prisma ainda mais reflexivo, em uma palavra, mais vivo. Porque parece que as coisas estão inertes ou mortas no espaço, mas isto não passa de uma pequena ilusão.

REFERÊNCIAS

BERGSON, H. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DELEUZE, G. *A imagem-tempo*. Tradução de Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

HEIDEGGER, M. *Que é uma coisa?* Tradução de Carlos Morujão. Portugal: Edições 70, 1992.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2015.

SANTOS, C. *Bons tempos aqueles: implicações na expansão do campo dêitico*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2014.

SARTRE, J-P. *A imaginação*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2019.

ENSINO DE LÓGICA ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO TEXTUAL: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE LÓGICA NO ENSINO MÉDIO¹

Alexandre Lunardi Testa²

Há bem mais de dois mil anos a lógica, enquanto função primordial da linguagem, é levada a sério. Em Parmênides se vislumbra um princípio de não contradição, mas é no *Organon*, mais precisamente nos *Analíticos Anteriores*, que Aristóteles dispõe sobre os princípios básicos da lógica formal, que se tornarão, mais a frente, a base da lógica formal. Em todo esse tempo, uma série de modelos de ensino desses princípios foi formulada, em comuta com o próprio desenvolvimento dos estudos na área.

Se com Aristóteles as prerrogativas da silogística partiam de uma espécie de normativa, no período medieval, esse processo de ensino era levado a um treino extensivo da lógica em um processo bastante rígido de estudo³. No período moderno já sobrevivem manuais de lógica com base ainda no projeto aristotélico, embora algum desenvolvimento mais contumaz tenha sido tentado⁴. Na contemporaneidade a figura muda, já

1 Texto originalmente produzido como trabalho de conclusão de curso para a Pós-Graduação em Linguagens e Tecnologias na Educação, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus de Passo Fundo. A versão que segue possui modificações.

2 Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal da Fronteira Sul, acadêmico de pós-graduação em Linguagens e Tecnologias na Educação pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense e acadêmico de mestrado em Letras pela Universidade de Passo Fundo, bolsista PROSUC/CAPES.

3 Para uma melhor contextualização acerca desse processo é necessário adensar os estudos sobre o Trivium, ou os estudos das Artes Liberais. Não é esse nosso objetivo aqui.

4 Isso ocorre no desenvolvimento da lógica leibniziana, de modo a utilizá-la como instrumento de estudo para a metafísica, assim como a matemática o é para a física, por exemplo. É aí que nascem algumas simbologias que mais tarde são utilizadas na lógica sentencial, já na contemporaneidade.

que a silogística aristotélica é substituída por modelos lógicos cada vez mais densos, aumentando significativamente o escopo das teorias lógicas clássicas e, para tanto, relacionando-se de maneira mais eficaz com a linguagem.

Com todo processo de mudança histórica, mudam-se as pessoas, as ideologias e os processos educacionais, que precisam acompanhar as mudanças sociais. Esse é o fundamento no qual aporta-se a necessidade de constantes modificações metodológicas no processo de ensino. Para isso, se propõe um método de ensino de lógica, invertendo um processo comumente utilizado, que parte do formalismo para os enunciados. No intuito de significar melhor a aprendizagem, a proposta versa em partir da linguagem, do texto, da construção textual, para sua análise lógico-formal, utilizando, dessa forma, *subsunçores* e ancorando essas teorias lógicas em um conhecimento prévio, ofertado pelo próprio aluno.

Aliado a esse desenvolvimento dos processos educacionais, a interdisciplinaridade tem ganhado força no contexto escolar, justamente na tentativa de significar e aliar os conteúdos com os interesses pessoais, com a própria realidade. Isso faz com que os conteúdos propostos no ensino de língua, como os gêneros textuais, perpassem uma série de disciplinas e possibilitem seu uso também no processo de aprendizagem em filosofia. Já que a lógica fundamenta a estrutura da linguagem, alia-se o processo de produção textual aos gêneros textuais e ao próprio ensino das teorias lógicas. Esse processo já pode ser visto, de alguma forma, em Raymond Smullyan e seus *puzzles* lógicos.

É justamente a partir desse filósofo que parte o texto, expondo à sua maneira de abordar os *puzzles* e extrapolando para um processo de ensino de lógica formal, que é tratado na próxima seção. A seguir há uma breve exposição sobre os gêneros textuais, vinculando o processo de textualização dos enigmas em Smullyan para, então, justificar o teor lógico no próprio processo de construção textual, bem como o seu potencial subsunçor. Por fim, há uma construção metodológica, baseada nos pressupostos abordados.

Essa última seção relaciona a revisão bibliográfica antecedente aliando-a a um objetivo inicial de ordem exploratória, possibilitando a visualização prática de uma ineficácia no processo de ensino clássico

que justifica sua tentativa de solução, garantindo a fundamentação um método para o ensino de lógica através da construção textual como processo alternativo. Essa concepção qualitativa do processo de ensino pretende, por sua vez, readequar um método para o ensino de lógica partindo de prerrogativas bibliográficas, embasadas no que se abstrai de Smullyan.

OS ENIGMAS DE RAYMOND SMULLYAN

Raymond Merrill Smullyan⁵ nasceu em Far Rockaway, em Nova York, nos Estados Unidos, em 25 de maio de 1919. Smullyan dedicou parte de sua vida à carreira de mágico e posteriormente partiu para o estudo acadêmico da matemática, tendo se graduado pela University of Chicago e adquirido seu Ph.D. por Princeton University. Academicamente Smullyan dedicou-se a um campo fundamental para a matemática, a lógica, tendo elaborado uma série de trabalhos de pesquisa na área.

Contudo, não serão esses trabalhos, que focam também a lógica de primeira ordem, que serão explorados na sequência, mas sim o seu constructo de enigmas lógicos destinados a um público externo à academia. Esses enigmas foram publicados em quatorze livros entre 1978 e 2015, todos variando em nível de dificuldade e apresentando reais problemas lógicos a serem resolvidos pelo público em geral.

O extrato da ideia do matemático estadunidense é o que se pretende abstrair aqui, focando no processo de simplificação, de didatização, do ensino acerca dos conceitos lógicos. Cabe destacar que Smullyan não propõe efetivamente a construção de enigmas lógicos, ele já os dá prontos para que as pessoas os solucionem. O método ora proposto pretende um viés mais construtivista em relação ao público geral, a não estudantes de um curso clássico de filosofia ou lógica. Isso implica que os enigmas sejam resolvidos dentro de uma perspectiva subjetiva, para que, ao final, sejam comparados com a resolução elaborada pelo autor e, dessa forma, seja verificada a correspondência entre as duas soluções.

5 Mais informações sobre a biografia de Smullyan podem ser encontradas no *MacTutor Archive* disponível em: <<http://www-groups.dcs.st-and.ac.uk/~history/Biographies/Smullyan.html>>. Com acesso em: 17/06/2019.

É com essa proposta que Raymond Smullyan formula alguns contos, que se voltam para a solução de enigmas, proposições lógicas e questões probabilísticas. Um exemplo disso pode ser exposto a partir de um curto enigma proposto no seu livro intitulado *O enigma de Sherazade*:

[...] Poucos anos depois do último episódio relatado, o rei voltou a querer ouvir enigmas lógicos.
“Contarei um que pode agradar a Vossa Majestade”, disse Sherazade.
“Certo sultão tinha duas lindas filhas e disse a um príncipe que visitava sua corte: ‘Pareces um jovem apresentável, gostei de ti, e por isso eis o que farei: Deves fazer uma afirmação. Se ela for verdadeira, dar-te-ei a mão de minha filha mais nova em casamento; no entanto, se for falsa, não permitirei que te cases com ela.’
“Acontece, porém, que o príncipe estava apaixonado pela filha *mais velha* do sultão, e não a mais nova! E assim, com muito engenho e arte, fez uma afirmação que obrigou o sultão a dar-lhe a mão de sua preferida. Qual afirmação pode ter produzido este efeito?”
(SMULLYAN, 2008, p. 71).

É possível notar a simplicidade do texto e o caráter envolvente transmitido pelo conto, também é possível destacar que o próprio texto dá vazão a um caráter interdisciplinar, quando, através de prerrogativas morais de determinada cultura; o pai pode ceder a mão da filha em casamento sem nem mesmo considerar aspectos volitivos da própria filha. Esta última noção pode ser tema trabalhado dentro de um estudo acerca de fatos sociais consolidados em diferentes culturas, dentro da própria sociologia, quando a temática versa para o relativismo cultural.

O filósofo estimula, portanto, que os enigmas sejam solucionados de maneira informal. A apresentação dessa resolução faz parte também do conteúdo de seu livro, justamente para que o público possa verificar e comparar com o processo construído por si para solver o problema. Para esse caso específico, a solução apresentada por Smullyan (2008, p. 74-75) corresponde ao seguinte procedimento:

Eis uma afirmação que teria funcionado: “Vós não me dareis a mão de nenhuma de vossas filhas em casamento.” Se a afirmação fosse verdadeira, então o sultão teria de lhe dar a mão da filha mais nova, conforme o combinado, mas isto teria o efeito de tornar a afirmação falsa. Portanto, a afirmação não pode ser verdadeira, o que significa que o sultão não pode dar ao jovem a mão de nenhuma de suas filhas, precisando assim conceder-lhe a mão de pelo menos

uma das duas. Mas não pode dar a mão da filha mais nova, pois a afirmação não é verdadeira. Donde, só pode responder entregando a mão da filha mais velha.

É nessa perspectiva que as composições elaboradas pelo filósofo são levadas ao público, com um caráter de amplitude geral, que seja capaz de abarcar todas as pessoas e se fazer compreensível a um público que não conheça os meandros de testes da lógica clássica de primeira ordem. A proposta de solução dos enigmas tange o informal⁶ e pode ser apresentada sem uma perspectiva objetiva de teste por tabelas verdade ou *tableaux* semânticos⁷.

O caráter pedagógico dos contos de Smullyan, por sua vez, é inegável, já que o objetivo, mesmo que não venha ao encontro de um ensino formalizado, estimula, através de um processo simplificado, a leitura e o raciocínio. Essas condições são propostas através, especialmente, da condição necessariamente textual imposta pelo autor para a solução dos enigmas. O que ocorre, factualmente, é que se torna impossível fugir do texto, pois é justamente através dessa proposta complexificada da linguagem que há uma interpretação do mundo e, por consequência, do próprio conhecimento.

Como Smullyan (2008) se utiliza de textos para o fomento dos enigmas lógicos, também é inevitável que isso não caia em alguma perspectiva de *genericidade* textual. Efetivamente surgem diversas narrativas, que constituem até mesmo pequenos contos, estimulando a leitura e utilizando dessa característica como fomento para a solução dos problemas expostos nos contos.

Essa unificação de aspectos literários com o fomento dos *puzzles* lógicos pode ser transposta perfeitamente para o ensino da lógica formal, no intuito de incluir características textuais já conhecidas pelo estudante de lógica com o ensino dessa disciplina. A ideia central,

6 Isso pode ser visualizado na obra *O enigma de Sherazade*, de maneira mais direta no primeiro capítulo. Já na introdução do texto, Smullyan afirma que o primeiro capítulo contém uma sequência de contos, enquanto a segunda parte segue a conceituação de uma “lógica coercitiva”, que aborda não só enigmas lógicos quanto enigmas gödelianos e paradoxos (SMULLYAN, 2008, p. 7).

7 Essa concepção será melhor abordada na seção *Construção de um método para o ensino de lógica*.

portanto, na extração desse constructo do filósofo, está justamente na possibilidade de, através do uso de gêneros textuais, aproximar o conhecimento já internalizado do aluno, utilizado em sua vivência, com novo conhecimento específico, que é fundamental para a própria organização linguística no texto.

Essa proposta é adensada a partir de então, a princípio com uma exposição geral acerca dos gêneros textuais, explicitando a importância do uso desses gêneros para a construção textual e exportando essa teoria para auxiliar no ensino de lógica formal. Na sequência, apresenta-se objetivamente a própria metodologia de construção textual com características de uma argumentação lógica-formal inserida no texto, a fim de tornar mais visível ao aluno o uso e a importância da lógica na composição da argumentação textual.

GÊNEROS TEXTUAIS COMO TECNOLOGIA PARA O ENSINO

Bakhtin, antes de linguista, foi um pensador da linguagem. Não à toa um capítulo do livro *Estética da criação verbal* inicia com um enunciado que algum tempo antes havia abalado a própria história da filosofia: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2000, p. 261). Esse enunciado sintetiza uma revolução filosófica chamada de *Virada Linguística*, que designa uma boa parte das fundamentações contemporâneas da área.

Muitos estudos de lógica se desenvolvem a partir disso, e a virada linguística fomenta as discussões do Círculo de Viena, em que uma série de filósofos da linguagem se debruçaram sobre essa área na tentativa de fundamentar a ciência, o conhecimento, o mundo. Esses estudos de lógica relacionam-se diretamente com concepções textuais, que, quando organizadas logicamente, carregam um conhecimento sobre o mundo. É por isso que a linguagem está vinculada com todos os campos da atividade humana, porque essa atividade vai além do mecanicismo da produção e permite a questão, sem que objetivamente necessite-se de uma resposta. Isso movimenta o conhecimento.

A questão emergente a partir disso está relacionada ao contexto base que guia esse processo linguístico no cotidiano, e aí podemos abordar essa relação sob duas perspectivas. A primeira delas em função da lógica,

que é um conteúdo que organiza o pensamento e auxilia a estruturação do conhecimento (MORTARI, 2001, p. 1-6). O outro aspecto são os gêneros do discurso⁸, que se movimentam e permeiam todos os aspectos interacionais do mundo da vida. A estrutura do pensamento está na base dos discursos, mas sem os discursos também não há o que se estruturar, e isso indica, portanto, que um é dependente do outro, para que, no fim, seja concebida a linguagem. Os gêneros do discurso são estruturas que modelam o comportamento em todos os aspectos do cotidiano; entrevistas, diálogos, debates, romances, epopeias, etc (BAKHTIN, 1997, p.261-306).

Tudo isso é produto da interação humana cotidiana e serve, assim, de modelo para essa interação. Isso garante a possibilidade da exposição do gênero textual no ensino, partindo e extrapolando as condições do ensino de línguas para uma composição de ensino teórico, indo, inclusive, para as ciências naturais e exatas, no âmbito da conceituação. Toda essa exposição corresponde objetivamente ao que Bakhtin (1997, p. 279) apresenta como gêneros do discurso, explicando que

[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. [Grifos do autor]

E isso é, conceitualmente, a forma mais completa de se informar a constituição desses gêneros, que objetivamente fazem parte da vida cotidiana. Essa relativa estabilidade dos enunciados constitui ditames

8 Por vezes esse texto utiliza Gêneros textuais, noutras Gêneros discursivos. Essa discussão é bastante fértil no campo das linguagens, contudo, não entraremos especificamente nesse assunto aqui.

que são seguidos dentro de determinados ritos, como a confecção de uma carta, de uma palestra, de um diálogo e afins, que comportam a própria vivência humana.

Essa concepção é um dos principais pontos a serem explorados aqui, mas deve ficar guardado por ora, porque os gêneros textuais são, ainda, muito explorados no que concerne ao ensino de língua, especialmente. É sobre isso que se deve esclarecer agora, no intuito de extrapolar os limites dessa condição e apresentar uma proposta de uso dos gêneros para o ensino de lógica na disciplina de filosofia. Isso porque

[...] o estudo desses gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos todos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (MARCUSCHI, p. 151, 2008)
[Grifo do autor]

É justamente por conta dessa dinamicidade e da proximidade das pessoas, do mundo, com os gêneros que se fundamentam inúmeras propostas de ensino de língua a partir desse campo. O que também corrobora esse fator é que os gêneros acabaram como área de estudo da linguística, que herdou o processo da poética aristotélica. Importante dispor ainda, que os estudos dos gêneros textuais⁹ não é algo novo, isso foi definido ainda na antiguidade, como estruturas textuais relacionadas ao uso em casos específicos, como os gêneros do discurso retórico definidos por Aristóteles em sua Retórica¹⁰.

Embora se encontre um vasto conteúdo em relação ao ensino de língua materna, ou mesmo de língua, a partir dos gêneros textuais, com uma série de referências ao seu potencial interdisciplinar, essa perspectiva não é muito corroborada pelas demais disciplinas que

9 A partir daqui se passará a utilizar o termo Gênero Textual, justamente para aludir à concepção isolada do processo de autoria, focando no texto e ignorando aspectos externos. Para mais esclarecimentos, ler nota 6.

10 Mais precisamente, a partir de *1358a* é que Aristóteles gera uma especificação da composição dos gêneros, definindo-os da seguinte forma: o *discurso deliberativo*, *discurso judiciário* e *discurso demonstrativo*.

compõem o currículo do Ensino Médio brasileiro. Quando se trata de filosofia, poucos trabalhos aparecem incrementando a perspectiva dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que a disciplina seja essencialmente teórica e demande constantemente leitura e produção textual para a sua efetiva compreensão.

Os gêneros textuais são utilizados, no ensino de línguas, mais objetivamente para fugir de um estudo da gramática normativa e propor um estudo estrutural baseado em um contexto mais aproximado, mais palpável, do próprio estudante. Isso ocorre justamente porque os gêneros estão presentes no cotidiano e são de fácil visualização, favorecendo o ensino da gramática, que está intrinsecamente inserida nesses textos.

Por esse motivo, os gêneros estão tão atrelados ao ensino de língua. O que não se pode deixar de apresentar é que os gêneros também são especificidades que adentram as demais matrizes teóricas do currículo. Nunca se viu uma concepção histórica dissociada de um gênero, bem como uma exposição filosófica, um texto sobre geografia política ou uma descrição experimental na física. Tudo isso demanda texto, que, por sua vez, está atrelado a um gênero.

Os gêneros constituem parte fundamental do cotidiano dos alunos também, e isso é um ponto substancial quando se pretende utilizar o processo de construção textual no auxílio do ensino-aprendizagem. Isso funciona de modo que o aluno consiga buscar, em seu cotidiano, gêneros que estão mais próximos e mais atrelados ao seu uso pessoal, e que, a partir disso, consiga efetuar a produção textual nos moldes que convém ao seu próprio cotidiano, significando o processo de aprendizagem ao estabelecer um vínculo com um conhecimento prévio e o que deve ser adquirido na escola. Esse processo todo, além de performar em função da autonomia do sujeito, estimula a produção textual e fomenta uma maior absorção de conteúdos específicos que, porventura, estejam interligados à construção textual.

Há tentativas de se efetuar esse processo no ensino de língua e, em alguns casos, são apontados êxitos, em outros há a evidência de problemas, mas de maneira mais atrelada ao próprio processo que acaba sendo subvertido, ao invés de estimular a mudança de paradigma educacional. Nesse último caso, Azevedo (2014, p. 101) indica que a

concepção de gêneros textuais no ensino acaba sendo subserviente a um processo de ensino ainda focado na normatização e em aspectos de nomenclatura gramatical, não atingindo o potencial referido por tantos a esse suporte teórico.

Essa concepção de fuga de uma estrutura é compreensível quando o domínio da língua é o foco do processo, entretanto, os moldes que sustentam os gêneros é que podem ser de interesse no processo de construção textual quando o foco são as demais disciplinas. Nesse caso, a estrutura pode ser o meio pelo qual os alunos aproximam-se dos seus gostos pessoais. Isso significa que, quando o aluno tem por interesse exprimir suas ideias em um microtexto e publicar em uma página pessoal *online*, ele pode sustentar uma ideia em um tuíte, que comporta uma estrutura textual específica e permite ao aluno aproximar a sua construção textual do seu cotidiano, já que o *microblog* pode ser utilizado no seu dia-a-dia, conforme o uso de seu texto.

O que se objetiva é que isso influencie na captação do conteúdo específico, garantindo, inclusive, que as relações lógicas que encadeiam os textos e os fundamentos da matemática sejam aliadas no processo de ensino desse conteúdo específico. Isso pode favorecer uma melhor compreensão e interpretação de textos no cotidiano¹¹, que, por fim, garantirá uma melhor compreensão do próprio mundo por parte do aluno. É sobre isso que versará a próxima seção, objetivando a construção de um método de ensino de lógica a partir da construção textual.

CONSTRUÇÃO DE UM MÉTODO DE ENSINO EM LÓGICA

Eslarecida, de alguma maneira, a importância dos gêneros textuais na vida social, bem como a importância de uma estrutura lógica para uma estrutura textual coesa, há a necessidade de uma exposição mais adensada da proposta metodológica para o ensino de lógica através da

11 Essa interpretação de textos no cotidiano, é importante destacar, não se prende apenas a concepções textuais escritas. Isso porque gêneros textuais, essencialmente, são concepções discursivas que seguem uma determinada ordem, um padrão, que não necessariamente são escritos; gêneros textuais podem ser também orais. Nesse caso, a melhor interpretação e compreensão do mundo se dá em um nível amplo, levando em consideração também os gêneros textuais orais, como conferências, debates, diálogos, etc.

construção textual. Apresenta-se, assim, uma alternativa para o modelo clássico de ensino de lógica, que pouco se sustenta através dos manuais didáticos cujo ensino está mais próximo aos modelos matemáticos do que ao uso da lógica enquanto estrutura de argumentação.

Como já visto, a proposta de Smullyan tenta aproximar os quebra-cabeças lógicos de um público geral, sem que, dessa forma, se adentre em um ensino formal. O que se pretende aqui, então, é justamente trazer essa prerrogativa textual para o ensino da lógica formal, utilizando o processo de construção textual para facilitar a compreensão da estrutura lógica das proposições, que aparecem de forma demasiadamente rígida em livros introdutórios, já clássicos, como a versão de *Introdução à Lógica* de Cesar Mortari e a de Irvin Coppi.

Ambos os manuais partem de uma estrutura de exposição conceitual e exercícios práticos, visando a um modelo lógico proposicional isolado de contextos textuais¹². A alteração, na metodologia que se pretende, é justamente de aportar essa introdução à temática de modo a utilizar as proposições dentro de contextos textuais, de modo que sejam visualizadas em seu uso prático, corrente, para que o estudante seja capaz de fazer relações das estruturas lógicas na argumentação textual com o seu próprio cotidiano, cercado de textos dos mais diversos gêneros.

Essa prerrogativa parte de um princípio educacional baseado na teoria da *aprendizagem significativa* de David Ausubel (1968; 2001), tendo em vista que os gostos dos alunos podem e devem ser levados em conta no processo de aprendizagem. Fato é que a imersão e o interesse são muito superiores quando há uma visível relação entre aquilo que se pretende ensinar e aquilo que o aluno já sabe. Por isso é que a prática de ensino de lógica através de textos tem de considerar as características dos gêneros textuais.

O gênero a que um determinado aluno se sente atraído pode ser substancialmente diferente do de seu colega, e muito diferentes ainda são os gostos do professor em relação aos aprendizes. Essa concepção é evidência de uma impossibilidade de neutralidade em aula. A *aprendizagem significativa* de Ausubel tem sido importante no que concerne à relação

12 Não é o caso do texto de Smullyan, que tem características textuais esclarecedoras, mas acaba, muitas vezes, pecando no conteúdo organizacional de resolução formal.

de ensino e aprendizagem nesse ambiente, especificamente por deter uma consideração muito maior do conhecimento prévio do aluno.

De modo mais específico, a proposta encontrada nos manuais para o ensino de lógica parte de uma função em que se prioriza a concepção das fórmulas lógicas, das legendas, do processo de *matematização* da linguagem, para que depois se vá para os enunciados básicos. Mesmo quando há uma proposta de *mixagem* entre enunciado linguístico e legenda lógica, a prioridade é a exposição lógica, já que é a partir dela, e dessa *matematização*, que se possibilita a verificação da validade estrutural da argumentação, em função de uma lógica clássica.

Disso se verifica que a significação do conteúdo pode ser facilitada quando o foco está justamente naquilo que mais se aproxima do aluno, o próprio texto, para que, então, depois de uma concepção lógica com os conectivos clássicos aliados ao processo textual, se demonstre uma legenda e tradução para a formalização lógica. É claro que o texto a ser construído não precisa, necessariamente, ser constituído estritamente de premissas e conclusões, em uma modelagem específica da silogística, até porque isso deixaria o processo maçante e desestimularia o estudante.

O que se pode fazer é utilizar partes do texto, ou mesmo partes específicas do que se pretende escrever, para implementar argumentos logicamente bem formulados. Isso gera uma proficiência na disciplina de lógica, estimula o processo de escrita, melhora as relações gramaticais e fomenta um processo de análise filosófica, além de outros benefícios que eventualmente o processo pode gerar¹³.

Proposições básicas de Lógica sentencial¹⁴ ou mesmo da

13 De qualquer forma, não cabe propriamente a esse método de trabalho induzir temáticas que possam encontrar uma transversalidade, porque inevitavelmente isso aparecerá. O método que aqui se constrói pretende trabalhar o ensino de lógica interdisciplinarmente através de textos. A proposta supracitada de Smullyan pode ser testada formalmente através do Cálculo Quantificacional Clássico (CQC), que é um tema um tanto quanto avançado para a educação básica, mas de forma alguma impossível de ser trabalhado. O que se demonstrou acima é que o autor não pretendia um formalismo lógico em sua proposta, e é isso que se pretende aqui.

14 Na lógica sentencial são consideradas proposições que contenham uma conjunção, disjunção, implicação, bi-implicação ou negação, com uma ou mais sentenças conectadas. Como exemplo desse tipo temos:

Se A então B.

Ou ainda:

Silogística Aristotélica¹⁵, já denotam a possibilidade de formulação de textos com esses argumentos lógicos inseridos que constituam um interessante produto. Raymond Smullyan, que trabalha com *puzzles* lógicos voltado a um estímulo educacional, não aborda formalmente a proposta de resolução através do CQC¹⁶, o autor apenas descreve o processo lógico que soluciona o enigma, sem a necessidade de adentrar em uma formalização. A pretensão aqui é outra, não apenas solucionar *puzzles* lógicos através do puro raciocínio, mas testar as condições de possibilidade de validade do argumento em uma análise formal.

Para exemplificar a proposta podemos elaborar um curto parágrafo que conte algo. Retiramos, portanto, do gênero textual narrativo, intitulado *microconto*, os princípios do projeto. O conto deve ser exposto por quem é capaz de fazê-lo dentro do currículo escolar, nesse caso, o professor da língua vernácula do estudante ou da respectiva literatura. Posteriormente há a possibilidade de se passar para o trabalho no campo da filosofia.

No que concerne a este aspecto, é possível que se elaborem alguns tópicos para nortear o processo de escrita, de modo que a argumentação não fique excessivamente forçada. Nesse caso, é necessário considerar alguns aspectos de ressignificação de termos e levar em consideração uma pragmática linguística, e isso se justifica com o seguinte exemplo¹⁷:

João é um menino muito querido e amado por toda sua família. É certo que por ser bem protegido, João não pode sair de casa quando quer, especialmente quando sua irmã está na residência sem acompanhamento de alguém, tão logo que ela é menor de idade. Ocorre, portanto, que toda vez que João sai de casa

Se, e somente se, A ou B, então C.

15 Um silogismo é constituído de uma argumentação com duas premissas e uma conclusão. Como exemplo:

P1 Todo A é B.

P2 Todo B é C.

> Todo C é A.

16 Importante destacar que todo referencial concernente às questões específicas de lógica formal mencionados neste texto encontram respaldo em duas referências primordiais no ensino de lógica no Brasil: *Introdução à lógica*, de Cesar Mortari, e *Introdução à Lógica*, de Irvin Coppi.

17 Outros diversos exemplos poderiam ser elaborados, com os mais variados modelos lógicos e gêneros textuais. Mas para garantir uma finalidade objetiva discorremos um pouco mais sobre um em específico, até para não estender a seção em demasia.

quando há apenas ele e sua irmã, João recebe um castigo. Também é fato que, todas as vezes que João recebe um castigo, ele fica triste. Disso podemos inferir, prontamente, que em algumas vezes que João está triste é porque deixou sua irmã sozinha em casa.

O parágrafo acima descreve alguns fatos sobre um personagem, tendo uma pauta argumentativa baseada na silogística aristotélica que aparece, sobretudo, nos três últimos períodos. Quando é afirmado que aspectos pragmáticos e de ressignificação terminológica devem ser considerados, isso significa que há a necessidade de uma maleabilidade dos termos no silogismo, porque o termo médio, que é responsável pela mediação entre a primeira e a segunda premissa, tanto quanto os termos predicado e sujeito, que aparecem respectivamente também na primeira e na segunda premissa, não precisam ter exatamente a mesma grafia em suas repetições, mas precisam levar ao mesmo objetivo lógico. É possível se analisar o argumento, com base nisso, partindo, a princípio, de uma legenda básica:

A1: Todas as vezes que João sai de casa e deixa sua irmã sozinha, ele recebe um castigo.

A2: Todas as vezes que João recebe um castigo, ele fica triste.

I>: Em alguns casos em que João está triste, é porque saiu e deixou sua irmã sozinha em casa.

Nota-se aqui que a grafia dos termos não é necessariamente igual, mas significam a mesma coisa, portanto podem ser analisados também. O argumento, fugindo de todas as explicações basilares e fundamentais da lógica formal, é um silogismo do tipo AAI¹⁸ e corresponde ao quarto tipo de figura possível¹⁹. Em um teste rápido, efetuado através de *Diagramas de Venn*, é possível constatar que o argumento é válido, tão logo que a proposição contraditória da conclusão²⁰ do silogismo não é

18 Duas premissas gerais positivas (Todo A é B) e uma conclusão particular positiva (Algum A é B).

19 A figura corresponde à disposição dos termos no silogismo, no caso da quarta figura é a seguinte ordem:

P1 Termo Predicado – Termo Médio

P2 Termo Médio – Termo Sujeito

> Termo Sujeito – Termo Predicado

20 A contraditória da conclusão seria uma proposição do tipo: *Nunca ocorre de João estar triste por ter saído e deixado sua irmã em casa.*

possível de ser incluída no diagrama.

Esses últimos parágrafos servem apenas como uma ilustração de como funcionaria o projeto, que deve ter o texto razoavelmente bem redigido e uma análise dos argumentos postos neste texto na parte final, indicando a sua validade ou invalidade. Tendo esse esquema bem estruturado, todos os textos escritos partindo dessa metodologia acabam por seguir um mesmo padrão e, independente do gênero textual escolhido para a sua elaboração, é passível de ser lido, interpretado, estudado e conferido por demais pessoas que não só o responsável pela escrita. Esse texto, portanto, pode servir como estrutura de um possível *corpus* didático para o ensino de lógica, sendo aproveitado por outros alunos, outros professores, em outras escolas.

A metodologia expõe, portanto, passos que devem ser seguidos em comum, independente das escolhas interpessoais dos alunos, para a produção textual e argumentação lógica. Seleciona-se o gênero textual pretendido; elabora-se uma argumentação com base na teoria lógica a ser estudada; legenda-se a argumentação estruturada; testa-se a validade lógico-formal dos argumentos, com base na estrutura lógica escolhida²¹; expõem-se as condições de validade do teste. Essa sequência permite uma estrutura metodológica passível de ser compreendida por qualquer pessoa que queira estudar a teoria lógica, partindo de um texto, de uma materialidade significativa, sem que demande exclusivamente uma análise abstrata das formulações lógicas.

CONCLUSÃO

A necessidade da formulação, inovação e aperfeiçoamento de metodologias para o processo de ensino é fundamental na manutenção de um sistema educacional eficiente e qualificado. Isso, de forma alguma, indica que as metodologias existentes se tornem obsoletas. Essa perspectiva encontra-se perfeitamente com as prerrogativas paradigmáticas dos métodos científicos propostas por Thomas Kuhn (1997), em seu *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Os paradigmas, enquanto grandes blocos teóricos vigentes apresentam anomalias que

21 Seja ela silogística, sentencial, cálculo quantificacional de predicados, lógica modal ou qualquer outra teoria lógica de primeira ordem.

são solvidas por novos paradigmas, mas isso não determina que o conhecimento construído historicamente seja abandonado. É justamente assim que se aporta a proposta metodológica descrita acima.

Com a volatilidade da atenção em um processo de bombardeio de informações, permitido por um universo tecnológico, qualquer proposta que vincule uma metodologia significativa para os estudantes é bem-vinda. Metodologias inovadoras e interdisciplinaridade se fazem fundamentais para vencer a própria sedimentação do mundo e desse processo informacional. Essas duas condições também são fundamento de outra teoria, exposta por Edgar Morin (2000), em *Sete saberes necessários à educação do futuro*. Ocorre que tanto as concepções metodológicas da ciência quanto as educacionais convergem, haja vista que a educação deve trabalhar com os princípios científicos.

Tudo isso é montado a fim de justificar essa nova construção metodológica disposta, que pretendeu partir de uma exposição acerca dos textos contendo os enigmas de raciocínio lógico de Smullyan, passando por uma exposição sobre a necessidade de vínculo do processo de construção textual conforme os estudos da língua e linguística sobre os gêneros textuais. Isso permite uma aproximação com o cotidiano do aluno na perspectiva de que ele traga os gêneros textuais com os quais pretende elaborar uma construção textual, fazendo um acesso aos conceitos subsunçores propostos por Ausubel (1968).

Por fim há a proposta de um método de ensino de lógica que foge de um modelo tradicional, partindo das exposições fechadas em argumentos estritos e evidentes, quase como constructos lógicos em sentenças, para uma construção textual, coerente, coesa, semanticamente bem formulada, e ainda assim passível de legenda e teste formal de sua validade lógica, com base na teoria explicitada pelo professor. Isso possibilita, inclusive, que os textos dos alunos, desde que sigam o método proposto e sejam claros em sua organização, possam ser disponibilizados como *corpus* de estudo para outros estudantes, que também serão capazes de visualizar a argumentação interna ao texto, de legendar essa argumentação e verificar sua validade lógica.

Esses textos a serem formulados em sala de aula tem um grande potencial educativo, e é possível que sejam organizados acervos

que armazenem esses textos, disponibilizando-os em um website, por exemplo. O que ocorre, ainda em tempo, é que a proposta metodológica é, aqui, fundamentada, sem que seja testada e avaliada na práxis educacional. A separação da fundamentação metodológica e da aplicação do método foi efetuada justamente para que se possibilite uma boa fundamentação teórica e uma boa análise do que refere à aplicação do projeto. E essa aplicação é que deve ficar como objeto de análise de um novo projeto, bem como sua replicação e comparação, por quem quer que seja, seguindo os fundamentos filosóficos que embasam a metodologia científica e, portanto, educacional.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Ana Maria Valente. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.

_____. *Organon*. Tradução de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 1985.

AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: a Cognitive View*. New York; Holt, Rinehart and Winston, 1968.

_____. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Platano Edições Técnicas, 2001.

AZEVEDO, T. M. Ensinar gêneros? *Passo Fundo: Desenredo*, v. 10, n. 1, p. 92 – 103, jan./jun. 2014.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CASSETTARI, M. I. Tipo, gênero textual e gênero do discurso: em busca de uma definição para o ensino. *Pau dos Ferros – RN: Diálogo das Letras*, v. 01, n. 02, p. 132-151, jul./dez. 2012.

COPI, I. M. *Introdução à lógica*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 5. ed., 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MORTARI, C. A. *Introdução à Lógica*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SMULLYAN, R. *O enigma de Sherazade*. Tradução de Sérgio Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO DISCIPLINAR EM MICHEL FOUCAULT

Rogério Santos dos Prazeres¹

INTRODUÇÃO

A discussão neste texto tem como pano de fundo o problema da educação disciplinar em Michel Foucault. Pretendo com ele, sobretudo, expor o conceito de poder ao lado do de disciplina, para assim enfatizá-los influentes no problema da educação. A esse respeito, em *Vigiar e Punir* (2002), Foucault destaca que o poder disciplinar tem como função primordial adestrar. É exatamente este o ponto central que pretendo abordar para trazer à tona a ideia de coerção atinente à relação entre aprendizagem e poder. No caso, a instituição escolar, enquanto instituição reguladora da sociedade, aqui é considerada por causa da formação curricular oculta, conseqüente com a reflexão foucaultiana, inerente ao efeito da educação disciplinar em nossa sociedade.

Em relação ao poder, não há razão para demonizá-lo. É equivocado atribuir a esse fenômeno a condição de fundamento do mal. Se por um lado ele tem um potencial nocivo às melhores relações inter-humanas; de outro, a boa vontade, as relações amistosas e familiares, as de gentileza e prestígio voluntário devotado a círculos de convivência, e até as de empatia com pessoas desconhecidas, são também exercícios de poder desestruturantes e estruturadores da convivência humana. Igualmente podemos considerar isso para falar da disciplina, ela tem sua importância e eficácia contextual.

Foucault explica que há uma estratégia em jogo. Um jogo em

¹ Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás – PPGAS/UFG. Membro do Centro de Estudos Políticos e Constitucionais - CEPEC, da Universidade Católica de Brasília – UCB/DF (certificado pela Instituição no DGP/CNPq). E-mail: pleinementperdu@yahoo.fr.

que os participantes não são estáveis. O próprio jogo pode a qualquer momento ser revertido ou ter um desfecho inesperado. Amor e ódio, paixão e apatia não são banais neste jogo (FOUCAULT, 2006, p. 284). Aliás, que redunde no tempo e tem muitas variantes em razão da amálgama de correlações entre sujeitos; tramas de conflitos sociais e crises existenciais em que o sujeito foucaultiano se vê enredado.

O pensamento de Foucault apresenta-se, desde o início, como uma crítica radical do sujeito tal como ele é entendido pela filosofia de Descartes a Sartre, isto é, como consciência solipsista e a-histórica, autoconstituída e absolutamente livre. O desafio é, portanto, ao contrário das filosofias do sujeito, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. (REVEL, 2005, p.84).

A educação disciplinar desvelada por Foucault põe em *check* o papel da educação no modelo democrático contemporâneo, unido às propostas atuais em que a educação se mostra refletida como mercadoria e tendenciosamente voltada apenas para a inclusão ou exclusão de pessoas, tendo-se como referência o mercado de trabalho. Com ofertas cada vez mais escassas no geral e com as relações trabalhistas se tornando menos afeitas à seguridade social. Objetivamente, as relações estão se tornando mais flexibilizadas e menos afins dos pressupostos da cidadania constitucional, e de valores culturais populares ou regionais. Ao invés disso, o que percebemos é que a nossa sociedade se aproxima mais e mais de uma cidadania mercadológica e de uma cultura urbana unívoca, em expansão, bilateral e politicamente opositiva.

Nos discursos em que ela é sobrelevada, essa educação disciplinar não é mencionada adjunta do seu potencial para a corrupção. Nem a afinidade que tem com conflitos e ofensivas políticas internacionais, com as guerras e embargos. Seus defensores nem se dão o trabalho de dissociar essa educação do sortimento da alienação. Dos dilemas da acepção de pessoas, do problema do preconceito racial, xenofobismo e a discriminação étnica. As condições de violência no cotidiano e instauração de discursos de ódio. O problema da competição exacerbada é dirimido e se torna tópico. Não se toca no assunto do dissenso coletivo sobre questões que afetam a todos. Encobre-se a provisão de uma ética, ou o enquadro dela na produção de consensos é intencionalmente ignorado.

Os discursos educacionais sobre ela não enfatizam o quanto se adentra para o individualismo, para a insensibilidade coletiva e supervalorização de ídolos.

Não se vincula essa educação com o esquecimento da história. Ela não espelha o quanto por ela se valida a promoção e tolerância à pobreza. A viabilidade da educação disciplinar não aponta para a cisão classista e destruição do meio ambiente. Essas e outras problemáticas influem diretamente no processo escolar. Intrínseca à dominação de grupos que se alternam na controladoria de instituições, que por sua vez controlam corpos e espaços. Ao influírem as disciplinas nas propostas de ensino e diretrizes curriculares nas escolas, perceber a permanência de distratores como elementos da estratificação social, necessariamente “enxergados” como sem solução, não é mera divagação sobre a finalidade da escola. Questionamentos sobre asserções ou percepções, acerca do que é escolhido como executável na educação disciplinar, talvez, estejam distantes demais de nossa realidade nacional para serem colocadas, com real seriedade e compromisso coletivo com uma educação plural, dentro de uma agenda cultural em ampla discussão democrática.

O fato é que as instituições educacionais carregam sobre si o peso da responsabilidade de guiar as gerações vindouras conforme orientações governamentais a serviço de interesses escusos. Alinhadas com valores culturais, paradigmas institucionais, leis e protocolos previamente constituídos em câmaras suplantares para levar a educação a cabo. Acontece que o senso educacional sobre os significados e importância da educação não condiz formalmente justificado, a começar da vontade de todos. Não quero dizer que hajam crises que contemplem a invalidade da educação, só não sabemos o quanto a validade que ela tem é ou não reconhecidamente fundamental, para além da apologia demagógica no dispositivo de poder que lhe é cabível.

Entre tantos interesses divergentes e cismas sociais que suscitam soluções emergenciais, há dúvidas que podem, ilustrativamente, serem posicionadas sobre o lugar reservado à educação referente ao desdobramento fundamental dela na sociedade brasileira. Neste panorama, a ideia que fazemos de democracia parece não sustentar o zelo pela dimensão da educação que a aperfeiçoaria. Antes de seguirmos com

a nossa discussão vale lembrar que, antes de Foucault, as contradições sobre o ensino disciplinar já foram colocadas por Kant (2002). E elas permanecem. Sobre os limites da liberdade e da coerção para fazer surgir uma educação voltada para a emancipação. E essa discussão até hoje não encontrou um final plausível.

Sem querer solucionar esse problema, o presente texto pode ser considerado para leitura com três partes definidas. No todo inteiriço dele, reuni algumas notas colhidas de meus fichamentos sobre o assunto da educação disciplinar e convergências. A fim de oferecer uma referência sobre o conceito de poder e a relação dele com a finalidade da escola, em geral. Num primeiro momento, interesse-me por expor o problema do sujeito autônomo. Costumeiramente colocado como um objetivo a ser alcançado, dentro de um esquema pronto, socialmente ideal. Depois comento a visão foucaultiana em que o corpo é submetido a um estado de dominação preparatório. Necessariamente, insiro minha percepção no sentido de sugerir a falência do sistema de ensino disciplinar, constatada por Foucault. Por fim, antes de concluir, acrescento uma discussão sobre o currículo escolar. Em especial, o currículo oculto, acerca do quão crucial ele é para a formação escolar.

ENTRE NOTAS E ANOTAÇÕES DE LEITURAS

Entre os grandes temas da educação contemporânea se circunscreve o sujeito autônomo como fim. Autocrítico e crítico da realidade. Senhor de si mesmo e tecelão de sua própria história. Aquele ciente de que seus próprios desígnios concorrem com inúmeras vicissitudes da vida, ao passo que sua vontade contrasta inevitavelmente com propósitos alheios, sem nunca relativizar os desafios comuns, nem particulares. Um sujeito do qual não se abstrai a tendência à alteridade. Permite-se e defende que cada um viva a seu modo, ou como se queira; todavia para que ele se realize o se prevê indissociável de uma comunidade solidária. O intento é factualizá-lo durante a busca das melhores condições comunitárias de acolhida e zelo por seus integrantes, enquanto na história a comunidade mesma vai se aperfeiçoando na prática do bem comum.

A ideia atual em que esse sujeito se encontra preza não uma comunidade isolada, mas expansiva, democrática, cosmopolita e

coletivamente identificada com aspirações universais que tornam o vislumbre desse sujeito possível. A concepção ética que o alega pressupõe que os sujeitos pares estão dispostos à integralidade harmoniosa de valores, direitos e deveres em prol de todos. Cabendo-se primordialmente respeito e dignidade, acolhendo-se as diferenças. Ademais, um sujeito livremente voltado para a isegoria; e como tal, desejoso de que é possível se expressar com liberdade e ser acolhido com tolerância, partindo-se da importância da reciprocidade e da equidade, enquanto princípios orientadores.

O sujeito autônomo, então, seria aquele que se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, vendo-se como diferente e aprendendo com as diferenças; aquele que dispõe de recursos para expressar-se livremente e ser compreendido pelo outro, em um exercício permanente do diálogo e da reflexão, em que exerce sua liberdade (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 358).

O problema é que este sujeito é ideal, assim como a educação que o deduz também é. Consoante a isso, devemos nos ater à exploração econômica e prevalência de grupos dominantes no plano da macro política, a inferirem uma perspectiva ideológica em privilégio de interesses solipsistas. Sumamente em prejuízo dos sujeitos que aguardam pela chegada de sujeitos promotores de melhores relações interpessoais, comunitariamente benéficas.

Explicitamente, para desmistificar este sujeito, Foucault nos alerta sobre o assujeitamento que está dinamizado no entrelaçamento de controles culturais e vigilância de costumes. Práticas que forjam uma instrumentalização da reação aos efeitos dos parâmetros institucionais. Exigindo-se, portanto, uma postura conformada. No crivo, a constituição do sujeito autônomo só pode se dar a custa da escolha pela felicidade, sem nenhuma certeza do surgimento desse sujeito. Entendendo-se aí a resistência aos modelos de submissão, atrelada à reivindicação da liberdade e da própria existência.

Sobre essa resistência, Foucault nos explica que há três tipos de lutas. Ao analisá-las, ele acredita que “na história podemos encontrar muitos exemplos destes três tipos de lutas sociais, isoladas umas das outras ou misturadas entre si” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Elas

são concebidas como lutas contra a sujeição, efetuando-se contra a subjetivação com implicação direta na submissão. A primeira é contra as formas de dominação, sobretudo dominação étnica, social e religiosa; a outra é contra as formas de exploração do que é produzido. E há aquilo que liga o indivíduo a si mesmo, ou está de alguma maneira ligada a ele, irrefutavelmente o submetendo a outros indivíduos.

A dificuldade que se centraliza sobre o sujeito autônomo se depara com a promoção da educação disciplinar. Ambas põem à lume a condição de assujeitamento, do ponto de vista de Foucault, que se implica indistintamente à corporeidade do sujeito. “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2002, p. 119). E mesmo que não se note a ostensividade do poder disciplinar correspondente ao controle de corpos, não devemos nos pautar pela simples forma aparente das coerções sociais e ignorar o que está dado subliminarmente, como condição à sujeição.

O que está em jogo no assujeitamento, vista a peculiaridade da promessa de um sujeito, é a compreensão de poder. Poder não como expropriação de bens e subjugo corpóreo total, especificamente, e sim um poder disciplinar. A função primordial do poder disciplinar é o adestramento primando pela adesão voluntária à servidão. Logo, não se quer tolher comportamentos ou minimizar suas potencialidades, simplesmente amarrando suas forças para reduzi-las e enfraquecê-las.

Ao invés disso, quer se interligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo (FOUCAULT, 1987, 143). Ao contrário das concepções tradicionais de poder, que são visíveis e se podem percebê-las tacitamente manifestas. Exibíveis, cujas ações paradoxais denotam temor por seus efeitos. O poder disciplinar, entretanto, não é tão simples de ser percebido. Compreendendo-se nisso que o mecanismo de objetivação não emite evidentes os sinais do poderio que reúne (FOUCAULT, 2002).

Curiosamente, Foucault parece nos instigar a perceber esse poder sendo conjugado naqueles que jazem submissos, sob os quais sobrevém uma simbologia estrutural que arremete a um princípio de visibilidade obrigatória. Mantido sobre e com o indivíduo disciplinar. Sobremodo, guardado, intrínseco aos condicionamentos de subalternidade.

Exigidos para a adequação necessária estipulada; valorado por um padrão de obediência exigido, conferível. Um padrão de ensino e aprendizado, “ligado à renovação e reprodução dos valores e dos conhecimentos da sociedade burguesa” (FOUCAULT, 1999, p. 234), assimilados como próprios pelos indivíduos, enquanto adesão e salvaguarda do discurso verdadeiro (FOUCAULT, 2014).

Para Foucault, o poder é exercido tendo uma funcionalidade aplicada ao corpo. Deleuze, para quem o poder é o ponto culminante na obra foucaultiana, entende o poder como elemento que perpassa as formas de saber. Informalmente, o poder contorna saberes por cima ou por baixo, ajustado na correlação de forças, razão pela qual em Foucault ele é microfísico (DELEUZE, 2008, p. 112). Assim, o acontecimento do poder exige diferentes níveis que se modificam, do mesmo modo que pode se tornar instável ou ser revertido, minimizado ou aumentado.

Foucault constata que a articulação poder-saber, nos séculos XVII e XVIII, permite um controle minucioso sobre os corpos dos indivíduos, com o intuito de produzir corpos dóceis e úteis para o corpo social. Nesta perspectiva, a escola passa a ser um ambiente de submissão, dominação e controle, ou seja, uma estratégia para documentar individualidades. É notório o fato que os processos disciplinares são anteriores a esse período; nessa fase específica, porém, as disciplinas atuam como verdadeiras estratégias de dominação (VALEIRÃO; OLIVEIRA, 2014, p. 85).

Sem dúvidas, Foucault está convicto de que a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos num espaço, de modo que eles possam ser identificados e controlados. Do ponto de vista do nosso autor, ao corpo se dirige toda a atenção. Objetivamente, o efeito do poder denota seu mérito pela representatividade da coerção exercida. Não por si mesmo, mas por causa do paradigma que se quer conservar com a repressão modelar. A disciplina vigora na normatividade que se impõe pela definição da hierarquia, ordem e normatização de comportamentos adequados aos dispositivos de poder. E só se mostram como poder efetivo nos atos de subjugação dos sujeitos.

Os indivíduos só se defrontam na qualidade de proprietários de valores de troca, de seres que, frente a frente, criaram uma existência objetiva graças ao seu próprio produto, a mercadoria. Sem esta

mediação objetiva, eles não tem relações recíprocas do ponto de vista das trocas materiais sociais que se realizam na circulação. Eles só existem um para o outro como coisas, e a sua relação monetária, que transforma qualquer coisa de exterior e, portanto acidental, é apenas o desenvolvimento desta relação. O encadeamento social que nasce do encontro dos indivíduos independentes surge em presença deles como uma necessidade objetiva e simultaneamente como laço que lhes é exterior (MARX, 1983, p. 274).

Em *A ética do cuidado de si como prática da liberdade* (2006), Foucault enfatiza que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos são livres e o poder se processa em pelo menos dois polos ou mais, indefinidamente, em que um é coisa do outro, sucessivamente. A disjunção entre disciplina e corpo depende da possibilidade do exercício de poder de violência infinita e ilimitada. Discriminável e próprio de um espaço específico, sem o qual não haveria relações de poder que cerceiam as atividades corporais (FOUCAULT, 2006, p. 276). Por isso que em Foucault podemos falar “da formação de uma sociedade disciplinar nesse movimento que vai das disciplinas fechadas, espécie de ‘quarentena’ social, até o mecanismo indefinidamente generalizável do ‘panoptismo’” (FOUCAULT, 2002, p. 172). Contextualmente, as relações importam se forem recíprocas e se permitem o controle minucioso do corpo. Não por acaso, essas relações são chamadas por Foucault de disciplinas (FOUCAULT, 2002), percebidas num sistema de sujeição.

No sistema de sujeição, a finalidade da educação disciplinar se depreende da relevância de um modelo conservador de sociedade. Como se o melhor estágio de humanidade já estivesse sido alcançado, ou o projeto de humanidade em construção, na sua melhor versão, estivesse prestes a ser destruído. Ao examinarmos essa concepção, vemos que impera a desproblematização do diálogo. Nele se instaura o deslocamento da discussão sobre o valor da responsabilidade individual, no plano da ética, para o plano da moral estrutural coletiva.

Não se podemos esquecer que a centralização piramidal de lideranças, oportunizada pela mentalidade de rebanho (Sperandio Mendonça, 2013, p. 252), impacta no destino de uma pessoa em relação às escolhas que faz, conjecturando-se no encadeamento de tais escolhas com escolhas de outras pessoas, patente ao destino da sociedade que se está

vinculado. Aqui aproveito para interpor a conhecida noção de currículo escolar, tematizada nas experiências com diversos saberes. Justamente, para enfatizar que em todo modelo educativo há disciplinabilidade, cujas consequências se mostrarão em longo prazo. Porém, não sem que estejam balanceadas por outras propostas educacionais, até mesmo não necessariamente formais, o que torna todo prior instrutivo exterior envolvido informalmente. Notadamente, amalgamado na dinâmica existencial de uma pessoa, de forma quase imperceptível.

[...] É preciso distinguir as relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades - jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros – e os estados de dominação, que são o que geralmente se chama de poder. (FOUCAULT, 2006, p. 285).

A ideia de currículo vai ao encontro da conscientização de que a educação disciplinar está condicionada implícita em toda sociedade. Se pensarmos nas experiências agregadas fora do ambiente escolar, dialeticamente, os resultados da educação, em sentido *lato*, não de se manifestarem no acontecimento das relações identitárias entre indivíduos. Cada um deles influenciando a partir da educação que recebeu, com o próprio percurso histórico de vida e interesses específicos, no dia a dia de suas relações. O currículo abarca, pois, um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes dentro do contexto escolar que repercutirão, inevitavelmente, fora dele.

Ela, a educação, imprime-se como um todo organizado em função de propósitos educativos e conhecimentos independentes, atitudes, crenças, valores (ARAÚJO, 2018, p. 30). Há dimensões do currículo escolar que não se pode desprezar porque serão determinantes no ambiente escolar, como também são no contexto social mais amplo. “O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade” (SILVA, 2003, p. 150). Considerado o tempo que uma pessoa passa na escola, as relações interpessoais, os anos previstos de estudo e toda formação cíclica que recebemos, a continuidade desta instituição desde o surgimento possibilita justificá-la entre aquelas com

ostatus de indispensável em nossa conjuntura social.

A questão é justificar, a despeito de tal *status*, os porquês de funções educativas distintas e recepção privilegiada de aprendizados nela, a depender da clientela (classe) e de onde ela se localiza. Acerca das dimensões do currículo, em foco estão o formal, o oculto e o real. O currículo formal é aquele preparado e ofertado pela escola, premeditado em documentos. Devemos compreendê-lo dentro de um projeto, com resultados primários e com objetivos a serem alcançados. O currículo real é o que aparece decorrente das transformações que a formalidade intencional do currículo possibilitou. Aquilo que se está realizando no processo educacional.

E há o currículo oculto que está na gênese dos dois anteriores. Geratriz de saberes ocultos, a influência colateral na visão de mundo dos alunos se integra por meio deste currículo incondicionada ao projeto do saber objetivo escolar. Complexas e inevitáveis, as tendências determinantes do que está oculto redimensionam a significatividade do percebido, perfazendo-se como saber incrustado como parte inegável, indiferenciada, do processo educacional. De acordo com Araújo (2018), o conceito de currículo oculto se destacou intensamente nas décadas de 1960 a 1980 quando os estudiosos das teorias críticas do currículo demonstraram haver mais do que conscientemente se revelava no ensino escolar (2018, p. 30).

O currículo oculto tem como função ideológica, através do critério do “esforço pessoal”, preparar os alunos ou para serem dominados ou para serem dominantes neste tipo de sociedade em que vivemos. Pois numa sociedade competitiva como a nossa, a escola também é competitiva, porque nela só se dão bem os “melhores”, e é neste tipo de escola que os filhos da classe privilegiada descobrem, muito cedo, a sua “superioridade” e os demais, a sua “inferioridade” (SILVA, 1996, p. 3).

Cabe levar em conta que o modelo de educação disciplinar não é geral, mas generalizável. Com isso quero dizer que a realização dessa educação se torna velada à medida que é aperfeiçoada. Reconhecendo-se os efeitos práticos dela. E uma vez que ela se tornou socialmente desejável em maior ou menor grau, no sentido dela ser indispensável para um determinado fim, o término da dinâmica que a disciplina impõe

ao ser efetivada, com todas as implicações na vida de uma pessoa, não pode ser calculado. Com efeito, quanto à supervalorização do rigor escolar, perde-se de vista a discussão sobre o sentido da vida, quanto a pormenorização, deixa-se de lado a relação primordial dos educandos com o sentido fundamental da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, quero destacar duas notas nesta conclusão. Uma sobre o pensamento educacional de Foucault ser difícil de resumir, se é que podemos falar dele assim; e a outra sobrea minha perspectiva, que não é, por assim dizer, “foucaultianamente ortodoxa”. Debruçando-me sobre o assunto com um viés crítico social, procurei elencar elementos que estão ocultados no processo disciplinar. A tentativa foi a de situar um debate sobre a auto constituição do sujeito escolarizado como responsável, tanto que possível ou o tanto que se pode avocar, pelo processo educacional que se desdobra indefinidamente.

Acerca da primeira, de fato, pelos muitos sentidos e leituras que podemos fazer da obra de Foucault, um resumo reduziria as possibilidades de interpretar um assunto inacabado e que exige muita dedicação. A evidência de que os escritos foucaultianos posicionam uma crise entre racionalidade e irracionalidade incomoda seus leitores, a ponto do incômodo ser exprimido quando se pergunta pelas alternativas educacionais. Ele mesmo não escreveu uma obra sobre a educação. Isso não era uma preocupação que ele tinha; ou seja, ele não se ocupou de falar dela especificamente. O que permanece então é o teor terminal sobre o que se entende, desde a ótica pessimista de Foucault, sobre a educação disciplinar, propagada por leitores dele.

Foucault era um professor visionário, atento às mudanças da sociedade e investigador sistêmico do passado. O seu interesse por bibliotecas é notório. Freqüentador assíduo, ele chegava a passar quase dois terços do dia dentro delas, com e sem intermitência, dedicando-se a pesquisas que se tornaram clássicos da filosofia, da política, da psicologia, linguística e história, por exemplo. Sem dúvidas, Foucault não previu o quão preponderante sua ótica se tornaria latente para uma crítica da escolarização. No tocante a isso, os textos que distinguem um

pensamento educacional oriundo dele vão do início da década de setenta até o início da década de oitenta, inter cruzado com outras obras em diferentes fases que teve, e pontos de vistas de comentadores que se especializaram nas entrevistas e em coletâneas de textos póstumos.

Já acerca da segunda nota, os textos que estão listados na bibliografia me possibilitaram falar da educação para indicar uma perspectiva enraizada no desafio de ensinar e aprender circunscrito num sistema em que se projetam críticas históricas. Sem muitas sugestões de propostas voltadas para o cultivo da autonomia, criticável desde o fracasso do projeto iluminista até à ótica foucaultiana. Se o currículo oculto pode estar justaposto, entre outros conceitos, contra a autonomia, de modo que ele seja interpretado na base estruturante do ensino, do qual emergem disputas, por um lado; por outro, do currículo oculto também surgem embates que fornecem argumentos. E pensamentos inspiradores de justificações e contraposições que tendem a balancear exercícios de poder. Paradoxalmente, a educação é a única ação eficaz, estratégica por sinal, capaz de proporcionar algum tipo de emancipação, mas não podemos nos iludir pelo potencial pacificador da educação escolar.

Com e contra o sistema escolar, é preciso ir além de obviedades, dentro e fora da escola. Observando-se as instituições, não só a escola, é preciso suspeitar daquilo que facilmente está ofertado como saber à disposição. Transgredir é importante e, inevitavelmente, faz parte do processo educacional. Porém, nos resignarmos na confiança da transgressão é ignorar o currículo oculto, que se expande em todas as direções e campos onde está um saber sobre algo. No lugar onde o se reproduz ou se exerce uma atividade normativamente programada pelo currículo formal, que não chegou a se realizar efetivamente na sociedade por acaso. Levando-se em conta o efeito curricular diferenciado em cada pessoa, a discussão sobre a microfísica do poder que engloba o que aqui fora apreciado não foi levada à diante. O motivo, por merecer um desenvolvimento à parte, com proposições menos gerais.

O efeito microfísico a pesar e a se expandir sob as instituições escolares carece de ser discutido no sentido da conjuntura intencional prevista na fragmentação curricular, contraposta ao prior da completude

dos estudos formais, deflagrador de uma possível crise do sujeito moral como ser útil e dócil, a ser recepcionado ou não pelo mercado de trabalho. Identificar as possibilidades e limites do exercício de poder por este “perfil de sujeito” ficará como sugestão de discussão a ser feita. Sem nos determos sobre elementos que nos conduziriam a uma conclusão mais sensata, doravante, resta-nos a consciência de que a servidão é mais cômoda que a manifestação de autonomia dentro de um sistema, por excelência, excludor.

É o que nos mostra a história sobre um sistema moralizador do pensamento crítico e contentor incontestado de corpos inadequados. Na articulação do apreço pela liberdade econômica, desvinculada de balizes estatais; e, na angariação do comprometimento de lideranças e liderados servis, não há espaço para os questionamentos do filosofar. A não ser para, inversamente, instalar nos “colaboradores” o desejo de servidão mediante a manutenção da pessoa humana como mercadoria-consumidora auto vendável, não tão somente como um indivíduo detentor de força de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de Currículo Oculto e a Formação Docente. Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 3, n. 6, jul./dez, p. 29-39, 2018.

DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Ed. 34, 2008.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade In: MOTTA, Manoel Barros da. Foucault: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

_____. A Hermenêutica do Sujeito In: FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. Loucura, Literatura e Sociedade In: FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos: Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; HABINOW, Paul. Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. A Verdade e as Formas Jurídicas. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

____. Vigiante e Punir: O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2002.

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. 2º ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

MARX, Karl. Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. As Relações na Escola e a Construção da Autonomia: Um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*. Vol.22 no.2 Florianópolis May/Aug. 2010, p 355-364. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/16.pdf> Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

REVEL, Judith. Michael Foucault: Conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, Maria José Lopes. Um Aspecto da Função Ideológica da Escola: O currículo oculto. *Boletim Técnico do SENAC*. v. 22, n.2, maio/agosto 1996. Acesso em: 07 jun. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SPERANDIO, Henrique Raimundo do Carmo; MENDONÇA, Samuel. Nietzsche, Cultura e Educação. *Pro-Posições*, Vol. 24, n. 3 (72), p. 249-256, set./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000300017 Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

VALEIRÃO, Kelin; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A Microfísica dos Corpos na Escola. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 22, p.79-94 maio/ago. 2014.

Unidade III

FILOSOFIA E A PRÁTICA
EMANCIPATÓRIA



MULHER: EMANCIPAÇÃO E PROTAGONISMO

Dircelei Arenhradt¹

Naíssa Carmine Schaurich²

Roseli Gabriel Bonavigo³

INTRODUÇÃO

Ao observar de maneira teórica, a igualdade de condições é concretizada através de discursos e falácias, aos quais colocam, perante a lei, que somos todos iguais, a considerar o disposto na constituição da República, em seu art. 5º a qual sinaliza a igualdade de todos os cidadãos, sem distinção de qualquer natureza, e em seu inciso 1º, a qual define homens e mulheres iguais em seus direitos e obrigações, porém, historicamente, na prática, a mulher necessitou e necessita lutar por direitos, por sua visibilidade, a fim de colocar na prática o que está

-
- 1 Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI, Frederico Westphalen (2019). Pós Graduada Especialização em Educação na Cultura Digital pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2016). Pós Graduação em Educação Ciências Naturais Ensino Fundamental e Médio: Biologia e Química FAI Faculdades Itapiranga (2010) Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Leonardo da Vinci UNIASSELVI (2010) Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina UNOESC-SMO (2007). Graduação em Ensino Superior Sequencial de Complementação de Estudos de Agente e Desenvolvimento pela Universidade do Oeste de Santa Catarina UNOESC-SMO (2007). E-mail: arenhardtDircelei@gmail.com.
 - 2 Mestranda no programa de pós-graduação em Educação, linha de processos educativos da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. Pós-graduação em Educação Física pela Faculdade de Ciência Aplicadas. Licenciada em Educação Física pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, campus de São Miguel do Oeste. E-mail: naissa_schaurich@hotmail.com
 - 3 Pós-graduação em Administração Hospitalar pela Faculdade São Camilo e pós-graduação em Saúde Coletiva com Ênfase em Saúde da Família pela UNINTER. Graduada em Enfermagem pela Universidade São Francisco - USF, campus de Bragança Paulista/SP. E-mail: rogbonavigo@hotmail.com.

sinalizado na teoria.

A considerar esta controvérsia entre teoria e prática, que buscamos através deste trabalho dimensionar o percurso histórico da mulher, através da origem do dia internacional da mulher. Frente a este objetivo, buscaremos ainda pontuar, o caminhar realizado, desafios, direitos, conquistas e o cenário contemporâneo das mulheres.

Hoje as mulheres são maioria conforme dados Índice Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE as quais representam cerca de 51,8% da população brasileira (IBGE, 2012-2019), já conquistaram e ocupam vários espaços, porém se compararmos a quantidade de mulheres *versus* espaços ocupados pode-se perceber que a lacuna ainda é bastante ampla.

Destacamos que, quanto a metodologia, a primeira fase deste estudo consiste na revisão bibliográfica, mediante as leituras realizadas, buscas de aporte teórico, foi possível observar que os registros que abordam o protagonismo da mulher são recentes e existe uma certa limitação sobre o material que aborda a origem do dia internacional da mulher, desafios, direitos, conquistas e o cenário contemporâneo.

Neste estudo, adentraremos no universo das lutas das mulheres, abordaremos aspectos relacionados ao dia da mulher, conquistas que tiveram no percurso até chegar a mulher na contemporaneidade, bem como, aspectos que ainda podem ser alcançados para uma equidade.

ORIGEM DO DIA DA MULHER E SEU DIREITOS

Conforme relatos das mulheres que nos antecederam e alguns deles encontramos em livros de história, as mulheres eram submissas ao mundo, tendo sua dedicação especialmente a vida doméstica, sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade era ofuscada pela naturalização da reprodução biológica e social. Cuidar da casa, do marido e criar os filhos, em alguns casos até escravizadas nessa rotina. Eram, conseqüentemente, desvalorizadas e subordinadas ao mundo masculino, vivendo discriminadas e privadas de direito de decidir, falar e opinar.

Infelizmente ainda no início do século XIX, encontramos dados onde prevalecia no Brasil a ideia de que a mulher deveria ser educada para assumir o papel de esposa e mãe, justificando-se o baixo nível da educação feminina por valores morais e sociais ligados à preservação

da família, a vivência familiar e na comunidade era através do papel de submissão social, econômico e inclusive psicológico, em uma cultura denominada patriarcal. A cultura patriarcal diz respeito à incapacidade de liderança aos olhos dos demais, nesse caso a mulher é considerada como incapaz, frágil de assumir a liderança. O homem por sua vez era tido como chefe da família, com capacidade de tomar a frente, era do patriarcado, na tentativa masculina de controlar e se aprimorar da capacidade sexual e reprodutiva feminina.

Autora que corrobora com esses dados é Blay (2001), ao citar jornada de trabalho:

No século XIX e no início do XX, nos países que se industrializavam, o trabalho fabril era realizado por homens, mulheres e crianças, em jornadas de 12, 14 horas, em semanas de seis dias inteiros e freqüentemente incluindo as manhãs de domingo. (...) As trabalhadoras participavam das lutas gerais mas, quando se tratava de igualdade salarial, não eram consideradas. Alegava-se que as demandas das mulheres afetariam a “luta geral”, prejudicariam o salário dos homens e, afinal as mulheres apenas “completavam” o salário masculino.

Transcorreram muitas lutas e vidas sacrificadas. Obtivemos uma data para comemorar, a qual é simbólica, mas toda a conquista por uma igualdade de direitos travou batalhas contra o preconceito, e surgiu após anos percorrendo caminhos. Diante dos fatos podemos nos questionar: Temos realmente uma data para comemorar? Ou melhor precisamos de uma data para comemorar o que é de direito, conforme breve a Constituição Federal?

A origem da data escolhida para celebrar as mulheres tem algumas explicações históricas. No Brasil, é muito comum relacioná-la ao incêndio ocorrido em Nova York no dia 25 de março de 1911 na Triangle Shirtwaist Company, quando 146 trabalhadores morreram, sendo 125 mulheres e 21 homens (na maioria, judeus), que trouxe à tona as más condições enfrentadas por mulheres na Revolução Industrial. Eva Blay é uma das pioneiras em estudar o direito das mulheres no Brasil, e foi a fundadora do Centro de Estudos de Gênero e dos Direitos da Mulher da Universidade de São Paulo.

Segundo Melo (2013), se hoje possuímos o direito de votar

foi a luta e vida de muitas mulheres, as quais transformaram o dia Internacional da Mulher, que é comemorado no dia 08 de março, em um ponto crucial da história, demarcando a luta de tantas mulheres por todo o mundo, as quais diante de muita esperança e firmeza, deixaram um legado histórico.

“Se fosse possível retroceder no tempo e contar para um cidadão do começo do século XX que as mulheres, hoje, votam, têm média de escolaridade maior que a dos homens, governa países e estão inseridas amplamente no mercado de trabalho, talvez o sujeito não acreditasse no relato” MELO (2013).

A consagração do direito de manifestação pública veio com o apoio internacional através da Organização das Nações Unidas - ONU a qual instituiu, em 1975, o 8 de março como o Dia Internacional da Mulher.

O Brasil pode ser considerado um estado plenamente democrático onde as mulheres somam mais da metade da sua população, que podemos observar conforme dados do IBGE onde as mulheres representam 51,8% da população brasileira (IBGE, 2012-2019) elas ainda não ocupam, de modo proporcional, cargos de representação e de decisão no âmbito público e privado, mas observa-se movimentos que estão a favor e buscam mais a participação feminina. Caberia aqui um novo estudo talvez traga algumas respostas.

Conforme o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

É importante destacar que se passaram décadas entre a conquista do direito de voto das mulheres, em 1932, e a conquista de mandatos eletivos na esfera federal. Somente em 1986 foram eleitas deputadas federais em número mais expressivo (26 deputadas); somente em 1990 foi eleita a primeira senadora com mandato efetivo; e apenas em 1994 foi eleita a primeira governadora no país. Além dos cargos eletivos, existe uma gama de indicações realizada pelo presidente da república para cargos no governo e no poder judiciário, e nas esferas estadual e municipal pelo chefe do executivo correspondente, no que for de sua prerrogativa. A participação das mulheres nas instâncias de poder no país vem crescendo paulatinamente, ainda que de forma muito tímida (BRASIL, 2008, p. 116).

Conforme podemos observar nos Planos existem avanços ocorrendo em passos lentos, cabe aqui também o papel da mulher de

lutar e assumir seus direitos, mas muitas vezes para que isso ocorra é preciso sair da zona de conforto, se desafiar e assumir a responsabilidade, não basta reconhecer as lutas por igualdade como algo legítimo e se abster de lutar.

Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2005):

As ações do Plano foram traçadas a partir de 4 linhas de atuação, consideradas como as mais importantes e urgentes para garantir, de fato, o direito a uma vida melhor e mais digna para todas as mulheres. São elas: A. AUTONOMIA, IGUALDADE NO MUNDO DO TRABALHO E CIDADANIA.

1. promover a autonomia econômica e financeira das mulheres;
2. promover a equidade de gênero, raça e etnia nas relações de trabalho;
3. promover políticas de ações afirmativas que reafirmem a condição das mulheres como sujeitos sociais e políticos;
4. ampliar a inclusão das mulheres na reforma agrária e na agricultura familiar;
5. promover o direito à vida na cidade com qualidade, acesso a bens e serviços.

Foram relevantes as conquistas obtidas no decorrer das últimas décadas, mas ainda existe um amplo espaço a ser conquistado por nós mulheres. E ao mesmo tempo que as mulheres vão conquistando seu espaço, não deixam de ter a maioria dos afazeres domésticos, tendo que conciliar vida profissional e familiar. Para a tradição marxista, nas palavras de Engels (1984, p. 182 apud Pereira et al, 2019).

As mulheres terão suas igualdades de condições, pautada pela emancipação, em processo lento e dificultoso enquanto permanecer sendo deixada de lado e excluída dos processos de produção “e tiver de limitar-se o trabalho privado doméstico. Para que a emancipação se torne factível é preciso, antes de tudo, que a mulher possa participar da produção em larga escala social e que o trabalho doméstico não ocupe além de uma medida insignificante”. Todas essas conquistas são importantes e merecem ser comemoradas, mas é preciso lembrar que ainda existem espaços e direitos a serem conquistados e principalmente o respeito.

MULHER NA CONTEMPORANEIDADE

A sociedade contemporânea ainda vê a mulher como sexo frágil? A mulher vem lutando pelos seus objetivos e realizações pessoais? Qual desafio da mulher no século XXI? Estamos preparados para assumir novos desafios com direitos e deveres impondo-se a mesma condição do gênero oposto?

Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas relacionados às conquistas dos direitos das mulheres em ocupar cargos em diversos setores, o preconceito e a discriminação ainda são armas poderosas e barreiras que precisam ser superadas. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2016, as estatísticas mostram que as mulheres estudam, trabalham (dentro e fora de casa) e vivem mais que os homens. Segundo o IBGE 16,9% das mulheres maiores de 25 anos tinham curso superior completo, contra 13,5% dos homens na mesma faixa etária.

As questões que envolvem a mulher têm sido tema de debates em diferentes áreas, assuntos como a legalização do aborto, estupro, assassinatos recorrentes, salários desiguais e principalmente a discriminação da mulher na sociedade, de um modo geral. Durante muito tempo coube à mulher o papel de dona de casa e mãe. Após lutas e conquistas na contemporaneidade a mulher se desafiou, se descobriu, se construiu, competindo por um lugar digno no mercado de trabalho nos mais diversos setores, advocacia, engenharia, procuradoria, magistratura e cargos políticos, mas é um cenário que lentamente está se transformando, cada vez encontramos uma maior participação feminina em ambientes de trabalho.

A participação feminina no mercado de trabalho tem aumentado de forma linear e praticamente alheia às flutuações da atividade econômica. Seja em fases de recessão, seja nos ciclos de expansão da economia, a taxa de atividade das mulheres, em particular dascônjuges com filhos, tem crescido no Brasil nos últimos 20 anos. A absorção de mão de obra feminina tem sido superior à masculina em todas as fases recentes da economia brasileira. (Lavinias, 2001 apud Fontenele-Mourão, 2006, p. 17).

Outro espaço conquistado aos poucos pelas mulheres são as universidades, o que por muito tempo foi um espaço destinado aos homens, foram qualificando-se, capacitando-se para estar preparada

para o mercado de trabalho. Priorizaram a carreira, títulos e estudos, o que gerou mudanças no campo profissional, essas conquistadas após inúmeras lutas entre elas a presença de grandes líderes mulheres, que aos poucos vão assumindo o papel que lhe é de direito.

A autora Silva (2000, p. 173) sinaliza alguns preceitos básicos para uma gestão organizacional na contemporaneidade, pautados por alicerces solidificados que considerem o processo de humanização como fundante, são eles, “confiança, abertura, diálogo, tolerância a erros e incentivo ao espírito empreendedor. O modelo gerencial da nova era exige que se mudem os antigos, já superados e tipicamente masculinos conceitos de competição e agressão pelos de cooperação e relações de afetos”.

Lentamente as mulheres têm conquistado um pouco mais suas habilidades e aptidões no sentido de liderar equipes e gerenciar negócios, devendo, entretanto, ser capazes de desviarem-se dos preconceitos das sociedades. Para Menda (2004, p. 57), [...] “A posição que as mulheres ocupam no mundo do trabalho estrutura os interesses e muitos dos comportamentos cotidianos. Isso nos leva a pensar no trabalho das mulheres e o lugar que ocupam nesse mundo”, ao considerarmos a igualdade de gênero entre homens e mulheres, devemos obrigatoriamente considerar que isso passará também pelo caminho do trabalho das mulheres na mesma posição de igualdade com os homens. Conforme o autor Fontenele-Mourão (2006), depois do século XIX com o processo de industrialização, a mulher foi reconhecida no mercado de trabalho, principalmente como uma empregada assalariada.

DESAFIOS A SEREM CONQUISTADOS

As conquistas estão a nossa frente, os desafios também e entre eles a complexa situação de entender como ainda hoje existem pessoas que são capazes de acreditar que o sexo (ou mesmo a orientação sexual) de um ser humano pode torná-lo menos apto para o exercício de alguma atividade. Talvez o mais triste disso tudo é o fato de existirem mulheres que pensam deste modo, enquanto umas buscam lutar e conquistar seus direitos, outras infelizmente continuam nos bastidores.

Durante as últimas décadas é notável as conquistas e desafios

obtidos, após muitas lutas alcançamos direitos básicos como: votar, estudar, mercado de trabalho, ter filhos ou não tê-los e dizer que ela tem direitos iguais aos dos homens. Mas se observamos os meios de comunicação ainda encontramos manchetes que trazem o contrário, ou seja, preconceitos em relação a certos cargos na empresa, diferença de salários e inúmeros conflitos familiares.

Ainda que a igualdade entre mulheres e homens esteja inscrita em nossa Constituição, sabemos que ela ainda é formal, e que a sociedade brasileira precisa percorrer um longo caminho para torná-la efetiva, conquistas de maior igualdade no mercado de trabalho. Concretização em lei específica e a garantia de sua eficácia para a construção de maior igualdade no ambiente de trabalho, o autor Kanan (2010, p. 252) sinaliza sobre a importância dos detentores de poder, considerarem a conduta dos profissionais, indiferentes de seu gênero, “uma vez que a conduta humana jamais será única, afinal, superioridade ou sucesso não são prerrogativas de gênero, pois existem características de atuação próprias de cada um, e cada situação exige comportamentos distintos”.

Cabe também um olhar e mudança de atitudes de toda sociedade, para valorizar e respeitar os direitos adquiridos. Aqui também refletimos o papel da mulher, ela precisa assumir seu papel e lugar, isso é possível, mas é preciso se desafiar e assumir seu papel dentro da sociedade, não apenas criticar, acima de tudo sair do comodismo, cabe aqui a famosa frase, “O que não te desafia não te transforma” (autor desconhecido), porém o desafio exige atitude, ou seja, sair da zona de conforto. Talvez seja esse o maior desafio que a maioria das mulheres precisa assumir: se desafiar ao novo, novo trabalho, novos amigos. Kanan (2010, p. 245) explica que “[...] homens e mulheres se constroem a partir de práticas e relações que instituem vários aspectos como gestos, modo de ser e estar no mundo, formas de falar, maneira de agir, condutas e posturas apropriadas e distintas”.

CONCLUSÃO

Durante muitos anos assumimos o papel do sexo frágil, denominadas de sexo frágil. Que de frágil não tem nada. Durante o caminhar, marcado por lutas, alcançamos muitas conquistas, porém

chegou a hora de querer mais, mais respeito, mais igualdade no trabalho, mais dignidade, acreditamos que o caminho é longo, e que não nos resta outra alternativa a não ser, ir além. Ninguém vai correr atrás dos nossos direitos se não nós mesmas, precisamos arregaçar as mangas, assumir a força escondida dentro de cada uma de nós, unir-se e conquistar os espaços e porque não, novos espaços. Muitas já se desafiaram e assumiram papéis antes considerados cargos para a ala masculina.

Concluimos com essa breve pesquisa que se tivesse direitos e respeito iguais entre os gêneros não seria necessário destinar um capítulo sobre o tema. Entre tantas conquistas, pontos positivos e negativos, encontramos desafios no dia a dia e em alguns momentos somos taxadas como incapazes de assumir cargos, entre eles cargos políticos. Caminhamos para uma conquista de uma sociedade igualitária em direitos para as mulheres e que façamos valer a constituição federal.

REFERÊNCIA

BLAY A. EVA. 8 DE MARÇO: Conquistas e Controvérsias. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8643.pdf>. Acesso em: 03/02/2021.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. 2005. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf. Acesso em: 04/02/2021.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf. acesso em: 06/02/2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 1988.

CADERNOS pagu (16) 2001: pp.31-48. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a03.pdf>. Acesso em: 03/02/2021.

DEROSSI, INGRID NUNES; FREITAS-REIS, IVONI. Uma educadora científica do século XIX e algumas questões sexistas por ela enfrentadas: Marie Curie superando preconceitos de gênero. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2019000400089&lng=es&nrm=iso. Acesso em :20/03/2021.

FLORESTA NÍSIA. “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/his/v30n2/a10v30n2>. Acesso em: 03/02/2021.

FONTENELE-MOURÃO, Tânia M. Mulheres no topo de carreira: Flexibilidade e persistência. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2006. 92p.

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas de Gênero. Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2016. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 16/02/2021.

KANAN, L. A. (2010). Poder e liderança de mulheres nas organizações de trabalho. Organização e sociedade, Salvador, vol. 17, n. 53, pp 243-257, abr./jun.

MELO, Alexandre. Os fatos históricos que marcaram as conquistas das mulheres. Revista Nova Escola. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3522/os-fatos-historicos-que-marcaram-as-conquistas-das-mulheres>. Acesso em: 14 fev. 2021.

PEREIRA, Geisa Ferreira. Et al. A Influência da estrutura patriarcal na construção da emancipação feminina na sociedade contemporânea. Universidade Católica do Salvador, Anais da 22ª Semana de Mobilização Científica-SEMOC. 2019.

Silva, M. A. (2000). Todo poder às mulheres: esperança de equilíbrio para o mundo. São Paulo: Best Seller.

A IMPORTÂNCIA DA FELICIDADE NAS RELAÇÕES DE ENSINO APRENDIZAGEM A NÍVEL DE ENSINO MÉDIO

Suelen Bourscheid¹

Alves (1994, p.70) escreveu “a tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda”. E quão bonito se torna o processo de aprendizagem quando exercido com paixão.

Falar de aprendizagem e construção de conhecimentos é falar também de sentimentos. Os sentimentos e as emoções se referem aquilo que os educandos demonstram perante o educador, o conteúdo e a realidade em que estão inseridos. Sabe-se que a magnitude influenciadora das emoções perante o ensino é fantástica. Não se tem a noção real do quanto o afeto, uma maneira mais acolhedora de mediar a aprendizagem, pode fazer diferença no processo de ensino-aprendizagem, tanto para o educador como para o educando.

O foco do presente texto está pautado no estudo da Neurociência Hedônica e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o texto é conduzido pelo objetivo de pesquisar como a felicidade pode influenciar de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem, neste caso, com foco nas relações do Ensino Médio. Do pressuposto de que a Neurociência consiste no estudo do cérebro humano, suas funcionalidades, sua estrutura, processos de desenvolvimento e alterações, enquanto a Neurociência Hedônica se caracteriza pela ascensão da felicidade subjetiva. No âmbito do Ensino Médio, última etapa da educação básica brasileira, se compactua numa fase pertinente para os jovens, visto que é decisiva na preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Por vezes, provoca no educando um misto de

1 Pós-graduanda em Psicopedagogia pelo Grupo Educacional FAVENI. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAI – UCEFF Itapiranga. Colaboradora do Centro Universitário FAI – UCEFF Itapiranga. E-mail: bourscheid_suelen@outlook.com.

emoções, o que o deixa desmotivado para os estudos.

A MAGNITUDE E OS MISTÉRIOS DO CÉREBRO HUMANO

Imaginar o cérebro humano é simples, mas o compreender em toda sua complexidade não aparenta uma tarefa fácil. Existem várias maneiras de ver o cérebro, do mesmo modo que existem diversas formas de ver o mundo. Em sua estrutura, existem inúmeras curvas e dobras que são responsáveis por distintas funções. Permitem que os seres humanos possam sentir emoções, sentir sensações, manter relações afetivas e sociais e acima de tudo, serem humanos (RELVAS, 2009). Pantano e Zorzi (2009, p.11) propõem:

O cérebro é a matéria prima para o processo de aprendizagem. É o principal responsável pela integração do organismo com o seu meio ambiente. Se considerarmos a aprendizagem resultante da interação do indivíduo com o meio ambiente, perceberemos que é ele que propicia o arcabouço biológico para o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

A magia do cérebro humano é intensa, bem como aborda Relvas (2009, p.28) “o cérebro é o órgão onde se radicam a sensibilidade consciente, a mobilidade voluntária e a inteligência; por esse motivo, é considerado como centro nervoso mais importante de todo o sistema”. As tantas curvas, ondulações e projeções do cérebro são envolvidas por um misto de segredos, confusões e mistérios. Distinguir e entender cada parte dele é arduamente complicado, porém não deixando de ser interessante.

Enquanto educadores e gestores de escolas, percebe-se cada vez mais a pertinência de estudar neurociência, a formação e função do cérebro. Dessa maneira, faz-se necessário trazer essas abordagens no processo ensino aprendizagem, com o intuito de diminuir situações constrangedoras de dificuldades de aprendizagem, assim como, desenvolver métodos de aprendizagem inovadores e estimulantes aos educandos (RELVAS, 2011).

O cérebro humano possui um potencial cognitivo de aprender, solucionar problemas e comunicar-se, sendo que possui uma capacidade neurológica incomensurável. Pode ser considerado, segundo Muniz

(2014, p.41), como um “centro de comandos sofisticados” na qual pode-se condicioná-lo e conduzi-lo a produzir de forma sistemática os resultados que se deseja alcançar. É esse que precisa ser o propósito, tanto de educadores, educandos ou familiares: conhecer seu cérebro e treiná-lo em busca do melhor potencial e do melhor aprendizado.

Relvas (2011, p.35) compactua que “o sistema nervoso coordena as atividades internas e externas do organismo, produzindo uma integração e a busca em manter a homeostase (equilíbrio) do indivíduo com o meio externo”. Compreender a complexidade do sistema nervoso é de fato, entender um pouco sobre como acontece o seu funcionamento e suas importantes contribuições, na medida em que Maia (2017, p.21) atribuiu:

O sistema nervoso é um conjunto de órgãos altamente especializados, responsáveis pela vida mental e de relação do indivíduo, bem como pelo controle do funcionamento de diversos outros órgãos. As principais funções do sistema nervoso são: funções cognitivas (pensamento e emoção), motricidade e equilíbrio, sensibilidades (tato, dor, temperatura, pressão, vibração), sentidos (visão, audição, gustação e olfato) e controle do meio interno (respiração, circulação, liberação hormonal).

Dessa maneira, o cérebro se encaixa nessa estrutura do Sistema Nervoso como sendo a mais desenvolvida e complexa. Suas atribuições são inúmeras, como projeção sensorial e cognição, desenvolver processos mentais complexos (pensamento, raciocínio), compreender expressões, estabelecer relações com a memória, a aprendizagem, experiências emocionais e motivacionais (MAIA, 2017).

Relvas (2014) aborda que o aprendente atual é um sujeito cerebral. Em suas palavras, o cérebro humano é um indispensável aliado na constituição do sujeito, isso pois “o cérebro vem se tornando, mais do que um órgão, um ator social que responde cada vez mais por tudo aquilo que outrora costumava se atribuir à pessoa, ao indivíduo, em partes” (RELVAS, 2014, p.54).

O SER APRENDENTE E A APRENDIZAGEM

Antes de tudo, perceber o ser humano em sua integralidade. Relvas

(2011, p.15) aponta “o humano não é apenas um ser vivo composto por matéria orgânica, fragmentado em proteínas, lipídios, aminoácidos e sais minerais tampouco apenas existente em um contexto mental e psicológico”. O olhar necessita estar voltado para esse ser integral e perceber que suas múltiplas dimensões do corpo, tanto físico, mental, social e espiritual é que implicam e oportunizam novos conhecimentos, consequentemente novas aprendizagens.

Sanciona Maia (2017, p.12) “aprender é uma capacidade que nasce com todo ser humano e que é desenvolvida ao longo de toda a sua vida”. Quem dirá, que para tal são necessárias diversas conexões neurais, sinapses, conflitos no cérebro humano para consolidar as informações e resultar em aprendizagens.

O autor remete a questão da aprendizagem escolar como um elemento que necessita estímulos para se concretizar. Difere-se das aprendizagens constituídas a partir de instintos ou reflexos, esses que o educando aprimora ao decorrer da vida e das situações. Nesse leque de aprendizagens, constam as capacidades de andar, correr, brincar, falar, entre outros (MAIA, 2017).

Em contrapartida, Maia (2017) relata as facetas das aprendizagens construídas e moldadas na escola, que retém e necessitam a força da cultura humana, o repasse de forma estruturada, conter estímulos para que então, possam ser absorvidos pelo educando. Vale a ressalva de Maia (2017, p.12) “aprender exige tanto o aparato biológico, a prontidão neuro cognitiva, quanto o ensino estruturado e os estímulos ambientais”.

Segundo a abordagem de Maia (2017, p.13) observa-se:

Aprender representa uma mistura complexa de diversos elementos: pedagógicos, emocionais, culturais e biológicos. Quando uma criança apresenta problemas para desenvolver sua aprendizagem, todas essas facetas precisam ser analisadas, a fim de melhor conduzir essa criança.

Nesse sentido, é plausível notar o quão significativo é a passagem do educando na escola, mais ainda, o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem. O educador, enquanto mediador de aprendizagem se coloca frente ao educando como um precursor, um alicerce, ao passo que este perpassa por esse momento crítico e definidor de sua vida.

Crítico e definidor pois, é a escola o local fluente para a construção de suas competências e habilidades para a vida em sociedade.

Sousa e Alves (2017) abordam a visão de Vygotsky sobre a aprendizagem, na qual conceitua como um aspecto necessário e fundamental para estabelecer as funções psicológicas superiores. Dessa forma, retrata-se sobre uma questão importante: por que alguns educandos aprendem e outros não? Cabe aqui ressaltar o seguinte:

Entender o porquê da criança não aprender implica em analisar como se dá o processo inverso, ou seja, como ela aprende. A obtenção de sucesso no processo de aprendizagem está ligada à integração do objeto e material a ser aprendido em uma atividade que faça sentido para a criança e que envolva objetos que ela possa perceber (SOUSA; ALVES, 2017, p.5).

A explícita relação do educando com um estímulo externo implica e torna possível uma aprendizagem significativa. Aquele ato foi pertinente e será armazenado no cérebro com mais cuidado, sendo mais fácil de recordar. Quando um educando não desenvolve um conhecimento a partir de uma metodologia utilizada, o problema não pode ser acusá-lo por não entender. Às vezes, aquela metodologia não é estimulante e instigante para o educando e este não dá a devida atenção para tal.

A partir dessa conceituação é possível compreender, que à luz da Neurociência, são diversos os elementos que se tornam necessários para que o conhecimento possa se tornar mais prático, com maior facilidade de acesso e compreensão. Isso se torna possível através de metodologias de aprendizagens, destinadas exclusivamente para a necessidade de cada educando.

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO

Um assunto impactante, pois todo educador, em sua essência, deveria compreender os processos mentais que seu educando realiza durante o processo de ensino/aprendizagem. Não saber tudo, mas entender por vezes, porque a aprendizagem para uns acontece com mais facilidade e para o outro não. Qual estímulo faltou? Qual metodologia não foi eficaz? O que fazer para melhorar? Dessa forma, este item se torna

especial por tratar exatamente sobre a pertinência que a Neurociência tem na educação. No que ela vem a agregar e evoluir em seus educandos, e porque não, nos educadores? Por que entender o cérebro humano para ser um bom educador?

A abordagem da Neurociência no cenário educacional ainda é considerada um campo minado. Implica em pesquisas e estudos relativos para aprofundar a temática e consequentemente, construir aprendizagens. Relvas (2011) aborda que a Neurociência nas salas de aula vem ao encontro de contribuir para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem e “ensinagem”. É um ramo da ciência que necessita de contato com a área da educação, pois explica, orienta, sana dúvidas sobre o que acontece nos circuitos neurais dos educandos. Compreender e entender os aspectos anatômicos ou estruturais do Sistema Nervoso Central é fundamental para o entendimento do ato de aprender. Conquanto, ao estudar a intrínseca relação da Neurociência com a Educação é possível entender porque determinados estudantes aprendem e outros não.

Relvas (2011, p.19) relata que “o indivíduo aprende por meio de modificações funcionais do SNC”. Portanto, explica a importância do educador se aprofundar na temática da Neurociência. Não necessita ser um defensor efetivo do tema, mas é importante ter conhecimentos básicos que permitam que o educador saiba lidar com questões recorrentes na sala de aula. Se um educando aprende e outro não, é preciso saber identificar possíveis motivos para tal dificuldade, ir ao encontro de recursos que possam auxiliar na resolução dessa situação.

Relvas (2011, p.22) conceitua a Neurociência sendo “uma ciência nova, que trata do desenvolvimento químico, estrutural e funcional, patológico do sistema nervoso”. Ainda, “a neurociência objetiva explicar, modelar e descrever os mecanismos neuronais [...] disponibilizando os fundamentos necessários à orientação da aprendizagem” (RELVAS, 2014, p.146). Em meras palavras, o principal objeto de estudo dessa área de conhecimento é o cérebro.

Existe uma intrínseca e fundamental relação entre a Neurociência e a Educação, ambas têm por objeto de estudo o cérebro. Como aborda Oliveira (2015, p.54) “a neurociência se constitui na ciência do cérebro

e a educação na ciência do ensino e da aprendizagem”. Cosenza e Guerra (2011, p.142) salientam que o “cérebro é o órgão da aprendizagem”. Ou na abordagem de Lisboa (2016, p.20) “o cérebro é encarado, como o lócus da aprendizagem e, portanto, da educação”. Saber sobre a estrutura do cérebro e como é seu funcionamento, permite que seja gradativamente possível melhores estratégias de ensino-aprendizagem, relevando os aspectos positivos de uma aprendizagem significativa.

Cosenza e Guerra (2011, p.146) expõe que “as neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades da aprendizagem”. Todavia, são elementos mestres para fundamentar a prática pedagógica, estipular ideias para intervenções, estratégias de ensino pensadas e elaboradas a partir do conhecimento obtido de como o cérebro funciona e de como torná-lo mais eficiente. Da mesma maneira em que Relvas (2014, p.21) revela uma situação delicada, “o educador deve se preparar para encontrar a sua classe diversificada, ajustando os trabalhos à classe de modo que se permita o desenvolvimento máximo das aptidões de cada aluno”.

No ponto de vista de Sousa e Alves (2017) o educador tem uma responsabilidade significativa quando se trata de aprendizagem e construção de conhecimentos dos educandos. Isso pois, em termos de Neurociência, o cérebro se reorganiza e se adapta constantemente a estímulos externos, assim, permanece em cargo do educador facilitar e proporcionar aos educandos os estímulos corretos e positivos. É por meio da estimulação correta que se torna possível bons índices de aprendizagem. O estímulo é aliado a desenvolver o gosto por aprender, por conhecer, assim, o educador sente a necessidade de estipular mecanismos que propiciem a aprendizagem significativa.

Correlacionado, pode-se explicar a pertinência de entender o porquê de bons estímulos e de conhecer a estrutura cerebral, quando Garcia (2013) refere-se ao núcleo accumbens e o circuito do prazer. Essa estrutura cerebral “registra nossas sensações positivas e orchestra nosso circuito do prazer, fazendo com que o cérebro não meça consequências para reproduzir o que nos gera satisfação”, segundo Garcia (2013, p.26). O prazer precisa ser visto como elemento a favor da aprendizagem.

O educador tem enquanto desafio o de estimular os educandos

positivamente, com metodologias e métodos que sejam prazerosos aos educandos, pois “as conexões que mais produzem prazer são constantemente estimuladas e, por isso, reforçadas; as menos utilizadas acabam sendo eliminadas”, sanciona Garcia (2013, p.26).

NEUROCIÊNCIA HEDÔNICA E A QUÍMICA DA FELICIDADE

Diversas correntes filosóficas identificaram maneiras de se atingir o bem-estar e a felicidade: a neurociência hedônica e a neurociência eudaimônica. Segundo Granja (2016) a concepção de felicidade através da vertente hedônica está associada à realização dos desejos e à procura pelo prazer. Já a vertente eudaimônica da felicidade argumenta que esta é a manifestação da virtude, numa diretriz mais espiritual. Contudo, a investigação que tem sido realizada a respeito da felicidade, propõe que a forma mais objetiva de a definir é agregando aspectos das duas vertentes citadas anteriormente, fazendo desta forma uma abordagem da felicidade como sendo um fenômeno multidimensional.

Achor (2010, p.45) define a felicidade basicamente “como a experiência de emoções positivas – prazer combinado com um senso mais profundo de sentido e propósito. A felicidade implica um estado de espírito positivo no presente e uma perspectiva positiva para o futuro”. Ao associar a realidade visualizada na sala de aula, volta-se para a efetiva aprendizagem do educando, que deve ser despertado para a aprendizagem. Esse despertar deverá vir acompanhado de propósito e sentido, propiciando condições que permitam que ele volte seu desejo de querer e buscar mais por isso. Se gerou felicidade, gerou propósito e assim irá gerar aprendizagem.

Conforme Achor (2010, p.46) “o principal propulsor da felicidade são as emoções positivas, já que a felicidade é, acima de tudo, um sentimento”. Para tanto, vêm-se explanar sobre a química da felicidade e os hormônios de bem-estar. Quem não gosta de se sentir bem, eufórico, disposto e motivado a fazer alguma coisa, realizar uma tarefa? Com certeza, a grande maioria gosta e quer se sentir assim. Também se destaca o quanto fazemos e evoluímos em questões de aprendizagem quando realizamos a tarefa com gosto, disposição e interesse. Dessa forma tudo flui naturalmente e os resultados são visíveis (MUNIZ, 2014).

Resultados visíveis, como aborda Achor (2010, p.43) “quando estamos felizes – quando a nossa atitude e estado de espírito são positivos –, somos mais inteligentes, mais motivados e, em consequência, temos mais sucesso. A felicidade é o centro, e o sucesso é que gira em torno dela”. Propósito este que pode acontecer no cenário educacional, no âmbito da escola, sempre influenciando o educando a se sentir completo e intrinsecamente feliz consigo mesmo.

Muniz (2014, p.119) remete a ideia de que “o cérebro produz bioquímica que faz todo o organismo humano movimentar-se em direção ao seu desenvolvimento”. Nesse sentido, ao trabalhar o real sentido das emoções e sua influência significativa ao gerar comportamentos, pode-se relacionar com o cenário educacional. Já a estreita relação entre os estímulos sensoriais oriundos das emoções com a aprendizagem. “O cérebro compreende melhor os conteúdos complexos quando embutidos em estímulos sensoriais significativos”, reforça Muniz (2014, p.120).

Conforme Andrews (2011, p.18) as emoções positivas são contagiosas, utiliza da metáfora que seriam mais contagiosas do que a gripe. Isso pois “as emoções positivas, muito mais do que emoções negativas, têm uma “existência coletiva” e assumem vida própria, da qual as pessoas podem não ter consciência”. A autora também utiliza o exemplo do quanto o estresse e o mau humor contagia as outras pessoas, seja na família, escola ou trabalho. Portanto, recomenda-se intencionar as emoções positivas para influenciar as pessoas ao redor a se contagiar com as boas energias.

Segundo Pinto (2018) existem quatro substâncias que funcionam como neurotransmissores e hormônios da felicidade. Essas substâncias possuem relação direta com os estados mentais. Existem publicações que as descrevem como quarteto fantástico, hormônios de bem-estar, a química da felicidade, exclusivamente por influenciarem e permitirem as sensações mais incríveis no cérebro. As maravilhas sobre as quais se descreve são: endorfina, dopamina, serotonina e a ocitocina.

ENDORFINA, O HORMÔNIO DA RESPOSTA À DOR

Para Pinto (2018) a endorfina tem intrínseca relação com a tolerância à dor e com a união social. Conforme Sinek (2015) a endorfina

é produzida naturalmente nos neurônios em resposta à dor e ao estresse, auxiliando assim no alívio da ansiedade e da depressão. Usa-se o exemplo da morfina, que atua como um agente analgésico e calmante, reduzindo a percepção da dor.

Em resumo, as endorfinas são produtos químicos para mascarar a dor e ajudar a superar situações e momentos difíceis. Cita-se o exemplo utilizado por Sinek (2015) na Era Paleolítica, quando os caçadores precisavam suportar climas severos e terrenos acidentados por horas ou dias a fio para caçar, pegar uma refeição, as endorfinas disfarçavam a dor e permitiam que continuassem até capturarem sua presa ou atingissem o objetivo.

Nesse sentido, Pinto (2018) descreve e representa as endorfinas como uma partida de futebol. O autor explica que em uma partida de futebol os jogadores em equipe possuem um objetivo em comum: fazer gol e não ser goleado. Para tanto, cada um em sua função têm por missão cumprir e atingir seu objetivo. O jogo de futebol se transforma num alto índice de liberação de adrenalina, bem como de endorfinas. Percebe-se que ao sofrer uma falta em uma partida de futebol, o jogador que se machuca (exceção de fraturas, rupturas ou lesão muscular) levanta e volta a jogar normalmente. Isso acontece pois, a grande quantidade de substâncias liberadas provocam reação analgésica ao corpo, sendo que a dor fica em segundo plano.

Além da adrenalina, existem outras maneiras de estimular naturalmente as endorfinas em nosso corpo. Assim como ressalta Pinto (2018) o consumo de alimentos picantes é outra forma de estimular a liberação da endorfina. Alimentos como pimenta e gengibre, além de temperar a comida, estimulam sensações além do paladar.

Complementar a pertinente ação das endorfinas, é relatá-las ao processo ensino-aprendizagem. De que forma podemos liberar esses hormônios na prática docente e auxiliar os educandos a compreenderem esse fenômeno? Para tal, Pinto (2018) elenca que o trabalho em equipe, o canto e a dança são elementos primordiais capazes de liberar endorfina. O destaque vai para a dança, a qual, para ser executada corretamente requer cuidados com duas funções cerebrais relacionadas com o conhecimento do corpo:

1. A propriocepção (reconhecimento) – capacidade de reconhecer a localização espacial da cabeça, do tronco e dos membros, sua posição e orientação, a força dos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às outras, sem usar a visão.
2. A coordenação motora (expressão) – capacidade de usar e controlar os músculos para realizar determinado movimento ou atividade (PINTO, 2018, p.67).

Ressalta-se ainda a possibilidade de se pensar que a dança no seio da escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo da dança, dando subsídios para que a criança e o adolescente compreendam-a, desvelem-a, desconstruam-a, transformando assim, as relações que os mesmos estabelecem entre corpo, dança e sociedade (PCN, 1997).

A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e dos adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas (PCN, 1997). As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela Educação Física, pois se pretende desenvolver a autoestima de quem dança, bem como propiciar prazer, envolvimento e estimular a socialização (PINTO, 2018).

DOPAMINA, O HORMÔNIO DA MOTIVAÇÃO

A dopamina é um neurotransmissor que, ao ser liberada, motiva o corpo a atingir objetivos. Segundo Pinto (2018, p.69) “a dopamina está presente nos relacionamentos amorosos, na motivação, na vontade, no prazer e na sensação de recompensa”. Ela provoca no corpo a sensação de satisfação. “Quando acionado, produz ao mesmo tempo as deliciosas sensações de disposição, vigor e alegria” (PINTO, 2018, p.69).

Sinek (2015) relata a importância da dopamina nos antepassados. Os povos antigos eram capazes de se concentrar totalmente em uma tarefa e alcançá-la, talvez acender o fogo tenha sido um bom exemplo disso, no qual, após conseguirem, liberar em seu corpo as sensações de satisfação e dever cumprido. Ferreira (2018) explica que a dopamina é ativada no corpo quando se alcançam as metas pré-estabelecidas, isso provoca no corpo a sensação positiva quando se termina uma tarefa ou se atinge um objetivo.

É importante ressaltar, que o cérebro compreende e entende o que cada conquista diária significa. Quanto mais conquistamos algo que se deseja muito, se produz ainda mais índices de dopamina no corpo. Dessas pequenas conquistas, pode-se citar “encontrar um bom lugar para se sentar no cinema, identificar uma vaga livre para estacionar ou para se sentar no ônibus, pare, pense nisso e festeje mentalmente” (PINTO, 2018, p.70).

A organização de metas de curto e longo prazo estimula a dopamina. O autor resalta a pertinência de comemorar a cada pequeno objetivo alcançado em prol de uma grande missão. Isso associa o cérebro a produzir dopamina, a gerar motivação para seguir em frente. É necessário enfatizar que “sinalizar para o cérebro que você está satisfeito estimula a criação e a manutenção de um círculo virtuoso e de automotivação” (PINTO, 2018, p.70).

O principal aliado da dopamina é a motivação. Sinek (2015) revela que a procrastinação, a insegurança, a falta de entusiasmo, estão diretamente ligadas com baixos níveis de dopamina. Pessoas com baixos níveis de dopamina sempre optam por uma opção mais fácil e de menos recompensa. Já aqueles com níveis mais altos exercem esforços necessários e além para receber o dobro de recompensa. Estudos indicam o quão valiosa pode ser a motivação para funcionários em seus trabalhos, tornando-as pessoas mais produtivas e criativas. Além de seu convívio fora do ambiente de trabalho, torna-se mais leve e prazeroso.

Imagina-se então, como valiosa pode ser a motivação para um educando no processo de aprender? O quanto este pode evoluir e progredir em seus níveis de conhecimentos e aprendizados?

SEROTONINA, O HORMÔNIO DA LIDERANÇA

A serotonina é conhecida como o hormônio da liderança e é um neurotransmissor químico que produz impulsos entre as células, sendo que estes estão localizados em quase todo o cérebro humano (PINTO, 2018). Segundo Pinto (2018) este hormônio e seus receptores têm relação direta com a felicidade e com o bom humor.

Sinek (2015) explica que o desempenho mais importante da serotonina é a sensação de elevação do humor que esta provoca no

córtex cerebral. A falta de serotonina resulta em diminuição do humor, ocasionando dessa forma o estresse. É conhecida como o hormônio da liderança, pois a sensação que a serotonina provoca no corpo, de felicidade, bom humor, autocontrole e estabilidade emocional, faz com que aumente a confiança e provoque a percepção de “sentir-se incrível e invencível”.

Enquanto ambiente escolar, o quão pertinente se torna esse hormônio para os educandos, elevando o senso de confiança e acreditados em si, assim podem produzir inúmeros bons resultados. Nesse sentido, percebe-se a necessidade do educador possuir conhecimento sobre o assunto e dispor de artifícios para desencadear seus efeitos de maneira positiva. Pensar em atividades e momentos que propiciem o bom humor aos educandos se torna uma tarefa difícil, pois cada qual reage de forma diferente e única. Porém, sugere-se que desenvolva atividades diversas ou que se estimule um pouco de cada atividade, assim incentivando os educandos a realizarem as que mais lhe agradam (PINTO, 2018; SINEK, 2015).

Pinto (2018) relata que atividades como tomar sol, meditação e massagens no corpo, no couro cabeludo ou na face são atividades relaxantes e que estimulam a serotonina. Atividades físicas aeróbicas de longa duração, como andar de bicicleta, correr e nadar também auxiliam na liberação de serotonina. São alguns exercícios que podem ser aliados às disciplinas de educação física, musicalização como também na própria sala de aula. Iniciar a aula com uma massagem relaxante no colega, provoca sensação de serenidade e de bom humor, resultando em melhores condições e situações de aprendizagem.

Quanto à meditação, pode-se citar Goleman (1999, p.13) o qual aborda que a mesma “treina a capacidade de prestar atenção”. Dessa forma, diferencia-se das demais outras formas de relaxamento, visto que permite que a mente divague à vontade. O autor ainda discorre que “a meditação aperfeiçoa a habilidade da pessoa de captar sutis manifestações no ambiente e de prestar atenção ao que está acontecendo, em vez de deixar a mente dispersar-se” (GOLEMAN, 1999, p.13).

OCITOCINA, O HORMÔNIO DO AMOR

A ocitocina, além de ser conhecida como o hormônio da confiança, é conhecida como o hormônio do amor, molécula da moral, hormônio do carinho e a química da conexão. Talvez, um dos hormônios mais significantes do quarteto fantástico, pois a ocitocina está diretamente relacionada com o comportamento e o vínculo social, tanto de forma física quanto emocional. Pinto (2018, p.71) destaca que “ocitocina é produzida pelo hipotálamo e liberada pela neuro-hipófise” e por mais que seja uma molécula simples, é apenas encontrada nos mamíferos. Ferreira (2018), relata que é devido a ocitocina que o ser humano desenvolve algumas das características mais admiráveis, como o amor, a lealdade e a coragem.

É o hormônio do amor, pois libera no corpo altas sensações de bem-estar e de afetividade. Zak (2016) relata que a ocitocina é produzida tanto no cérebro quanto no sangue, sendo que é um neurotransmissor que ajuda a relaxar e promover a aparência de felicidade. Segundo Pinto (2018, p.71) “os níveis dessa substância podem ser elevados até mesmo com um simples abraço”, podendo assim ser considerada como o hormônio do aconchego, isso pois Zak (2016) aponta que um abraço, o toque interpessoal não aumenta os índices de ocitocina, mas reduz o estresse cardiovascular e melhora o sistema imunológico.

Com relação a afetividade, relata Pinto (2018, p.71):

A ocitocina também tem relação neurobiológica com muitos aspectos do comportamento social e desempenha um papel importante no processo de formação dos vínculos afetivos. As porções mais anteriores do cérebro respondem especialmente à ocitocina, tornando a mente favorável ao processo de fidelização [...] ou seja, a ocitocina produz sensações comportamentais deliciosas.

O foco primordial da ocitocina é provocar e desenvolver o lado emocional e afetivo do ser humano. Dessa maneira, pode-se refletir o impacto positivo dessa substância ao ser exalada pelos educadores e educandos, e o quanto melhora os índices de aprendizagem. A partir de Pinto (2018, p.71) dispôs-se de algumas atitudes que estimulam a formação de vínculos carinhosos e a liberação de ocitocina, assim como

“cumprimentar pessoas queridas de forma afetuosa, com um abraço prolongado por cerca de vinte segundos. Isto também vale para o aperto de mão, firme, presente e caloroso”.

Sugira aos educandos para escolher uma pessoa querida da qual gostam muito e permanecerem abraçadas por cerca de 20 segundos. Dentre os milhares segundos que um dia possui, é importante utilizar 20 para sentir e vivenciar o afeto e o amor.

CONSIDERAÇÕES: SERÁ A FELICIDADE O SEGREDO?

Pouco se discute sobre a temática felicidade na atualidade e realidade das escolas. Aos que pesquisam e se interessam de fato, com os avanços e estudos da Neurociência e a Educação, sabem o quão valioso e significativo podem ser as mudanças após o aprofundamento dessa temática no cotidiano escolar. Ressalta-se que não é necessário medidas extremas e mudanças radicais. A partir de atos simples, atividades rotineiras, porém transformadoras, é possível desencadear os efeitos da química da felicidade e do bem-estar. Porém, requer mudança e atitude, apenas.

Diversas pesquisas na área da Neurociência abordam melhores resultados em crianças que foram estimuladas desde cedo a desenvolver seu cérebro, mente e corpo. De acordo com a neurologista Candace Pert, em uma reportagem para Susan Andrews da Revista Época menciona, cada pessoa em sua estrutura contém sua própria farmácia de luxo ao preço mais econômico, que produz todos os medicamentos indispensáveis para suprir as necessidades e para alinhar o bom funcionamento da corporeidade. Conforme Ahlert (2010, p.117) “o termo corporeidade indica a essência ou a natureza do corpo”.

A neurologista Pert, na reportagem, trata com cuidado ao escrever sobre os hormônios da felicidade, que são substâncias que implicam eficazmente de maneira positiva no nosso corpo. Ressalta ainda que, o problema é que por uma série de razões, algumas pessoas não encontram subsídios positivos para estimular os medicamentos na farmácia da mente.

Todas as pessoas encontram dentro de si valiosas substâncias químicas, porém, é de fundamental importância que sejam estimuladas

através de exercícios, atividades que os desenvolvam em altos índices. É exclusivamente importante ressaltar também, a conexão que existe entre o corpo e a mente, as relações neurais que acontecem toda vez que o corpo humano realiza alguma tarefa e que resulta em aspectos favoráveis e positivos para a estabilidade da nossa mente, contribuindo para um melhoramento nas funções emocionais e cognitivas (ANDREWS, 2009).

Dito isso, conclui-se que a educação é maravilhosa e pode ser ainda mais maravilhosa quando, enquanto educadores amamos o que fazemos, e buscamos sempre a melhor forma de tornar a aprendizagem um processo prazeroso e significativo aos educandos. Que os educadores, em sua essência e sua prática docente, não deixem de zelar por seus educandos e não percam a esperança de seduzir seus educandos a esse caminho maravilhoso do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ACHOR, Shawn. *O jeito Harvard de ser feliz*. Editora Saraiva, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/58/o/O_Jeito_Harvard_de_Ser_Feliz__Shawn_Achor.pdf Acesso em 19/10/2020.
- AHLERT, Alvori. *Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade*. Marechal Cândido Rondon: Caderno de Educação Física, 2010. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/cadernoed-fisica/article/download/4529/3855> Acesso em 16/04/2020.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poetica, 1994. Disponível em: <http://www.portalpordiadema.com.br/uploads2/LIVRO2.pdf> Acesso em 23/03/2020.
- ANDREWS, Susan. *A ciência de ser feliz*. São Paulo: Àgora, 2011. (E-book) Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=pVGi0VQ-1cwUC&printsec=frontcover&hl=ptBR#v=onepage&q&f=false> Acesso em 16/04/2020.
- ANDREWS, Susan. *Moléculas de emoção*. Revista Época. 2009. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI5159-15230,-00MOLECULAS+DE+EMOCAO.html> Acesso em 23/03/2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física*. Portal do MEC: 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> Acesso em 28/02/2020.
- COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Fábio da Silva. *A relação entre química da felicidade, química do estresse, liderança, motivação e confiança organizacional*. 2018. Dissertação de Mestrado em Gestão de Negócios Empresariais. Disponível em: https://repositorio.iscteuiul.pt/bitstream/10071/18161/1/master_fabio_silva_ferreira.pdf Acesso em: 16/03/2020.

GARCIA, Luiz Fernando. *O cérebro de alta performance: como orientar seu cérebro para resultados e aproveitar todo o seu potencial de realização*. São Paulo:

Editora Gente, 2013. (E-book Scribd) Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/414505817/O-Cerebro-de-alta-performance-Comoorientar-seu-cerebro-para-resultados-e-aproveitar-todo-o-seu-potencial-derealizacao> Acesso em 31/03/2020.

GOLEMAN, Daniel. *A arte da meditação: um guia para a meditação*. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

GRANJA, Luis. *Felicidade: Hedonismo Vs Eudaimonismo – WeCareOn*. (Arquivo de vídeo) 2016. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=22&v=JIsJ3T-Qa4NY&feature=emb_logo Acesso em 25/03/2020.

LISBOA, Felipe Stephan. *O cérebro vai à escola*. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

MAIA, Heber (org) *Neurociências e desenvolvimento cognitivo*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

MUNIZ, Iana. *Neurociência e os exercícios mentais: estimulando a inteligência criativa*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. *A Pedagogia da Neurociência: ensinando o cérebro e a mente*. 1 ed. Curitiba: Apris, 2015.

PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz. *Neurociência aplicada à aprendizagem*. São José dos Campos: Pulso, 2009.

PINTO, Fernando Gomes. *O cérebro ninja: aprenda a usar 100% do seu cérebro*. São Paulo: Planeta, 2018.

RELVAS, Marta Pires. *Fundamentos biológicos da Educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem*. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas facetas eficiências para uma Educação Inclusiva*. 5 ed. Rio de Janeiro, Wak Ed, 2011.

RELVAS, Marta Pires. *Que cérebro é esse que chegou à escola? As bases neurocientíficas da aprendizagem*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. *A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem*. Artigo de Revisão, vol. 34, ed. 105, Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2017. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/542/a-neurociencia-na-formacao-dos-educadores-e-sua-contribuicao-no-processo-de-aprendizagem> Acesso em 30/04/2020.

SINEK, Simon. *Líderes se servem por último: como construir equipes seguras e confiantes* / Simon Sinek; tradução Marcello Borges. - São Paulo: HSM Editora, 2015.

ZAK, Paul. *Confiança, moralidade e ocitocina*. (Arquivo de vídeo) 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dLfkCBKtcYE> Acesso em 16/03/2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ivan Luís Schwengber - Doutorando em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF. Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição – FAFIMC. Professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. E-mail ivan.s@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5567222121361739>.

Leandro Mayer - Doutor em História pela Universidade de Passo Fundo. Graduado em Filosofia PUC-RS. Servidor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: mayerleandro@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2634728709712813>.

Vianeil Luis Hammerschmitt - Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição – FAFIMC. Professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. E-mail: vianeilh@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3626070283675205>.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

TEMAS TRANSVERSAIS, REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pensar e manter a esperança nos valores da humanidade tem sido uma ação mental necessária para prospectar nossos valores humanos e significá-los enquanto sociedade civil organizada numa constante caminhada evolutiva, tanto do ponto de vista intelectual, social, psicoafetivo, cultural, como política. Nesse sentido, a filosofia como ciência que não se esgota em si mesma e nos seus objetos de estudo, atua como ferramenta intelectual da dúvida e da pergunta, busca na qualificação do conhecimento e nas elucidações da sabedoria, uma forma de conferir expressividade social e intelectual a todos os espíritos pensantes.

Diante desta premissa, nasce essa obra com um conjunto de reflexões e práticas filosóficas a respeito das práticas didático pedagógicas e da filosofia no contexto educacional. Diante da compilação de vários temas produzidos por diferentes autores, cria-se uma problematização transversal sobre a fenomenologia da filosofia nas práticas educacionais.

Vianeí Luis Hammerschmitt - Filósofo



EDITORA
SCHREIBEN