

VIII Congresso Internacional de Educação



Direitos Humanos



8 a 10
maio

2019

70 anos

da Declaração Universal
dos Direitos Humanos
e a Educação Humanizadora

PROMOÇÃO



APOIO



APRESENTAÇÃO

O **VIII Congresso Internacional de Educação** constitui-se em uma proposta de parceria entre a Faculdade Palotina (FAPAS), Pallotti Colégio Antônio Alves Ramos, Associação dos Professores e Auxiliares Administrativos do Colégio Antônio Alves Ramos do Patronato (APAP) e Instituto Vicente Pallotti, de Porto Alegre. Instituições essas mantidas pela Entidade Palotina de Educação e Cultura - EPEC.

Tendo em vista o êxito obtido no VII Congresso Internacional de Educação propõe-se uma nova edição do evento, o qual visa contribuir para o desenvolvimento da educação sob a ótica de uma formação continuada, humanizadora tendo como foco os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

SUMÁRIO

ÁREA DE TRABALHO

Educação e filosofia

11. PENSAMENTO COMPLEXO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM (Nilton César Rodrigues Menezes)	6
12. O CÉU REGE A TERRA (Elsbeth Léia Spode Becker e Natália Lampert Batista)	24
13. A ESCOLA E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES (Gilberto Oliari e Elisete Medianeira Tomazetti)	38
14. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS: UMA PRODUÇÃO DO SUJEITO EDUCADO (Natalia de Oliveira)	54
15. ESCOLARIZANDO OS SUJEITOS COM O <i>MINECRAFT: EDUCATION EDITION</i> (Elisângela Barbosa Madruga e Eliane Lima Piske)	65
16. ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA FILOSOFIA (Léo Cezar Padova, Diego Carlos Zanella, Marcio Paulo Cenci e Marcos Alexandre Alves)	82
17. HUMANISMOS FILOSÓFICOS E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA (Francisco de Assis Carvalho)	96
18. AS IMAGENS EM MINIATURAS COMO TESTEMUNHO DE RESISTÊNCIA DA CULTURA INDÍGENA (Michele Moraes Lopes e Janaína da Silva Sá)	112

19. AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA E EDUCAÇÃO EM MEIO AS DESIGUALDADES SOCIAIS (Andréia Moro Chiapinoto e Juciani Severo Corrêa)	127
20. FORMAS POSSÍVEIS DE INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA PELA ESCOLA E PELA UNIVERSIDADE – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA (Felipe Batista Ethur)	145
21. GESTÃO DEMOCRÁTICA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA (Lilian Medianeira Prieto, Taís Steffenello Ghisleni e Fernanda Figueira Marquezan).....	158
22. A CONSTITUIÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA COMO PRINCÍPIO BASILAR DOS DIREITOS HUMANOS (Marcelo Bonhemberger e Rosmar Rissi)	171
23. A PEDAGOGIA DE ROUSSEAU: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA (Juliano Telles dos Santos e Douglas João Orben).....	187
24. CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA MAIS HUMANIZADORA NO AMBIENTE ESCOLAR (Rafaela Carvalho Pereira Chagas e Denize da Silveira Foletto).....	200
25. APRENDER A CONHECER: PASSOS FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA (Filipe Gomes de Freitas, André José Nunes, Douglas Giuliani Durigon e José Ananias Fernane Neto).....	217
26. REFLEXÕES SOBRE A MENTALIDADE CAPITALISTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO (Jonas Gabriel Vilela Santos e Wellington da Silva Nascimento).....	232
27. A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO, DETERMINISMO E LIBERDADE NA FILOSOFIA DE IMMANUEL KANT (Matheus Aurélio Bernardi, Douglas João Orben, Maicon de Souza Alves e José Ananias Fernane Neto)	249



VIII

Congresso
Internacional
de Educação

Eixo 3

**EDUCAÇÃO
E
FILOSOFIA**

**Direitos
Humanos**



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

PENSAMENTO COMPLEXO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM

Nilton César Rodrigues Menezes*

Resumo: o presente trabalho teve como objetivo apresentar o Pensamento Complexo de Edgar Morin e a educação: um olhar sob a perspectiva da aprendizagem, destacando a importância de seus princípios para o desenvolvimento das práticas educativas. Assim, a partir de uma abordagem metodológica teórico-argumentativa buscou-se traçar um paralelo entre a epistemologia educacional moderna (fragmentada, simplificadora e reducionista) tão consolidada em nosso pensamento vigente e o Pensamento Complexo. Este paralelo trata-se do diálogo com a educação como alternativa para interligar os saberes pela perspectiva da aprendizagem. Com base no diálogo argumentativo, a partir de Morin e outros autores, enquanto resultados, podemos afirmar que o âmbito educacional atual sinaliza a necessidade de novas práticas pedagógicas que entrem em acordo com as exigências de novos campos possíveis na educação. Por fim, conclui-se que estas características do Pensamento Complexo propõem o crescimento acadêmico, com atividades que estimulem tanto nos docentes quanto nos discentes a busca pela compreensão de uma realidade que contemple os conjuntos e as totalidades das práticas educativas, bem como os processos de significação do conhecimento no âmbito da educação.

Palavras-chave: Complexidade. Aprendizagem. Educação.

* Pedagogo – Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, bolsista PROSUC/CAPES, Pesquisador do Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas – GAIA. E-mail: luzhinn@hotmail.com

DIALOGUE BETWEEN COMPLEX THOUGHT AND EDUCATION: A LOOK UNDER THE LEARNING PERSPECTIVE

Abstract: the present work aimed to present Edgar Morin 's Complex Thought and education: a perspective from the perspective of learning, highlighting the importance of its principles for the development of educational practices. Thus, from a theoretical-argumentative methodological approach we tried to draw a parallel between the modern educational epistemology (fragmented, simplifying and reductionist) so consolidated in our current thinking and Complex Thought. This parallel is about the dialogue with education as an alternative to interconnect knowledge through the perspective of learning. Based on the argumentative dialogue, from Morin and other authors, as results, we can affirm that the current educational scope signals the need for new pedagogical practices that come in agreement with the requirements of new fields possible in education. Finally, it is concluded that these characteristics of the Complex Thought propose the academic growth, with activities that stimulate both the teachers and the students the search for a comprehension of a reality that contemplates the sets and the totalities of the educational practices, as well as the processes of importance of knowledge in education.

Key words: Complexity. Learning. Education.

Introdução

O ser humano, social por natureza, utiliza os meios de comunicação para trocar ideias e se organizar diante das diversas realidades apresentadas, na busca de uma vida com mais qualidade. Diante do propósito da organização dessas ideias e da transmissão daquilo que é conhecido às novas gerações aprendem em nossa sociedade na educação, mediante a forma de ensino, nas universidades e escolas. A busca pela sistematização do conhecimento nas instâncias educacionais de ensino cria tendências epistemológicas para a organização, separação dos objetos de seu contexto e fragmentando o conhecimento em áreas e, simplificando as partes do todo. Considerando que a busca pelo conhecimento tem como objetivo contribuir para o melhoramento da qualidade de vida das

peças, entendemos que a instituição educacional deve se preocupar com o crescimento do estudante como *uno* na diversidade e diverso no *uno* (*unitas multiplex*), proporcionando atividades que estimulem o sujeito à busca pela compreensão de uma realidade ampla e significativa.

Para Morin (2000), o conhecimento das informações de forma fragmentada, simplificada e reducionista é insuficiente, pois é preciso situar as experiências dentro de um contexto para que adquiram sentidos. Em razão disso, pode-se dizer que o conceito de educação enfrentará diversos desafios para o futuro, sendo que a aprendizagem acontece somente se for contextualizada pelo professor num conjunto de situações favoráveis para estimular a compreensão do estudante. Nesse sentido, autores como Krasilchik (2004), Cachapuz (2011), Delizoicov (2009), Gil-Pérez (2001) e Bachelard (2004) discutem e investigam os processos de aprendizagem e a própria epistemologia, sugerindo que as atividades de ensino devem ser planejadas de modo a aproveitar, complementar, desenvolver e transformar ideias, práticas e teorias que os alunos trazem em diversas situações.

Assim, concepções curriculares que enfatizam a disciplinarização e o estudo de conceitos fragmentados podem ser vistos como caracterização de uma educação que não prioriza a construção de uma sociedade consciente de seu papel em uma nova época. Nessa perspectiva, apresentamos em uma abordagem reflexiva teórica, juntamente com algumas considerações sobre o Pensamento Complexo de Edgar Morin num diálogo com outros autores, traçando um paralelo com a aprendizagem e a educação moderna (fragmentada, simplificada e reducionista), além de algumas reflexões desafiadoras para se pensar a prática educativa.

O presente trabalho de cunho qualitativo tem como objetivo apresentar o Pensamento Complexo de Edgar Morin, destacando a importância de seus princípios para o desenvolvimento das práticas educativas. A partir de uma abordagem metodológica teórico-argumentativa buscou-se traçar um paralelo

entre a epistemologia educacional moderna fragmentada, simplificadora e reducionista tão consolidada em nosso pensamento vigente e o Pensamento Complexo. Este paralelo trata-se do diálogo com a educação como alternativa para interligar os saberes pela perspectiva da aprendizagem. Dessa forma, para prosseguir essa busca, primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico, no qual foi possível selecionar e analisar diversos materiais, tais como livros e artigos científicos relacionados ao tema. Por fim, construiu-se o referencial teórico que dá sustentação a este estudo.

1 O pensamento complexo

A terminologia Pensamento Complexo, como uma questão da epistemologia, emerge a partir de estudos de Edgar Morin, por volta de 1970, embora haja elementos de um tipo de Pensamento Complexo encontrados na história da filosofia ocidental bem antes disso. Gaston Bachelard, por exemplo, no início do século XX, amparado pela efervescência contextual da Revolução científica, das teorias da Relatividade e na busca por novas formas de pensar as ciências, propõe uma epistemologia não mais empírica, mas relativa. Nesse Contexto, Bachelard (2017, p. 18) propõe, entre outras coisas, uma ruptura com o conhecimento e o senso comum defendendo que “a educação científica” não visa senão uma espécie de ciência morta, tal qual uma língua morta, como o Latim, por exemplo. Morin (2011, p.34) “define complexidade como um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituição heterogênea, inseparavelmente associada”, tecida de fatos, ações que constituem um fenômeno.

A complexidade, todavia, apresenta momentos de desordem, ambiguidades e incertezas, tornando necessário ordenar esses fenômenos e, conseqüentemente, livrar-se das certezas. Essas ações necessárias à nossa inteligibilidade podem provocar, porém, a cegueira do conhecimento. A esse

respeito Morin (2011, p.14) considera que “a dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição”. Segundo Morin (2011), temos a capacidade de elaborar algumas ferramentas conceituais, alguns princípios para essa ação, além de pressentir a visão de um novo paradigma de complexidade que seria necessário emergir. Semelhantemente a esse pensamento, percebe-se que o filósofo Gaston Bachelard, (2017, p.21) aponta também para um rompimento com as ciências anteriores, especialmente no que se refere à filosofia das ciências de uma maneira geral.

De acordo com Morin (2011) “pode-se pensar a complexidade a partir de três princípios, sendo o primeiro, denominado como dialógico”. Esse princípio pode ser exemplificado pela organização da vida, que nasce da junção de dois tipos de entidades químico-físicas, o DNA. Dessa junção que traz uma memória estável, com características hereditárias e, de outro lado, os aminoácidos se formam os mais variados arranjos-roteiros, caracterizados pela instabilidade de desagregação e reconstituição incessante a partir de mensagens do DNA. Isso exemplifica a existência de duas lógicas, uma das proteínas instáveis que interagem com o meio, e de outra, o DNA que assegura a reprodução. Esses dois princípios não se apresentam como justapostos, mas como complementares entre si e necessários um ao outro. Em termos dialógicos, a ordem e a desordem são antagônicas, suprimindo uma a outra, mas ao mesmo tempo contribuem para a organização da complexidade. Para Morin (2011, p. 74) o princípio dialógico “nos permite manter a dualidade no seio da unidade”. O “segundo princípio é denominado da recursão organizacional”. Este princípio é um processo em que os produtos e os efeitos são simultaneamente produto e produtor, ou seja, os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causadores do que os produz. Essa

“proposta desconstrói a concepção de ideia linear em ordem de ciclos, como o de causa e efeito, produto e produtor” (MORIN, 2011, p.56).

O “terceiro princípio é intitulado como princípio hologramático”. No holograma a menor parte de uma imagem possui a totalidade da figura, assim, não apenas a parte está no todo, como o todo está igualmente em cada parte. Na biologia temos o exemplo da célula como um princípio hologramático, sendo que cada unidade celular de nosso corpo possui a totalidade das informações genéticas do organismo. A proposta do holograma transcende o reducionismo, que enxerga apenas as partes, em favor do holismo, que avista o todo. Como num Sistema vivo e autopoiético qualquer, somos uma espécie de rede também e por isso, estamos interligados sistemicamente ao todo. No que se refere à Educação, é fundamental que olhemos para o sistema educacional de maneira complexa no sentido de percebê-lo como uma teia de interligações conectadas tanto dos alunos quanto dos professores além de, obviamente, toda a sociedade, como podemos observar no trecho que segue de Fritjof Capra:

Organismos e sociedades humanas são, portanto, tipos muito diferentes de sistemas vivos. Regimes políticos totalitários têm, com frequência, restringidos gravemente a autonomia de seus membros e, ao fazê-lo, despersonalizou-os e desumanizou-os (CAPRA, 2006, p. 171).

Para Morin (2011) esse princípio é um pouco a ideia de Pascal, que afirmava que não podia conceber o todo sem as partes, assim como não podia conceber as partes sem o todo. Outro exemplo do princípio hologramático que rompe com as ideias fragmentadas, reducionistas e simplificadoras está no fato da sociedade ser entendida como um todo, ao mesmo tempo em que se encontra presente em nosso interior, já que trazemos conosco a linguagem e a cultura. Esses princípios traduzem a necessidade de uma visão integradora, superando as fragmentações a que estamos sujeitos. Esse conceito vem ligado aos princípios da

Transdisciplinaridade, da complementaridade e da Incerteza, fazendo emergir novas concepções de conhecimento.

2 Educação, aprendizagem e complexidade

Vimos de uma escola que adquire conhecimento sobre o mundo baseando-se restritamente nos métodos empirista e lógico, sendo este um predomínio crescente, “fazendo as luzes de a razão predominar adjuntas aos conhecimentos carregados de erros, ignorâncias e cegueira” (MORIN, 2002). A partir dessa ideia, Morin busca apresentar o problema da organização do conhecimento, os motivos desses erros, ignorâncias e cegueiras, além dos motivos pelos quais a organização do conhecimento é incapaz de reconhecer a complexidade do real. Atualmente há uma hegemonia dos princípios de disjunção, de redução e abstração, cujo conjunto constitui o paradigma de simplificação. Essa concepção teve origem no pensamento de Descartes, “que formulou o paradigma basilar do Ocidente quando separou o sujeito pensante (*res cogitans*) e a coisa material (*res extensa*), desassociando filosofia e ciência, inserindo como princípio de verdade o pensamento disjuntivo” (MORIN, 2011, p.73).

Pode-se diagnosticar, na história ocidental, a hegemonia de um paradigma formulado por Descartes. Descartes separou de um lado o campo do sujeito, reservado à filosofia, à meditação interior, de outro lado o campo do objeto em sua extensão, campo do conhecimento científico, da mensuração e da precisão (MORIN, 2011, p.76).

O paradigma de pensamento ocidental predominante desde o século XVII, sem dúvida, oportunizou os progressos científicos de que disponibilizamos atualmente, contudo, as consequências nocivas desta perspectiva começaram a

se revelar a partir do século XX. O conhecimento científico e a filosofia se tornaram áreas cada vez menos comunicáveis, tirando a possibilidade da ciência de conhecer a si própria através das reflexões filosóficas. Essa disjunção acabou por isolar radicalmente os campos do conhecimento científico em três: a física, a biologia e a ciência do homem. Para Bachelard o idealismo cartesiano, em seu imediatismo, “coloca como ponto de partida uma intuição primeira e global” (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 57). Entretanto, não consegue desse modo, dar conta do caráter dinâmico do espírito. Em decorrência dessas disjunções deu-se início a outra forma de simplificação, a redução do complexo ao simples, do biológico ao físico e do humano ao biológico. Esta atitude deu início às especializações, que fragmentaram a complexidade das realidades acreditando que o fragmento do real era o próprio real. Com efeito, o conhecimento científico clássico tinha como ideologia descobrir, por meio da simplificação da complexidade, uma ordem perfeita para os objetos e sistemas. Este conhecimento é essencialmente operacionalizado na medida e no cálculo, desintegrando os seres, levando em consideração, como únicas realidades, as equações e fórmulas quantificadas. Esse modelo de aquisição de conhecimento pode ser definido “como pensamento simplificador, pois é incapaz de contemplar a conjunção da unidade e da diversidade, ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade” (MORIN, 2011, p.16). Dessa forma, chegamos, segundo Morin à inteligência cega, que aniquila os conjuntos e as totalidades e afasta todos os objetos do seu meio ambiente, tornando as realidades desintegradas. Os problemas humanos são entregues aos especialistas mutiladores, que monopolizam as ideias, como possuidores da chave da verdade, tornando as pessoas reféns de um cientificismo limitado.

Infelizmente, pela visão mutiladora e unidimensional, paga-se caro nos fenômenos humanos: a mutilação corta a carne,

verte o sangue, expande o sofrimento. A incapacidade de conceber a complexidade da realidade antropossocial, em sua micro dimensão (o ser individual) e em sua macro dimensão (o conjunto da humanidade planetária), conduz a infinitas tragédias e nos conduz a tragédia suprema (MORIN, 2011, p. 13).

No que diz respeito à educação, há uma dicotomia existente entre teoria e prática devido aos princípios de simplificação e redução da ciência clássica. Esse é o motivo pelo qual no aforismo popular muitas vezes a prática é diferente da teoria, ou seja, a teoria do senso comum soluciona com mais praticidade os desafios do cotidiano. Para Demo (2011), o conhecimento e a aprendizagem são atividades humanas não lineares. Essa afirmação diz respeito tanto a seu processo de formação e reconstrução, quanto à sua organização interna. O autor defende que a organização interna, conhecimento e aprendizagem revelam fenômenos tipicamente complexos, por não seguir em uma lógica de alinhamento, mas provocando processos seletivos de reconstrução. Embora essas características não sejam exclusivas da espécie humana, são importantes como meio de intervir na natureza, na evolução e na história. Conforme Bachelard (2004, p. 34), “o ser é uma obstrução do movimento”, já que há uma necessidade do ser humano ser de maneira essencialmente tensionada, ou seja, para Bachelard é o dinamismo do progresso e dos saberes que nos impele ao conhecimento e nunca a inércia.

Nesta perspectiva, podemos dizer que a principal característica da espécie humana é a de fazer sua própria história, de se autoconstruir com sua capacidade de pensar a partir de sua percepção interna de saber pensar, reduzindo substancialmente a dependência de fatores externos e hereditários. Contudo, Demo (2011) diz que não devemos reduzir o pensamento ao domínio do raciocínio que simplifica; que reduz e que observa a inteligência apenas como meio reprodutivo de informações copiadas. Então, o conhecimento não linear pode ser entendido em sua concepção epistemológica em partes, como fruto de uma

organização interna, como já nos referimos. Sendo assim, no campo hermenêutico, os processos de interpretação são, por sua natureza dialética, complexos, sendo que toda a interpretação muda o que interpreta, assim como toda tradução apresenta uma nova visão. Nesse sentido:

O texto tem tamanho, começa e acaba, mas sua semântica esparrama-se e nada a detém. É possível reler texto sempre de novo e sempre de novo encontrar novas dimensões, como é o caso de filmes, peças teatrais, e mesmo paisagens e cenários. O texto continua, na sintaxe, sempre o mesmo, mas sempre diferente em nossa capacidade de interpretação (DEMO, 2011, p. 125).

Seguindo essa lógica interpretativa e criativa, podemos dizer que a interpretação depende de certa linearidade cultural, podendo dizer que interpretamos a partir do passado. A esse respeito Demo (2011, p.126) diz que “a memória histórica não contradita o futuro, porque, sobretudo é sua condição”. Por isso, percebemos que existe certa dificuldade em entender a memória histórica como proposta para questões futuras. Um bom exemplo disso está nos espaços não formais, como os museus, cujos administradores não desejam mais que tais locais sejam vistos apenas como memória histórica do passado, mas como locais de perspectivas futuras. No sentido selecionista, o processo evolucionário de informação vai para além da base simbólica encontrada. Ao contrário de um computador, que recebe e processa linearmente as informações, os seres humanos sabem lidar com padrões processuais não fixos. Dessa forma, com nossa capacidade semântica podemos ir mais além de nossa estrutura fisiológica, saindo do limite linear da lógica, adentrando na complexidade e encontrando nela critérios de organização ao lado de um ambiente instável dos processos.

Neste processo selecionista busca-se ver mais do que o fato nos aparece de num primeiro momento, confrontando as informações, entendendo que o

processo do conhecimento é inacabado e sempre a menor versão da potencialidade de um fato. Se priorizássemos a linearidade como único modelo de pensamento, nossos olhares ficariam presos ao “conformismo e à capitulação”. Porém, se buscarmos o pensamento não linear, emergirá a utopia, a esperança, a revolta, o confronto. Nesse sentido, “o conhecimento busca a reconstrução e a provisoriedade relativa para fornecer sempre condições para reconstruí-lo” (DEMO, 2011, p.127). De acordo com o Demo, um dos aspectos mais relevantes do conhecimento moderno é a promessa emancipatória. Baseado em seus aspectos metodológicos e questionadores, tudo que não for reconhecido dentro do método científico, como o senso comum, as crenças religiosas e os saberes populares, por exemplo, não podem ser reconhecidos como verdade, mas como ausência de conhecimento. Almejando livrar-se da ignorância, a sociedade seria capaz de criar um destino perfeito baseada nesse modelo da racionalidade, pois foi assim que surgiram as escolas e universidades que ocupam parte considerável das políticas sociais.

Esse modelo de pensamento é visto até hoje em nossa sociedade, pois os sistemas econômicos, jurídicos e burocráticos são baseados na visão racionalista e unidimensional. O referido modelo é alvo dos críticos pós-modernos, pois eles afirmam que o método científico possuiu todo poder de crítica, mas é destituído de autocrítica. Ao traçar essa observação ao que chamavam credices, instituiu-se outra credice: o método científico. A respeito da autocrítica, Morin afirma que “O progresso das certezas científicas produz o progresso da incerteza uma incerteza boa”, pois que as certezas possuem uma vida finita ao longo do progresso científico com uma duração relativa e ligada, de certa forma, ao seu tempo. As incertezas são as possibilidades de ir além ao que se refere ao progresso de uma ciência autoconsciente, pois é ela que “nos liberta de uma ilusão ingênua e nos desperta de um sonho lendário. É uma ignorância que se reconhece como ignorância” (MORIN, 2000, p.24).

Apesar de o conhecimento comparecer como mestre da coerência, sobretudo em sua teia lógica, coerência é o que menos consegue realizar. Se a coerência da crítica é a autocrítica, o conhecimento dominante é supinamente incoerente, porque questiona, mas detesta ser questionado (DEMO, 2011, p.130).

Esse contexto evidencia como o processo emancipatório do método científico e o pensamento, visto como ignorante, fazem parte do mesmo todo. A sociedade vive em novos tempos, em um momento em que a física moderna abre portas para uma reestruturação epistemológica da ciência clássica. Exemplos disso estão nos conceitos da microfísica, que revelam a interdependência do sujeito e do objeto e a inclusão do acaso no conhecimento, enquanto a macrofísica une conceitos até então considerados heterogêneos. Duas brechas são destacadas por Morin neste contexto: 1) a microfísica, que revela a inserção do acaso no conhecimento, a interdependência do sujeito e objeto, a irrupção da contradição lógica na descrição empírica; 2) a macrofísica, que une conceitos até então heterogêneos, de espaço e de tempo e desconstrói nossos pré-conceitos quando transportados além da velocidade da luz. Neste momento surgiu a Complexidade “sem dizer seu nome”, e foi lançada para a periferia do nosso universo. “Com efeito, ainda que tratasse dos fundamentos da nossa physis e dos caracteres do nosso cosmos, entrando em cena nas ciências, somente através da cibernética” (MORIN, 2011, p.36).

O biólogo chileno Humberto Maturana (1995) afirma que devemos mudar nosso conceito de percepção, pois a simples transmissão de conhecimento não resulta em aprendizado. A percepção é uma negociação mental de acontecimentos que possui duas vias, uma de fora para dentro e outra de dentro para fora. Até então se tinha a compreensão de percepção como uma via de único sentido, de fora para dentro e, por esse motivo, o entendimento do ato de educar como se fosse um processo de transmissão-recepção. No contexto até aqui

analisado, a Educação pode ser encarada, portanto, como uma espécie de alquimia no que se refere à palavra transformação. Bachelard diz que “o onirismo dos alquimistas é potente” (p.75) e quando entramos em contato com a profundidade psíquica da alma humana e dos devaneios, certamente possuímos material humano suficiente para boas transmutações de saberes e de aprendizados, sem necessitarmos nunca de um desligamento ou de uma cisão entre as ciências. Com novas visões para diferentes horizontes, o compromisso da ciência não é mais buscar a ordem das teorias, desconsiderando a desordem, pelo contrário, deve levar em consideração os princípios de desordem e as incertezas. Isso se faz necessário à medida que precisamos tomar consciência de uma reestruturação paradigmática, “de que conceitos como espaço e tempo não são mais entidades absolutas e independentes e que o modelo de ciência até então aceito não é mais fundamento de todas as coisas” (MORIN, 2000, 2003, 2013; CAPRA, 2006). Estas questões até aqui abordadas têm por base e finalidade convidá-los a refletir sobre as relações entre escola e aluno, ou melhor, dizendo: docentes e discentes especialmente no que concerne aos saberes científicos e aos saberes comuns.

3 Apresentando resultados

Morin se refere frequentemente à teoria da complexidade, apenas com o termo Complexidade. Com efeito, em sua obra: *Ciência com consciência* (1998), ele propõe que sejam superados dois mal-entendidos sobre a Complexidade. O primeiro é o de concebê-la “como receita, como resposta, ao invés de considerá-la como desafio e como motivação para pensar” (p. 176); o segundo é “confundir a complexidade com completude”: não é, diz ele; é antes o problema da “incompletude do conhecimento humano” (p. 176). Em seguida apresenta um

exemplo relativo ao conhecimento do ser humano a partir do qual ele indica o que entender por complexidade.

É importante assinalar, o exemplo de Morin do que seria uma forma de pensar complexa, opondo-a a uma forma de pensar simplificadora ou mutilante (para usar duas de suas expressões) é o que segue: Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa estes diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante.

Assim, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões. Não podemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (MORIN, 1998, p. 176-177).

Nesse contexto de estudo apresentado resultados, isto parece claro e óbvio, mas não tem sido assim que o conhecimento é trabalhado, por exemplo, em todos os níveis de escolaridade. Neste sentido, apresentamos questionamentos: Como trabalhar, porém, para que se possa pensar e levar em conta a complexidade? Não só: como pensar e trabalhar nas universidades esta forma de pensamento que pede isso e pede que não se desfaça, numa falsa ideia de totalidade, o singular, o individual e o concreto. Pois, a complexidade também: “é o pensamento capaz de reunir (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de

globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN; MOIGNE, 2000, p.207). Com efeito, como resultado esperado, um primeiro passo é o de entender a proposta da teoria da complexidade ou, nas palavras de Morin, buscar entender “as diferentes avenidas que conduzem ao desafio da complexidade” (1998, p. 177).

Desse modo nesta proposta da complexidade, a ideia de desafio é bem interessante: a complexidade não é uma teoria que explica tudo ou qualquer coisa, mas é uma atitude de todos estudiosos que põem para si mesmo, o desafio de estar sempre buscando algo que pode ter faltado na elucidação de qualquer fenômeno (incompletude), ou, o que é o mesmo, na elucidação de tudo o que aparece como sendo ou como existindo. Isto porque está convencido que nada é simples: tudo é complexo. Tal atitude deve sempre percorrer “as diferentes avenidas que conduzem ao desafio da complexidade” (MORIN, 1998, p.177). Com efeito, buscam-se percorrer estas diferentes avenidas. Não basta, pois, percorrer uma só. Uma ou duas, sozinhas, não dariam conta da complexidade.

Conclusão

O pensamento de Morin viabiliza um meio para olharmos a educação a partir de uma perspectiva complexa, como uma forma de interligar os saberes buscando uma compreensão de realidade que contempla a complexidade do mundo que vivemos. Considerando que a busca pelo conhecimento tem como objetivo contribuir para o melhoramento da qualidade de vida das pessoas. Neste sentido, o âmbito educacional deve se preocupar com o crescimento acadêmico como um todo, proporcionando atividades que estimulem no sujeito a busca pela compreensão de uma realidade que contemple os conjuntos e as totalidades.

Nesse contexto, a epistemologia da complexidade supera a ideia determinista, não recusando de modo alguma a clareza, a ordem e o

determinismo entendendo que precisamos estar preparados sim para o inesperado. Porém, não resolvendo por si só os problemas, mas fornecendo subsídios para uma estratégia que poderá nos ajudar a resolvê-los diante de uma realidade incerta. Observar com consciência para as ciências uma nova epistemologia do pensamento é o primeiro passo para superar uma visão fragmentada e unidimensional do pensamento a fim de que possamos estabelecer uma visão global de mundo para sermos capazes de enfrentar os problemas complexos da contemporaneidade.

Desse modo, uma escola que se perceba, que aja e que vivencie suas práticas como um espaço transformador talvez seja um caminho bom e fecundo para que a Educação possa, aos poucos, ir adentrando nos novos tempos e nas novas necessidades da contemporaneidade. Remodelar a Educação e os Educadores, talvez seja uma tradução da busca por uma transformação que possa ir além da simples tarefa de formar indivíduos. Numa outra ideia, uma nova descoberta, se fosse percebido e apreendido por experiências mais significativas, poderia facilmente resultar em aprendizados igualmente mais significativos. A interdisciplinaridade, por sua vez, se fosse mais valorizada e implementada às práticas contextualizadas nas quais as diferentes ciências realizem diálogos produtivos também estaria contribuindo enormemente para o progresso da Educação. Estas são algumas observações que corroboram para defender nossa ideia do quanto o aprendizado poderia e deveria ser mais aproximado do prazer e da aventura da descoberta, caracterizando assim, o que podemos e devemos chamar de verdadeira ciência. Nosso sistema educacional ainda tem grande parte de sua estrutura baseada num contexto de regras duras, desnecessárias e obsoletas do modelo trazido pelo colonizador e, portanto, obviamente anacrônicas e desprovidas de sentido real para os envolvidos. É desse anacronismo, em suma, que queremos nos desfazer e posteriormente dar um passo à frente no fértil, porém pouco explorado, campo da Educação. É desse

campo ainda inexplorado que desejamos nos apossar no sentido mais poético e complexo possível, buscando renovar nossa maneira de olhar para a Educação com mais consciência do todo que somos e de qual todo queremos construir.

Possivelmente poderemos ser enquadrados no campo da Utopia, já que tais mudanças estão indubitavelmente atreladas a muitos outros setores e atores. Entretanto, acreditamos que a consciência clara do que queremos nós educadores e, acima de tudo, da compreensão do Pensamento Complexo, teremos condições sim, de aliar às nossas práticas cotidianas um processo educacional permeado de olhar científico, de olhar poético, de olhar consciente, cujos anseios e aspirações ultrapassem o limiar da utopia e se façam e se deixem fazer tecer na complexidade da nossa missão/profissão de Educar.

Referências

BACHELARD, G. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Ed. Contraponto, RJ, 2004.

_____. Epistemologia. Ed 70, São Paulo: 2017.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. Bachelard **Pedagogia da Razão, Pedagogia da Imaginação**. Ed. Vozes, Petrópolis: 2004.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CACHAPUZ, A. et al. **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, D; ANGOTI, J. PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL-PÉREZ, D. E VILCHES-PEÑA, A. Uma Alfabetización Científica para El Siglo XXI: Obstáculos y Propuestas de Actuación, **Investigación en la Escuela**. v.43, n.1, 27-37, 2001.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. Ed. São Paulo: Edusp, 2004.

MATURANA, H. **Árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Psy II, 1995.

MORIN, E, LE MOIGNE, J, L. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo. Petrópolis, 2000.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-feita**: repensar a reforma, repensar o pensamento. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA, 2002.

MORIN, E. **Educação na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 6. ed. São. Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, E. **Educação na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

O CÉU REGE A TERRA

Elsbeth Léia Spode Becker*

Natália Lampert Batista**

Resumo: O artigo propõe refletir sobre a atual sociedade de consumo e induzir o pensamento para o compromisso da humanidade em preservar a vida no planeta Terra. Portanto, a reconciliação universal entre homem e natureza pode acontecer, talvez, em cada um, de forma individual, a partir de duas coisas: da aceitação de que o Céu rege a Terra e da recuperação do compromisso de assumir a tarefa de cuidar da criação. E é dessa inferência que nasce o objetivo da proposta de ação concreta deste artigo: instigar para a mudança do paradigma de consumo no atual contexto de sociedade a partir da própria existência. Ou seja, fazer a mudança a partir de si mesmo, especialmente, na condição de consumismo: consumir menos e compartilhar mais!

Palavras-chave: Consumismo. Compartilhamento. Cuidado.

THE SKY RULES THE EARTH

Abstract: The article proposes to reflect on the current consumer society and the commitment of humanity to preserve life on planet Earth. Therefore, the universal reconciliation between man and nature can happen, individually, in each individual, from two things: from the acceptance that Heaven rules the Earth and from the recovery of the commitment to take on the task of caring for creation. And it is from this inference that the objective of the concrete action proposal is born: to change the paradigm of consumption in the current context of society from the very existence. That is, make the change from yourself, especially in the condition of consumerism: consume less and share more!

* Geografia. Universidade Franciscana - UFN. E-mail: elsbeth.geo@gmail.com

** Geografia. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: natilbatista3@gmail.com

Keywords: Consumerism. Sharing. Caution.

Introdução

A rigor o indivíduo não existe. O que existe é a pessoa humana, nó de relações orientadas para todas as direções (BOFF, 2012, p. 157). A mudança começa por mim que, como motor e reflexo, crio o futuro no presente e o coletivo no pessoal em processo dialético. A pureza desse futuro reluz na pureza dos meios imediatos escolhidos para realizá-lo aqui e agora (BOFF, 2012, p. 13).

No princípio Deus criou o Céu e a Terra. A narrativa da criação descrita em Gênesis não é um tratado científico, mas um poema que descreve o universo como criatura de Deus. Foi escrito pelos sacerdotes no tempo do exílio da Babilônia (586-538 a.C.) e procura contar “as origens do Céu e da Terra” como uma verdadeira “cosmogonia” e salientar alguns pontos importantes como fazer notar que toda a criação é marcada pelo selo de Deus. As trevas e a luz ensaiam um sincronizado espetáculo de crepúsculo e alvorada, o dia e a noite. O surgimento da água desencadeia o ciclo hidrológico e a possibilidade de outras vidas. As rochas endurecem e gradativamente foram a terra. E, então, os versículos narram a história do Éden, um paraíso na Terra, para onde confluem os maiores rios e onde as árvores e os frutos são abundantes. Havia terra, água, ar, vegetação e, então, vieram os animais e toda a diversidade da criação. O Criador em sua imensa bondade fez o homem e o colocou no jardim para cuidar de toda a criação: todos os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os répteis. Cada ser vivo levaria o nome que o homem lhe desse. O homem então deu nome a todos os animais. E, então, Deus viu que tudo o que havia feito era bom (BÍBLIA, 1993).

A partir deste parágrafo, podemos inferir dois importantes aspectos para iniciar uma reflexão e uma proposta de ação concreta: primeiro, na cosmogênese

o Céu é que rege a Terra e não o contrário; segundo: o legado do homem na Terra é o cuidado, ou seja, cabe ao homem cuidar de todas as criaturas que habitam o planeta.

No entanto, tem-se a impressão que a humanidade perdeu a noção do sentido de sua existência na Terra e encontra-se a procura do elo perdido. E, especialmente, em tempos de pós-modernidade, de fluidez excessiva, parece que nos tornamos, como afirma o poeta suíço François Giauque citado em TOILLIER (2003, p. 5), “esses pássaros à deriva que o vento deporta de tormenta em tormenta e que se lançam de assalto ao Sol para cair calcinados numa poeira de sangue”.

É como se estivéssemos procurando o elo perdido ou, talvez, o silêncio e o segredo de Francisco e Clara: “o Céu é que rege a Terra”. Este era um segredo firmado entre Francisco (1181-1226) e Clara (1194-1253), quando ainda crianças, de perceberem que há um princípio maior que a humanidade que rege as coisas no universo. E, mais, deixamos ser os protagonistas do maior legado da humanidade: cuidar do planeta e, ao invés de cuidar, nos tornamos os maiores algozes das criaturas. O segredo e o legado se complementam: aceitar que o Céu rege a Terra é entender que somos parte da Terra como todas as rochas, os animais e as plantas e a Terra é a casa comum que proporciona a vida.

Nesse sentido,

O urgente desafio de proteger a nossa casa comum inclui a preocupação de unir toda a família humana na busca de um desenvolvimento sustentável e integral, pois sabemos que as coisas podem mudar (PAPA FRANCISCO, 2015, p.13).

A ‘Carta Encíclica *Laudato Sí* - Sobre o cuidado da casa comum’ é um texto de extrema sensibilidade e de confiança na humanidade, que conclama para a compreensão da integridade do Cosmos e a responsabilidade do homem para com o cuidado com a Terra. E, evidencia, de forma contundente, o seguimento de

Francisco de Assis (1182-1226), que cantava *Laudato si', mi Signore* – Louvado sejas, meu Senhor, “pela nossa irmã, a mãe terra, que nos sustenta e governa e produz variados frutos com flores coloridas e verduras” (PAPA FRANCISCO, 2015, p. 3).

É significativo mencionar que a harmonia vivida por Francisco de Assis com todas as criaturas vem ganhando a atenção de pensadores contemporâneos como James Lovelock, Fritjof Capra e Edgar Morin que propõem, novamente, a reconciliação universal com todas as criaturas para o bem da casa comum.

A reconciliação universal pode acontecer, talvez, em cada um, de forma individual, a partir de duas coisas: da aceitação de que o Céu rege a Terra e de recuperar e assumir a tarefa de cuidar da criação. E é dessa inferência que nasce o objetivo da proposta de ação concreta: mudar o paradigma de consumo no atual contexto de sociedade a partir da minha própria existência. Ou seja, fazer a mudança a partir de mim no consumismo: consumir menos e compartilhar mais!

1 Humanidade e a necessidade de mudança do paradigma de consumo

Passados alguns milênios desde a criação do homem e do surgimento da humanidade na Terra, nas últimas décadas, o ele vivencia os maiores progressos da ciência, desde o advento do automóvel, passando pelo avião, penicilina, telefone, computador e tantos outros inventos. Nunca a humanidade havia experimentado oferta tão imensa de facilidades para sua vida. A cada novo dia, em qualquer lugar do Planeta, surge um novo invento pelo poder criativo e imaginativo do ser humano.

No século XXI, estamos em tempos de megapossibilidades e gostamos de notícias de megapromoções. As cidades em que vivemos parecem ser melhor visualizadas e lembradas se fizerem parte de uma megaestrutura. Os encontros só parecem ganhar a nossa admiração se forem megaencontros.

Estamos em tempo de superpopulação. Há muita gente no mundo. Estamos em tempo de globalização. Há muitas ideias a cada instante, chegando de diversas partes do mundo. Nada mais parece novidade, tudo já parece ter sido experimentado, provado, aprovado, reprovado. A espiral da tese, antítese e da síntese evolui em velocidades cada vez mais rápidas. Os paradigmas são muitos, caminham rápidos, vem e passam, em velocidades supersônicas.

“Para onde caminha a humanidade”? É um paradigma que permaneceu e que acompanha a humanidade desde Gênesis. Em que caminhos procuramos as nossas alegrias?

“O que você faz”?, perguntaram a um índio americano. “Eu ensino meu povo”. E a nova pergunta foi: “O que você ensina”? E a resposta foi: “Quatro coisas: primeiro, a escutar, segundo, tudo está ligado com tudo; terceiro, tudo está em transformação; quarto, a terra não é nossa, nós é que somos da terra. O homem não tramou o tecido da vida; ele é simplesmente um de seus filhos. Tudo o que fizer ao tecido, fará a si mesmo (extraído da carta do chefe Seattle ao presidente dos EUA, em 1854, citado em MUNDURUCU; NEGRO, 2008).

As palavras sensatas do Chefe Seattle coadunam com o segredo de Francisco e Clara, o Céu é que rege a Terra. O Chefe indígena nos recorda que somos fios da teia e que cada ser vivente nesta nossa casa-planeta é responsável por uma ponta desses fios que nos unem. Parece que o homem “civilizado” perdeu a noção do sentido de sua existência na Terra e encontra-se a procura do elo perdido, para reencontrar a sua natureza. Diante do vazio existencial, procuramos nossas alegrias no consumismo e priorizamos o “ter” ao invés do “ser”. Vivemos, portanto, a sociedade do consumo e essa ideia tomou conta de nós e nos lança impiedosamente uns contra os outros e todos contra o meio ambiente. Com isso, passamos a vida inteira trabalhando para “ter” e nos esquecemos de “ser”. Deixamos de nos amar e entregamos o nosso tempo ao

trabalho excessivo e mecânico para, enfim, trocar por um salário e continuar consumindo. Pagamos por tudo! E queremos consumir cada vez mais e um dos efeitos do consumismo é a ampliação da exploração da natureza. Com isso, há a devastação das florestas e o esgotamento do solo e das águas, para a fabricação de cada vez mais produtos para o consumo e em todos os produtos é necessária uma enorme quantidade de água (Figura 1).

Figura 1 – Bens de consumo e a quantidade de água necessária para a produção



Fonte: <https://www.hotd.com.br>

Um dos aspectos mais nocivos no que se refere à sociedade de consumo é a obsolescência programada ou obsolescência planejada (BAUMAN, 2011), que consiste na produção de mercadorias previamente elaboradas para serem rapidamente descartadas, fazendo com que o consumidor compre um novo produto constantemente (Figura 2).

Figura 2 – Uso e descarte de roupa como obsolescência programada pelo sistema econômico



Fonte: <https://www.hotd.com.br>

Para Bauman (2011), o verdadeiro segredo de todo sistema social que dure, é fazer com que os seus indivíduos desejem fazer aquilo que o sistema precisa, para que ele se mantenha e possa se reproduzir. Para que continue a exercer uma função essencial, a educação precisa retomar seu papel contínuo e vitalício, assumir um caráter sólido frente a esse contexto cada vez mais etéreo de rápida aquisição e rápido esquecimento.

Neste processo, é preciso reconhecer o consumidor como inimigo do cidadão, pois o consumidor só se atenta à atualização técnica, deixando de lado a política, seus acontecimentos e as suas especificidades. Não mais defende as suas liberdades e direitos conquistados, podendo ser facilmente manipulado e dominado através de seu desinteresse político gerado pela ignorância e por uma educação cada vez mais distante, desinteressante e controlada pelos poderes heterogêneos globais.

Assim, aumenta-se o consumo, mas também aumenta a exploração do homem sobre o homem e a exploração da natureza. O resultado é devastador e estamos caminhando para um vazio existencial e para a destruição da casa comum. Por exemplo, a fabricação de calças ou malhas de poliéster, de fibra sintética, utiliza, aproximadamente, 70 milhões de barris de petróleo, por ano. As

roupas de viscose, outra fibra artificial, mas feita de celulose, exige a derrubada de 70 milhões de árvores, todos os anos. E o algodão, apesar de natural, é a uma fibra cujo cultivo é o que mais demanda o uso de substâncias tóxicas em seu cultivo no mundo, utilizando 24% de todos os inseticidas e 11% de todos os pesticidas, com sérios impactos no solo e na água. O algodão orgânico também impacta na natureza, uma simples camiseta necessita de mais de 2.700 litros de água para ser confeccionada (Disponível em: <https://noticias.bol.uol.com.br>) (Figura 3).

Figura 3 – Litros de água utilizados na fabricação de artigos de moda



Fonte: <https://www.researchgate.net>

Mas talvez o maior dano causado pela indústria da moda seja a tendência da "moda rápida" que estimula o consumo e multiplica os problemas ambientais.

Em todos os produtos que consumimos há uma enorme quantidade de água utilizada para a sua fabricação. Nesse sentido, a inspiração franciscana pode induzir a busca de um valor existencial, ancorado na fraternidade e reconhecer a tarefa da humanidade diante da criação: cuidar do Éden. "Somos chamados a reconhecer que os outros seres vivos têm o mesmo valor próprio diante de Deus" (PAPA FRANCISCO, 2016).

A inspiração pode ainda chegar até nós pelo sopro dos nossos ancestrais americanos, como um murmúrio vindo de longe, soprado pelo vento, na revelação consciente da palavra do grande chefe Seattle, líder dos povos Suquamish e Duwamish, “a terra não pertence ao homem. O homem é que pertence a terra”.

1.1 Proposta de ação concreta: consumir menos e compartilhar mais

A primeira ação da proposta é simples, e direcionada, especialmente, ao consumo no dia a dia, nas pequenas coisas, sobre as quais ainda temos a ingerência e podemos fazer algumas decisões. Portanto, consumir menos e compartilhar mais, é o lema e a ação para cuidar do Planeta e agir de forma fraterna, tanto na compra quanto no descarte do resíduo de produtos alimentícios. É importante se preocupar, também, com o descarte correto dos resíduos, conforme algumas sugestões (Quadros 1 e 2).

Quadro 1 – Cuidados com os produtos da alimentação básica

Produtos básicos de alimentação	Onde?	Por quê?
Frutas e verduras	Produtores locais, orgânicos (feiras)	Gerar renda local. Menor gasto com transporte
Temperos	Plantar em horta domiciliar (em apartamento)	Mais saudável e instiga o hábito do cuidado (regar)
Carnes e embutidos	Produtores locais	Conhecer o produtor e verificar o tratamento dado aos animais na propriedade
Pães, doces	Padarias locais e fazer de forma caseira (aprender e fazer em casa)	Gerar renda local. Envolver a família para fazer um bolo ou o pão (no final de semana)
Cereais e outros	Mercearias locais ou marcar de produtores locais	Gerar renda local. Menor gasto com transporte.

Quadro 2 – Cuidados com os descartes e os resíduos

Descarte	Onde?	Por quê?
Orgânicos	Compostagem	Gerar adubo orgânico ou chorume
Garrafas, plásticos, vidros	Reciclagem	Reutilização

Em restaurantes, servir apenas o necessário e jamais deixar os “restos” no prato, especialmente, quando é um pedaço de carne. Lembrar sempre que um ser vivo foi abatido para servir de alimento e, portanto, é sagrado e precisa, no mínimo, ser respeitado como um alimento necessário.

A segunda ação da proposta também é simples, direcionada, especialmente, ao consumo do vestuário, conforme descrito na justificativa, a indústria da moda é a que move o descarte rápido e, por isso, tende a se tornar de grande impacto ambiental. Portanto, propõe-se calcular o consumo de água para produzir cada peça de roupa que usamos, especialmente, quando vamos comprar uma peça nova (Quadro 3):

Quadro 3 – Litros de água utilizados na fabricação de artigos do vestuário

Produtos do vestuário	Litros de água	Descarte solidário
Calça jeans	10.000 L	Escolher a pessoa para doar e entregar em mãos
Camiseta	2.700 L	
Sapatos	8.000 L	Escolher a pessoa para doar e entregar em mãos
Bonés	1.500 L	Escolher a pessoa para doar e entregar em mãos
Outros (listar)		

Fonte: <https://www.researchgate.net>

Estas duas ações podem direcionar a prática pessoal (individual) e também ser compartilhada com os grupos de convívio, seja em espaços formais de ensino

(em instituições de ensino), em espaços residenciais (em condomínios residenciais), em grupos de amigos (amigos de grupos virtuais, como *Facebook*, *WhatsApp*), nas empresas (com colegas de trabalho) e demais espaços.

A partir da prática individual e com os respectivos integrantes dos grupos pode-se avaliar o consumo de água nos produtos que se consome diariamente, alimentos e vestuário, durante um período de 10 dias (Quadro 4).

Cada integrante produzirá um relatório individual e irá compartilhar no seu grupo. Após, em seminário, em sala de aula ou em locais não-formais e informais, nas empresas, nos grupos virtuais, todos apresentarão e comentarão o seu desempenho individual alcançado.

A partir do seminário e das discussões no grupo, será necessário propor mudanças coletivas que podem ser assimiladas por cada um em sua individualidade.

E, novamente, haveria um cronograma de 10 dias (Quadro 4) para avaliação individual do uso, consciente, dos produtos para verificar se houve mudança de hábitos, tanto de consumo, quanto de descarte (conforme quadros 1, 2 e 3).

Cada integrante, em seu respectivo grupo, poderá identificar que contribuição pode dar para diminuir o consumo e compartilhar mais com o próximo. Essas informações servirão para a ideia de elaboração de um guia com orientações para o consumo sustentável.

As perguntas a seguir podem ajudar nessa proposta de fazer um guia pessoal:

Que mudanças eu posso fazer nos meus hábitos no sentido de dar minha contribuição pessoal para diminuir o consumo e, por consequência, diminuir o consumo da água? Também, pode ser sugerido que cada integrante escreva (ou desenhe, produza uma peça de teatro, uma música, um vídeo) seu compromisso e apresentem para o grupo.

E, a partir disso, que soluções coletivas podem ser sugeridas para a comunidade, para a cidade, para que mais pessoas venham a contribuir para diminuir o consumo e, assim, ajudar no uso sustentável de água? Todas as medidas propostas pelos integrantes poderão ser realizados em infográficos para serem divulgados no *site* da escola, da empresa e/ou outros ambientes propícios para a conscientização de outro mundo possível, com menos consumo e mais partilha.

Quadro 4 – Cronograma da proposta de ações concretas em grupos de alunos em escolas, com colegas nas empresas, com amigos em grupos virtuais

Cronograma	Atividades
1º encontro	Apresentação da proposta e sensibilização a partir do pensamento franciscano e da carta do Cacique Seattle.
10 dias	Ação individual de anotações sobre o consumo.
2º encontro – Seminário	Apresentar e comentar o desempenho individual.
3º encontro – Seminário	Proposição de mudanças individuais.
10 dias	Nova avaliação e anotações sobre o consumo.
4º encontro – Resultados	Discutir os resultados e organizar para divulgação por meio de desenhos, vídeos, teatro.
5º encontro – Finalização	Produzir infográficos para divulgação.

Considerações finais

O pensamento franciscano é importante nos dias atuais? Embora vivido na Idade Média, há mais de 800 anos, o pensamento franciscano é atual e ajuda a lembrar que não somos donos da Terra: “o Céu é que rege a Terra”. E, portanto, deve haver uma certeza na vida de toda a humanidade: somos seres de passagem. Estamos passando por este mundo e nada podemos fazer para mudar essa verdade. Mesmo que criemos a mais notável tecnologia ou desvendemos os mistérios do cosmos, ainda assim passaremos. A cada dia, a cada hora ou minuto, nosso corpo vai caminhando para seu destino final.

Compreender isso é tatear a sabedoria da existência. É perceber que se considerar superior aos outros é caminhar para a própria ruína pessoal e humanitária. É não estar interligado com o Universo infinito que se oferece à nossa contemplação. É, por fim, esquecer que tudo isso nos foi dado por empréstimo e que devemos cuidar para que os outros usufruam da beleza da criação.

É essa verdade que continua presente na inspiração franciscana e nas palavras sensatas do Chefe Seattle, que nos recordam que somos parte do cosmos e que fazemos parte da criação, da teia da vida e cada criatura na nossa casa-planeta é responsável por uma ponta dos fios que nos unem. Se uma delas for rompida, será rompida também a harmonia que mantém “o Céu suspenso”, no dizer do povo Guarani (COMIN, 2012) ou “o Céu que rege a Terra”, como dizia Francisco. Infelizmente há muito tempo esse equilíbrio vem sendo desrespeitado, e o ser humano, responsável direto por isso, corre um sério risco de se tornar vítima de seu próprio egoísmo, arrogância e individualismo.

Nessa sociedade altamente individualizada, a ansiedade e a angústia imperam frente ao “excesso de escolhas”, e para proporcionar respostas a elas, o mercado se enche de opções, em variados segmentos, para que funcionem como guia a um mundo com crescente ausência de limites claros, de modo que tudo aparentemente pode ser desejado e venerado, em razão do enfraquecimento das tradicionais formas simbólicas que moldam as nossas relações sociais.

Passa-se da construção do conhecimento concreto e abstrato para o completo esquecimento, cada vez mais rápido. Ainda segundo Bauman (2011), a sociedade moderna atual assume um caráter “líquido”, em que o aprendizado perdeu muito do seu conceito original e pragmático, acreditando-se que nada mais é insubstituível ou durará por muito tempo. Nada é feito para ser absorvido ou sobreviver além do programado. Com essa facilidade de mudanças, tudo se torna refém do presente. E é, nesse contexto, que assumimos uma “cultura

consumista” de estar constantemente adquirindo e descartando. Tudo é passageiro e “fluído”.

Referências

BAUMAN, Z. Vida apressada, ou desafios líquidos modernos para a educação. In: **A ética é possível num mundo de consumidores?** Tradução Alexandre Werneck – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BÍBLIA. 1993. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. 2. ed. ver. e atual no Brasil. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BOFF, L. **Sustentabilidade**. O que é – O que não é. Petrópolis, 2012.

COMIN (Conselho de Missão entre Índios). **Artesanato indígena**: Kaingang e Guarani. São Leopoldo: Oikos, 2012.

MUNDURUCU, D; NEGRO, M. **A palavra do grande chefe**. São Paulo: Global Editora, 2008.

PAPA FRANCISCO. **Carta encíclica**. *Laudato Si'* Sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

TOILLIER, O. **100 histórias de vida e sabedoria**. São Leopoldo: Sinodal, 2003.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

A ESCOLA E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Gilberto Oliari *

Elisete Medianeira Tomazetti **

Resumo: A pergunta que move esse texto é: "Como a escola pode promover igualdade de oportunidades para as às crianças e jovens que cotidianamente frequentam às aulas?" Para respondê-la visitamos alguns pensadores da educação escolar (MASSCHELEIN e SIMONS 2017, BIESTA 2013) para refletir sobre a responsabilidade da escola ser um espaço promotor de igualdade para todos os alunos. Partimos do pressuposto de que todos os alunos têm capacidades próprias para aprender os diferentes conteúdos abordados na escola e, por isso, abordamos que a igualdade deve ser um princípio pedagógico. Buscamos também, apresentar dois modos docentes de propor uma emancipação intelectual dos alunos, com isso desafiamos o leitor a (re)pensar seus modos de compreender a escola e, quiçá, seu modo de perceber sua relação com os diferentes alunos.

Palavras-chave: Educação. Práticas Escolares. Igualdade.

SCHOOL AND EQUAL OPPORTUNITIES

Abstract: The question that moves this text is: "How can school promote equal opportunities for children and young people who attend classes every day?" To answer this question we visit some school education thinkers (MASSCHELEIN and SIMONS 2017, BIESTA 2013) for reflect on the responsibility of the school to be a space that promotes equality for all students. We start from the assumption that

* Mestre em Educação – UNOCHAPECÓ; Doutorando em Educação na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professor de Filosofia e Ensino Religioso na rede pública de Santa Catarina. E-mail: gilba@unochapeco.edu.br

** Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: elisetem2@gmail.com

all students have their own abilities to learn the different contents covered in the school and, therefore, we approach that equality must be a pedagogical principle. We also seek to present two teaching ways of proposing an intellectual emancipation of the students, thereby challenging the reader to (re)think about his/her ways of understanding the school and, perhaps, his/her way of perceiving his/her relationship with a diverse range of students.

Keyword: Education. School practices. Equality.

Introdução

O objetivo deste texto é refletir filosoficamente sobre a responsabilidade de a escola ser um espaço de criação de igualdade de oportunidades para todos os alunos inserirem-se no mundo comum. Partimos da premissa que “cada aluno, independentemente de seus antecedentes ou talento natural, tem capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e se desenvolver de maneira significativa” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 72). Desse modo, pensar as práticas escolares é pensar sobre as possibilidades de efetivar o princípio de que todos os alunos possuem capacidades para conhecer o mundo e inserir-se nele, independente do seu modo pessoal de conhecer e relacionar-se com ele.

A partir de algumas prospecções teóricas, elaboramos a seguinte questão: Como a escola pode promover igualdade de oportunidade às crianças e jovens que cotidianamente frequentam as aulas? Embasamos nossa busca em compreender a igualdade como um princípio pedagógico da escola (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017), que de alguma forma consegue estabelecer uma comunidade educacional (BIESTA, 2013) entre alunos e professores com o objetivo de inserção no mundo comum.

Essa inserção no mundo comum acontece através das ações e do discurso, pois são esses “os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens” (ARENDRT, 2008, p. 189). Inserir-se no mundo significa revelar sua identidade através dos discursos

a outros seres humanos e “tomar iniciativa, iniciar [...] imprimir movimento a alguma coisa” (ARENDR, 2008, p. 190). E, para haver essa inserção no mundo é necessário que a escola promova igualdade de oportunidades para todos.

A construção deste texto encontra-se dividido em duas partes: na primeira, abordamos *sobre o princípio de igualdade como um elemento pedagógico da escola*, apontando que todos os alunos têm potencial para inserirem-se no mundo dos conhecimentos abordados na escola; na segunda parte, refletimos *sobre dois modos de criar oportunidade de aprendizados iguais: o ignorante e o inventor*, apontando alguns aspectos de vida de dois professores que, em seu tempo e em seu espaço, puderam ensaiar-se criando escolas que potencializassem a capacidade intelectual de todos os alunos.

1 Sobre o princípio de igualdade como um elemento pedagógico da escola

Podemos dizer que a escola é uma invenção histórica criada para introduzir crianças e jovens no mundo. É o lugar onde “os jovens (de acordo com um método específico) são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar no mundo” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 25). Sendo assim, a escola é um lugar próprio onde se transmitem os conhecimentos historicamente construídos para as gerações que vão chegando ao mundo comum. No entanto, essa transmissão não pode ser fechada em si mesma, encerrando em si as interpretações e compreensões; ela deve ser aberta, de modo que o aluno que está recebendo os conhecimentos possa (re)significá-lo a seu modo, fazendo sua interpretação e estabelecendo sua compreensão de mundo.

De acordo com Masschelein e Simons (2017, p. 26) é importante ressaltar que “a escola é uma invenção (política) específica da *pólis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares da Grécia antiga”. Desse modo, um dos princípios da escola, em sua gênese grega,

é ofertar oportunidade de aprendizado àqueles que antes não tinham nenhum espaço institucional para fazê-lo. Nesse sentido, “o mais importante ato que a ‘escola faz’ diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural” (idem), pois o que a escola fez “foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade [...] quanto da família” (idem).

A escola pode ser considerada como um espaço onde os estudantes podem suspender seus antecedentes familiares e sociais e criar tempo para o aprendizado das coisas do mundo. Estabelece, dessa forma, uma democratização do tempo livre, pois na escola busca-se chamar atenção para os conhecimentos em si mesmos e não, na possível utilidade, que esse conhecimento pode transmitir. Esse tempo livre pode ser entendido como um tempo em um espaço, que potencializa o estudante “sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 10). Os diferentes componentes curriculares da escola cumprem, por conseguinte, a tarefa de contribuir para que o aluno saia do seu mundo conhecido (dos fatos corriqueiros do cotidiano) para adentrarem em mundos específicos do conhecimento.

A ideia de que a escola pode gerar igualdade de oportunidade há anos é refutada, pelo simples fato de que inúmeras pesquisas concluíram exatamente o oposto, ou seja, afirmaram que a escola reproduz desigualdades sociais através de sua estrutura e organização. Esse é um argumento que nos contrapomos, acompanhado de Masschelein e Simons (2017, p. 68), pois “talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar igualdade do que a escola”. São inúmeras as crônicas, os contos, as histórias e os filmes a demonstrar que a escola e os professores podem ser “agentes capazes de ajudar os alunos a escaparem de seu mundo da vida” (idem).

Nesse sentido, a escola pode interromper ciclos de vida viciosos, oportunizando o aluno a vislumbrar inúmeras possibilidades de inserção no mundo, que vão (ou podem ir) muito além das práticas familiares cotidianas. “A escola, nesse sentido, sempre tem a ver com a experiência de *potencialidade*” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 69, grifos do autor), ou seja, as práticas escolares podem estar muito mais relacionadas com o que o aluno pode vir a ser, do que o que o aluno é no momento e no espaço da escola. Independentemente de classe social, de gênero e de etnia o aluno possui potencialidades que podem e, precisam ser reconhecidas pela escola.

A escola precisa, então, desenvolver modos específicos de apresentar ou desenvolver os diferentes conteúdos. Masschelein e Simons (2017) citam a suspensão, a profanação, a atenção ao mundo, as tecnologias, como princípios que corroboram com a tese de que a escola é oportunizadora de igualdade. Em síntese, esses elementos teriam como função propiciar um processo de ‘liberação’ dos conteúdos das amarras produtivistas e econômicas; de pressupostos utilitaristas dos conhecimentos e de que certos conhecimentos são para alguns ‘escolhidos’ e não para todos e, por fim, de que para conhecer não é necessário ter disciplina, nem organização e, muito menos, tecnologias específicas.

É também da ordem do escolar a potencialidade de criar comunidades; criar grupos de pessoas que partilham de objetivos comuns. As maiores comunidades estabelecidas na escola são a dos alunos (embora exista a dos professores e dos outros servidores – equipe pedagógica, direção, profissionais de limpeza, etc.). Mesmo que haja diferenças entre os alunos em sala de aula “por se concentrarem no que é oferecido, essas diferenças são (temporariamente) suspensas e uma comunidade é formada com base na participação conjunta” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 85). Por isso, é que podemos afirmar que cada turma é única, pois possui especificidades e singularidades; nenhuma turma é igual à outra.

O filósofo da educação Gert Biesta (2013) reflete, também, sobre a formação das comunidades na escola, apontando que essas criam uma linguagem e uma estrutura conceitual comum, delimitando fronteiras entre elas. Biesta (2013) apresenta dois modos de pensar sobre as comunidades que se estabelecem (produzem-se ou são produzidas) dentro das escolas: as comunidades racionais e as comunidades educacionais. Embora o elo entre os alunos seja a linguagem, essas duas categorias apresentam modos distintos de compreender as comunidades, as quais descreveremos de modo sintetizado, a fim de refletirmos sobre sua formação.

As **comunidades racionais** “nos capacitam a falar, mas apenas na linguagem e na lógica dessa comunidade. Embora importe certamente *o que* dizemos, não importa *quem* está dizendo” (BIESTA, 2013, p. 89, grifos do autor). Nesse sentido, cria-se nessas comunidades um conjunto próprio de conceitos e os atos de fala são a reprodução daquilo que outrora fora criado. As pessoas que falam são intercambiáveis, pois não importa quem elas são e, sim, o que elas estão dizendo. E, só podem dizer o que passa na comunidade, “tornando-se membro” (BIESTA, 2013, p. 87) dela, ou seja, não é permitido que haja apropriação de conceitos de comunidades que não seja a sua.

Esse modo de estabelecer uma comunidade não permite que haja uma igualdade de oportunidades, pois “ao falar com a voz da comunidade racional, não sou realmente *eu* quem está falando” (BIESTA, 2013, p. 92, grifo do autor). E, ter oportunidade igual significa poder expressar o seu modo de pensar, a sua forma de compreender o mundo, que não implica necessariamente estar ligada a uma comunidade específica.

Podemos pensar que a linguagem das comunidades racionais é mera fabricação, pois não visam à revelação dos sujeitos que estão falando. Segundo Arendt (2008, p. 193), “sem a revelação do agente no ato, a ação perde seu caráter específico e torna-se um feito como outro qualquer”. Por isso, o modo de pensar

as comunidades escolares de alunos, como comunidades educacionais, pode ser mais significativo para nossa reflexão. Essa compreensão permite que o sujeito se posicione do seu modo sobre os conhecimentos, importando de forma significativa o 'quem' está falando, pois considera fundamental a subjetividade das pessoas envolvidas no processo educativo.

Essa subjetividade refere-se ao aprendizado. Defendemos que aprendizado é uma reação, uma resposta a uma pergunta, que segundo Biesta (2013, P. 97, grifo do autor)

Se consideramos a aprendizagem dessa maneira, podemos dizer que alguém aprendeu alguma coisa *não* quando foi capaz de copiar e reproduzir o que já existia, mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba. Então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém.

Essa possibilidade de responder aos aprendizados como alguém, que pode posicionar-se e apresentar seu modo único de exposição ao mundo, é possuir uma igualdade de oportunidade; pode ser uma maneira de tornar-se presença no mundo. O que importa não é a reprodução de conteúdos ou de comunidades racionais, mas a formação de **comunidades educacionais**, nas quais é possível tomar outros caminhos que não foram traçados anteriormente, com responsabilidade ética sobre o que se faz.

Vale, nesse sentido, refletirmos um pouco sobre a importância dos conhecimentos ditos inúteis. Os debates cotidianos em nosso contexto marcado por reformas na educação, trazem a tona discussões sobre a inutilidade de alguns componentes curriculares na escola. Inclusive há posicionamentos contrários a muitos conhecimentos científicos. Afirmam que certos conhecimentos jamais deveriam ser mencionados, muito menos trabalhados na escola. A filosofia como disciplina, é frequentemente atacada por esses discursos que afirmam sua

inutilidade para a educação e o desenvolvimento humano. No entanto, o suposto inútil pode ser um elemento que promove igualdade de oportunidades para o sujeito inserir-se no mundo, pois há inúmeras possibilidades de criação e renovação do mundo a partir dos conhecimentos.

Assim, podemos afirmar que, “precisamos do inútil como precisamos das funções vitais, essenciais para viver” (ORDINE, 2016, p. 19), pois ele pode desencadear processos de imaginação e de criação.

É nas dobras daquelas atividades consideradas supérfluas que, de fato, podemos encontrar o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de poder atenuar, se não eliminar, as injustiças que se propagam e as desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como uma pedra em nossa consciência. [...] é preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluida e dinâmica, numa vida orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às *coisas humanas* (ORDINE, 2016, p. 19, grifos do autor)

Talvez seja necessário que nos apeguemos cada vez mais a conhecimentos inúteis, pois são eles que nos permitem criar, libertar-nos e construir outras formas de ver e perceber o mundo que nos cerca, sempre movidos pela curiosidade. Talvez a inutilidade permita a igualdade de busca pelos conhecimentos e de inserção no mundo, pois promovem a criação, oportunizando escaparmos do círculo vicioso que precisa ver utilidade em tudo. Na verdade, o inútil pode ser a transformação do ensino, baseado em mera repetição em uma educação embasada na curiosidade, na profanação e na suspensão das coisas do mundo.

Os conhecimentos ditos inúteis podem constituir “o líquido amniótico ideal, no qual, podem se desenvolver vigorosamente as ideias de democracia, liberdade,

justiça, laicidade, igualdade, direito à crítica, tolerância, solidariedade e bem comum” (ORDINE, 2016, p. 35). Nesse sentido, os saberes inúteis podem significar a gestação do desenvolvimento de valores tão caros ao nosso tempo e tão preciosos para a própria humanidade.

Assim é possível salvar o mundo da ruína acreditando que todos são capazes de agir, isso porque se pode esperar de cada um o inesperado; cada aluno “é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez só é possível porque cada homem é singular, de sorte que a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo” (ARENDR, 2008, p. 191). Essa singularidade nova só pode se expressar se houver oportunidade, por isso cada escola deve ter como princípio pedagógico a igualdade de oportunidade para todos.

2 Dois modos de criar oportunidades de aprendizado iguais: o ignorante e o inventor

A igualdade de oportunidade, nosso objeto de reflexão ao longo do texto, não se refere a buscar um modo de ‘reduzir’ as desigualdades existentes, tratamos contrariamente a essas ideias, apontando que se necessita ‘verificar’ a igualdade, emancipando as diferentes inteligências. Não se trata de “reduzir tanto quanto possível a desigualdade social, reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber” (RANCIÈRE, 2011, p. 11) trata-se de “obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências” (idem, p.12).

Estamos afirmando que a escola deve promover uma emancipação intelectual a qual “deveria devolver a cada um a igualdade que a ordem social lhe havia recusado e lhe recusaria sempre, por sua própria natureza” (RANCIÈRE, 2011, p. 15). Por isso, prestar atenção ao modo como se oferta os conhecimentos são tão importantes para reconhecermos os princípios filosóficos da igualdade de oportunidades que estamos destacando. Mais do que reconhecer os princípios e

maneiras de desenvolver uma escola que oportunize a inserção de cada um no mundo, é relevante pensarmos os modos de os professores desenvolverem essa tarefa.

Nesse sentido, nos propomos a apresentar e refletir alguns princípios utilizados por dois mestres do ensino: um europeu – Joseph Jacotot (séc. XVIII e XIX) que nos é apresentado como *o mestre ignorante* por Jacques Rancière (2011) e, um latino-americano – Simón Rodrigues (séc. XVIII e XIX), que nos é apresentado como *o mestre inventor* por Walter Kohan (2015). Cada um deles busca, a seu modo, criar ou verificar as igualdades intelectuais de seus alunos. Por isso, vamos destacar alguns pontos de sua vida e de seus modos de fazer escola como forma de refletir sobre os modos e maneiras possíveis de fazer uma escola com igual oportunidade de aprendizado e de inserção no mundo comum.

A experiência de Jacotot acontece no século XIX, quando lhe é permitido ensinar francês em uma universidade em Louvain; seus alunos conheciam a língua holandesa e Jacotot, a francesa (ignorava saberes do holandês). Ele, no entanto, precisava encontrar ‘algo comum’ que servisse como disparador de curiosidade pela língua. Em seu tempo fora publicada uma edição bilíngue do texto *Telêmaco* e, “por meio de um intérprete, ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela tradução, o texto francês” (RANCIÈRE, 2011, p. 18). Estava iniciada uma experiência de aprendizado sem mestre explicador.

O *mestre ignorante* havia dado uma tarefa a seus alunos: aprender francês a partir da edição bilíngue de uma obra. Será que eles conseguiriam? Como deveriam fazê-lo? Jacotot apostou na capacidade intelectual de seus alunos, direcionando-os a um método de registro e repetição dos aprendizados, desse modo, cada um, a sua maneira, poderia estabelecer relações com outros saberes. Com isso, os alunos foram evoluindo no aprendizado da língua francesa e, “qual não foi a sua surpresa, quando descobriu que seus alunos, abandonados a si

mesmos, se haviam saído tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses” (RANCIÈRE, 2011, p. 18 – 19).

Há, nos alunos de Jacotot um desejo de aprender; eles ‘queriam’ dar resposta ao desafio que lhes foi proposto.

Todo o seu esforço, toda a sua exploração é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens, como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo de igualdade (RANCIÈRE, 2011, p. 29).

Havia entre eles uma série de elementos comuns que os unia, mas, principalmente, todos eram humanos em busca de reconhecerem-se uns aos outros através da língua, que até então não os unia. Esse é um pressuposto metodológico importante, reconhecer que todos nós somos humanos, que nos reconhecemos através da linguagem que usamos – formamos comunidades educacionais e, por isso, podemos ser iguais em oportunidades.

Esse modo de verificar a igualdade entre os alunos era “antes de mais nada, um método de vontade. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÈRE, 2011, p. 30). O mestre, nesse caso, adquire um *status* de emancipador, pois ele deixa de ser um ‘dominador’ de saberes (mestre explicador) e passa a desafiar seus alunos a buscar os conhecimentos necessários para sua vida e para o seu desenvolvimento no mundo em que vive.

É importante destacar que os alunos “havia aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre” (RANCIÈRE, 2011, p. 31), pois o *mestre ignorante* “havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde podiam sair sozinhos, quando retirava a sua inteligência para deixar a deles entregues àquela do livro” (idem). Isso significa ‘confiar’ nas capacidades

intelectuais de cada aluno e ‘forçá-los’ a usar sua própria inteligência. Além disso, é necessário/possível que o professor interrogue e verifique o trabalho da inteligência dos alunos, para dessa forma corrigir possíveis erros ou distorções no aprendizado.

Cabe, então, aos professores que buscam tornarem-se emancipadores “fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra como igual a sua” (RANCIÈRE, 2011, p. 64). Esse pode ser outro pressuposto para reconhecer quando a escola oportuniza aprendizados: acredita que o aluno possui inteligência, que podem ser diferentes as pessoas, e pode, a essas inteligências associarem todos os elementos que compõem ou passam a compor seu contexto.

Poderíamos continuar apontando outros pressupostos às maneiras ‘ignorantes’ de propor igualdade na escola, no entanto, nos estenderíamos por demais. Com o que tratamos sobre o *mestre ignorante* destacamos quatro elementos: o mestre precisa ‘desafiar’ seus alunos a buscar o conhecimento, com isso gera ‘desejos’ de aprendizagem, dessa forma, eles não receberão tudo pronto do mestre explicador. Para que isso se efetive, é necessário primeiro promover um ambiente de ‘confiança’ nas capacidades dos alunos, desenvolvendo na mesma direção ‘crença’ na inteligência pessoal dos alunos. Com essa breve síntese nos direcionamos ao *mestre inventor*.

Do outro lado do Oceano Atlântico, mais precisamente na América Latina, encontramos o *mestre inventor* – um viajante educador. Trata-se da experiência de vida de Simón Rodríguez, transcorrida entre os séculos XVIII e XIX. Em sua história de vida, o que mais se destaca são suas viagens e a construção de escolas por onde passava. O que faremos, pois, é uma reflexão sobre algumas de suas características, sustentadas sobre o pressuposto da igualdade de oportunidades dos alunos. Kohan (2015, p.13) nos diz, sobre Rodríguez que “seu destino é inventar, sua vocação é ensaiar e errar, seu desafio é o atrever-se sempre a

inventar, apesar do errar e do fracassar”. É no intuito de perceber a docência como um ensaiar-se em busca de promover emancipação intelectual dos alunos que apontamos essa reflexão.

Kohan (2015) destaca um episódio marcante, disparador de pensamentos diferentes na vida do *mestre inventor*. Trata-se de um episódio onde um menino “menor, o negro, o estranho – estrangeiro no grupo” (KOHAN, 2015, p. 33) chamado Thomas, dá uma ideia ao grupo de Rodríguez para resolver um problema. Thomas inventou, utilizou-se de dois saberes que possuía e ajudou o grupo a resolver o que precisava. No entanto, o menino não era aluno de Rodríguez e, muito menos aluno de alguma escola; vivia num tempo em que a escola era para poucos. Surpreso com o que havia acontecido e incomodado pela situação de Thomas que não frequentava a escola, o *mestre inventor* começa a pensar que a escola não pode continuar fechando as portas para meninos como esse.

Símon Rodríguez acreditava que era necessário “criar condições para que pequenos como o Thomas possam criar e recriar suas vidas e a de todos, e não como na sociedade colonial em que devem se submeter a um modo de vida que não deles” (KOHAN, 2015, p. 34). As escolas existentes na sua época e as repartições públicas que as organizavam precisariam levar essas pessoas em consideração ao pensar e executar suas propostas. Mais do que isso, “é preciso que todas as crianças – e não somente o Thomas – possam se tornar o que são” (idem), assim cada criança poderia desenvolver sua subjetividade, sua inteligência e teria iguais oportunidades de desenvolvimento e de inserção no mundo.

Esse acontecimento mostra ao *mestre inventor* que é necessário pensar o mundo de outra forma, ver os alunos com outros olhos, perceber o mundo a sua volta com outra sensibilidade; é preciso “estar no mundo diferente, um pensar de outra maneira, um praticar outras formas de vida social, uma nova escola de vida” (KOHAN, 2015, p. 47).

Em suas viagens pelo mundo o que mais Rodríguez fez, segundo Kohan (2015, p.48), foi dedicar-se às letras. Ele, “acima de tudo, estuda, nos livros e na vida. [...] os mais altos ensinamentos estão nos livros. No fim das contas são as letras, as obras, e não os modos de vida, o que o velho mundo tem oferecido de melhor”. Assim, as tradições e os conhecimentos construídos em outros momentos da história se revelavam importantes em sua vida. Ele encara essas leituras como um modo de experienciar-se através dos saberes que ia adquirindo; isso possibilitava que ele cada vez mais percebesse o mundo de outras formas e, através de seus estudos, “cria seus próprios métodos de ensino. Sempre assim: viaja, aprende, ensina” (KOHAN, 2015, P. 50).

Acreditamos que a principal reflexão proposta pelo *mestre inventor* é que pensemos o processo de ensino e aprendizado como um movimento, como uma viagem, pois afinal “para aprender e ensinar é importante estar atento, mas também estar atento em movimento” (KOHAN, 2015, p. 59). Essa ‘viagem’ em busca do aprender e do ensinar é um percurso criterioso, é preciso olhar para os detalhes, para os pequenos gestos daqueles que nos cercam, que constroem o nosso cotidiano, para as surpresas que podemos ter com aqueles que se aproximam. Dessa forma, o ensino é um caminho “entre dois pontos, o de partida e o de chegada, os dois igualmente insatisfatórios, quase insuportáveis, como lugares de residência para alguém tão inquieto” (idem). O que acontece, ‘no caminho’, pode ser a revelação das igualdades de oportunidades para os alunos.

Considerações finais

Pensar a escola como um espaço de geração de oportunidade para todos, requer que rompamos com alguns paradigmas que operam no imaginário social e educacional: de que para aluno pobre se deve oferecer menos oportunidades de conhecimentos, afinal nunca saíram de seu mundo de pobreza; de que a escola

deve 'direcionar' para profissões. Todos os conhecimentos precisam ter uma utilidade e todos os alunos precisam aprender de forma igual, pois todos estão tendo o conteúdo desenvolvido através de única metodologia.

Por isso, consideramos fundamental toda e qualquer experiência promovida por diferentes professores, oriundos de diferentes regiões e contextos que promovam a emancipação intelectual dos alunos. Mas, para isso, o professor precisa perseguir uma busca constante pelo conhecimento, em prol do desejo de mudança, comprometendo-se com a vida dos alunos que desde outrora, está em suas mãos. Isso não é tarefa fácil, sabemos disso, no entanto vale a pena tentar. Por fim, acreditamos que "a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens" (ARENDR, 2007, p. 245).

Referências

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARENDR, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 2ª Edição.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 3ª edição.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS: UMA PRODUÇÃO DO SUJEITO EDUCADO

Natalia de Oliveira*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo problematizar os produtos das relações entre os conceitos de humanidade e vida e suas potencialidades a partir da construção de um sujeito educado. Para realizar tal discussão, foram tomadas como principais referências as contribuições do filósofo Michel Foucault, a partir de autores que colaboram com seus estudos em uma perspectiva Pós-estruturalista. Como documento que embasa este artigo, com seu aparato histórico, é utilizada a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, a partir disso, são elencados os conceitos principais de 'humanidade' e 'vida', os quais servem de base para a discussão em torno de um elemento primordial: como o ser humano torna-se sujeito. Trata-se de construir o pensamento a partir de uma ótica da filosofia da educação, de acordo com o viés dos estudos foucaultianos, na tentativa de desconstruir o pensamento já dado (em relação aos conceitos de humanidade e vida, do que é considerado bom, indispensável, direito, obrigatoriedade, etc.) para produzir outras possibilidades de pensamento crítico. Neste sentido, a potencialidade está em reconhecer que o ser humano moderno, com uma essência humana a priori, torna-se sujeito à medida em que entra em contato com a educação escolar.

Palavras-chave: Humanidade. Sujeito. Verdade.

UNIVERSAL HUMAN RIGHTS DECLARATION: AN EDUCATED SUBJECT PRODUCTION

Abstract: The present article has the objective to problematize the products of relations between the concepts of humanity and life and their potentialities from

* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: natalia.o@hotmail.com

the construction of an educated subject. To realize such a discussion, it has been taken as main references the contributions of the philosopher Michel Foucault through authors who collaborated with his studies under a Post-structuralist perspective. As a document that supports this article, with its historical apparatus, the Universal Human Rights Declaration is used, and from that, the main concepts of the “humanity” and “life” are listed, in which they serve as a basis for the discussion around a primordial element: how the human being becomes a subject. It is about building the thought in the optics of educational philosophy, according to the bias towards foucauldian studies, in an attempt to deconstruct the already given thought (regarding the concepts of humanity and life, what is considered good, indispensable, right, mandatory, etc.) to produce other possibilities of critical thought. In this sense, the potentiality relies on acknowledging that the modern human being, with an *a priori* human essence, gradually becomes the subject as he or she gets in touch with school education.

Keyword: Humanity. Subject. True.

Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada em 10 de dezembro de 1948 pelas Nações Unidas, delinea possíveis trajetórias de vida e seguridade nas ações da humanidade como uma reação ao pós-guerra. Nessa vertente, gostaria de enfatizar dois conceitos, que considero cruciais para trazer à discussão que será proposta neste artigo, sendo eles: humanidade e vida.

Para transcorrer uma problematização acerca desses dois conceitos, como aporte teórico, algumas noções do pensamento de Michel Foucault estarão presentes neste artigo. Para fazer a “trama” dos conceitos de humanidade e vida, advindos do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, serão utilizados os conceitos de sujeito e verdade, a partir de uma perspectiva foucaultiana.

Aqui, pensar a partir da vertente foucaultiana, atribui problematizar como nos tornamos o que somos, como sujeitos da Modernidade. Proponho olhar para o “humano” como sujeito, que não está desde sempre neste mundo como algo preexistente, mas como uma entidade que se constitui historicamente a partir dos outros.

Nesse viés do pensamento foucaultiano, as questões referentes à vida são reestabelecidas, no sentido que, de um lado, temos a problematização da ideia sobre as ciências que estudam os homens, na intenção de questionar se, de fato, há saberes empíricos nas ciências que estudam o homem e a vida, como a medicina, a biologia, etc. Por outro lado, são problematizadas, também, o pensamento que as ciências nas áreas biológicas se articulam com outros e diversos campos de saber, na existência de forças que se cruzam e formam redes de relações de poder na vida dos indivíduos, no sentido de se pensar a vida como constituição biológica do ser, o que dá a noção de uma essência humana a priori e delega aos estudos nessas áreas uma força de verdade absoluta. Seria como afirmar que as ciências biológicas são as 'ciências verdadeiras' e desautorizar as ciências humanas.

Ao incidir a problematização no campo dos saberes filosóficos, proponho construir, neste artigo, algumas ramificações de um jeito de olhar para o mundo, atentando para as situações de vida e sujeito, de verdade e educação a partir do que temos pairando como relações entre sujeitos na educação brasileira, e como compreendemos tais relações neste mundo.

Trata-se de uma discussão sobre possibilidades de transgressão, daquilo que aceitamos como realidade, como normal, como parte das vidas dos sujeitos. Ao pensar a educação, e neste caso aqui, faço um breve esclarecimento: neste artigo, a palavra educação estará vinculada à presença do corpo na escola, no exercício das relações que se estabelecem com e entre "aquele que vai para a escola para aprender" e "aquele que vai para a escola para ensinar". Ao pensar que temos uma ideia pré-concebida de humanidade e vida, aqui, neste texto, transgredir significa pensar que as normas sociais podem determinar modos de vida, e em certos momentos de quebra desta determinação, busco pequenas zonas onde se pode abrir para a invenção, ou seja, escavando as relações entre sujeito e verdade.

1 O ser humano e o sujeito

Ao pensar a noção de sujeito entendida por Foucault, não busco reconhecer apenas um modo de tornar-se sujeito, já que para este filósofo, durante todo o seu trabalho, o objetivo foi de “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”(FOUCAULT, 1995, p. 231 apud VEIGA-NETO, 2014, p. 107).

As noções de que o sujeito é uma entidade conhecida e dada e que precisa ser conduzida, ensinada e trabalhada pela educação já é trazida por alguns filósofos, como, por exemplo, é o caso de Immanuel Kant, que entendia o ser humano como educável e que para firmar a sua condição de humanidade deveria, então, passar pela educação.

De acordo com as correntes pedagógicas modernas que entendem o sujeito como aquele que nasce com uma essência, a essência humana, este já é predisposto a aprender através do uso racional da razão. Esse ser humano descrito como essência é o ser que está inserido na sociedade, que vai para a escola em busca de formação, e está apto a receber todos os conhecimentos quanto possível for.

Para elucidar tal discussão, acerca do que é aqui considerado o conceito de ser humano, e que inicia a problematização deste artigo, segue um trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão (...)” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, Preâmbulo). Neste pequeno fragmento, é possível reconhecer o efeito de verdade a respeito do conceito de ser humano. A linguagem atua como um canal enunciativo da verdade e aplica-se diretamente na sociedade. Talvez, ninguém questionaria a respeito dos direitos humanos, e por isso mesmo, há a força de verdade.

Ao receber uma lei que proteja os direitos de todos os seres humanos, daquilo que a linguagem estabelece que seja de direito, as leis tomam força de verdade e aquele que é o ser humano, agora passa a ser sujeito. Obviamente, nesse processo não dialógico, não há demarcada transição, ser humano – sujeito, mas assujeitamento dos indivíduos em processos de constituição. Afirmar os direitos dos seres humanos é carregar ‘discursos verdadeiros’.

A condução das condutas do sujeito vai constituindo suas subjetividades, uma vez que o universo externo a eles, como as influências políticas, culturais, educacionais, etc, atuam nesses sujeitos, de modo que os tornam manipuláveis e naturaliza as verdades produzidas deles e sobre eles.

Nada pode nos salvar de nós mesmos, da repetição das verdades que nos constituem, nos submetem, nos governam. Não há Razão, não há Eu, não há Sujeito que supere o eterno Retorno das mesmas Verdades, dos mesmos enganos, das mesmas ilusões, das mesmas submissões, das formas cada vez mais refinadas de sermos ‘conduzidos’ pelas verdades (KRAEMER, 2011, p.275).

Não escapamos de ser sujeitos, pois nos assujeitamos às práticas de vida, aos modos de agir e encarar os acontecimentos, pelas transformações que ocorrem a partir da aplicação/ações dos outros e com nós mesmos.

Ao problematizar a noção de ser humano e chegar próxima à discussão que empreende Foucault sobre o sujeito, é importante ressaltar que os modos de subjetivação desse sujeito não são oriundos de uma mesma maneira, única e assertiva sobre um produto, fruto do assujeitamento. Nos estudos desse filósofo, são a partir de três movimentos, com marcas e objetivos diferentes, que se produzem os sujeitos. De forma sucinta e modesta, podemos pensar sobre um sujeito que emerge das lutas sociais contra a dominação de outros, sobre um sujeito que luta contra a exploração trabalhista e um terceiro sujeito, que é aquele

que olha para uma estética da existência em si mesmo e se volta em um contraponto no modo de vida grego.

Ao enunciar, mesmo que muito breve, que nesta perspectiva filosófica a qual procuro encaminhar esta discussão, em uma vertente foucaultiana, a noção de sujeito não segue apenas um único prisma, dentro do que por mim é possível neste estudo, é problematizar este ser humano assujeitado que, ao reagir aos modos de vida, ao longo da história, é transmutado e aquele que foi considerado como o poder pastoral, agora é exercido pelo Estado.

No próximo excerto, retirado da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é possível observar o que possivelmente tomamos como direitos e como a palavra 'liberdade' pode servir como um dispositivo que repercute na noção de 'valorização ao ser humano':

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do ser humano, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla, Considerando que os Países-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano e a observância desses direitos e liberdades, (...) (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, Preâmbulo).

Esse sujeito dos direitos e das liberdades é aquele que, moldado historicamente, surge como singular e autônomo, mas, enraizado nas práticas sociais, ora indivíduo, ora massa social. É interessante poder pensar sobre como chegamos a receber esses discursos como verdadeiros e como nos relacionamos com eles [os discursos] e com nós mesmos no sentido de que atribuímos verdades culturalmente impostas. Nas palavras de Candiotto:

Considerando o que são tais discursos em seu conteúdo e forma, levando em conta os laços entre obrigações de verdade e sujeitos, que experiência eles podem fazer de si próprios? Daí que, em vez de examinar as condições e possibilidades da verdade para um sujeito em geral, procura-se saber quais são os efeitos de subjetivação a partir da própria existência de discursos que pretendem dizer uma verdade para o sujeito (CANDIOTTO, 2013, p. 125).

Pensar sobre os efeitos de subjetivação, com base nos discursos que se referem aos sujeitos, é também se ocupar de pensar os efeitos dos discursos para os sujeitos. Nesse sentido, o olhar volta-se para o que pesquisamos nas ciências humanas, problematizar sobre os sujeitos, para os sujeitos.

1.1 A educação escolar

Ao falar sobre a vida do indivíduo e sobre a humanidade, um ponto que me parece produtivo para acercar e conduzir esta discussão é a escola. A educação escolar é sempre uma tentativa de transformar ou interferir na vida de alguém, sempre com o objetivo de tornar esta vida melhor. A escola funciona como uma ordem social que trata de inserir os indivíduos na cultura dominante. Com isso, os indivíduos, assujeitados aos modos de vida social, recebem os equipamentos necessários para participar do contexto cultural e social existente. Trata-se de um treinamento moral, que estabelece formas de vida disciplinada e de acordo com o fortalecimento da humanidade no indivíduo-sujeito.

Para citar um dos momentos de grande força da escola como instituição que educa, durante o Iluminismo, esta é concebida como central nas noções de tradição educacional ocidental. A noção de esclarecimento vem do filósofo Kant, em que a educação se dá através da capacidade do homem de utilizar a sua compreensão, sem o auxílio de outro. Ainda, no sentido de educação atribuído por Kant (1992):

(...) Kant também argumentava que a propensão para o livre pensar só poderia ser suscitada por meio da educação. Ele não só escreveu que o homem 'é a única criatura que tem de ser educada' (p. 697), mas também afirmou que o 'homem só pode tornar-se homem' – isto é, um ser autônomo racional – 'por meio da educação' (p.699) (apud BIESTA, 2013, p. 18).

Outras vertentes no campo da educação foram surgindo, mas é importante destacar que, de forma geral, na maioria das instituições escolares, foram seguidas as abordagens iluministas, objetivando formar aquele que sai da escola, um sujeito autônomo, educado e capaz de utilizar o seu potencial racional plenamente. Esse lugar ocupado pela escola, além de mostrar ao mundo aquele que é capaz de autodirigir-se, dentro de uma racionalidade liberal, de outra forma, também, marca aqueles que não se enquadram neste modelo de ideal educacional, aqueles que não atendem ao padrão da normalidade.

Ao problematizar a educação moderna, no sentido atribuído pelo Iluminismo, é importante dizer que a morte do homem moderno foi anunciada por Foucault, no tocante da problemática abordagem de um humanismo que 'nem sempre era tão humano', criando obstáculos no que se tinha como o significado de 'ser humano'. Nesse sentido, recorro mais uma vez, a um excerto do documento 'Declaração Universal dos Direitos Humanos', em seu capítulo 26, onde são abordadas questões relativas à educação:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da

manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, cap. 26).

A educação institucionalizada é inquestionável, e é considerada um modo de transformar o homem em humano, ou seja, dar humanidade a ele. Talvez, o principal modo de se trazer a humanidade à tona. Ao olhar para este humano que tem direito e obrigação de ir à escola, produzimos uma essência humana que se beneficiará, terá uma vida melhor, a partir da educação.

Cada vez mais, com todos os problemas enfrentados no interior das sociedades, faz-se necessário problematizar o que se entende por humanidade, ou por direitos, ou por deveres... Assim como há a necessidade de questionar o que tomamos como humanidade e como nos tornamos sujeitos em constante formação histórica na convivência com os outros, há que se questionar sobre a escola, a educação e se existem outras maneiras de se pensar sobre o que já conhecemos. Nas palavras de Biesta (2013, p. 25):

(...) o desafio de superar o humanismo é também um desafio crucial para a educação – isto é, caso se admita que há uma diferença significativa entre educação e socialização; caso se admita, em outras palavras, que a educação é mais do que a simples inserção do indivíduo humano numa ordem preexistente, que ela acarreta uma responsabilidade pela unicidade de cada ser humano individual.

Nessa esteira, ao pensar a educação como responsável pela construção da humanidade no sujeito, responsável pela vida do sujeito é a escola que recebe este com comportamentos preestabelecidos, dentro de uma subjetividade humanista. As nossas relações com a verdade da educação nos são passadas com a lógica da produção: o professor deve ser aquele responsável por liberar o potencial racional de cada sujeito.

Considerações finais

Ao escrever este artigo, procurei evidenciar uma perspectiva inspirada nos estudos filosóficos em educação, trazendo autores embasados no pensamento pós-estruturalista de Michel Foucault. Para tanto, realizei uma breve problematização acerca de alguns conceitos, que elenquei como potentes ferramentas de discussão. Esta problematização nasceu da leitura do documento 'Declaração Universal dos Direitos Humanos' de 1948, sendo destacadas as palavras 'humanidade' e 'vida' que, ao meu ver, são importantes interlocutores no texto desse documento. Para fazer a contraposição dos elementos de discussão do artigo, trouxe os conceitos de 'sujeito' e 'verdade' no sentido atribuído por uma perspectiva foucaultiana.

Ressalto que fazer a contraposição desses elementos, durante a escrita deste artigo, tem a intencionalidade de considerar as discontinuidades do pensamento e atribuir a educação e a pesquisa como forma de (re) pensar o que temos como conhecido e preestabelecido. As pesquisas científicas e, neste caso, em educação, buscaram mostrar e comprovar verdades acerca dos sujeitos, os saberes históricos, o que se entende por conhecimento racional. Entretanto, com a perspectiva ora adotada, o pós-estruturalismo, busco trazer os discursos que aparecem como verdadeiros para que possamos pensá-los de outras formas. Ao invés de pensar sobre uma única essência permanentemente humana, trata-se de olhar para 'as peças que constroem' verdades, razões e sujeitos.

Não há uma simplista questão em se colocar a favor ou contra o que se produz historicamente sobre a humanidade e a vida, mas sim, trabalhar com uma abordagem epistemológica que transita por variantes formas da prática crítica.

O pensamento crítico que procurei desenvolver ao longo deste artigo, problematiza os conceitos de humano como sujeito e suas relações com a verdade, tentando descentralizar a força do pensamento moderno sobre o

homem e abrir espaços para as múltiplas facetas no jogo da diferença. Com a problematização de alguns excertos do documento 'Declaração Universal dos Direitos Humanos' minha intenção foi de apenas olhar por outro viés aquilo que já conhecemos, e partilhar de algumas desconstruções no campo dos discursos humanos e educacionais hegemônicos. Trata-se, então, de interrogar e descentralizar para ampliar possibilidades.

Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem** : Educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948.

KRAEMER, Celso. **Ética e liberdade em Michel Foucault**. Uma leitura de Kant. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

ESCOLARIZANDO OS SUJEITOS COM O *MINECRAFT: EDUCATION EDITION*

Elisângela Barbosa Madruga*

Eliane Lima Piske**

Resumo: Este artigo aborda os atravessamentos discursivos que une as tecnologias, especificamente o jogo eletrônico, aos campos da Educação e da Educação Ambiental. Tomando como corpus de análise a página do Minecraft: Education Edition e os planos de aula para Educação Ambiental disponibilizados na mesma, constitui-se como objetivo deste trabalho investigar os ditos que interpelam e acionam comportamentos dos sujeitos. Pensando a partir dos estudos da filosofia a fabricação de subjetividades para uma futura geração, tomou-se a proposta teórico-metodológica da análise do discurso desenvolvida por Michel Foucault, para se perceber as recorrências dos ditos no material. Ao realizar a análise, pôde-se evidenciar que o discurso de crise ambiental convoca professores e estudantes a assumirem a responsabilidade por salvar o planeta. Surgem ditos de uma escola inteligente e ecológica, estudantes com práticas sustentáveis, que, por sua vez, constitui sujeitos ambientalmente educados a partir de uma perspectiva futura.

Palavras-chave: Educação. Educação Ambiental. Minecraft. Michel Foucault.

SCHOOLING THE SUBJECTS WITH *MINECRAFT: EDUCATION EDITION*

Abstract: This article approaches the discursive intersections that unites the technologies, specifically the electronic game, in the fields of Education and Environmental Education. Taking as corpus of analysis the page of Minecraft: Education Edition and the lesson plans for Environmental Education made

* Pedagoga e Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: elisangelamadruga@outlook.com

** Pedagoga. Especialista em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Mestra e Doutoranda do Programa de Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: e.nanny@hotmail.com

available in it, it is the objective of this work to investigate the said that interpellate and trigger behaviors of the subjects. Thinking from the studies of philosophy the fabrication of subjectivities for a future generation, the theoretical-methodological proposal of the discourse analysis developed by Michel Foucault was taken, for the perceive the recurrences of the said ones in the material. In carrying out the analysis, it can be shown that the environmental crisis discourse calls on teachers and students to take responsibility for saving the planet. Said of an intelligent and ecological school, students with sustainable practices, which, in turn, are environmentally educated subjects from a future perspective.

Keyword: Education. Environmental Education. Minecraft. Michel Foucault.

Introdução

A cada dia mais os artefatos digitais tornam-se elementos essenciais e ganham espaço na vida cotidiana dos sujeitos. “As tecnologias digitais operam numa variedade de espaços e dialogam, interagem, intervêm, monitoram, executam e auxiliam muitas das atividades cotidianas” (BORTOLAZZO, 2018, p. 28).

Ao se pensar neste panorama, o presente artigo visa tratar do tema Educação e Educação Ambiental no âmbito do jogo eletrônico “Minecraft”. Com este tema busca-se mobilizar inquietações sobre as táticas discursivas que interpelam professores e estudantes. Ditos* que incentivam o uso do jogo como estratégia pedagógica eficaz e que constroem lições para educar ambientalmente os sujeitos que interagem com o dispositivo eletrônico.

“Minecraft” é um jogo comercial que não foi criado exclusivamente para a Educação, mas ao fazer muito sucesso e começar a ser utilizado na escola, a empresa proprietária desenvolve uma versão específica para a sala de aula, o “Minecraft: Education Edition”. A versão para a Educação surge ancorada num slogan de ensino eficiente e inovador. Numa proposta interativa e tecnológica as

* Para Foucault um dito refere-se “[...] a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 133).

disciplinas são apresentadas e entre estas existe a que trata do tema Meio Ambiente. Compreende-se que esta é uma questão importante para a conjuntura atual, pois existe uma materialidade do discurso[†] que o faz propagar, por exemplo, o derretimento das geleiras e o aumento da temperatura da terra. Com tudo, vê-se também a efetividade do discurso na atualidade em constituir determinados sujeitos ambientalmente responsáveis.

Cabe ressaltar que ao partir de uma análise do campo da filosofia não se tem a intenção de indicar que tudo, o que está no âmbito da Educação, Educação Ambiental e da tecnologia, é ruim. Mas sim, que os discursos são produtivo e moldam condutas, sejam quais forem. Foucault afirma que, “Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (FOUCAULT, 2013, p. 299). Entende-se que ao colocar os ditos e os discursos em suspeita, seja possível construir rupturas ou pequenas resistências nestes campos de saber.

Sob este viés a investigação deseja responder o seguinte problema de pesquisa: quais ditos são acionados para fabricar a conduta dos sujeitos escolarizados. O artigo toma como corpus de análise a página do “Minecraft: Education Edition” e os planos de aula para Educação Ambiental disponibilizados na mesma. Como objetivo assume-se a investigação dos ditos que compõem os discursos, os quais interpelam e convocam comportamentos dos sujeitos.

Ao optar-se por analisar estes materiais sobre determinado tema, elege-se a proposta teórica-metodológica da análise do discurso desenvolvida por Michel Foucault, visto que, os ditos estão localizados dentro de um determinado espaço discursivo (FISCHER, 2013), que atravessam o discurso pedagógico, discurso ambiental e o discurso tecnológico. Nesta proposta, mapeia-se no nível da

[†] Segundo Revel, Foucault define discurso como “[...] um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns” (REVEL, 2005, p. 37).

existência das palavras, produções de textos, de falas, de coisas proferidas ou escritas, os ditos sobre o sujeito escolarizado.

Operar por meio da análise do discurso numa perspectiva Foucaultiana é situar as coisas ditas em espaços discursivos, extrair alguns ditos colocá-los em relação a outros, de campos iguais ou distintos (FISCHER, 2012). Após extrair, faz-se o agrupamento das recorrências apontando as particularidades dos ditos existentes no material.

Com a proposta de ponderar algumas discussões sobre o tema eleito, o artigo no segue a seguinte estrutura: primeiramente, propõe-se algumas provocações referentes aos atravessamentos do discurso de crise ambiental nos campos da Educação e das tecnologias. Após apresenta-se as análises desenvolvidas, visando incitar o(a) leitor(a) a outros olhares sobre aquilo que se têm dito e tomado como 'verdade', principalmente no que tange a condução da conduta dos sujeitos.

1 Os atravessamentos do discurso de crise ambiental

A atualidade traz consigo a emergência de um discurso sobre uma natureza e um mundo ameaçado, que precisa ser transformado urgentemente através das ações de sujeitos conscientes de suas obrigações com o meio ambiente (GARRÉ, 2015). Um ideal cujo repertório imagético é alimentado por meio de mecanismos econômicos e midiáticos. Esses criam uma imagem positiva, do bem, assim como seus contrários, pois visam promover um modelo de sujeito que assumirá comportamentos que constituirão uma sociedade consumista, porém não mais qualquer consumo, mas um consumo ambientalmente responsável. Nietzsche ao questionar os modelos produzidos de humanos ideais, afirma que, “[...] quanto maior não é o valor do ser humano real, comparado a um apenas desejado,

sonhado, mentirosamente inventado? Um ser humano *ideal*? ... E apenas o ser humano ideal ofende o gosto do filósofo” (NIETZSCHE, 2006, p. 81, grifo do autor).

Neste contexto discursivo, a Educação Ambiental agregada aos jogos eletrônicos torna-se uma proposta eficaz na educação, se constituindo “[...] uma proposta pedagógica concebida como nova orientação em educação a partir da consciência da crise ambiental” (CARVALHO, 2012, p. 54). Tornando-se importante para responder aos anseios de uma sociedade preocupada com o futuro das gerações e do planeta.

O mundo globalizado em que hoje vivemos originou uma ‘nova sociedade’ com múltiplas designações, como seja a de ‘sociedade em rede’, a ‘sociedade da aprendizagem’, a ‘sociedade do conhecimento’, e muitíssimas outras adjetivações em que o denominador comum é o reconhecimento do papel das tecnologias na reconfiguração dos ambientes educacionais (MOREIRA; TRINDADE, 2018, p. 10).

Num tempo de modulações, as vidas seguem na mesma velocidade que os fluxos tecnológicos. Por meio de uma ampla produção de dados e informações, verdades são fabricadas frente a campos de disputas. Construções humanas que em contextos educativos entram em crise, pela pulverização de novas informações constante, para que outras configurações venham à tona. Características, peculiaridades e gostos são desenhados, porém a questão transcende a um pensamento comum e toma um viés complexo que compõem redes capilares de poder[‡]. “A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2015, p. 54, destaque do autor).

[‡] Conforme Foucault (2015), um poder que se capilariza, ou seja, que se espalha por todos os espaços.

Infere-se que tais sujeitos sejam, principalmente, aqueles que serão os cidadãos do futuro, a saber: a criança e o adolescente; que passam, no presente tempo, a serem capturados por ditos que propagam o discurso de crise ambiental. Entende-se que a força desse discurso advém principalmente dos diversos mecanismos midiáticos que interpelam e convocam a muitos a participarem da preservação do planeta. Assim, modelam pouco a pouco o humano ideal para a contemporaneidade, o ser humano da crise ambiental e do tempo volátil. Tempo que sofre cada vez mais a instabilidade de códigos e regras como pontos de orientação. Um tempo de crise que é instaurado pela insatisfação do próprio ser humano e pelo anseio desesperado por um futuro melhor. O filósofo Luiz Filipe Pondé ao criticar a fabricação do politicamente correto menciona que:

É a tentativa de reformar o pensamento tornando algumas coisas indizíveis; também é a obscena, para não dizer intimidadora, demonstração de virtude (concebida como a adesão pública às visões 'corretas', isto é, 'progressistas') por meio de um vocabulário purificado e de sentimentos humanos abstratos (PONDÉ, 2012, p. 3).

A atual sociedade tem apontado como sujeito ambientalmente correto, aquele que possui a utopia de um mundo natural. Esse, sendo afetado, mobilizado por tal pensamento, produz certo modo de agir e se conduzir, por exemplo, em não colocar lixo no chão, economizar água, cuidar e proteger dos animais selvagens, etc. Os sujeitos em questão, agem por que são afetados por uma verdade, a de que existe uma crise ambiental (GARRÉ, 2015). Assim, precisam ter práticas ambientalmente corretas, senão suas ações poderão acarretar na futura destruição do planeta e da humanidade. Pode-se, nessa perspectiva, apontar que tal sujeito tem surgido como uma emergência desse tempo.

Entende-se, que tem surgido na contemporaneidade um querer ser ecológico, uma consciência ambiental e ações ambientais, por existir dispositivos[§], discursos, artefatos e enunciados que fabricam ideais. É um modo de vida que passa a ser vinculada a uma visão de sujeito dinâmico, atualizado e, principalmente, sustentável. Para Guimarães, esse é “[...] um sujeito “antenado” com seu tempo: inovador, criativo, flexível e, sobretudo, ‘verde’. Um sujeito que arregança as mangas da camisa [e] coloca suas mãos nas tintas verdejantes de um novo tempo vindouro” (GUIMARÃES, 2011, p. 36, destaques do autor).

O êxito desse pensamento se configura na sensação de agir corretamente com a humanidade, com a natureza, com o planeta, enfim, com tudo aquilo que produzirá um mundo melhor. Vê-se então que, o cidadão do futuro, o ser humano-natureza ou, um sujeito ambientalmente educado, é forjado na presente configuração histórica por jogos eletrônicos e outros aparatos tecnológicos. Sendo assim, a Educação Ambiental se torna um dispositivo potente na atualidade, atuando em artefatos culturais, como a exemplo dos jogos, para estabelecer relações de verdades. Assim, a Educação ambiental no “Minecraft: Education Edition”, “[...] vai se transformando em uma proposta educativa no sentido forte, isto é, que dialoga com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes” (CARVALHO, 2012, p. 52).

Um modo de vida para o novo cidadão, um ideal de sujeito, que é projetada dentro da racionalidade neoliberal. Produzindo, assim, modos de ver o meio ambiente e de se tornar sujeito ambientalmente correto, correspondendo por sua vez, às necessidades desse tempo. Um modelo de sujeito que é idealizado, fabricado e constituído por um discurso de crise. Nota-se com isso, alguns atravessamentos desse discurso com o surgimento no âmbito educacional de

[§] De acordo com Foucault, é “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo” (FOUCAULT, 2015a, p. 364).

crianças que passam a serem chamadas a assumir, e assumem, o papel de ‘cidadãos conscientes’.

A educação de crianças está atravessada pelas novas formas de controlar o uso da água para banho e escovação dentária, combinada com os impactos subjetivos produzidos por desmatamentos e intempéries da natureza. Educação para *melhorar hoje* para dar maior *segurança* no futuro: aprender a gerir a escassez é também *melhorar* as condições de vida nas periferias, incentivo a participar, exercitar-se em discussões democráticas com tomadas de decisões nas escolas por meio de encenações de situações, jogos ou enfrentamento de uma controvérsia circunstancial, combiná-las com internet, fazer da vida um jogo a partir de simulações e constituir a conduta da criança *resiliente* (PASSETTI, 2013, p.34, grifos do autor).

Entende-se que existe não só um modo de vida desejada, mas também um disciplinamento dos sujeitos escolarizados. Não configurado pela força ou pelos castigos corporais, mas sim por aquilo que é tomado como bom, saudável, puro, responsável, participativo, agradável, ambiental, em suma, tudo aquilo que conduz para a uma satisfatória qualidade de vida para si e para a coletividade sendo, um corpo-experiência de significados que interpelam os jogadores pela e com a mente e o corpo em conexão (SARAIVA; GONZALEZ, 2018). Vindo ao encontro das hipóteses de Foucault: “não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder” (FOUCAULT, 2014, p. 31).

Sob essa racionalidade, os artefatos culturais tornam-se ferramentas que auxiliam na fabricação de verdades do mundo contemporâneo. Esses artefatos passam a produzir significados, criam modelos, instituem verdades e representações para os jogadores. A partir dessa perspectiva, é que se faz

relevante esse trabalho investigativo, visto que a necessidade de um determinado sujeito emerge em meio a discussões de crise ambiental.

1.1 Analisando os planos de aula do MinecraftEdu.

O jogo “Minecraft” foi criado na Suécia em 2009 pela empresa Mojang. E em 2014 a empresa Microsoft comprou a criadora do “Minecraft” por US\$ 2,5 bilhões. A versão para Educação foi criada pela Microsoft em novembro de 2016. “O interesse educacional levou os desenvolvedores do game a criar, em parceria com programadores e educadores da Finlândia e dos Estados Unidos, o projeto Minecraft.edu, para facilitar o acesso e o uso do jogo nas escolas” (DIÁRIO GAÚCHO DE PORTO ALEGRE, 2013, s/p). O Site Giz Modo Brasil, ao comentar os lançamentos da Microsoft para a educação, especialmente o “Minecraft: Education Edition” ou “MinecraftEdu”, aponta que:

A diferença em relação ao jogo tradicional está em recursos adicionais para escolas: esta versão permite que professores criem e apliquem projetos para seus alunos. [...] A Microsoft tem diversas lições sugeridas, incluindo “fatores e múltiplos”, “área e perímetro”, “perda de biodiversidade”, “desmatamento”, “planejamento de cidades”, entre muitas outras (GIZ MODO BRASIL, 2016, s/p).

A predileção pela análise do discurso Foucaultiana como metodologia é norteadada por sua potência frente ao objeto escolhido, a página do “MinecraftEdu” e os planos de aula para Educação Ambiental. A análise trata da forma sistemática da exterioridade, segundo Foucault (2015), a descrição histórica das coisas ditas é transpassada pela oposição do interior e do exterior, comandada pelo retorno da exterioridade. Contingências ou necessidades materiais, corpo visível, que se direciona ao núcleo essencial da interioridade, o qual múltiplos sujeitos se reconhecem como parte de um dito naturalizado em verdades.

Nesta proposta de pesquisa, olha-se para o material buscando perceber os ditos, que estão contidos nas caixas de informações da página e, principalmente, nos planos de aula disponibilizado na página do “MinecraftEdu”. As análises iniciam pela página online do jogo, visto que, essa é o meio pelo qual se acessa os planos de aula e o próprio jogo. Observou-se os ditos, suas recorrências e como se dirigiam e interpelavam os que a acessavam.

Na página os ditos apontam para a construção de um sujeito com habilidades para o futuro. Bem como para o trabalho em conjunto, como aponta o seguinte fragmento: “Minecraft: Education Edition é uma plataforma colaborativa e versátil que os educadores podem usar em todos os assuntos para incentivar as habilidades do século XXI” (MINECRAFTEDU., 2018, s/p). Tais habilidade são anunciadas no mesmo menu que indica os resultados de uma aprendizagem elaborada a partir do jogo (Figura 1).

Figura 1 – Habilidades e resultados

Construa habilidades do século XXI	Resultados reais de aprendizagem
O Minecraft: Education Edition ajuda a preparar os alunos para o futuro local de trabalho, desenvolvendo habilidades como colaboração, comunicação, pensamento crítico e pensamento sistêmico. O ambiente de aprendizagem aberto dá aos alunos a liberdade de experimentar, incentivando a auto-expressão criativa e a resolução de problemas.	Educadores nas séries K-12 estão usando o Minecraft: Education Edition para ensinar uma série de assuntos, desde história e química até sustentabilidade e idiomas estrangeiros, e podem mapear lições diretamente para resultados específicos de aprendizado e padrões curriculares.

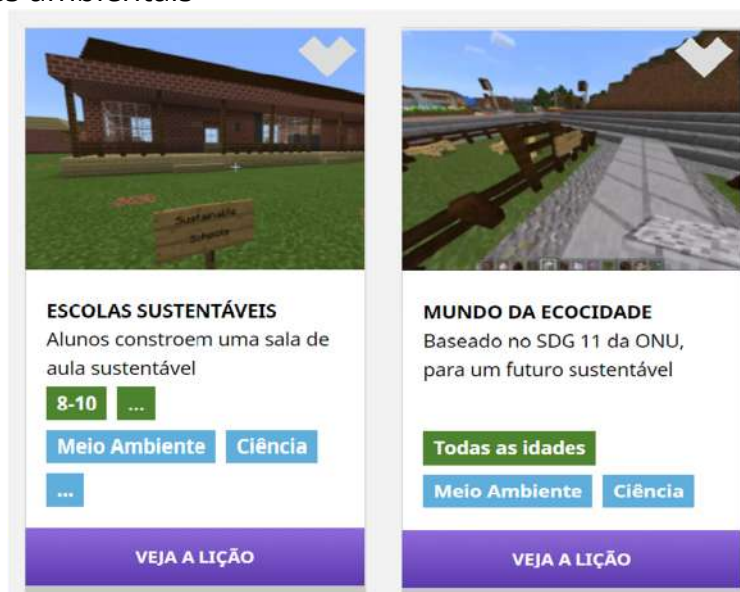
Fonte: <https://education.minecraft.net/>

Nota-se que o poder de gestão das informações e de tomada de decisões deve modificar as subjetividades, o que por sua vez, transpassa e transforma as diversas atividades da cadeia produtiva, seja na agricultura, na indústria, nos serviços ou nas relações ambientais (VEIGA-NETO, 2011). Assim, o homem civilizado da atualidade é aquele cuja memória é da empregabilidade, da disponibilidade, da docilidade às leis do mercado de trabalho e do consumo (LAZZARATO, 2011).

As lições são disponibilizadas no menu 'Recursos de classe', onde entre as opções existe a que intitula-se 'Encontre uma lição', a qual direciona o usuário para um quadro com diversos temas. Os planos de aula trazem disponibilidade para diversos temas e faixas etárias e, mostrando flexibilidade para a transição de turmas e conteúdos.

Para refinar a busca selecionou primeiramente os planos de aula com tema 'Meio Ambiente'. Foram encontrados 54 planos de aula. Em um segundo momento, olhou-se para os títulos das lições para a partir deste critério baixar o material na íntegra. Com isso, busca-se lições que apresentem palavras que se ligam a questões ambientais, tais como, sustentável, ecológico etc., e implementam práticas, ditas, ambientalmente corretas (figura 2). Dos títulos selecionados foram realizados 21 downloads dos planos de aula.

Figura 2 – Lições ambientais



Fonte: <https://education.minecraft.net/>

A partir da leitura atenta dos 21 planos de aula, o material foi sendo organizado conforme as coisas ditas selecionadas. A coleta e seleção dos dados constituíram-se em um momento de trabalho constante e intenso. Examinou-se e reexaminou-se os excertos recortados para, depois, começar a organizá-los

conforme a unidade analítica a qual remetiam. Em seguida reuniu-se e agrupou-se os dados que emergiram do próprio material empírico, não pensando previamente em categorias de análise. Surgiram assim, dois conjuntos de ditos que se atravessam entre eles, os quais chamou-se de dupla posição humana e o futuro duplo possível.

No conjunto a dupla posição humana verificou-se a recorrência de alguns ditos que trazem as marcas da tão propagada crise ambiental. Ditos que apontam para a culpabilização e salvação do meio ambiente pelo humano, tais como: várias atividades humanas estão aumentando as emissões dos gases de efeito estufa naturais e Os alunos criarão e compartilharão soluções para descartar o lixo excessivo de maneira eficaz com colegas de outras escolas e cidades, para criar uma conscientização em massa na comunidade.

Vê-se uma dupla representação do sujeito que se apresenta nesse tempo como protagonista, o humano ambientalmente educado com habilidades que denotam tal postura, e seu inverso como modelo negativo. Assim, observa-se que, sujeito ocupa uma dupla posição, ora como responsável por dominar a natureza, ora como responsável por salvá-la. Com isso, a natureza torna-se objeto de domínio, seja pelo desejo de exploração, seja pelo desejo de preservação (VIEIRA; HENNING, 2013).

No conjunto de ditos intitulado o futuro duplo possível, que atrela-se a fabricação de modelos de sujeitos, surgem os ditos de crise que têm um tom apocalíptico que convocam os mesmos ao resgate ou retorno urgente a uma vida “mais ambientalmente consciente”. Conforme pode se verificar nos seguintes trechos: As mudanças climáticas e o aquecimento global já estão começando a transformar a vida na Terra, Perceba a necessidade de um futuro sustentável e Para inculcar o valor do atendimento ao nosso meio ambiente. Tais ditos convergem para os estudos sobre o enunciado catastrófico da revista Veja

realizados por Garré (2015). A autora ao realizar sua análise nos ditos que configuram o enunciado, menciona que:

Aqui, entendo que haja uma repetição e atualização do enunciado catastrófico do Planeta Terra. De certo modo, a revista *Veja* enuncia e aterroriza com a catástrofe “O Planeta pede Socorro”; “Salvar a Terra”; “Estamos devorando o Planeta”. O título da reportagem já é emblemático e já nos interpela, pois somos convidados a olhar, ler e entender que catástrofe afinal de contas é esta? Por que o Planeta pede Socorro? O que estamos fazendo com o Planeta? Medo, Culpa, Salvação! (GARRÉ, 2015, p. 63).

O medo da catástrofe conclama comportamentos ambientalmente responsáveis, tendo em vista, uma vida sustentável como solução futura. “Não basta que sejamos interpelados pelo medo da catástrofe, o objetivo é que tenhamos medo do que pode acontecer e que, frente a isso, tomemos uma atitude responsável” (GARRÉ, 2015, p. 64), como mostra os subsequentes fragmentos: Como turma, crie uma cidade ou escola ‘verde’, Os estudantes devem ser capazes de criar um mundo de eco-cidade com planejamento efetivo e com consideração adequada do impacto sobre o meio ambiente e Os alunos investigam vários tipos de práticas sustentáveis, recursos e acessórios adequados para uma sala de aula do século XXI.

O desejo por um humano futuramente tecnológico e mais consciente com o planeta se constrói nos ditos dos materiais analisados com algumas características que ligam práticas corretas a um modo adequado de pensar o meio ambiente. Ao mesmo tempo que se desenha um modelo de sujeito, a escola é projetada com características tecnológicas, sustentável, avançada, em suma, inteligente. É vendido na página do “MinecraftEdu” uma escola que supera as dificuldades educacionais, sociais e ambientais com a utilização das tecnologias.

Ao se trazer tal discussão, intencionou-se destacar que “os interesses *desinteressados* da sociedade civil passam a compor com os interesses da economia política, por meio das conexões inacabadas entre *indivíduos* e as variadas comunidades em torno do *futuro melhor para as gerações*” (PASSETTI, 2013, p. 20, grifos do autor). Nessa perspectiva, nota-se o quanto organizações, empresas e sociedade estão empenhados na produção de sujeitos ambientais.

Considerações finais

Nos materiais analisados percebeu-se que os ditos visam conduzir as condutas dos sujeitos que de algum modo acessam o “Minecraft: Education Edition”. Seja por meio da plataforma, mostrando aos professores que o jogo é uma proposta de sucesso para a Educação. Seja por meio dos planos de aula para Educação Ambiental desenvolvidos no jogo, que trazem os ditos que circulam neste tempo e interpelam tanto os educandos quanto os educadores.

A constituição de habilidades tecnológicas e de práticas ambientais projetam nos materiais o desejo do futuro cidadão para uma sociedade que necessita garantir a sobrevivência. Os ditos de culpabilização do humano, de perda e degradação do planeta reforçam o medo e a incerteza do amanhã, propiciando os motivos certos e verdadeiro para que assumam-se uma conduta responsável com o planeta.

Sendo assim, observou-se nestes materiais a fabricação de um sujeito que é educado ambientalmente pelo jogo e por propostas educativas realizadas com o artefato. Compreendeu-se também que existe uma condução da prática docente por meio de ditos que dizem o que é produtivo para a Educação.

Por fim, percebeu-se que os ditos discursivos que circulam no âmbito social constroem modelos de condutas corretas. Ditos que reafirmam os discursos de crise ambiental, educacional e o discurso pedagógico ambiental, que visam

instituir 'práticas mais conscientes' que salvarão o planeta da destruição. Assim, entende-se que é necessária uma atitude no mínimo suspeita sobre o que produzem e dizem a respeito da Educação e da Educação Ambiental.

Referências

BORTOLAZZO, S. O lugar da educação na cultura digital: esboços de crianças e jovens digitais. **Textura**, v. 20 n. 44, p. 27-44, set/dez. 2018.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIÁRIO GAÚCHO DE PORTO ALEGRE. **Game usado por professores vira febre entre crianças e adolescentes**. 2013. Disponível em: <<http://m.diariogaicho.com.br/noticias/todas/a4053234>>. Acesso em 30 jun. 2018.

FISCHER, R. M. B. FOUCAULT. In: OLIVEIRA, L. A. (org.). **Estudos do Discurso: Perspectivas Teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão**. Belo horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GARRÉ, B. H. **O Dispositivo da Educação Ambiental: modos de constituir-se sujeito na revista Veja**. 185 p. Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2015.

GIZ MODO BRASIL. **Microsoft oferece Office com novos recursos para alunos e professores no Brasil**. 2016. Disponível em:

<<http://m.gizmodo.uol.com.br/microsoft-classroom-minecraft-brasil/>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

GUIMARÃES, L. B. Imagens da sustentabilidade em um mundo sem ilhas. In: HENNING, P.; RIBEIRO, P. R.; SCHMIDT, E. (Org.). **Perspectivas de investigação no campo da educação ambiental & educação em ciências**. Rio Grande: FURG, 2011.

LAZZARATO, M. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. São Carlos: EduFSCar, 2011.

MOREIRA, J. A. M. M.; TRINDADE, S. D. O dispositivo digital *Wattsapp* e o seu impacto na criação de comunidades virtuais de aprendizagem. **Textura**, v. 20 n. 44 p. 10-26, set/dez. 2018.

MINECRAFT: Education Edition: Homepage. Disponível em: <<https://education.minecraft.net/>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

NIETZSCHE, F. **O crepúsculo dos ídolos, ou, como se filosofa com o martelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PASSETTI, E. Transformações da biopolítica e emergência da ecopolítica. **Ecopolítica**, São Paulo, n. 5, p. 2-37, jan/abr. 2013.

PONDÉ, L. F. **Guia politicamente incorreto da filosofia**. São Paulo: Leya, 2012.

PORVIR. **Versão educativa do Minecraft chega à sala de aula**. 2016. Disponível em: <<http://porvir.org/versao-educativa-minecraft-chega-a-sala-de-aula/>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

REVEL, J. **Michel Foucault**: Conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTOS, P. R. Meio Ambiente, verdade e governamentalidade. In: GADELLHA, S.; PULINO, L. (Org.). **Biopolítica, escola e resistência**: infância para a formação de professores. Campinas, São Paulo: Alínea, 2012.

SARAIVA, K.; GONZALEZ, D. Corporeidades no aplicativo POU. **Textura**, v. 20 n. 44, p. 210-239, set/dez. 2018.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIEIRA, V. T.; HENNING, P. C. A crise ambiental em evidência: análise do discurso foucaultiano – modos de fazer pesquisa em educação. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 209-220, jul/dez. 2013.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA FILOSOFIA

Léo Cezar Padova*

Diego Carlos Zanella**

Marcio Paulo Cenci †***

Marcos Alexandre Alves ‡****

Resumo: O presente artigo relata a experiência e estratégia de ensino da História da Filosofia no Ensino Médio com a compilação de uma Linha de Tempo. Neste caso, a dificuldade é estudar e aprofundar o grande volume de temas, ideias e conteúdos históricos produzidos a mais de 25 séculos. A sensibilização dos estudantes se deu na importância do tema: na criação de uma base filosófica; o filosofar criticamente na História da Filosofia e religar os temas para os dias atuais. Foram abordados os séculos de início e fim, temas e filósofos. O resultado final foi: cada aluno confeccionou sua própria Linha de Tempo; realização e satisfação; ampliação do campo de visão; a importância na formação do indivíduo e da humanidade; domínio e apropriação do conteúdo; segurança para transitar com argumentos dentro do tema; novas conexões com os dias atuais no contexto de suas vidas como algo dinâmico; grandes contribuições na vida dos estudantes e da sociedade atual. Portanto, este é um método de ensino, podendo ser utilizado e aplicado pelos professores de Filosofia, para melhorar sua prática pedagógica em sala de aula no ensino da História da Filosofia.

Palavras-chave: Metodologia de Ensino. Linha do Tempo. Aprendizagem. Períodos da Filosofia.

* Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens – MEHL, Universidade Franciscana - UFN. E-mail: leocezarpadova@gmail.com

** Coautor - Dr. em Filosofia. Professor do Curso de Filosofia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana – UFN. E-mail: diego.zanella@gmail.com

*** Coorientador - Dr. em Filosofia. Professor do Curso de Filosofia e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana – UFN. E-mail: mpcenci@gmail.com

**** Orientador - Dr. em Educação. Professor do Curso de Filosofia e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana – UFN. E-mail: maralexalves@gmail.com

STRATEGY FOR THE TEACHING OF HISTORY OF PHILOSOPHY

Abstract: This article presents an account of an experience and teaching strategy of the History of Philosophy. The work is developed in High School, where the students developed the compilation of the Timeline with the periods of the History of Philosophy. The difficulty in studying and deepening is the big volume of themes, ideas and contents present in the periods, because it is a history with more than 25 centuries of existence, evolution and the development of humanity. In this way, it is important to sensitize students to create a philosophical basis, ability to philosophize critically and identify themes in the History of Philosophy perpetuated and manifest in the current days. The challenge was to produce a Timeline that would approach the periods with their centuries, characteristics, themes, philosophers and philosophical ideas. We highlight the final result of this work, where each student made his own Timeline, in a satisfactory way. Expanding his area of vision in relation to content, the importance of own philosophy in the formation of the individual and of the humanity. Bringing them safety and ease to move with arguments within the History of Philosophy. Awakening their appreciation and increasing their knowledge with connections and new ideas with the current days. It is important to understand the teaching of the History of Philosophy not as something static; but as something alive and dynamic. Where it has made and continues to make big contributions in the lives of students and in the current society. So, this is an important teaching method and it worked. It can be used and applied by teachers of philosophy, to improve their pedagogical practice in the classroom.

Keywords: Teaching. Methodology. Timeline. Learning. Periods of Philosophy.

Introdução

A elaboração da Linha do Tempo torna-se importante para inserir os estudantes no mundo filosófico. Possibilitando-lhes situar-se no contexto histórico, e percebendo as ideias defendidas por cada filósofo em sua época vivida. Também se destaca as obras, temas, conceitos e características desenvolvidos por cada filósofo em cada período. As diferentes formas de explicar e entender o mundo e o ser humano. Como aconteciam as diferentes rupturas para se entender e buscar o conhecimento das coisas existentes no mundo. Para

tanto, este trabalho desafia os estudantes a promoverem uma conversa permanente com a História da Filosofia, com o mundo ao qual estão inseridos e com a cultura da época a qual estão vivendo.

A atividade foi executada a partir da apresentação dos temas dos “Períodos e campos de investigação da Filosofia grega” e os “Principais Períodos da História da Filosofia” (CHAUI, 2010, p. 40-57). Destacou-se o nome de cada período, século de início e fim do período, os principais temas e os filósofos do período. Utilizaram-se os textos do livro didático: “Iniciação a Filosofia”, folhas de ofício, cola, lápis coloridos, grafite, pincéis, entre outros. Cada aluno usou de sua criatividade para confeccionar de maneira personalizada sua própria Linha do Tempo.

As Linhas do Tempo foram expostas na escola para socializar o conhecimento. Para isso, foram realizadas apresentações orais aos alunos, a fim de, demonstrarem o domínio do conteúdo, a argumentação, criticidade e o raciocínio lógico no desenvolvimento de suas ideias. O trabalho de compilação da Linha do Tempo foi exposto na escola, fixada na Sala Ambiente de Filosofia e realizado várias apresentações do trabalho para diferentes grupos e eventos na unidade escolar.

Mediante o propósito deste trabalho, lembramos que nos referimos, no início deste texto, a Gallo (2012, p. 6-7) que, em entrevista, explicita a sua proposta metodológica do seguinte modo: Tenho investido em duas metodologias distintas. A primeira, pensada para partir do problema e chegar ao conceito, organizada em quatro passos didáticos. Parte-se de uma sensibilização para um determinado tema, passa-se a uma problematização do tema; a uma investigação na História da Filosofia em busca de como diferentes filósofos pensaram a questão e que conceitos criarão para, por fim, chegar a uma conceituação, que tanto pode ser refazer o caminho de produção conceitual feito por um

determinado filósofo, como um processo próprio de criação conceitual. (GALLO, 2012, p. 06-07).

1 Aproximando a história da filosofia com a vida

Conforme destaca Murcho (2010, p. 1-2), é necessário e importante o estudo da História da Filosofia para o desenvolvimento e formação do pensamento humano. Principalmente nesta fase de formação dos estudantes no Ensino Médio e, posteriormente para a vida profissional e adulta.

A História da filosofia, corretamente feita, é uma atividade importante em si mesma e também importante para a formação de filósofos. Contudo, não é possível fazer boa História da filosofia sem dominar a filosofia. A ideia de que a História da filosofia seria como que uma propedêutica da filosofia não tem em conta a dialética enriquecedora entre a filosofia e a História da filosofia: uma boa formação filosófica enriquece a História da filosofia e uma boa formação em História da filosofia enriquece a filosofia (MURCHO, 2010, p. 1-2).

Um trabalho enriquecedor para a vida dos estudantes. Pois, por meio da Linha do Tempo, mostra-se a trajetória formativa das ideias que marcam a Filosofia, desde a Grécia Antiga até a Contemporaneidade. A produção da Linha do Tempo procura apresentar os principais Períodos da História da Filosofia. Organizada cronologicamente em cada período destacamos: os séculos de seu início e fim; o nome de todos os períodos; seus principais filósofos; seus principais temas e ideias filosóficas.

A produção da Linha do Tempo contribui significativamente para estudar a Filosofia e entender a sua História de uma maneira fácil, prática e ampla; despertando o interesse dos estudantes em conhecer e aprofundar cada período formativo. Promovendo a leitura, o estudo e debates teórico-práticos dentro de

um contexto global, social, econômico, cultural, político, religioso e tecnológico a partir de cada período em que acontecem os fatos e seus desdobramentos.

Nesse sentido, destaca Bolzani (2014, p. 6) a importância da História da Filosofia, como sendo, mais do que ocasião e estímulo para o filósofo, mostra-se possuidora de uma espécie de potencial filosófico infinito, cuja atualização dependerá sempre do filósofo que sobre ela se debruça e nela procura elementos para sua contextualização e reflexão crítica.

Desta forma, relata-se neste texto, a experiência vivida pelo professor em sala de aula. Através da compilação da Linha do Tempo, envolvendo os alunos da primeira série do Ensino Médio, de uma Escola Estadual de Educação Básica “A”, do município “X” em Santa Catarina.

No decorrer do trabalho foi possível perceber questões de ordem filosófica, que fazem parte do conteúdo da disciplina de Filosofia, como a temática da História da Filosofia, presente em todo tempo no desenvolvimento da humanidade. O estudo da História da Filosofia integra o conteúdo programático do Currículo em Foco, da disciplina de Filosofia, para a 1ª série do Ensino Médio, do Estado de Santa Catarina.

Faz-se necessário debater a História da Filosofia em sala de aula constantemente, pois não é em apenas uma ou várias aulas, um bimestre, ou um ano letivo que se esgota um conteúdo. Usa-se: a) *Currículo em Foco*: documento disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação, onde direciona os conteúdos a serem trabalhados durante os dias de aula, no ano letivo, pelos professores em cada disciplina. b) *Plano de Curso*: elaborado por cada professor em sua disciplina, no início do ano letivo, entregue na secretaria da escola. Onde escrevem de maneira detalhada como serão desenvolvidos por ele os conteúdos em sala de aula. c) *Plano de Aula*: descreve o conteúdo, a forma de abordagem, e trabalho em sala de aula desenvolvido por cada professor em sua disciplina.

Ampliando-se os saberes em torno de cada época na História, de acordo com a sua produção e o seu volume.

Para o professor de Filosofia surgiram vários desafios para a realização deste trabalho. Exigindo dele um preparo maior, aumentar o número de leituras, e domínio do conteúdo das aulas. Fez-se necessário despertar o interesse dos estudantes em ler e pesquisar novas referências bibliográficas para enriquecer o conteúdo da proposta didática. No decorrer do trabalho vão surgindo muitas dúvidas e desafios colocados pelos próprios alunos. E que não podem ficar sem uma resposta adequada de acordo com aquilo que estão perguntando.

Buscando-se assim, sensibilizar, criar uma base filosófica, a capacidade de filosofar e identificar conceitos da História da Filosofia que se perpetuaram e se manifestam até os dias atuais. Tecendo-se assim uma consciência crítica nos estudantes, acerca dos temas ao qual a Filosofia ainda hoje se envolve para apontar possíveis soluções e questionamentos aos problemas e desafios atuais.

Segundo Gallo (2006, p. 18) ao nos dedicarmos ao ensino da Filosofia, no Ensino Médio, precisamos ter em mente que tratamos de um saber que possui uma bagagem histórica muito grande e que precisamos estar atentos a esta vitalidade e a esta História. O autor faz três “alertas” ao professor de Filosofia: a) não podemos tomar a Filosofia apenas como um conjunto de conteúdos historicamente construídos à serem transmitidos de geração a geração. Pois a Filosofia continua viva e ativa num *processo contínuo* de produção filosófica; b) a ênfase na História da Filosofia a fim de que nossos alunos aprendam a filosofar, e para isso é preciso que saibam dos conhecimentos produzidos ao longo da História, sendo assim, ensinar Filosofia é *também* ensinar História da Filosofia; c) Seria possível ensinar Filosofia desvinculada de sua própria História? Acredita-se que não! Mas há a necessidade de se fazer esse movimento pendular. Onde nos remete voltar ao passado, ou seja, aos fatos registrados, a fim destes nos remeter ao filosofar e a produzir novos fatos, conceitos e conhecimentos.

Portanto, sensibilizar os estudantes para criarem uma base filosófica, capacidade de filosofar criticamente e, identificar temas na História da Filosofia perpetuados e manifestos nos dias atuais. Produzir uma Linha do Tempo dos principais temas e ideias filosóficas, não é apenas reproduzir a História, mas sim a História servindo de base para continuar produzindo conhecimento e soluções para os problemas atuais da humanidade.

De acordo com o professor espanhol Julián Marías (2004, p. 7), a propósito da relação da História da Filosofia não coincide com a relação entre a ciência e sua História. Elas são independentes, a ciência pode ser conhecida, cultivada e existir à parte da História. Na Filosofia, a situação histórica e pessoal em que se encontra o filósofo, e essa situação esta determinada pela tradição filosófica em que se encontra inserido: todo o passado filosófico já está incluído em cada ação de filosofar.

Conforme Aranha (2014, p. 5) cria-se uma inseparável conexão entre Filosofia e História da Filosofia. A Filosofia é histórica e sua História lhe pertence essencialmente constituída. Sem perder de vista que, a História da Filosofia não é uma mera informação a ser ministrada e ensinada a partir das opiniões dos filósofos. Mas há a necessidade de ser ensinada como sendo um caminho correto e verdadeiro da essência que constitui o conteúdo real da Filosofia. Seguindo, portanto, o rigor do método, da pesquisa e de uma ciência que apresenta, requer e exige todo rigor de quem quer produzir o conhecimento filosófico.

1.2 Estruturação da história da filosofia

Nesta perspectiva, o presente trabalho buscou verificar os conceitos dos Principais Períodos da História da Filosofia para se entender o que se pensava em cada período. Partimos com o primeiro período:

- Filosofia Antiga: 1º - Pré-socrático ou Cosmológico – preocupa-se com a origem do mundo e as transformações da natureza; 2º - Socrático ou Antropológico – investiga questões humanas, ética, política e o lugar do homem no mundo; 3º - Sistemático – sistematiza tudo o que foi pensado até então em relação ao cosmos e em relação às ações humanas; e 4º - Helenístico ou Greco-Romano: domínio de Roma e surge o cristianismo, relação do homem, natureza e com Deus;
- Filosofia Patrística: propõe-se conciliar a nova religião; evangelização; convencer os pagãos;
- Filosofia Medieval: volta-se a atenção para a Escolástica; a Teologia; a relação entre finito e infinito, corpo e alma, e o princípio da autoridade;
- Filosofia da Renascença: parte-se da ideia de homem com artífice do seu próprio destino; liberdade política; natureza grande ser vivo – alma universal; reforma protestante: liberdade, crença e pensamento;
- Filosofia Moderna: debruça-se sobre os temas relacionados ao racionalismo clássico; ceticismo; ideia de universalidade e necessidade; sujeito do conhecimento; objeto do conhecimento; causalidade/físico-matemáticas; razão humana.
- Filosofia Iluminista: enfatiza-se a conquista da liberdade e felicidade social e política; perfeccionismo e progresso; diferenças entre natureza e civilização; e
- Filosofia Contemporânea: analisa-se a História e progresso; ciências e técnicas; ideais políticos revolucionários; a cultura; racionalismo; interior e exterior; sujeito e objeto; razão humana; agentes livres; público e privado; revoluções; metafísica; ética; epistemologia; fenomenologia; História da Filosofia e Filosofia Política.

1.3 Fazer filosofia a partir da história da filosofia

Por conseguinte, Murcho (2010, p. 5-6) destaca a importância do professor de Filosofia estar atento para buscar a harmonia entre a Filosofia e sua própria História. Pois isso exige um equilíbrio entre os dois opostos redutores: o que reduz a Filosofia à sua História, e o que se esquece da História da Filosofia nesse processo de ensino e aprendizagem.

Também, segundo Favaretto (2014, p. 4) é possível destacar e levar em consideração que o ensino de Filosofia “pode ser entendido com o ensino de História da Filosofia ou de temas da História da Filosofia”. Desta forma, podemos nos perguntar: ao desvincular o ensino da Filosofia com a produção e legado deixado pela História da Filosofia, o estudante consegue percorrer este caminho sozinho? Conforme destaca Favaretto (2014, p. 4) “esta concepção supõe que o mais importante para a formação dos alunos seria a aquisição de um conjunto sistematizado de informações, conhecimentos acumulados desde a origem da Filosofia”. Para tanto, percebe-se a importância de se seguir o desenvolvimento histórico da Filosofia, pois segundo o autor, seria a maneira mais adequada de permitir que os problemas considerados relevantes culturalmente sejam compreendidos pelos estudantes, onde os mesmos poderiam perceber as contribuições da Filosofia no seu processo educativo, constituído pelo caminho da informação contextualizada. (FAVARETTO, 2014, p. 4).

Dessa maneira, emerge a necessidade de entender a Filosofia como matriz formadora de ideias para o mundo contemporâneo. Assim, o envolvimento dos alunos desde o Ensino Médio com as questões filosóficas torna possível a criação de uma consciência crítica. Impactando diretamente sobre suas famílias, amigos, as gerações atuais e seguintes. Por isso, a importância da escola pública, para impactar positivamente no fomento de alunos críticos para a sociedade, e suas comunidades, exigindo uma intervenção mais ativa dos professores nas questões

filosóficas e na formação humana com o olhar na diversidade cultural, interdisciplinar e na própria História da Filosofia.

Conforme destaca Alves (2015, p. 6) “o professor *filológico-hermenêutico* atribui como papel do ensino da Filosofia penetrar nos autores de cada época, situando-se em seu contexto para assim compreender cada texto escrito”. Fixando o rigor da dimensão histórico-filológica, onde cada pensador tem como papel fundamental injetar vida à História da Filosofia (ALVES, 2015, p. 6).

A confecção da Linha do Tempo despertou nos estudantes uma série de aspectos positivos como: melhorar a leitura, interpretação, interesse em aprofundar cada tema; visão ampla; motivação em cada aula trabalhada; um espírito de coletividade; rendimento acima do normal antes não apresentado em outros momentos; debates aprofundados; novas reflexões; capacidade de entender e situar os temas filosóficos de cada período; opiniões críticas frente aos temas apresentadas pelos filósofos; conclusões significativas de cada época; capacidade de voltar ao passado e (re) significar no momento presente de sua vida. Além da capacidade em perceber que a Filosofia tem uma História, está na História e continua fazendo História de uma maneira próxima a suas vidas e não como algo separado e distante de seu cotidiano.

Mediante a necessidade de se tomar decisões e novas posturas, Favaretto (2014, p. 4) ressalta a importância e a possibilidade de se tomar a Linha do Tempo da Filosofia como centro ou como referencial para a montagem de conteúdos de ensino. Onde, através dessas ações os alunos possam encontrar condições para justificar escolhas, tomadas de posição, elaborar interpretações, que possibilitem transferir conhecimentos de uma dimensão a outra realidade vivida pelos estudantes.

Desta forma, é preciso estabelecer articulações entre a experiência e a ascensão do domínio da representação, do conhecimento e da atividade intelectual. Podendo assim, deslocar-se e superar a apreensão e a visão

imediatista da realidade para uma posição esclarecida, efetiva e crítica da realidade e dos fatos (FAVARETTO, 2014, p. 4).

A atividade filosófica prefere os momentos de crise, especialmente, na busca por novas perguntas e respostas, questões e problemas que outros filósofos tentaram resolver. No entanto, as novas gerações podem aproveitar o passado filosófico, a fim de pensar os problemas atuais, em diálogo permanente com a sociedade e as diferentes culturas.

Pois bem, nas interações cotidianas que percebemos os impactos de nossas ações, sobre nós mesmos e sobre os outros. A Filosofia nos proporciona reflexões e tomadas de decisões, onde muitas vezes nos causa dúvidas, incertezas e inseguranças, mediante as respostas que necessitamos dar ao mundo que nos cerca. E esta atividade proporcionou diferentes sensações aos alunos, a qual exigiu deles tomadas de decisões e respostas rápidas na execução de seu trabalho.

Considerações finais

Com a realização do trabalho de produção da Linha do Tempo se percebeu que é possível fazer Filosofia e aprender com a História da Filosofia. Constatou-se problemas e os dilemas filosóficos em cada período; bem como habilidades, soluções e atitudes filosóficas apresentadas e defendidas por cada filósofo.

O mais importante é que a postura do professor em sala de aula está constantemente sendo desafiada. Principalmente para assumir uma postura de abertura e reciprocidade perante aos alunos. O grande perigo é assumir um lugar de verdade absoluta, autoritária, dogmática e detentora do poder. Nesse sentido, corre-se o risco em promover uma estagnação dos alunos, da turma, da Filosofia, do filosofar, do ensinar e do aprender.

A confecção da Linha do Tempo despertou interesse e motivação nos estudantes e fomentou a discussão mais aprofundada sobre a História da Filosofia, proporcionando-lhes uma visão mais ampla da Filosofia e sua História. Durante as aulas os estudantes mantiveram-se animados para o trabalho, estudos e aprendizagem.

Percebia-se progressivamente seu rendimento e desenvolvimento nos trabalhos individuais e em grupos, trocando ideias e opiniões em torno de cada tema. Construíram sua própria subjetividade e, com objetividade foram construindo seus próprios conceitos. Percebendo cronologicamente, bem como, seu entendimento das ideias filosóficas construídas em cada período da História da Filosofia. A confecção da Linha do Tempo demonstrou-se eficaz como uma nova ferramenta para o “fazer pedagógico” no ensino da Filosofia.

Entretanto, Favaretto (2014, p.8) destaca a importância em optarmos por um determinado conteúdo. Importante o professor de Filosofia estar atento e preparado para fazer certos recortes e definições para melhor trabalhar certos conteúdos. Mesmo que seja ele diretamente situado ou não no conjunto dos temas e problemas da História da Filosofia. Pois esta definição de procedimentos irá trazer familiaridade aos alunos com conceitos, linguagens, técnicas de leitura e processos argumentativos, possibilitando-lhes o desenvolvimento do pensamento reflexivo. (FAVARETTO, 2014, p.8)

Para tanto, a proposta contribuiu para sensibilizar e instruir os alunos mediante ao conteúdo e conhecimentos trazidos pela História da Filosofia. Estimulou aos estudantes a pensarem ativamente frente à continuidade aos estudos dos fatos e acontecimentos filosóficos. Ou seja, sensibilizou-se acerca da importância da continuidade dos estudos da Filosofia nos três anos do Ensino Médio. Criou-se um pensamento ativo para os acontecimentos desde a Filosofia Antiga aos temas mais complexos do ser humano em suas interações na sociedade contemporânea.

Dessa forma, a História da Filosofia é referência para o ensino da Filosofia. Ajudou aos alunos a superarem as tendências em intervenções espontaneístas, girando em torno do que já sabem de modo apenas opinativo. Demonstrando assim domínio ao conteúdo, desenvolvimento de pensamentos críticos e atitudes responsáveis.

Portanto, os alunos obtiveram resultados excelentes e satisfatórios. Reconheceram a importância de um trabalho sério e rigoroso para alcançar bons resultados. Perceberam a importância da construção e trocas de informações com os colegas mediante a complexidade e a extensão do trabalho. Aos poucos os alunos perceberam a possibilidade de realização das atividades e gradativamente foram mudando a postura e começaram a se postarem mais motivados. Conforme o trabalho avançava eles perceberam e descobriram várias capacidades, tais como: criatividade e talentos que até então desconheciam. Portanto, as aulas de Filosofia proporcionaram aos estudantes um crescimento individual e coletivo na busca do conhecimento e autonomia na gestão de si mesmos.

Referências

ALVES, M. A. **Formação docente e metodologias para o ensino de filosofia.** Revista Litterarius – Faculdade Palotina | Vol.14 | N. 03 | 2015 – ISSN 2237-6291.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia na Sala de Aula.** In Núcleo Temático: Filosofia na Sala de Aula. UFSCAR, 2ª. parte (FISA Etapa 2), Maio / 2014.

BOLZANI FILHO, R. **História, temas e problemas da filosofia em sala de aula: como ler os clássicos.** In Núcleo temático: História, temas e problemas da filosofia em sala de aula: como ler os clássicos. UFSCAR, 1ª Etapa, Junho / 2014, p. 6.

CHAUI, M. **Iniciação à Filosofia: ensino médio, volume único / Marilena Chauí.** - - São Paulo: Ática, 2010.

FAVARETTO, C. F. **Filosofia do Ensino de Filosofia**. In Núcleo Temático: Filosofia do Ensino de Filosofia. UFSCAR, 1ª. Etapa, Abril / 2014.

FAVARETTO, C. F. **Filosofia do Ensino de Filosofia**. In Núcleo Temático: Filosofia do Ensino de Filosofia. UFSCAR, 3ª. Etapa, Abril / 2014.

GALLO, S. **Filosofia**: experiência do pensamento: volume único / Silvio Gallo. – 1. Ed. – São Paulo: Scipione, 2013.

GALLO, S. **Entrevista com o professor Silvio Gallo**: “Ensino de Filosofia: os principais desafios”. Disponível: <http://www.anpof.org.br/spip.php?Article118>. Acesso: 15/10/2012.

GALLO, S. A **Filosofia e seu Ensino**: conceito e transversalidade, Sílvia Gallo, Ethica Rio de Janeiro, V.13, N.1, P.17-35, 2006.

MARÍAS, Julián. **História da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

MURCHO, D. “**Entrevista com Desidério Murcho**”, Prometeus, DFL – Universidade Federal de Sergipe, Ano 3, n. 5 – Janeiro/Junho/2010.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

HUMANISMOS FILOSÓFICOS E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Francisco de Assis Carvalho*

Resumo: Este trabalho analisa a relação entre os humanismos filosóficos e a experiência educativa. Tal abordagem se justifica pela tentativa de descrever a relação entre a concepção de homem que se tem com a teoria educacional que se postula. Considerando o homem dentro de uma visão antropocêntrica que tornou possível a gênese do pensamento moderno, este propósito será conseguido a partir de uma pesquisa bibliográfica que tem como escopo o estudo filosófico dos diversos humanismos desenvolvidos ao longo da modernidade. Ao apresentar um breve relato descritivo destes humanismos, buscamos tecer uma relação com as concepções pedagógicas deles emanadas, mostrando as suas principais características e limitações. Nesta articulação inserimos a concepção do humanismo cristão, apresentando-a como uma proposta necessária e sempre atual para o mundo.

Palavras-chave: Humanismo. Educação. Humanismo Cristão.

PHILOSOPHICAL HUMANISMS AND EDUCATIONAL EXPERIENCE

Abstract: This paper analyzes the relation between philosophical humanisms and the educational experience. Such an approach is justified by the attempt to describe the relationship between the conception of man one has with the educational theory that is postulated. Considering man within an anthropocentric vision that made possible the genesis of modern thought, this purpose will be obtained from a bibliographical research that has as scope the philosophical study of the various humanisms developed throughout modernity. In presenting a brief descriptive account of these humanisms, we seek to establish a relationship with

* Doutor em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo (USP), e Doutor em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor no programa de mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino da Universidade Vale do Rio Verde. E-mail: assisconf@hotmail.com.

the pedagogical conceptions emanating from them, showing their main characteristics and limitations. In this articulation we insert the conception of Christian humanism, presenting it as a necessary and always current proposal for the world.

Keywords: Humanism. Education. Christian Humanism.

Considerações iniciais

A etimologia da palavra educação nos remete à língua latina, do verbo “educare” que é um derivado de “ex”, que significa fora ou exterior e “ducere,” que tem o significado de “guiar”, “instruir”, “conduzir”. Ou seja, traduz o sentido de “guiar para fora” e também pode ser entendido como algo que conduz tanto para o mundo exterior ou para fora de si.

Para verdadeiramente entender o que é educação, precisamos compreender quem é o ser humano. O estudo dos humanismos filosóficos vai nos permitir a construção de um confronto entre a visão do homem que possui com o processo educacional que uma sociedade elege como articulador do conhecimento. Desenvolveremos nossa reflexão apresentando de maneira sucinta, mas descritiva, os humanismos filosóficos: positivista, marxista, anarquista, existencialista, personalista e cristão.

1 Humanismo positivista

O pensamento pedagógico positivista consolidou a concepção burguesa da educação e teve a sua origem no pensamento do francês Auguste Comte (1798 – 1857), considerado seu idealizador. É bem verdade que o positivismo não é propriamente um humanismo. Cabe até classificá-lo como um anti-humanismo. Entretanto, seus postulados se fazem presentes no cotidiano escolar, talvez pelo

fato de que as gerações de educadores com mais de 50 anos foram formadas com esta mentalidade.

O ancoradouro do positivismo é a tese da ciência histórica que assinala a evolução da história, cuja fases principais são a religiosa, a filosófica, e a científica. Na época religiosa, o homem explicava os fenômenos naturais, recorrendo às causas sobrenaturais. Na época filosófica, ele explicava os fenômenos, recorrendo a princípios metafísicos. Na época positiva, ele procura dar uma explicação científica por meio das leis naturais, as quais explicam tudo por si só (sem necessidade de recorrer a Deus ou a princípios metafísicos). Todos os ramos da história e do conhecimento humano passam por esses três estágios. Na visão comtiana, embora vários ramos do conhecimento humano já tenham entrado na fase positiva, a totalidade da cultura intelectual e da organização social não está ainda animada pelo espírito positivo. Ele deseja elevar ao estado positivo todas as ciências e elaborar uma ciência dos fenômenos sociais, uma física social.

Desta forma, o advento do positivismo fez emergir uma confiança cega na razão e, como isso, passou-se a se negar, qualquer outra forma de conhecimento que não fosse emoldurada pela ciência. Os valores sociais ficaram reduzidos a uma “integração social”, postulando-se a ordem e a organização social para que todos possam produzir mais. Ocorreu com isso a negação dos valores pessoais e o sujeito passou a ser negado. No âmbito cultural, colocou-se como valor fundamental as relações científicas e técnicas e, no mundo laboral, surgiu uma dicotomia entre “aqueles que pensam e aqueles que realizam”.

Para a *Educação* positivista a assimilação é mais importante que a criação cultural; a escola deve se adaptar à sociedade com programas e conteúdos pertinentes e úteis; as ciências exatas devem ser supervalorizadas e a filosofia, a arte, a literatura, a religião devem ser “disciplinas menores”. É mais importante adquirir conhecimentos do que dar uma formação integral ao aluno.

No Brasil, o positivismo influenciou o primeiro projeto de formação para os educadores, no início do século XX. A sentença "ordem e progresso" que figura na bandeira brasileira indica claramente esta influência. Na década de 70 deste mesmo século, a escola tecnicista teve encontrado o seu apogeu. Isto foi consequência da valorização da ciência como forma de conhecimento objetivo, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação. Hoje, de acordo com, Iskandar e Leal (apud COSTA in influência do positivismo no processo educacional, publicado em 11/02/2012) afirmam que com um currículo voltado para as ciências exatas e para a engenharia. Ainda, de acordo com os autores supracitados, a educação se distancia da tradição humanista e acadêmica, havendo uma certa aceitação das formas de disciplina típicas do positivismo.

2 Humanismo marxista

O homem tem no pensamento do filósofo Karl Marx (1818-1883) uma missão bem determinada. Ele deve ser livre. Esta ação libertadora deve ser uma luta contínua. Luta do homem contra o homem; do homem proletário com o burguês; luta de classes do homem contra a natureza. Por isso, o humanismo é um ponto básico no pensamento de Marx. Está ele extremamente vinculado à realização do homem na plenitude de suas potencialidades.

Superando o utilitarismo individualista, o marxismo intenta levar a cabo essa transformação desde uma análise científica da realidade e descobrindo um caminho de humanização e liberação na ação transformadora que se realiza sobre ela. Assim, a esperança dos marxistas é uma humanidade livre de alienações, reconciliada consigo mesma e com a natureza. E, na medida em que o homem transforma as estruturas socioeconômicas, ele exercita sua liberdade. Ele precisa ser livre para causar uma revolução, trabalhar e humanizar o trabalho. Entretanto, o que substancia o pensamento marxista é a "mística" do trabalho. É no trabalho

que o homem produz a si mesmo. Porque o trabalho se converteu no supremo instrumento de alienação do homem na sociedade capitalista e ele precisa recuperar seu caráter criador e deve satisfazer as necessidades de cada ser humano.

Ora, por isso, a *Educação* marxista se fundamenta na preparação de homens para a conscientização crítica da sociedade, visando buscar o progresso e lutar para que seja aperfeiçoado o sistema socialista. E, em decorrência disso, é na escola que se educa para a luta social, formando verdadeiros proletários para a consolidação do Estado.

Portanto, o trabalho educativo deve propiciar ao sujeito condições de buscar o seu próprio desenvolvimento, superando toda alienação. Há aqui uma vinculação consciente da educação com a política e com a construção do futuro, e a organização do trabalho, em situações que exijam cooperação, pode levar à descoberta do valor social e do espírito coletivo. Os professores devem ajudar o aluno mantendo uma disciplina austera, permitindo-lhe organizar toda a sua vida, combatendo todo individualismo e valorizando os castigos e as sanções.

3 Humanismo anarquista

Configuramos os anarquistas como indivíduos rebeldes, antiautoritários, amantes da sua liberdade, espontaneamente lançados a uma ação, zelosos de sua individualidade, solidários, generosos, universalistas, no apoio mútuo, convencidos até o fundo de que “o anarquismo ou nada”, muitos deles se tornam ateus combatentes. Assim são os anarquistas. Na Expressão de Goreli ((1993, p. 32): “Temos anarquista coletivistas, individualistas, antirreligiosos e religiosos e uma ideia é comum a todos eles: a negação da tirania”.

Por isso, o anarquismo é um sistema político e filosófico, baseado no ideal de uma sociedade sem governo. Atribui um escasso valor ao êxito político

imediatamente e elevado valor à formação de “um homem novo” no seio da velha sociedade. A anarquia é uma doutrina de liberdade e de crítica, que não reconhece dogmas e autoridades. Daí a possibilidade de liberdade de pensamento e ação aos seus partidários, segundo suas próprias convicções morais e intelectuais. O anarquismo oferece uma crença no “homem natural tal como os filósofos contratualistas (Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau) como historicamente anterior ao “homem político”. Entretanto, demonstra uma extrema confiança nas ciências positivas e nos valores naturais, fazendo apologia revolucionária até da violência, não valorizada em si mesma, mas como meio para se conseguir a liberdade, que se opõe à autoridade.

Tem a *Educação* um papel fundamental ao movimento anarquista. A educação anarquista deve ser uma educação libertadora, no sentido de que possibilite o desenvolvimento da plena liberdade e das potencialidades e valores do indivíduo. Visa desenvolver no indivíduo sua autonomia, não o considerando como meio, mas como um fim em si mesmo, sendo esta educação crítica para estimular a capacidade de reflexão e a opinião própria do educando. Necessariamente em seu bojo, deve ser uma educação antiautoritária, sem normas, ideais e poderes impostos ao indivíduo para que ele possa desenvolver a sua própria capacidade de decidir e fazer por si mesmo. Tem como pressuposto uma ideia de globalidade que abarque todos os aspectos da vida e não separe a realidade em parcelas, e nem retire o educando do seu ambiente social. Na base de todos estes princípios se encontram a valorização da liberdade e do apoio mútuo.

4 Humanismo existencialista

Como filosofia que surge entre e após as duas grandes guerras mundiais, os filósofos existencialistas participaram das condições sociológicas e espirituais

da humanidade frente ao fracasso, à desilusão e à angústia das pessoas e ao confronto com o espírito burguês, ao materialismo positivista e ao idealismo hegeliano. Por isso, estes pensadores elevaram um protesto em nome da existência humana concreta. Esta filosofia se revela como uma luta contra o sistema, que, de alguma maneira, deforma a realidade, variável e misteriosa do homem. Kierkegaard e Nietzsche, por diferentes caminhos constituem-se em precursores do existencialismo. O primeiro alia existência à subjetividade concreta individual, na angústia que leva à relação vital, ainda paradoxal, com a pessoa de Cristo. Nietzsche coloca também a existência como valor fundamental, precedendo e condicionando a essência do homem, que não pode ser mais que o fruto do esforço e obra da liberdade.

O existencialismo põe em relevo o caráter dramático da condição humana. O ser humano está condicionado, situado em um tempo e no espaço, aprisionado por eles. Sartre vai acentuar e descrever profundamente o sentido da opção pessoal que o homem realiza em um doloroso processo de autoconsciência de si. Jaspers e Marcel (CARVALHO, 2004, p.60) expressam em suas obras a necessidade de transcendência e abertura ao outro, como modo de viver os valores da liberdade e da esperança.

A filosofia existencialista considera o homem como realização de si mesmo numa dada realidade. Ele é um ser uno e, enquanto realidade dada, é um corpo. O espírito, a consciência e a liberdade são expressão de sua realização. Há duas formas de o homem estar no mundo: uma, inautêntica, que leva o homem a reduzir-se à categoria de objeto, outra, autêntica, que constitui a experiência da interioridade.

A liberdade tem um valor profundo na vida humana como opção pessoal. Sartre afirma que o homem faz o que quer ser e o que projeta ser. Nossa ação não está orientada por valores pré-existentes a nós mesmos. Somos nós que os escolhemos. O homem não pode fugir da sua condição de ser um ser livre. É Sartre

também quem vai afirmar que esta liberdade, que devemos assumir, reside precisamente na responsabilidade sentida como tal. O que eu faço tem a ver comigo e com toda a humanidade.

No que se refere à *Educação*, as pedagogias existencialistas se despreocupam com o “dever ser”. As crianças são livres para fazer e escolher o que querem fazer e escolher o que querem. O valor maior é a sinceridade: o aluno pode ser o que quiser, desde que o seja com sinceridade. Cada aluno é um ser singular e único e a experiência no campo do conhecimento deve se sobrepôr a todo racionalismo. O aluno é radicalmente livre. Deve ele ser levado a pensar num projeto de vida, criando seus próprios valores.

5 Humanismo personalista

O Personalismo foi um movimento filosófico que surgiu no contexto histórico pós-crise econômica de 1929 e da ascensão do Nazismo em 1933. Esses dois acontecimentos e também as ditaduras fascistas, juntamente com a Guerra Civil Espanhola e o início da Segunda Guerra Mundial, abriram lugar para uma crise mais profunda: o aniquilamento da pessoa humana. O principal representante deste movimento é Emmanuel Mounier (1905 -1950).

Dentro de uma perspectiva que coloca a pessoa humana no centro de tudo, Mounier afirmava que pessoa humana passa por um processo de personalização. Ela é a unidade central do universo que, através das vivências, se comunica. A pessoa está dentro da natureza, porém, a pessoa transcende esta natureza. Ela está encarnada num lugar, num tempo entre pessoas. “A pessoa é a única realidade que conhecemos e que, simultaneamente, construímos de dentro” (MOUNIER, 1960, p. 17).

Esta encarnação não se reduz a um conjunto de funções ou reflexos condicionados. Sua relação com a natureza acontece mediante a constatação de

que só o homem, dentre todas as criaturas, pode conhecê-la, só ele pode transformar a natureza. Só ele é capaz de amar. O relacionamento humano, na visão personalista, se faz através da comunicação e da comunhão autêntica entre pessoas. O entendimento do ser humano como “pessoa” é um “valor absoluto”. Dentro do mundo, a pessoa sofre as ações dos outros e age transformando. Mounier salienta que a pessoa não pode ser objetificada, ou seja, utilizada como meio por um grupo ou por outros. Cada pessoa deve ser livre para construir seu destino e personalizar a natureza, dominar seu meio, humanizar o mundo e transformá-lo.

Na mesma linha de reflexão filosófica podemos identificar a contribuição de Carl Ransom Rogers (1902-1987), psicólogo norte americano atuante na terceira força da psicologia que desenvolveu a Abordagem Centrada na Pessoa. Para ele, através da experiência, o homem vai se transformando em pessoa e adquirindo o conhecimento que, em geral, vai se articular em torno do eu, que ganha esse caráter de totalidade uma vez que visa a uma autorrealização. Rogers afirma que toda percepção é dotada de significado e o indivíduo deve buscar dentro de si a direção a seguir. Trata-se, antes de mais nada, de assumir a liberdade humana - a possibilidade de tomar decisões e ser responsável por elas.

Outro pensador que compartilha esta visão é Paulo Freire (1921-1997), um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. Ele tinha como fundamento a ideia de que o reconhecimento consciente e reflexivo pelo homem do seu contexto situacional é o primeiro passo que pode conduzi-lo a um compromisso na ação transformadora dessa realidade.

Para Freire a liberdade é uma conquista e não uma doação. Para tanto, a pedagogia humanista e libertadora terá dois momentos: um em que os oprimidos desvelam o mundo da opressão e se comprometem com sua transformação. Outro, quando, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser

do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de busca (FREIRE, 1988, p. 42).

Um dos pontos chaves do pensamento de Freire é a primazia e a necessidade da conscientização, entendida como unidade dialética: ação e reflexão que caracteriza o modo autêntico de enfrentamento do homem com sua realidade. A conscientização é o processo pelo qual alcançamos a libertação progressiva do homem e exige de nós uma revalorização da ciência e do trabalho.

Podemos sintetizar o pensamento personalista, em meio a enfoques diversos, com a constatação de que ele insiste na necessidade de reconhecer na liberdade, não só a capacidade de opção, tal como expressa o existencialismo, mas também a capacidade de adesão: Adesão que deve ser vivida no âmbito da criatividade e das relações humanas.

A ciência, para Freire, assim como para Mounier, deve estar a serviço da verdade. Uma verdade que liberte o homem da opressão, da ignorância, do domínio da natureza sobre ele e, sobretudo, da escravidão humana. O trabalho aparece como meio pelo qual o homem pode criar o seu mundo próprio.

Os personalistas afirmam com unanimidade que o homem tem fome de ser. Como ser inacabado, anda sempre buscando ser mais. O homem se transforma e se define como pessoa, quando se descobre como um ser em relação. É através da comunicação que o homem descobre a sua essência. Só existimos na medida em que existimos para os outros.

Para Mounier, o ser humano só se desenvolve como pessoa na medida em que é capaz de sair de si (ser disponível para os outros); compreende (percebe e respeita outras opiniões); solidariza-se (sensibiliza-se); dá (generosidade e gratuidade); sabe ser fiel (a amizade e o amor só são perfeitos quando criadores).

A *Educação*, aplicada de acordo com o pensamento personalista possibilita afirmar que a escola deve estar a serviço da pessoa. A sua principal missão deve ser a de despertar seres capazes de viver e comprometer-se como pessoas. Freire

acentuando que o processo de conscientização educacional é o meio para a transformação da sociedade define que o educar visa formar sujeitos. Na mesma tônica, Mounier preocupa-se com a escola para que não promova “sectarismos” e mentalidades fechadas, mas sim diálogo e a mútua compreensão entre todos os homens. E Rogers, pede ao sistema educativo que desenvolva, principalmente no educando, a permanente capacidade de permuta de troca.

A educação personalista quer fazer da escola uma instituição a serviço da pessoa. A proposta da educação personalista está, em síntese, baseada na liberdade, no compromisso, na autorrealização e na criatividade.

6 Humanismo cristão

Nossa reflexão sobre o humanismo cristão será fundamentada pelas ideias de Jacques Maritain (1982-1973), filósofo francês de orientação católica. Para ele, o humanismo cristão é o humanismo integral, já que o homem, na antropologia cristã, é um ser criado à imagem de Deus. Salienta Maritain que, na visão cristã, o homem é visto como:

Um animal cuja suprema dignidade está na inteligência; um indivíduo livre em relação pessoal com Deus, cuja suprema justiça ou integridade está na obediência voluntária à sua lei, uma criatura pecadora e ferida, chamada à vida divina e à liberdade da graça e cuja suprema perfeição consiste no amor (MARITAIN, 1976, p. 33).

Ligado à realidade comunitária da Trindade, ele é um ser social, relacional. É também um ser aberto para o mundo e que se faz num contínuo processo. É um ser que se interroga e responde, procura e acha. Na perspectiva dessa plena realização, o homem sente-se impelido a procurar o fundamento do mundo e nele, o sentido da própria existência. Um ser singular e criativo, uno e irrepetível.

Sua vida transcorre na história e na cultura. Por sua vez, seu destino está além da história. É um ser complexo, que age no mundo do qual faz parte, mas transcendendo, pela sua dimensão de abertura para o infinito.

A **Educação** pressupõe uma reflexão prévia sobre a pessoa humana situada e datada. É impossível compreendê-la fora de seu tempo e de seu espaço e dos relacionamentos com a sociedade que a envolve. De acordo com Maritain (1999, p.108), se o gênero humano superar as terríveis ameaças de escravidão e de desumanização que hoje enfrenta, ele terá de novo humanismo e terá ansiedade, seja em descobrir a integridade do homem, seja também em terminar com as divisões internas que tanto fizeram sofrer a época precedente. Para corresponder a este humanismo integral é necessário que se promova uma educação integral.

É através da educação que o ser humano, inacabado evolui em direção à plena realização de si mesmo, na comunhão com os demais. Assim, procurando ajustar a novas formas de pensamento e de vida os seus princípios imutáveis, a educação cristã não rejeitou as conquistas realizadas pela ciência, que não colidiram com as bases filosóficas da doutrina cristã, estas sempre foram aceitas e incorporadas à prática educativa da Igreja. Entretanto, sabemos também que todos os postulados contrários ao espírito do cristianismo e à dignidade da pessoa humana foram recusados e vigorosamente combatidos. Na clara definição de Maritain:

A educação cristã não tem em mira fazer um homem naturalmente perfeito, um atleta, um herói seguro de si, que reúne todas as energias e perfeições naturais, impecável e imbatível no tênis ou no futebol como nas competições morais e intelectuais. Ela se esforça para desenvolver o quanto possível as energias e as virtudes naturais, tanto intelectuais como morais, em união com as virtudes infusas que a vivificam, mas confia muito mais na graça do que na natureza. Ela vê o homem tender à perfeição do amor, não obstante, todos os falsos passos e os erros possíveis e

malgrado a própria fragilidade da sua natureza (MARITAIN, 1999, p. 110).

Considerações finais

No ensejo da empreitada de fechar este artigo, ousamos traçar algumas comparações entre as concepções filosóficas elencadas e o humanismo cristão e sua proposta de formação integral do homem.

O humanismo positivista contraria os princípios humanitários do cristianismo, na medida em que o homem é desumanizado e convertido em objeto. A pessoa só é valorizada por sua “função”, por seu “trabalho”, pelo que possui. Preocupado excessivamente pelos meios, o homem positivista perde a referência ao fim.

No que se refere ao humanismo marxista podemos perceber uma séria confrontação que se liga à sua escatologia. Em ambos se parte de uma situação inicial de alienação e a partir de um processo dinâmico, animado por uma esperança, se quer chegar à realização de um homem novo, a uma plenitude. Só que, para o marxismo, a alienação é exterior ao homem. São as estruturas injustas. Para o cristianismo, a alienação é mais profunda que a miséria física e moral. A superação da alienação acontece através da libertação. No caminho desta libertação as respostas são muito diferentes. Para o marxismo a solução se encontra na revolução, para o cristianismo, na salvação que vem de Cristo. Entretanto, ambos partilham esperanças: o homem marxista, na história humana, na sociedade comunista; o cristão vive na esperança de algo já realizado, na plenitude dos tempos, para além desta terra.

O humanismo existencialista em sua versão ateia afirma que a existência precede a essência e que não há nenhum Deus que tenha planejado o homem. Por isso, em consequência, o homem não tem qualquer natureza fixa para respeitar, sendo livre e responsável por tudo que faz de si. “O homem está

condenado a ser livre”. Isto pode significar falta de sentido para a própria existência e provocar a angústia, revelando quão frágil é o ser humano. Entretanto, no viés cristão, a filosofia existencial ensina que, é mais importante ter um relacionamento pessoal com Deus do que seguir as normas morais e as estruturas sociais. Kierkegaard como cristão insistia nos valores de amor interpessoal e solidariedade universal.

O humanismo anarquista salienta uma busca desesperada para salvar a dignidade da pessoa humana, reconhecendo o direito de cada uma e a sua liberdade. Neste ponto, cristianismo e anarquismo encontram concordância. Certamente que é a fé do cristão, na vivência do amor, aquilo que dá sentido à sua vida e à sua morte. O cristianismo discorda plenamente do anarquismo com relação aos meios usados para se construir um mundo melhor, no que tange a apologia da violência.

Com relação ao humanismo personalista, encontramos perfeita consonância entre a proposta cristã e a proposta personalista. O reconhecimento do valor da pessoa é um fruto claro da tradição bíblica do cristianismo. A liberdade e o amor, como elementos-chaves da pessoa, adquirem seu autêntico relevo no mistério profundo de um Deus, que estabelece relações com os homens. Existe também neste humanismo um profundo respeito pelo fazer pedagógico. Diferente da proposta positivista, em que os meios primam sobre os fins, o personalismo coloca que o fim deve orientar os meios. As técnicas têm de ser experimentadas e provadas cientificamente, mas usadas com agilidade, flexibilidade, criatividade e responsabilidade.

Referências

ABBAGANANO, Nicola. **História da Filosofia**. Volume 5. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

ANDRADE, Ciro E. Schimidt. **Pensando La Educacion**. Santiago do Chile: San Pablo, 1994.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CAMPOS, Névio de. **O problema da natureza humana em Jacques Maritain**. Revista Brasileira de História das Religiões. ANPUH, Ano VI, n. 16, Maio 2013 - ISSN 1983-2850 – Dossiê: Facetas do Tradicionalismo Católico no Brasil.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/index>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

CARVALHO, Francisco de Assis. **Educação Integral**: a proposta educacional numa perspectiva católica. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2004.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar**. Disponível:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1517-9702201610148595.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

COSTA, Antônio José Silva. **Influência do positivismo no processo educacional**. Disponível: <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/influencia-do-positivismo-no-processo-educacional/61497/>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GORELI, K. A. Cómo entienden los anarquistas el anarquismo. **La Revista Blanca**, 1933. Citado por DIAZ, C. El anarquismo como fenómeno político moral. México: E. Mexicanos Unidos, 1975, p. 32.

JORGE, J. Simões. **Cultura Religiosa**. O homem e o fenômeno religioso. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

LUZ, Charlene Bitencourt Soster. **Humanismo e educação**. Disponível: <<file:///C:/Users/francisco/Downloads/13-100-1-PB.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **Jacques Maritain e a Educação**. Café Filosófico do IJMBR- 29/9/2014- Disponível em: <http://maritain.org.br/wp-content/uploads/2016/11/jacques_maritain_e_a_educacao_marcilio.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da Educação**. Trad. da Abadia de N. Senhora das Graças. 4 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1966.

_____. **Por um humanismo cristão**. São Paulo: Paulus, 1999.

MONDOLFO, Rodolfo. **Estudos sobre Marx**. São Paulo: Mestre Jou, 1967.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Lisboa: Moraes, 1960.

NOGARE, P.D. **Humanismos e anti-humanismos**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

PAZ, Peterson da. **O humanismo na educação**. Web artigos. 03/04/2010. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-humanismo-na-educacao/35533>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

SANTOS, Wivan Junior Pereira dos. **O Personalismo de Emmanuel Mounier; Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/o-personalismo-emmanuel-mounier.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2019.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

AS IMAGENS EM MINIATURAS COMO TESTEMUNHO DE RESISTÊNCIA DA CULTURA INDÍGENA

Michele Moraes Lopes*

Janaína da Silva Sá**

Resumo: Esse artigo tem o intuito de propiciar reflexões e considerações a partir do Patrimônio Cultural Missioneiro de raízes indígenas, representadas através das imagens em miniaturas, pois entende-se que essas se constituem como testemunho de resistência de uma cultura formada por fragmentos de duas culturas distintas: cristã e indígena. Visto que as miniaturas foram esculpidas em um espaço de fruição, negociação e resistência, portanto, representam um legado para a legitimidade da Arte Missioneira criada em um espaço intercultural, em que o indígena se apoderava de valores simbólicos pessoais, deixando aflorar traços de sua cultura, fazendo se deixar notar não só o processo de aculturação impingido pela igreja católica, mas fazendo escoar a sua própria condição cultural.

Palavras-chave: Imagens em Miniaturas. Cultura Indígena. Resistência.

IMAGES IN MINIATURES AS A TESTIMONY OF RESISTANCE OF THE INDIGENOUS CULTURE

Abstract: This article aims to provide reflections and considerations based on the Missionary Cultural Patrimony of indigenous cultural roots, represented through miniatures, as it is considered that these is a testimony of a culture formed by fragments of two different cultures: Christian and indigenous. Since the miniatures were sculpted in a time of enjoyment, negotiation and resistance, they

* Mestre em Patrimônio Cultural - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) campus Júlio de Castilhos, RS, Brasil. E-mail: michele.lopes@iffarroupilha.edu.br

** Doutora em Letras – Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) campus Júlio de Castilhos, RS, Brasil. E-mail: jana.sa@iffarroupilha.edu.br

represent a legacy for the legitimacy of the Missionary Art, created in an intercultural space, in which the Indian took over personal symbolic values, leaving traces of his culture, making itself felt not only the process of acculturation impinged by the Catholic church, but making it its own cultural condition.

Keyword: Miniatures. Indigenous Culture. Resistance.

Introdução

Esse artigo foi realizado a partir de estudos sobre o Patrimônio Cultural Missioneiro de raízes indígenas, representado através do imaginário guarani e que se encontram entalhados nas imagens em miniaturas, expressando simbologias desse universo cultural, seus traços, sua autenticidade. Esse estudo se justifica pela pouca pesquisa e demais estudos relacionados ao patrimônio cultural material, aqui expressadas através das imagens em miniaturas, pois entende-se que essas se constituem como testemunho de luta resistência, força, legitimidade de uma cultura formada a partir de fragmentos de duas culturas distintas, cultura cristã e cultura indígena, representadas pelos padres jesuítas e índios guaranis. Nesse sentido acredita-se que a arte indígena não constituía uma simples cópia da arte europeia, mas uma produção original da identidade nativa carregada de significados.

Além disso, entende-se que o acervo de arte em miniatura sacra missioneira que se encontram alocadas no Museu Municipal Monsenhor Estanislau Wolski, tem uma grande importância artística e histórica, pois suas obras estão entre os poucos remanescentes das reduções indígenas, sendo consideradas as primeiras manifestações religiosas do Rio Grande do Sul.

Portanto, o movimento das miniaturas dentro do espaço reducional representa a ampliação, a reinterpretação e a ressignificação das práticas religiosas no dia a dia dos indígenas. Pois, a Cultura Missioneira surgiu a partir da intervenção indígena, pois traz no seu cerne a legitimidade da Arte expressada

nas imagens de pequeno porte. Além disso, sabe-se que as miniaturas foram criadas em um espaço de fruição, de negociação, de resistência, e de permanência de uma cultura enraizada nos povos indígenas.

As intervenções dos indígenas estão expressadas nas miniaturas que se encontram alocadas no Museu Municipal Monsenhor Estanislau Wolski, localizado no município de Santo Antônio das Missões /RS. O referido museu é espaço onde se divulga a arte, a história, os valores, os costumes e os códigos culturais dos antepassados guaranis, se encontra catalogado e preservado um dos maiores acervos patrimoniais de Imagens em Miniaturas da Arte Sacra Jesuítas Guarani.

Segundo Ahlert (2012), a cultura missioneira formou-se no sul do país com o contato intercultural prolongado entre europeus e ameríndios convergindo para a concretização de um estilo missioneiro de arte, representada através da expressividade das miniaturas. Carregam a estética da cultura guarani, o que difere totalmente da representação tradicional cristã, possibilitando o entendimento de que foram as negociações e mediações que possibilitaram a existência de um espaço de criação livre, fora do controle dos jesuítas, onde o indígena atribuiu sentido a essas representações religiosas.

O Museu foi catalogado em 2006, conta com um acervo de 73 imagens esculpidas em madeira pelos índios guaranis, das quais 57 imagens são representações em miniaturas. As miniaturas representam esteticamente uma produção mais livre entalhada em um momento de intrínseca introspecção, imprimindo sua cultura, em um momento de profunda fé na qual expressava seu imaginário, longe do olhar didático dos jesuítas. As imagens em miniaturas são classificadas como de uso pessoal e doméstico, carregam uma força da cultura que aqui se formou, “cultura missioneira”, sua maior expressividade estaria nas miniaturas e não nas imagens presentes no interior das igrejas, esse estilo só foi possível a partir da interferência indígena.

1 Cultura Missioneira se deu em um espaço de resignificação, interpretação, resistência e negociação entre culturas distintas em um processo de aculturação

No século XVII, a América Ibérica disputada pelas Coroas Ibéricas, pautada pelo Tratado de Tordesilhas de 1494 era dominada por espanhóis e portugueses. Em 1607, a Companhia de Jesus, representada pelos Jesuítas, fundou a Província Jesuítica do Paraguai. A Companhia de Jesus tinha seus objetivos traçados através da conquista territorial e espiritual. Assim, deu-se a aproximação com os povos indígenas que aqui se encontravam, os padres usaram as imagens para melhor se aproximar desses povos, em relação a esse contexto Ahlert, explica:

Trouxeram em suas bagagens imagens para presentear os indígenas, construíram templos em que estas estavam em profusão, carregando estandartes de Nossa Senhora Conquistadora durante suas expedições. Na conquista espiritual, as imagens eram persuasivas. A didática barroca foi amplamente utilizada para seduzir os ameríndios, porém, adaptada às necessidades que a conjuntura requeria (AHLERT, 2008, p.32).

Com esse intuito a Companhia de Jesus dá início ao processo de disputa territorial e de evangelização, em seu projeto de colonizador de caráter religioso. Assim, formou-se na região das Missões, localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, palco de uma importante história para a região Missioneira, experiência que prosperou por 160 anos, onde foram fundados 30 Povos Missioneiros, no percurso dos rios Uruguai, Paraná e Paraguai, onde esses espaços foram marcadas por episódios significativos, formadas na segunda fase jesuítica guarani (1682-1706).

Para os jesuítas, a missão* era o modo de evangelizar os indígenas, como também os jesuítas aprendem a forma de ser guarani, seu sentido identitário, religioso, místico e econômico, especialmente a produção agrícola com caráter coletivo, os missionários mantiveram esse sistema porque atendia interesse do projeto apostólico político da Companhia de Jesus. Assim, organizaram o projeto, permeando esses aspectos de vida dos guaranis. Nesse encontro com interações culturais, surgiram formas de vida religiosa e econômica que dificilmente se compreenderia fora dessa realidade. Reforçando tais considerações:

A experiência missionária pode ser entendida a partir da presença significativa e definitiva das populações indígenas, em particular do grupo étnico guarani. Essa experiência foi constituída a partir das alianças, negociações entre grupos indígenas e os representantes do Estado Absolutista Espanhol e os representantes da Companhia de Jesus – os jesuítas – entre outros, cujo resultado foi à construção de formas e espaços de vivência, sobrevivência, encontros e desencontros (SANTOS, 2012, p.25).

Compreende-se, a partir do fragmento, que a interação ocorreu principalmente por meio da religião católica, foram se moldando em um espaço onde houve uma compreensão e introspecção do catolicismo. A ação dos jesuítas objetivava pacificar e converter os povos considerados selvagens, ou seja, os índios, por meio da fé cristã, facilitando, dessa forma o domínio da terra. Assim, o indígena reduzido adentrou em um espaço onde houve aceitação e resistência, pois culturas distintas que se movimentam, transformando e adaptando uma pela ação de outra.

*Missão: é a inversão do índio aos valores do cristianismo ocidental, pois é ela que garante a “reorganização” da vida tribal indígena segundo os valores da tradição medieval católica, temperada pelo clima combativo da Contrarreforma e impregnada do espírito cruzadista. (Ver: SANTOS, Júlio R. Quevedo. Guerreiros e Jesuítas na Utopia do Prata. Editora: EDUSC. 2000, p.11).

Assim, se formou a Cultura Missioneira, associada aos princípios da religião católica do drama da luta entre o “Bem” e o “Mal” e aconteceu também nas reduções indígenas dos povos guaranis, onde apresentou traços culturais indígenas e ocidentais, surgindo uma arte híbrida. Compreende-se, que o Barroco Missioneiro é composto por traços indígenas em todas as expressões artísticas, principalmente nas esculturas, “o rosto do índio aflora, esboçando os primeiros documentos de uma sensibilidade latino-americana” (TREVISAN, 1990, p.21).

Nesses moldes se forma em 1607 a Província Jesuítica do Paraguai, permeada pela maior catequização dos povos indígenas da América, e em maior número os índios guaranis. O projeto de Reduções prosperou em um espaço onde o guarani, que possuía tradições políticas, econômicas e sociais estruturadas há séculos, as quais foram radicalmente modificadas, com a invasão do europeu, esse espaço passou a ser disputado, pois, esse território que era essencial para a sobrevivência dos povos que ali habitavam. Reforçando-se, assim, que “a territorialidade sempre foi a base da identidade dos povos indígenas” (NEUMANN, 2004, p.28), onde efetivou-se acordos e negociações:

Um dos aspectos o qual garantiu a interação entre parcialidades guaranis e os padres jesuítas foi à defesa do modo de ser Guarani, mediante aos processos de conquista e de efetivação do projeto apostólico-político empreendido pela Companhia de Jesus. O encontro entre as lideranças guaranis e os jesuítas se expressou através da aliança, cujo princípio se constituiu na preservação e defesa do ñande reko, o modo de ser guarani, sentido, vivido, que determina as ações, os códigos, os valores, os costumes, as tradições, enfim a organização que envolve o universo simbólico guarani (SANTOS, 2012, p.27).

Percebe-se que o Guarani não aceitou passivamente as mudanças que os missionários propuseram. Santos, assim esclarece:

Parcialidades de populações guaranis aceitaram viver e construir o espaço missioneiro na medida em que puderam interferir na realidade colonial. Capazes de perceberem a pluralidade cultural do seu momento, muitas vezes divergiram da ação evangélico-política dos jesuítas, reagindo e às vezes de forma violenta, como atestam as várias evidências históricas (2012, p.27).

É perceptível que no espaço reducional[†] ocorreu a aceitação dos guaranis a religião católica em troca de proteção, com muita imposição e resistência, como também os padres se moldaram a essa nova cultura que aqui se constituía. Olhares diferentes, da história, da arte, da antropologia cultural e social, voltados à construção de uma identidade missioneira vão trilhando caminhos à decodificação e possível compreensão do passado, da cultura que aqui se formou, uma cultura híbrida e única, com traços marcantes dos povos que aqui habitavam, índios guaranis, deixaram aflorar sua cultura, seus traços e crenças mesclados com a religião cristã, essa nova identidade “Missioneira”, que aqui se formou.

O projeto missionário modificou a forma de vida dos povos GUARANI, que ressignificam suas tradições e costumes, como o abandono a poligamia, a antropofagia os cultos religiosos ancestrais, para obedecer a Igreja Católica e a monarquia, com regras estabelecidas, uma diferente forma de concepção do tempo e do trabalho, nesse espaço onde os missionários converteriam o GUARANI em “fiel vassalo ao monarca espanhol, responsável pelo êxito socioeconômico da Missão. (...) reduzindo-os e reconduzindo-os a fé católica e a vassalagem política ao monarca, numa verdadeira conquista espiritual” (SANTOS, 2000, p.16).

[†] O espaço das Reduções Guaraníticas é muitas vezes identificado com a Província Jesuítica do Paraguai composto de espaços urbanos e rurais. No espaço urbano havia lugares de sociabilidade, trabalho, divergências, pluralidade, onde vivia a maior parte da população dos indígenas cristãos, em média 3.000 a 5.000 habitantes, tutelados a três padres missionários membros da Companhia de Jesus. (SANTOS, 2012, p.27). O projeto apostólico-político partia desse princípio, mantendo as tradições combináveis, principalmente no que diz respeito à organização socioeconômica guarani.

Compreende-se, a partir do fragmento, que a interação ocorreu principalmente por meio da religião católica, com resistência e muitas negociações foram se moldando, em um espaço onde houve uma compreensão e introspecção do catolicismo. A partir desse espaço de convivência prolongada se configurou uma terceira cultura, entendida como “cultura missioneira”, pois partia especificamente de um novo contexto de produção, um contexto híbrido.

Nesse espaço organizacional formou-se a cultura missioneira com características oriundas de uma raiz mestiça, onde houve a interação do guarani, que introduziu os ícones cristão com a cultura indígena, criando assim, um estilo a partir das ressignificações e interpretações dessas culturas distintas, assim, “os guaranis adentraram num processo de aculturação irreversível. A pedagogia jesuítica da conversão estava baseada nos preceitos de Inácio de Loyola, fundador da Companhia” (AHLERT, 2008, p.31). Essa mudança de comportamento e transformações culturais dos guaranis nas reduções, a partir da convivência com os padres jesuítas, transformou-se em uma fusão de elementos heterogêneos, em um processo de aculturação:

Aculturação não se reduz a uma única marcha, a simples passagem da cultura indígena para a cultura ocidental: existe um processo inverso. Pelo qual a cultura indígena integra os elementos europeus sem perder suas características originais. Essa dupla polaridade confirma que a aculturação não pode ser reduzida à difusão, no espaço e no tempo, de traços culturais arbitrariamente isolados (WACHTEL in AHRLET, 2008, p.38).

O processo de aculturação nem sempre ocorreu sem resistência e negociação, muito se preservou das características da vida tradicional dos indígenas no que diz mudos era parte respeito a organização social e cultural desses povos, surgiu assim, uma cultura singular dentro das missões, permeada pela arte em todos os sentidos. O guarani negocia, aceita a religião cristã em meio

aos conflitos oriundos da colonização, mas não abandonou suas crenças. Nessa perspectiva “aculturação e resistência deixam de ser polos opostos, podendo caminhar juntas, e as aldeias coloniais deixam de significar, para os índios, apenas perdas e prejuízos, para serem vistas também como um espaço possível de sobrevivência na colonial” (ALMEIDA, 2003, p.28). Nesse processo de transformações culturais, sociais e artísticas que se formaram os Sete Povos das Missões de Índios Guaranis e Padres Jesuítas, no Rio Grande do Sul.

No entanto, as Reduções Jesuíticas Guarani começaram o processo de declínio no final do século XVIII, após os tratados (de Madri a Santo Ildefonso) que resolvia as questões de fronteiras entre as cortes Ibéricas na América, mas com desdobramentos irreparáveis as comunidades de indígenas reduzidos. Esses acontecimentos tiveram mudanças, como também a dispersão das obras remanescentes guaranis, ao longo do tempo, destacando-se as obras em miniaturas. Atualmente encontramos dispersas as imagens missioneiras em museus em coleções particulares no Brasil, na Argentina e no Paraguai.

Há vários relatos de como as imagens em miniatura missioneira se espalharam, acredita-se que os guaranis guardaram essas imagens e com o passar do tempo extraviaram-se, com fugas e êxodos, muito se perdeu, ficando essas imagens remanescentes. Segundo Ahlert,

Há de considerar lenta e talvez breve a continuação dos guaranis nos ofícios ministrados pelos padres após a expulsão da Ordem, assim como a possibilidade de que, durante o parcial mas constante abandono dos índios as reduções, essas imagens possam ter sido extraviadas ou, ainda abandonadas em postos que, quando de concessão de sesmarias, já não existiam, como pequenas capelas. Esta hipótese confirma o depoimento de que “famílias de sesmeiros” começaram a levar para casa essas estátuas, para protegê-las (2008, p.93).

As produções artísticas de pequeno porte, de culto doméstico e particular, representam aqui a expressão legítima da cultura missioneira, pois traduzem a interpretação, assimilação, ressignificação e resistência, talhadas pelos guaranis, divergem completamente da representação tradicional cristã.

Nessa perspectiva, compreendemos que a cultura que aqui se formou “Barroco Missioneiro”, não constituía uma simples cópia da arte europeia, mas uma produção singular da identidade indígena. Pois, “parte considerável das obras foram destruídas durante sucessivos êxodos. Outras contingências que ainda contribuíram para a redução desse patrimônio foram: A falta conservação, de condições climáticas, os transportes precários, incêndios e roubos” (IOSCHPE, 1985, p.12). Pouco do que restou desse Patrimônio Cultural encontra-se em coleções particulares, como também no acervo alocadas no Museu Municipal Monsenhor Estanislau Wolski.

A importância artística, histórica desse Patrimônio Cultural material reside no fato de que essas imagens em miniaturas estão entre os poucos remanescentes das reduções missioneiras. Compreendemos que essas peças são as primeiras manifestações religiosas do Rio Grande do Sul, cuja importância irão orientar a interpretação das imagens como documento testemunhais da Arte Sacra Missioneira.

2 As miniaturas: a representação de uma identidade indígena.

Através do acervo do Museu Monsenhor Estanislau Wolski, testemunho e de uma cultura que se formou se originou de forma diferente, acreditamos que essas imagens estejam impregnadas de sentidos, carregam simbologia individual significativa, única que representam a força da autenticidade cultural e da

identidade missioneira. Como exemplo das miniaturas do imaginário[‡] guarani, apresenta-se as imagens abaixo:

Figuras 1 de São Roque, figura 2 de São Miguel Arcanjo, figura 3 de Cristo Crucificado, figura 4 de Nossa Senhora da Conceição.



Fonte: Imagens retiradas do Inventário da Imaginária Missioneira do acervo digital do MMMEW, Santo Antônio das Missões/RS, 2013.

Portanto, as miniaturas são compreendidas como parte da cultural material missioneira, assim fazem parte da história e de uma cultura que se formou no sul do Brasil e acreditamos que venham a compor parte da identidade e da memória social, cabe ainda destacar a importância expressiva e o valor cultural dessas imagens, visto que este acervo está entre os poucos remanescente.

O conceito de Patrimônio Cultural compreende bens materiais e imateriais, naturais ou construídos, que o homem possa acumular e transmitir a futuras gerações. Portanto, esses bens que constituem o patrimônio preservam em si referências da identidade e da cultura de um determinado local, reforçado por um conjunto de elementos e valores que podem ser: estético, artístico ou documental, que com continuidades contraem contornos simbólicos e representam uma

[‡] Segundo Le Goff, o imaginário pertence ao campo da representação, mas ocupa nele a parte da tradução não reprodutora, mas simplesmente transposta em imagem do espírito, mas criadora, poética no sentido etimológico da palavra (Imaginário Medieval, 1994).

coletividade. Pesavento, assim se refere a identidade e ao imaginário social de uma sociedade:

As identidades são, pelo seu lado, um outro campo de pesquisa para a História Cultural. Enquanto representação social, a identidade é uma construção simbólica de sentido, que organiza um sistema compreensivo a partir da ideia de pertencimento. A identidade é uma construção imaginária que produz a coesão social, permitindo a identificação da parte com o todo, do indivíduo frente a uma coletividade, e estabelece a diferença (2008, p. 89-90).

Reforçando assim a ideia e o sentido transmitido pela Cultura de dar significados a objetos ou coisas materiais ou imateriais. A cultura também se apropria do conhecimento, experiências sociais, ações, usos e costumes que se fazem presentes na memória individual e coletiva dos indivíduos, construída pelos homens, portanto:

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa (PESAVENTO, 2008, p. 15).

As imagens em miniaturas representaram o imaginário guarani e adquiriram contornos e especificidades que somente foi possível por meio da ressignificação da sua cultura, com a interação de outra cultura, em um espaço de resistência. O indígena preservou sua identidade, o que possibilitou a transferência símbolos presentes em sua (2013) refere-se ao objetivo inicial do movimento surdo de quebrar o ciclo da perspectiva clínica referente aos sujeitos surdos e com a hegemonia do método oral em sua educação. Memória, em um

momento de íntima introspecção talhavam as imagens em miniaturas, as quais carregavam de simbologia e se manifestavam a sua maneira.

Considerações finais

Se faz necessário compreender que o “verdadeiro sentido se dá quando o passado interage com o presente, na construção do processo histórico” (FERRARI, 2007, p.109). Assim, que a pesquisa nos possibilite desenvolver a sensibilidade e a consciência da importância do conhecimento, apropriação, preservação, conhecimento e divulgação do Patrimônio cultural material e imaterial e da identidade, que se apresenta na contemporaneidade. Segundo Santos, o “patrimônio cultural faz parte de um processo de construção social do conceito e das mais variadas expressões patrimoniais que surgiram em diferentes grupos sociais através de suas manifestações culturais” (2011, p.02), a fim de que sua construção possibilite a retomada da memória:

[...] sempre presente e seus significados não são prontos à espera de alguém que os resgate, não são um dado pronto, mas sim um processo de significação que se dá no interior de uma determinada cultura e, por isso, mesmo mutantes, provisórios e inacabados. Memória não contém uma verdade sobre o passado e sim presta a construir uma de suas possibilidades de interação. (SALVADORI, 2008, p.29).

Ao estudar a cultura guarani procura-se aprofundar os conhecimentos e a importância da formação da Identidade Missioneira. Assim, compreende-se que a identidade é intercultural, dinâmica, relacional que se constrói em suas permanências e rupturas, continuidades/descontinuidades, inclusões/exclusões. É um sentimento de pertença, que negocia com o passado, efetivando-se ao presente. A construção histórica sociocultural da identidade missioneira tem suas raízes nas identidades indígenas, particularmente no modo de ser guarani em

suas interculturalidades e com os jesuítas missionários em fase de projeto apostólicos político de colonização, iniciado a partir do século XVII.

A partir dessa perspectiva, propiciar o fortalecimento da construção social ou cultural, a relação com o passado e futuro e com elementos inconscientes e impessoais e que levarão a legitimação do Patrimônio, portanto, compreende-se que o Patrimônio local está alicerçado na memória, em toda a sua complexidade, partindo-se das preocupações e desafios do presente, nos leve a refletir sobre o passado, para projetar participadamente, o futuro. Assim, patrimônio vai assumindo novos significados e formar intérpretes que atendessem em funções dependendo das mudanças sociais, econômicas e culturais de acordo com os interesses da sociedade.

Referências

ACERVO DE IMAGENS DIGITAIS DO MUSEU MONSENHOR ESTANISLAU WOLSKI. Santo Antônio das Missões/RS, 2013.

AHLERT, Jaqueline. **As miniaturas na imaginária missioneira: M.M.M.E.W.** Dissertação de mestrado em História. Passo Fundo: UPF, 2008.

_____. **Estátuas Andarilhas as miniaturas na imaginária Missioneira: sentidos e remanescências.** Tese de Doutorado em História. Porto Alegre: PUCRS, 2012.

ALMEIDA, Maria Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade cultural nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 2003.

FERRARI; Maristela; PEREIRA; Elson Manoel. **Espaço e Memória: relação entre concepções e conceitos.** Revista Grifos, n.22/23, jun./dez. Argos, Chapecó: UNOCHAPECÓ, 2007.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Disponível em: <www.iphan.gov.br>. Acesso em: ago 2017.

IOSCHPE, Evelyn Berg. **Guia didático: os sete povos das missões – MARGS.** Porto Alegre: RIOCELL, 1985.

_____. **Missões: passado, presente e futuro.** Porto Alegre: Ministério da Cultura SPHAN, Talento Editorial, 1990.

LE GOFF. **O imaginário medieval.** Lisboa: Editora Estampa, 1994.

NEUMANN, Eduardo S. **A fronteira tripartida: a formação do continente do Rio Grande – Século XVIII.** In: GRIJÓ, Luis et al (orgs.) Capítulos de história do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 25-46.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRATS, Lourenç. **El concepto de patrimonio cultural: política y sociedade.** Madrid, n.27. p. 63-76, 1998.

SALVADORI, Maria A. Borges. **História, ensino e patrimônio.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008

SANTOS, Júlio R. Quevedo. **A regulamentação do trabalho indígena nas Missões Jesuíticas.** Revista Latino-Americana de História. v. 1, n. 3, mar. 2012. Edição Especial – Lugares da História do Trabalho.

_____. **Guerreiros e Jesuítas na utopia do Prata.** São Paulo. Editora: EDUSC, 2000.

_____; GUIDOLIM, Amilcar Vitor. **A construção social do patrimônio cultural através do processo de produção de representações sociais.** Revista História em Reflexão, Dourados, v. 5, n. 10, jul/dez 2011.

SAINT-HILAIRE Auguste de. **Viagem ao Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Martins Livreiro, 1987.

TREVISAN, Armindo. **A escultura dos sete povos.** Porto Alegre: Movimento, 1990.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA E EDUCAÇÃO EM MEIO AS DESIGUALDADES SOCIAIS

Andréia Moro Chiapinoto*

Juciani Severo Corrêa **

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir a escola como um espaço de disseminação, proliferação e fortalecimento de ideias sociais modernas, que acabam interferindo nas relações entre educação e formação do educando. Utilizou-se uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Os autores que deram subsídios teóricos foram Bauman (2008), Giddens (2012), Nonnenmacher (2008), Bourdieu (1992), Freire (1975). Dentro desta proposta fez-se um breve histórico da educação trazendo para a reflexão as suas influências na constituição da escola moderna, bem como algumas das suas configurações atuais. Nas considerações finais, apresenta-se alguns direcionamentos e provocações em torno da temática abordada na discussão.

Palavras-chave: Educação. Escola. Consumo.

THE NEW CONFIGURATIONS OF SCHOOL AND EDUCATION IN THE MIDDLE OF SOCIAL INEQUALITIES

Abstract: This work aims to discuss the school as a space for dissemination, proliferation and strengthening of modern social ideas, which end up interfering in the relationship between education and training of the student. A qualitative bibliographic approach was used. The authors who gave theoretical subsidies were Bauman (2008), Giddens (2012), Nonnenmacher (2008), Bourdieu (1992), Freire (1975). Within this proposal a brief history of the education was brought bringing to the reflection its influences in the constitution of the modern school,

* Prefeitura Municipal de Santa Maria. E-mail: andreiamorochi@gmail.com

** Professora no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e Faculdade Palotina (FAPAS), em Santa Maria - RS. E-mail: jucisevero@bol.com.br

as well as some of its present configurations. In the final considerations, some directions and provocations are presented around the topic addressed in the discussion.

Keywords: Education. School. Consumption.

Introdução

Estamos inseridos em um mundo globalizado, em um país capitalista onde alguns possuem muita riqueza e outros vivem na extrema pobreza, no qual a divisão social se dá basicamente pelas leis econômicas: entre quem tem mais e aqueles que pouco ou nada tem. Nesse contexto, pode-se observar a separação da sociedade em dois grupos: os que determinam regras e fazem leis e os que seguem essas determinações. Para alguns autores como Marx (1867), trata-se de dominantes e dominados, para Freire, fala-se em opressores e oprimidos, mas independente de como se queira nomear, o que se entende é que de um lado estão aqueles poucos que detém o poder e os meios de produção (fábricas e terras) e do outro lado os trabalhadores, que desempenham um papel fundamental no sistema.

Seguindo esse sistema, é possível falar também do consumismo como parte da vida de todos na sociedade moderna, em que “a cultura consumista é marcada por uma pressão constante para que sejamos alguém mais” (Bauman, 2008, p.128). Assim, aqueles que podem consumir se manterão na rede de mercado, em contrapartida a aqueles que não conseguem se inserir nessa rede porque não tem acesso aos meios de comunicação, à educação escolarizada e os movimentos socioculturais, acabam por ficar fora do jogo social, da concorrência, dos espaços que legitimam os valores e regras sociais, em especial a escola.

Algumas ideias sociais construídas ao longo da modernidade como o consumismo, o ser humano produtivo e capaz, o exercício do poder e do saber, são também ideias encontradas na escola e que acabam se tornando importantes

na discussão sobre o fortalecimento da divisão de classes, as desigualdades sociais, a alienação crítica, etc.

Pode-se inferir que uma das invenções da escola moderna está atrelada a ideia de “Educação para todos”, que incentiva e propulsiona desejos de oportunidade e crescimento social. Entretanto percebe-se que a escola está inserida num contexto social amplo onde quem dita regras e modos de ser e agir também nos diz sobre o que devemos, como devemos e quem deve ou não aprender. Portanto, falar de educação para todas as pessoas, de maneira igual e uniforme, parece ser uma realidade mais naturalizada como verdade do que realmente a realidade em que vivemos. Isso porque as classes dominantes, os grupos políticos e econômicos, ou melhor, aqueles que exercem o poder sobre o corpo social são os produtores das regras, sempre intencionais, e nada neutras, e nós, homens da sociedade, em qualquer das esferas (sociais, educacionais) somos os mantenedores das ordens legitimadas.

Alicerçada em autores que tratam desta temática a presente pesquisa se propõe a discutir a escola como um produtivo espaço de disseminação, proliferação e fortalecimento de ideias sociais modernas, que acabam interferindo nas relações entre educação e formação do educando. Frente a essa breve análise do presente social em que o educacional se insere, este trabalho possui como objetivos problematizar a constituição da escola contemporânea como espaço de disseminação, proliferação e fortalecimento de ideias sociais modernas e sua relação com as desigualdades sociais, bem como compreender e discutir as interferências que educação atual sofre frente as demandas sociais, culturais e econômicas e também sinalizar quais atitudes e ações a escola atual pode realizar na intenção de uma formação integral do conhecimento para todas as classes sociais.

1 Breve histórico da educação e seus desdobramentos na constituição da escola

Desde os tempos dos Jesuítas, no século XVI, a educação era manipulada conforme os interesses dos que articulavam o processo. Já de início, a intenção ao oferecer educação ao povo indígena foi mascarada, visto que seria impossível catequizar os índios sem ensiná-los a ler e escrever. Aos poucos outra cultura foi sendo imposta sobre estes dominados, anulando e enfraquecendo os seus costumes nativos. Os índios, que simultaneamente absorviam os costumes europeus e a religião católica, tornavam-se úteis ao serem domesticados e produtivos, servindo como mão de obra barata e eficiente para a Coroa Portuguesa. Diferentemente dos filhos dos colonos, que mais tarde, quando surgiam as primeiras escolas no Brasil (por volta de 1550), desfrutavam de diferentes possibilidades que iam além do ler e escrever: eram preparados para estudar no exterior, seguir com os trabalhos da família ou se dedicar a vida religiosa (do Ó, 2008).

Podemos inferir que a educação jesuítica foi considerada válida até o momento em que começou a ameaçar os interesses da política de Portugal, levando ao rompimento com a companhia de Jesus, pois esta não era mais vantajosa aos ideais portugueses. Desta forma, outro método de ensino, proposto por Marquês de Pombal (no ano de 1759) e que agradava a Coroa Portuguesa, passou a vigorar. Denominado de aulas régias, o ensino independente e fragmentado passou a substituir o trabalho até então realizado pelos jesuítas. Contudo, se na educação dos primeiros a intenção era a socialização plena do aluno e sua formação global, o método de Pombal objetivava a separação dos conteúdos por disciplinas isoladas, não sendo preocupação a qualidade na educação.

Apesar desse rápido resgate histórico aqui apresentado, é importante salientar que o objetivo desse tópico não é dar conta de todas as tendências educacionais em sua totalidade, nem mesmo fazer um estudo com a descrição linear dos fatos que envolvem os processos de educação ao longo dos séculos, em seus mínimos detalhes. Ao contrário, pretende-se narrar alguns momentos históricos que acreditamos ser importantes para pensar a constituição da escola moderna e suas relações com as divisões de classes e desigualdades sociais.

Com isso, em termos de influências educacionais e sua relação com os interesses políticos e econômicos de determinadas épocas pode-se mencionar a constituição da Escola Tradicional, que vinha sendo instituída desde o século XVI, mas que toma maior abrangência no século XX, onde o aluno passa a ser alvo de métodos conservadores que visam à reprodução de conteúdos determinados, os quais impõem verdades sobre o que ensinar e o que é válido aprender, utilizando-se para isso de técnicas de repetição e memorização. Esse novo panorama na educação, mais tarde configura-se naquilo que chamamos de currículo escolar: disciplinas divididas por áreas de conhecimento que continuam a reproduzir uma educação fragmentada (DO Ó, 2008).

Outro ponto a ser discutido como constituinte do cenário educacional e que permanece atual nas escolas de hoje é a produção, disseminação e consolidação de manuais pedagógicos que direcionam de forma padronizada o que se deseja ensinar. Na educação jesuítica, por exemplo, os métodos de ensino buscavam pela unidade na formação do sujeito, haja vista o primeiro manual chamado *Ratio Studiorum* (publicado em 1599), trata-se de uma espécie de livro que padronizava as ações propostas pelos Jesuítas e objetivava formar o homem universal, humanista e cristão. Referia-se a “um conjunto de minuciosas prescrições metodológicas, dividido em 30 capítulos e com o objetivo de orientar o funcionamento de suas escolas” (VEIGA-NETO, 2004, p. 11).

Mais tarde, em 1649, Comenius publica a *Didática magna* também chamada de *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, que buscava também a uniformidade do ensino e a formação integral do homem, preconizando que tal formação deveria acontecer desde a infância, onde de maneira mais fácil e objetiva se consegue moldar moralmente o sujeito (VEIGA-NETO, 2004).

Podemos fazer um breve apanhado e procurar semelhanças entre o *Ratio Studiorum*, proposto pelos Jesuítas, a *Didática Magna*, de Comenius e os atuais Parâmetros Curricular Nacionais (PCNs), encontrado como norteador das práticas escolares atuais.

As atuais escolas no nosso país possuem documentos e normativas que organizam as instituições de ensino de forma padrão. Citaremos aqui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se trata de um documento político articulado que sugere o que deve ser trabalhado em cada instância de ensino. Se considerarmos que este material norteia e padroniza um sistema de educação em nível nacional, ainda assim poderemos encontrar nele algumas fragilidades. Entende-se que por se tratar de um parâmetro oficial e de cunho governamental, estão incutidos valores e interesses políticos que incidem na disseminação e fortalecimento de uma estrutura de ensino centrada na produção de sujeitos competitivos, em busca de uma aprendizagem permanente, que ao fim colaboram com a constituição de uma sociedade de massa, de trabalhadores.

Nesse sentido, ao pensar na pluralidade social encontrada no nosso país, pode-se questionar a validade de um documento tido como –universal- que seja capaz de considerar todas as diferenças culturais e econômicas. Ao mesmo tempo em que os PCN' s se apresentam como uma sugestão para a condução das práticas escolares, as instituições de ensino que não estiverem de acordo com o delineamento deste documento deverão repensar suas ações e redirecionar seus processos.

Seguindo a ideia de pensarmos a uniformidade do ensino e a sua relação com as desigualdades sociais também pode-se referir a adoção dos livros didáticos, produzidos e distribuídos pelo Governo Federal que servem como recursos metodológicos para as unidades de ensino público em território nacional onde o professor tem certa 'autonomia' ao utilizá-los em suas diferentes realidades escolares. Contudo, cabe discutir que assim como os PCN's, os livros didáticos também objetivam padronizar ideias e disseminar certos tipos de conhecimento que são impostos como necessário aprender para que nos tornemos cidadãos letrados, sujeitos sociais, homens produtivos para a 'ordem e progresso' do país. Com eles e a partir deles (os manuais - PCN's, livros didáticos) tornamo-nos uma espécie de peça articuladora da produção e reprodução do sistema através dos interesses políticos.

Deste modo, percebemos que ao longo da constituição da escola e do ensino, disseminam-se valores e interesses políticos, os quais se materializam através de documentos, leis ou regulamentos. Estes produzem uma espécie de norma, controle sobre tudo aquilo que se deve e se pode ensinar e aprender na escola. Dito de outro modo cria-se uma espécie de manuais de como ensinar, de como aprender e que sujeito se quer formar.

Atentemos para as ideias de Guareschi (1997) que nos convida a pensar que o papel da escola na sociedade é reproduzir e garantir as relações de produção, a fim de consolidar a disseminação de interesses e a ideologia dos grupos dominantes. Caso a escola não consiga executar tais princípios desse grupo a instituição passa a ser reconfigurada para que venha a atender a lógica de produção social do momento.

Para pensar a escola contemporânea é preciso revisitar alguns momentos em que a escola tradicional passa a se constituir. Salientando que ao nos referirmos a Escola Moderna não significa dizer que esta deixa para trás a Escola Tradicional, ou ainda que a primeira representa a evolução da segunda; ao

contrário, ambas são necessárias para pensar a produção da escola que conhecemos hoje, entender como os métodos, influências e tendências de educação foram sendo modificados e reconfigurados, sem jamais pensar que a escola contemporânea ‘apagou’ a escola tradicional, pois muito dessa ainda é percebido nas práticas de ensino atuais.

2 A escola moderna e suas implicações

Podemos pensar que a sociedade moderna se transformou em um espaço para o consumo, onde as pessoas estão sempre criando necessidades de compras e assim produzem materiais que logo serão descartados, ou até mesmo pessoas que consomem o básico necessário para se sentirem incluídas e aceitas em um determinado espaço. Freire (1975, p. 53) diz que:

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo.

Neste sentido, cada vez mais se inventam desejos e produzem-se objetos e ideias a serem consumidas. Para isso há uma permanente atualização das aspirações, necessidades e mercadorias as quais são descartadas ou substituídas atualizando também a relação do homem com o consumo.

Para Marx (1867), os homens criam suas necessidades e constroem seus modos de vida. Desta forma interagem com a natureza e com os demais semelhantes originando a sua vida material. O consumo não se trata de necessidade natural e sim de existência social, ou como nos diz Bauman (2008, p. 73), “numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem

que ser um consumidor por vocação (ou seja, ver e tratar o consumo por vocação)”.
Essas ideias nos remetem à escola da contemporaneidade visto que esta tem participação fundamental na sistematização do espaço como ele é, pois forma os intelectuais que serão os principais agentes da sociedade. A escola sofre diretamente os reflexos do consumismo, visto que sociedade e escola estão interligadas e fazem parte de um todo que é único. E neste meio consumista, onde tudo é trocado por valores monetários a escola também pode ser considerada mercadoria e passa a oferecer o maior número de benefícios para atrair a ‘clientela’.

Neste sentido, acontece dentro da escola um processo de privatização e mercantilização* das relações sociais e do próprio conhecimento, ou seja, a formação que escola oferece acaba também por ser vendida. Deste modo, podemos inferir a ideia de que o mercado tem influência direta na educação. E também que a educação influencia diretamente o mercado, a partir do momento que forma a mão de obra. Giddens (2012), ao citar Durkheim relembra que a educação tem outra função de socialização, visto que ensina as habilidades necessárias para cumprir papéis em ocupações cada vez mais especializadas. Em épocas de sociedades tradicionais, as habilidades que se referiam ao ofício eram aprendidas dentro da família, mas à medida que a vida social tornou-se mais engenhosa surge uma divisão ampla do trabalho para a produção de bens. Deste modo, surge um sistema educacional que transmite as habilidades e prepara a mão de obra para sanar as mais diversas necessidades da sociedade no seu tempo atual.

Neste sentido, acontece dentro da escola um processo de privatização e mercantilização* das relações sociais e do próprio conhecimento, ou seja, a formação que escola oferece acaba também por ser vendida. Deste modo, podemos inferir a ideia de que o mercado tem influência direta na educação. E também que a educação influencia diretamente o mercado, a partir do momento que forma a mão de obra. Giddens (2012), ao citar Durkheim relembra que a educação tem outra função de socialização, visto que ensina as habilidades necessárias para cumprir papéis em ocupações cada vez mais especializadas. Em épocas de sociedades tradicionais, as habilidades que se referiam ao ofício eram aprendidas dentro da família, mas à medida que a vida social tornou-se mais engenhosa surge uma divisão ampla do trabalho para a produção de bens. Deste modo, surge um sistema educacional que transmite as habilidades e prepara a mão de obra para sanar as mais diversas necessidades da sociedade no seu tempo atual.

* Segundo Nonenmacher a Mercantilização se constitui através de todas as relações sociais, inclusive a do saber, uma das marcas de nossa época. Faz parte da configuração mundializada que a economia de mercado adquire e se constitui em um desdobramento que o capitalismo financeiro tem estado a exigir. É um fenômeno que tende a globalizar-se, conduzido pelos grupos que detêm poder político e econômico sobre os mercados e imposto aos países periféricos, por meio de políticas de ajuste estrutural das economias nacionais às premissas da economia de mercado chamada de neoliberal.

Para dar conta disso, o setor educacional se apresenta em constante evolução, precisa aprimorar o que oferece, atualizando-se conforme as necessidades que a demanda pede. Desta forma, cresce as expectativas do meio educacional, à medida que oferta qualificações em troca de valores monetários tornar-se trajeto para a obtenção de lucros e rendimentos.

Entretanto, entende-se que a educação deve dar conta da formação e desenvolvimento humano e não apenas tornar-se uma mercadoria a ser consumida.

É permissível comparar a estruturação da escola com a lógica do mercado e ainda podemos fazer a seguinte relação: enquanto escolas da rede particular de ensino criam estratégias, como por exemplo, horas extras, aulas especializadas, ambientes diferenciados para seduzir e manter seu público alvo; as escolas públicas buscam agregar o maior número de projetos e programas a fim de melhorar a sua qualidade no ensino, mantendo também seu espaço e seu público.

Deste modo, podem-se fazer algumas inferências sobre essas duas realidades escolares e as implicações no cenário social. Primeiro, que a escola da rede particular de ensino possui um caráter semelhante ao de uma fábrica ou empresa, no sentido que também busca fidelizar seu público, manter os seus 'clientes' e adquirir novos alunos. Em segundo lugar, que o ensino da escola pública também se aproxima dessa ideia no sentido que procura manter seus alunos ou agregar novos, diminuindo assim os índices da evasão escolar, aumentando ou mantendo os indicadores e metas favoráveis aos benefícios e programas previstos pelo Ministério da Educação. Assim, fidelizar alunos também implica na quantidade dos recursos públicos que serão repassados para esta instituição.

Entende-se que a engrenagem escolar funciona na mesma lógica de empresa quando um de seus objetivos é formar sujeitos-trabalhadores que serão úteis para a sociedade contemporânea, ou como cita Jorge Ramos do Ó (2008, p.

11), “[...] a necessidade de se promover a criação de escolas úteis, que haveriam de formar homens hábeis nos seus empregos, especialistas capazes de multiplicar os recursos do tesouro e de toda nação [...]”.

Neste sentido, retomamos a ideia da educação de qualidade que deve abordar a amplitude do conhecimento e não apenas preparar os indivíduos para o consumo e trabalho simples. Entretanto, entende-se que a própria estrutura escolar habitua o estudante à disciplina, que mais tarde irá ser cumprida no seu local de trabalho e ainda desenvolve a conduta pessoal dentro de regras e conformidades. Essas ações são tão sutis, que praticamente não se percebe dentro das práticas escolares. Bowles e Gintis apud Giddens (2012) destacam que existe um currículo oculto nos sistemas educacionais. E como o próprio nome sugere, age nas entrelinhas das ações diárias dentro da escola. É através desse currículo que os alunos aprendem disciplina, hierarquia e a aceitação passiva de um status.

[...] pode-se dizer que um sistema de ensino seja tanto mais capaz de dissimular sua *função social* de legitimação das diferenças de classes sob sua *função técnica* de produção das qualificações quanto menos lhe é possível ignorar as exigências incompressíveis do mercado de trabalho: sem dúvida as sociedades modernas conseguem cada vez mais obter da Escola que ela produza e garanta como tais cada vez mais indivíduos qualificados, isto é, cada vez mais bem adaptados às exigências da economia [...] (BOURDIEU, 1992, p. 173).

Sabendo que os grupos dominantes têm mais acesso aos meios culturais e a educação, é natural que os indivíduos que integram este grupo tenham mais facilidade de acesso e construção de saberes. Assim, se saber tem relação com poder, aqueles que têm ‘mais saber’, conseqüentemente exercem ‘mais poder’, ou segundo Veiga-Neto (2004, p.67), “entende-se o poder como uma ação sobre outras ações, como uma ação que tenta governar as ações alheias”. Deste modo,

aqueles advindos historicamente de grupos dominantes conseguirão de diferentes maneiras manterem o seu poder no meio social. Desta maneira, percebemos que a relação entre educação, saber e poder fortalece as desigualdades e divisões sociais possibilitando a manutenção da ordem social e por fim também da educação, sem que notemos (muitas vezes) que fazemos parte desse jogo.

Para Rossi (1980, p. 41) “quer no campo concreto das relações de produção, quer na área ideológica, a educação pode ser importante instrumento das classes dominantes, em sua luta permanente pela manutenção e reprodução de seu domínio sobre os demais”. Nesse viés, se compreende que o ensino ofertado na escola é responsável pela conservação de todo conteúdo articulado e criado pelos grupos que exercem o poder na sociedade, e a educação oferecida para a massa é mais voltada para o consumo do que para a autonomia. A ideia de educação de massa surge com o liberalismo (final do século XVIII) e segue os princípios da política social marcada pelo desenvolvimento industrial onde se deseja que todas as pessoas se aperfeiçoem para o progresso da nação. Com o incremento de certas habilidades e preparo para o trabalho, os homens tornam-se úteis para a sociedade, sendo produtivos para o trabalho, servindo e dando lucro à nação.

[...] a emergência da escola de massas está intimamente associada à construção do Estado-nação – e à consagração dos princípios da soberania e da cidadania-, cuja materialização se pode observar na elaboração metódica de mapas de territórios, de censos das populações, na quantidade de legislação cobrindo todas as cidades, pessoas e setores da vida da sociedade, ou no aperfeiçoamento dos sistemas de taxas e impostos. Numa palavra, a “escola de massas pareceu onde o modelo do Estado-Nação apareceu” (DO Ó, 2008, p. 10).

Considerando que o estado toma para si as ideias liberais de progresso e autonomia, simultaneamente define o tipo de progresso que quer. Por exemplo,

na sociedade são necessários homens justos e trabalhadores, que sejam livres para prestar seu serviço para o bem comum. Entretanto, a liberdade que cada um dispõe trata-se de uma liberdade controlada, onde as pessoas podem fazer o que desejam desde que se mantenham úteis e não impeçam o bem comum. Caso algum indivíduo não conserve o comportamento ideal para viver no grupo, o estado dispõe sobre ele sua força repressora. Para Veiga-Neto (2003, p. 124), “somos ensinados a desejar e a imaginar que somos livres... Assim, qualquer ação pedagógica que contemple o ensino e a aprendizagem de leituras críticas, matizadas, da mídia poderá ter efeitos políticos bastante interessantes”. Isso nos faz perceber que a liberdade e a autonomia, tanto nas práticas sociais e educacionais, são controladas, reguladas, ilusórias, pois desse controle dependerá a manutenção da ordem social e a busca do progresso desejado pelo Estado. Só seremos a sociedade que ele deseja, se formos homens ‘livres’ para escolher e desejar lutar por esse progresso.

Ao nos referirmos à classe dominante, retomamos as contribuições de Pierre Bourdieu, sociólogo francês que criou a “teoria da reprodução” fazendo referência ao conceito de violência simbólica, onde considera que toda ação escolar impõe uma forma de poder, que advém de uma classe dominante e que se dissemina por todo corpo social. Para Stival e Fortunatto (2008), Bourdieu defende a ideia de que a escola trata-se de uma instituição que utiliza a simbologia para firmar e reproduzir a classe dominante, ou seja, quem detém o poder e dita às regras na sociedade.

A escola é perfeitamente articulada e como não utiliza a força corporal e sim a força simbólica, consegue mascarar as suas reais intenções, fazendo que os envolvidos no processo de ensino aprendizagem internalizem os ideais difundidos pelos grupos dominantes. Deste modo, a escola ‘vende’ a ideia da ascensão social para as camadas desfavorecidas economicamente e da manutenção para os que estão economicamente satisfeitos com as suas condições financeiras. Entretanto

aqueles que possuem menos condições de acesso à cultura (que normalmente é paga) devem se adaptar aos conteúdos e informações oferecidas pela escola, pois os seus saberes são poucos considerados. Diferente daqueles que possuem uma bagagem cultural diversificada, onde puderam experimentar ou conhecer diferentes lugares e culturas, através de livros, viagens e jornais. Logo, estas pessoas que já possuem um conhecimento aceito socialmente, ao frequentarem a escola, dão continuidade natural ao aprendizado, ampliando a sua cultura.

Voltemos a pensar na “Educação para todos”, em que se vende a ideia de que todos têm os mesmos direitos na educação ou, dito de outro modo, que a educação é igual para todos. No entanto, entende-se que no cenário educacional moderno as desigualdades sociais são cada vez mais fortalecidas, disseminadas, uma vez que poucos continuam tendo acesso aos bens de consumo e a educação, enquanto muitos acabam ficando a margem das produções daqueles que exercem o poder e ditam as regras do jogo de mercado.

Podemos dizer que ao longo da história da educação vários foram os nomes que emergiram para se referir as diferentes influências educacionais e sua relação com as divisões de classes. Contudo seja denominada de Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Progressista, entre outras, as raízes são as mesmas, ainda fixadas em ideais e métodos que privilegiam alguns grupos, que representam os saberes e poderes de determinada classe dominante, que em sua matriz desejam a formação de um homem completo, justo e útil para a sociedade.

Após refletirmos acerca da escola moderna, a sua constituição e o seu papel ao manter as ordens sociais, podemos elencar alguns pontos importantes, destacados a seguir.

As instituições particulares de ensino empregam técnicas de propagandas para atrair seus clientes, desenvolver projetos inovadores para esperar um retorno financeiro. À medida que fazem este aumento de sua própria imagem, posicionam-se no mercado de forma mais competitiva, instigando outras

instituições a também o fazerem a fim de não ficarem excluídas deste jogo de marketing. Deste modo, outros setores ativos economicamente alimentam-se dando giro a outras fontes de lucro.

Nonnenmacher (2008) ao se referir sobre o processo da mercantilização da educação diz que:

Ele tem a sua versão sutil, encoberta às vezes por uma filosofia institucional ou missão de índole humanizante e projetos de caráter social que têm, não raro, o objetivo subjacente de algum tipo de ganho, seja em prestígio, em poder, em marketing ou financeiro mesmo ao lado de seus objetivos mais explícitos, que servem para cumprir obrigações e exigências de caráter legal.

Onde houver apenas lucro como objetivo haverá também leis do mercado a fim de conseguir a manutenção destes valores. A cada passo dado neste sentido, a ideia de uma escola democrática e autônoma se afasta das práticas que formariam sujeitos humanos.

Os professores que estão em sala de aula frente aos alunos possuem os meios e estratégias para mudar o meio social em que estamos inseridos. Estes servem de força de trabalho para a mudança da reprodução das classes sociais. E é dentro da sala de aula que por muitas vezes se percebe a reprodução, sejam de conteúdos, conhecimentos ou regras. Os alunos deparam-se com regras já constituídas dentro de um espaço já formatado. Para eles, resta a missão de repetir o que está a sua frente.

Considerações finais

Acreditamos que os profissionais da educação brasileira precisam conhecer os principais acontecimentos que marcam a história da educação no Brasil, para que possam construir informações que os permitam tornarem-se críticos quando

postos à frente de programas educacionais, políticas públicas e necessidades dos seus alunos. A partir de um conhecimento das raízes da educação no Brasil, pode ser resgatada a escola como instituição social, que visa à modificação do ser humano e não instituição mercantilista, que visa o lucro e o status.

Posicionar-se contra as práticas escolares tradicionais, baseadas na repetição que não permitem aos alunos exercitar a sua capacidade de pensar, opinar e se posicionar criticamente se faz importante. Ao pensarmos uma educação que dá conta da formação do indivíduo, abrimos a possibilidade deste chegar à universidade, oportunizando-o conseguir condições dignas de existência, bem como ocupar um lugar honrado no seu tempo e espaço de vida.

Percebe-se que o professor comprometido com o seu trabalho necessita compreender e analisar as tendências pedagógicas, para conseguir contextualizar suas práticas e melhorá-las, adaptando-as para as exigências sociais atuais. Não podemos deixar que o ensino do como fazer se torne mais importante do que a fundamentação e os reais objetivos do para que fazer, criando sentidos na ação humana.

Entendemos que ainda é o sistema capitalista que direciona muitas das práticas atuais em nossa sociedade. Por trás dos seus discursos, há o real objetivo de transformar os homens em seres úteis e dependentes dos meios de produção vigente. À medida que os indivíduos tornam-se parte de uma sociedade “harmônica”, e percebem-se como parte dessa engrenagem, onde exercem um ofício, um trabalho e percebem-se úteis e necessários ocorre a conformação da classe trabalhadora. Os trabalhadores têm a sua realidade disfarçada, não construindo um olhar de mundo que os permita perceber a posição de observadores frente à dominação da burguesia. Ou seja, tornar-se-ão dominados acreditando serem indivíduos com papéis importantes no meio em que vivem. A educação libertadora é capaz de mudar essa realidade, pois transforma as pessoas em seres críticos.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMANN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora: 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1975.

GUARESCHI, P. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. 39º ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1997.

LAKATOS. M.; MARCONI, M. DE A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARX, K. (1867), **O Capital**: crítica da economia política. Coleção os Economistas. Nova Cultural, São Paulo, 1985.

NONNENMACHER, S. **Mercantilização da educação e docência em instituições de ensino superior privado. Dissertação de Mestrado**. Santa Maria, UFSM: 2008.

Ó, J. R. **A maquinaria escolar moderna entre os séculos XVI e XIX**: estruturas de uma história do presente. Texto apresentado no curso "A maquinaria escolar moderna entre os séculos XVI e XIX: estruturas de uma história do presente". São Leopoldo: PPGedu/Unisinós, 2008.

ROSSATO, R.; ROSSATO, E.; ROSSATO E. R. **As Bases da Sociologia**. Santa Maria: Biblos, 2006.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

STIVAL, M. C. E.; FORTUNATO, S. A. de O. Dominação e Reprodução na Escola: Visão de Pierre Bourdieu. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, n 8, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba Champagnat, 2008.

VEIGA-NETO, A. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, C.; SILVA, L. D. & POLENZ, T. (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

FORMAS POSSÍVEIS DE INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA PELA ESCOLA E PELA UNIVERSIDADE – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Felipe Batista Ethur*

Resumo: Este trabalho tem por objetivo principal realizar uma revisão bibliográfica sobre a importância do incentivo à leitura e à escrita por instituições de ensino – escolas e universidades. A partir das leituras retratadas, propõem-se ações e formas possíveis para esse incentivo ocorrer de forma eficaz. Considera-se de extrema importância um bom nível de leitura como embasamento para reflexões e a escrita qualificada como embasamento para formulações por parte de alunos tanto de escolas quanto de universidades. Em nível das universidades, é levantada a possibilidade de inserção da disciplina de Língua Portuguesa em currículos de cursos não relacionados diretamente com a área. A necessidade de estímulo à leitura e à escrita ocorre por se tratarem de habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania plena e ao pleno desenvolvimento do educando.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Instituições de ensino.

POSSIBLE FORMS OF ENCOURAGING READING AND WRITING BY SCHOOL AND UNIVERSITY - A BIBLIOGRAPHICAL REVIEW

Abstract: The main objective of this work is to carry out a bibliographic review on the importance of reading and writing encouragement by educational institutions - schools and universities. From the readings portrayed, it is proposed actions and possible ways for this incentive to occur effectively. It is considered of extreme importance a good level of reading as a basis for reflections and writing qualified as a basis for formulations by students both in schools and universities. At the level of the universities, the possibility of insertion of the Portuguese Language discipline in curricula of courses not related directly to the area is evaluated. The

* Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Assistente em Administração no Campus Itaqui da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: felipeethur@unipampa.edu.br

need to stimulate reading and writing occurs because they are indispensable skills for the exercise of full citizenship and for the full development of the student.

Keywords: Reading. Writing. Educational Institutions.

Introdução

Vivemos em uma época de muito estímulo à televisão e à internet. Os jovens optam por dispor de um tempo fugaz junto a redes sociais, a games, a assistir vídeos e a outras formas de navegação e interação, que se constituem como seu passatempo predileto. O problema em termos educacionais, basicamente, não é o que eles fazem, mas o que deixam de fazer, pois resta uma dificuldade natural e falta de tempo para atividades que requeiram maior concentração. Via de regra, eles não se sentem sequer estimulados a elas. É o caso de leituras, reflexões e escrita. Pesquisas recentes relatam que os brasileiros leem muito pouco, inclusive comparativamente com outros povos da América do Sul.

Um país de não-leitores gera um país de não-pensadores e não-formuladores de opinião própria consistente sobre assuntos técnicos e profissionais. Gera, conseqüentemente, opiniões superficiais e acríticas, simbolizadas por 'achismos', devido a uma visão de mundo debilitada, prejudicada pela ausência de leituras. Esse fato é referendado por autores de diferentes áreas do conhecimento (NEVES et al., 2006; LOPES; DULAC, 2006; FREIRE, 2011) e inclusive por autores da mídia impressa, como Oliveira (2013), quando afirma que: "De todos os rankings em que o Brasil aparece mal colocado, o 55º lugar em leitura entre 65 países avaliados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é dos mais preocupantes" (Jornal Zero Hora, 13 de maio de 2013, p. 10).

O ato de leitura é um ato de reflexão e sua ausência significa a ausência do pensamento e do questionamento sobre diferentes assuntos. Assim, o desinteresse pela leitura acarreta concomitantemente o desinteresse pela escrita, pois esta exige elaboração teórica, enquanto aquela a possibilita. Não há o que se

escrever sobre aquilo que não se quer pensar. Pensar é condição para a formulação teórica pessoal, que se estabelece somente por meio de referências, comparação e análise prévia de diferentes embasamentos teóricos.

O jovem que não lê não sabe ainda buscar o que pode lhe entusiasmar. E este é o papel que a escola pode desempenhar. É algo semelhante a ensinar o ser humano a caminhar. Sabe-se que, após aprender, caminhará por conta própria o resto da vida. Não é diferente com a leitura. Quando os jovens aprenderem a gostar de ler, aprenderão também a buscar os livros e autores de sua preferência por conta própria. E não perderão mais o hábito, mesmo que possivelmente em tempo inferior ao que costumam dedicar a outras atividades de lazer e de diversão.

1 Desenvolvimento

A importância da leitura e da escrita, normalmente desenvolvidas pela disciplina de Língua Portuguesa, é aqui retratada de forma evolutiva da escola para a universidade, baseada em análises de diferentes autores. Realizou-se ampla revisão bibliográfica, onde observou-se que a escola cumpre importante papel social e que constitui-se em referencial privilegiado, quando não único, para o estímulo à leitura e escrita pelos alunos. A universidade, por sua vez, dá sequência a esse trabalho desenvolvido anteriormente pelas escolas e muitas vezes precisa sanar as deficiências de leitura e escrita.

O bom uso da Língua Portuguesa deve ser compreendido como necessário para a formação qualificada do profissional, independente da área de atuação. “Existe uma realidade profissional para a qual a universidade deve prepará-lo, um mercado de trabalho competitivo ao qual inevitavelmente se dirige” (ADORNO-SILVA, 2006, p. 93).

A importância da leitura como embasamento para reflexões e da escrita como embasamento para formulações e a necessidade de estímulo a elas, por se tratarem de habilidades indispensáveis à cidadania plena, abre campo de atuação farto para a disciplina de Língua Portuguesa no ensino superior, em qualquer curso, como será analisado.

1.1 Importância da leitura e da escrita na escola

Atualmente a imposição de listas de leituras obrigatórias com cobrança esquemática de compreensão das obras está superada como metodologia e a escola tem de buscar formas alternativas para cumprir seu importante papel social no estímulo à leitura e à escrita por alunos.

A sociedade vê a escola como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo entre a criança e a leitura/escrita. Todo estudante deve ter acesso a ler e a escrever em boas condições, mesmo que nem sempre tenha uma caminhada escolar bem traçada. Independente de sua história, merece respeito e atenção quanto a suas vivências e expectativas. Daí a importância da intervenção mediadora do professor e da ação sistematizada da escola na qualificação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade, para qualquer estudante, como são o ler e o escrever (NEVES et al., 2006, p.12).

Já há análises que apontam a redução drástica dos espaços apropriados e utilizados pela sociedade para leitura e escrita unicamente à escola.

Em nossa sociedade, constatamos que, para muitas pessoas, a experiência de ler e escrever, como prática cultural habitual, reduz-se aos espaços escolares. A aprendizagem e aquisição do hábito de leitura vêm restringindo-se ao ambiente escolar e à área de língua materna, desconsiderando as

possibilidades educativas de outros contextos, tais como as das demais áreas e do ambiente familiar e de trabalho (LOPES; DULAC, 2006, p. 38).

Padece nossa sociedade porque isso de fato ocorre e porque o número de horas-aula da imensa maioria de nossas escolas, que funcionam majoritariamente em turno único, não comporta tempo suficiente para a prática de leitura em quantidade satisfatória. Se de fato não houver continuidade de leitura pelos alunos em seus lares, não se cumpriu o objetivo do incentivo que deve apenas partir da escola. Também faltam bibliotecas devidamente equipadas para atingir-se esse objetivo.

Outros autores apontam necessidade da criação incansável de oportunidades para leitura como único meio para os professores atraírem os alunos.

Nós, professores de todas as áreas, em vez de nos limitarmos a choramingar que nossos alunos não têm o hábito da leitura, devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma vida melhor, enfim. E essas oportunidades terão de ser tantas quantas forem necessárias para que o aluno passe a gostar de ler e, por isso, contraia a necessidade da leitura e que esta vire hábito (GUEDES; SOUZA, 2006, p. 17).

Há que se reconhecer essa como a meta principal das escolas relativas ao estímulo da leitura. Que seja repassado aos alunos o gosto efetivo pela leitura. Que haja prazer nesse ato, que é um ato de reflexão. Essa meta passa necessariamente pelas atividades desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa. Para a busca dela contribui a eliminação da obrigatoriedade da leitura. E para atingi-la, podem contribuir estratégias relacionadas à exploração de novas tecnologias digitais (e-readers, e-books) e também a indicação e

mediação de leitura de obras literárias populares. Essas, mesmo que menos estimulantes à reflexão, não devem sofrer preconceitos, pois podem contribuir no estímulo inicial ao hábito da leitura, que pode e deve se tornar frequente pelos alunos posteriormente. O uso da linguagem coloquial pelas obras também não deve ser condenado, pois ele aproxima muitas vezes as leituras do dia a dia dos alunos, tornando-as especialmente interessantes.

Quando se trata de estimular os alunos a produzirem seus próprios textos e redações, o mesmo critério deve ser observado. Não há que se impor rigores quanto às regras e normas gramaticais que inibam e desestimulem a produção do aluno. O estímulo à sua produção é necessário para que sua evolução ocorra gradativamente. Há que se buscar, da mesma forma que pela leitura, o interesse e o prazer do aluno pela escrita.

A linguagem não deve se constituir nunca em fator de inibição nem de limitação para o engajamento social e educacional do jovem. Estimulados a fazer bom uso da mesma, os alunos estarão mais próximos de dar continuidade em seus estudos em nível de graduação, posteriormente, sem apresentar as deficiências que hoje sobressaem.

1.2 Importância da leitura e da escrita na universidade

Quando a escola fracassa no objetivo de incentivar a leitura e a escrita, e os alunos, mesmo com deficiências, progredem em sua educação formal, os problemas chegam na universidade. Frente a esse quadro, muitas instituições de ensino superior têm incluído a disciplina de Língua Portuguesa nos currículos de seus cursos de graduação.

Análises de instituições de ensino superior brasileiras demonstram que:

Tendo como objeto o programa curricular de cursos universitários não específicos da área da linguagem, chegou-

se à conclusão de que a Língua Portuguesa representa preocupação muito frequente na maior parte das instituições e dos cursos pesquisados. Vale salientar a relevância que o tema assume nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Superior no Brasil, uma vez que o ensino de leitura e escrita é presença marcante em um número expressivo de cursos e de instituições do quadro analisado, na forma de uma ou mais disciplinas (CAMARGO, 2009, p. 5).

Outros estudos consideram o caráter social da língua, reconhecem a necessidade de estender seu ensino até o curso superior e apontam seus objetivos:

A língua é o suporte de uma dinâmica social e funciona como interação entre o indivíduo e a sociedade, pois é através dela que o homem transmite suas idéias e pensamentos. Dessa forma, acredita-se que o ensino de uma língua é um processo que deve estender-se até o curso superior. Percebe-se que, nesse nível, como aponta Geraldi (1997), o ensino de Língua Portuguesa teria dois objetivos: para o Curso de Letras, além de visar ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos alunos, possuiria um caráter metalingüístico, já que se destina à formação de professores de língua. Nos demais cursos, seria importante no sentido de desenvolver a competência lingüística que o aluno já possui, habilitando-o a compreender e produzir textos nas mais variadas situações (SILVA; MELO, 2005, p. 9).

Também ao analisar a expansão da inserção de disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa em cursos de nível superior que não Letras, destacam-se os seguintes motivos:

A inserção de disciplinas cujo objeto de estudo é a língua portuguesa (língua materna) em cursos de nível superior que não Letras tem sido cada vez mais comum em instituições de Ensino Superior brasileiras, tanto públicas quanto privadas. A inclusão de disciplinas com tal teor no currículo de diversos

cursos deve-se, basicamente, a dois motivos. Um deles é o desempenho, na língua materna, do aluno que hoje ingressa na universidade não ser como os docentes desses cursos gostariam – ou desejariam. A inclusão de tais disciplinas é vista, muitas vezes, como uma maneira de “corrigir” as supostas falhas do Ensino Médio e Fundamental. A outra razão é a expectativa de que tais disciplinas possam desenvolver no aluno habilidades consideradas necessárias para o seu desempenho durante a graduação e, quando diplomado, o exercício profissional. Essas disciplinas teriam, então, a função de “reparar” o conhecimento do aluno e, ao mesmo tempo, o de prepará-lo para o futuro profissional (GHIRALDELO, 2006, p. 7).

Pode-se aferir e acrescentar, com relação ao comentário supramencionado, que o desempenho, na língua materna, do aluno que hoje ingressa na universidade não é como os docentes desses cursos gostariam e também não é como os próprios alunos gostariam.

Com relação à importância da leitura e da escrita, ressalta-se ainda o caráter político de todo ato educativo e a necessidade de considerar-se a visão prévia de mundo dos alunos.

Em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração (p. 17). Ao falar da importância do ato de ler, considero indispensável dizer algo do processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 2011, p. 19).

Endossa-se, com essa análise, que a experiência de vida interfere na concepção de mundo, que por sua vez definirá a forma de pensar do aluno sobre temas propostos em diferentes áreas e que condicionarão sua compreensão própria de leitura, bem como seu potencial para a escrita.

Com relação ao caráter político e também pedagógico da atuação do docente, observa-se:

Nós, professores de Língua Portuguesa, temos como dois de nossos objetivos principais a formação do leitor e o incentivo à produção escrita, tarefas que envolvem tempo, o qual os jovens têm pouca disponibilidade em ceder. Assim, pensar a compreensão e a produção de texto é fundamental. Porém, é mais adequado considerar um repensar, isto é, reconsiderar concepções que norteiem uma prática pedagógica inclusiva e emancipatória (FERNANDES & PAULA, 2008, p. 18).

Cumpramos ressaltar que a disponibilidade de tempo é uma questão de prioridade e de escala de valores. Para tudo que o jovem valoriza, ele reserva parte de seu tempo. Demonstra, especialmente, engajamento digital.

Como descobrir quais as obras que podem cumprir o papel essencial de motivar os jovens? Como incentivá-los a ler mais e melhor? Campos (2013), considera:

Chegamos a uma obra por alguma referência: alguém nos falou dela; tínhamos lido algo a seu respeito, a respeito do autor, do tema, do personagem, do contexto cultural, histórico; ou apenas havíamos dado uma passada de olhos em algum trecho, ou na capa, e fomos chamados para dentro do livro. Muitas vezes, leitura feita, a nossa voz se externa: temos o desejo de comentar com alguém. Como a pedra jogada na água, os círculos se expandem, ondas de vozes, levando e trazendo novas leituras. Promover leitura passa por ajudar a perceber essas vozes e colocá-las em ação. Para isso pode haver bons exercícios, mas nada que supere nem

dispense a única “técnica” imprescindível – o compartilhar. E esse compartilhamento pode se dar de várias formas, do comentário e sugestão de leituras até o ler com, ler junto, e mesmo o ler para alguém se, por algum motivo, essa pessoa não pode decifrar a letra ou as vozes do texto. Ler com. Ler, interromper, comentar, perguntar, rir ou se emocionar em companhia podem ser meios estimulantes para o melhor aproveitamento, seja de um texto envolvente, seja de um texto que requisite maior esforço. Ler para. Outras imagens reforçam a ideia de compartilhamento: um adulto lê, ou conta histórias para a criança pequena; um círculo de pessoas, olhos e ouvidos ávidos dirigidos a um contador de histórias. As duas situações relacionam-se, geralmente, a estágios em que não se tem ainda acesso aos mistérios da escrita e nos quais a transmissão tem que se fazer pela oralidade. Embora presas a um tempo superado, ou a ser superado para se chegar à leitura, essas situações têm alguma coisa a nos sugerir. O encantamento do ouvir pode, em certas situações, estimular o ler. Explica-se: a história narrada, o poema declamado, o discurso proferido, a aula, todas essas modalidades baseadas na comunicação oral, permitem que se vá processando a apropriação de formas, estruturas, tons, o reconhecimento de assuntos e gêneros. Isso é importante para que o leitor (ou futuro leitor) vá adquirindo segurança, sentindo-se pisar num terreno que não é inteiramente desconhecido. Daí talvez o fato de que a leitura em voz alta permita uma maior compreensão de um trecho mais difícil. O som das palavras nos torna familiar aquele mundo que nos é transmitido. Qualquer das vozes que acompanham a leitura só se fixa em nós se a ouvimos e distinguimos verdadeiramente. Isso demanda tempo e atenção, que são sempre variáveis: cada leitor, assim como cada texto, tem um ritmo próprio. Promover leitura entendendo-a como um compartilhamento pressupõe o respeito pelos ritmos e a aceitação dos vários movimentos que ocorrem nessa prática, tais como divagar e voltar ao texto; perguntar-se e resolver; voltar atrás e reler; interromper e continuar (CAMPOS, 2013, p. 8-10).

Considerações finais

Com relação à escrita, pode-se considerar que muito provavelmente o intenso desenvolvimento das redes sociais seja o um fator responsável por gerar motivação nos jovens atualmente. Um grande contingente de jovens possui um desejo natural de expressar-se através da linguagem, que se torna um instrumento necessário para escrever opiniões em sites, em blogs, ou mesmo nas redes sociais, que lhes deram voz ativa junto à sociedade atual. Para isso, há necessidade de conscientizá-los da importância da qualidade e consistência na redação. Observa-se, então, que as mesmas redes sociais que ocasionam a perda de tempo, prejudicando muitas vezes leituras mais concentradas e aprofundadas pelos jovens, estimulam, por outro lado, a prática da escrita.

Gonzaga e Tutikian (2015), abordando o ramo da escrita criativa, consideram que está superada a estéril discussão acerca do “ensina-se a escrever?”, apenas subsistente em certos meios literários conservadores. Segundo esses autores, já era tempo de que surgissem no Brasil obras de apoio aos iniciantes da escrita, fato já comum em outros países.

Quanto ao aprimoramento gramatical, salienta-se a importância de diretrizes modernas, como as encontradas no “Guia prático do português correto” (MORENO, 2011). Nele, a Língua Portuguesa não é vista com rigidez, pois o autor considera que o uso da língua pelo povo é que define suas regras. Entretanto, apresenta diversas recomendações de cuidados para o uso correto e adequado da linguagem.

Frente a tantos desafios, fica justificada a importância que está sendo atribuída nacionalmente à inserção da disciplina de Língua Portuguesa em cursos de graduação, que não os de Letras, em instituições de ensino superior no Brasil. Trata-se de um movimento recente, de poucos anos para cá, que exige o aprofundamento de reflexões e discussões sobre sua real necessidade, bem como

sobre sua viabilidade e, ainda, sobre o dimensionamento do papel de uma disciplina de Língua Portuguesa nos referidos cursos.

Referências

ADORNO-SILVA, Dulce Adélia. O ensino da Língua Portuguesa na universidade: o discurso e a técnica. In: GHIRALDELO, Claudete Moreno. **Língua Portuguesa no Ensino Superior: experiências e reflexões**. São Carlos: Claraluz, 2006.

CAMARGO, Márcio José Pereira de. **Ensino de Português em cursos superiores: razões e concepções**. Universidade de Sorocaba. Dissertação de Mestrado, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_acao_n=&co_obra=166358>.

CAMPOS, C. de A. Ler-Compartilhar. p. 7-10. In: MAUPASSANT, G. de. Bola de Sebo e outras narrativas. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 132 p.

FERNANDES, Alessandra Coutinho; PAULA, Anna Beatriz. **Compreensão e produção de textos em Língua Materna e Língua Estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. **Língua Portuguesa no Ensino Superior: experiências e reflexões**. São Carlos: Claraluz, 2006.

GONZAGA, P.; TUTIKIAN, J. **ESCREVA!** Guia de escrita criativa. Porto Alegre: Leitura XXI, 2015. 180 p.

GUEDES, Paulo Coimbra & SOUZA, Jane Mari de. Capítulo Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (orgs). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**". 7. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 15-22.

JORNAL ZERO HORA, Porto Alegre – RS, crônica de Rosane de Oliveira, edição de 13 de maio de 2013, p. 10.

LOPES, Cesar V. Machado & DULAC, Elaine B. Ferreira. Capítulo Ideias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso?. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (orgs). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**". 7. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 37-46.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra & KLÜSENER, Renita (orgs). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**". 7. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 230 p.

SILVA, Esequiel Gomes da & MELO, Mônica Santos de Souza. Concepções do Ensino da Língua Materna sob a Égide de uma Instituição de Ensino Superior. In: Semana de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, VIII. **Anais...** p. 47, 2005. Disponível em:
<<http://www.ichs.ufop.br/semanadeletras/viii/arquivos/trab/b47.doc>>.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

GESTÃO DEMOCRÁTICA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Lilian Medianeira Prieto*

Taís Steffenello Ghisleni**

Fernanda Figueira Marquezan***

Resumo: A gestão democrática do ensino está prevista na Constituição Federal de 1988, no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e no artigo 22 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) ficando a cargo dos sistemas de ensino regulamentar as normas que definirão sua implantação na educação básica. Para tal, devem ser observados os princípios da participação tanto dos profissionais da educação na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas, quanto o das comunidades escolares por meio dos conselhos escolares. Desta forma, este trabalho tem como objetivo definir o quanto o processo democrático estabelecido dentro das escolas públicas pode contribuir para a emancipação humana. A pesquisa é de característica exploratória e descritiva, e o conhecimento construído terá como propósito embasar uma pesquisa que integra uma dissertação desenvolvida junto ao Mestrado de Ensino em Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana de Santa Maria/ RS.

Palavras-chave: Participação. Democracia. Cidadania.

* Acadêmica do Mestrado de Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana – UFN. E-mail: lilianprieto@terra.com.br

** Dr.^a em Comunicação. Professora do Curso de Publicidade e Propaganda e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana – UFN. E-mail: taisghisleni@yahoo.com.br

*** Dr.^a em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana – UFN. E-mail: marchezanfernanda@gmail.com.br

DEMOCRATIC MANAGEMENT: POSSIBLE CONTRIBUTIONS FROM SCHOOL TO HUMAN EMANCIPATION

Abstract: The democratic management of education is provided for in the Federal Constitution of 1988, article 14 of the Law on Guidelines and Bases of National Education (LDBEN 9394/96) and article 22 of the National Education Plan (PNE, 2014). the rules that will define their implementation in basic education. To this end, the principles of the participation of both educational professionals in the collective construction of the Political Pedagogical Project of the schools and of the school communities through the school councils must be observed. In this way, this work aims to define how much the democratic process established within public schools can contribute to human emancipation. The research is exploratory and descriptive, and the knowledge built will be based on a research that integrates a dissertation developed with the Master of Teaching in Humanities and Languages of the Franciscan University of Santa Maria / RS.

Keyword: Participation. Democracy. Citizenship.

Introdução

A gestão democrática dos sistemas de ensino é uma das tendências das reformas educacionais, como forma de repasse de poderes e responsabilidades dos governos centrais para as comunidades locais, prevista inicialmente na Constituição Federal, ou Constituição Cidadã (BRASIL, 1988). Logo após, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei 9394/96, no Art. 14, prevê a gestão democrática da educação ficando a cargo dos sistemas de ensino regulamentar as normas que definirão sua implantação na educação básica, observando os princípios da participação tanto dos profissionais da

educação na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas, quanto o das comunidades escolares por meio dos conselhos escolares (BRASIL, 1996). Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, em seu Art. 2º, Parágrafo VI, estabelece como um de seus princípios a promoção da gestão democrática na educação pública (BRASIL, 2014).

Diante desta perspectiva, da escola como um espaço democrático, a instituição para também a ser concebida como “*locus*” de apropriação e construção do conhecimento, desse modo, pode contribuir para a emancipação humana, garantindo formas de participação plena na tomada de decisões em seu contexto estrutural, por meio da participação coletiva na tomada de decisões. Isso acontece porque a emancipação humana requer o convívio em sociedades democráticas, usufruindo direitos civis, políticos e sociais, de forma individual e coletiva, implicando em resolução de questões morais e éticas.

Mesmo com a expansão do neoliberalismo, que impõe à educação o preparo do indivíduo para a competitividade por postos de trabalho na sociedade, a gestão democrática pode, portanto, tornar-se uma forma de resistência a valores como o individualismo, o consumismo, o lucro, a competição e ao progresso inescrupuloso. Sendo assim, é fundamental neste processo, a criação de mecanismos de participação nas instituições, que tornem a democracia parte integrante da cultura organizacional das escolas, não dependendo apenas da concessão dos gestores.

Com base no contexto exposto, este trabalho tem como objetivo refletir sobre o quanto o processo democrático estabelecido dentro das escolas públicas pode contribuir para a emancipação humana. A análise está embasada em pesquisa bibliográfica e tem características de pesquisa exploratória e descritiva. Vale informar que o conhecimento construído contribuirá para uma pesquisa em nível de dissertação desenvolvida junto ao Mestrado de Ensino em Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana de Santa Maria/ RS.

1 A gestão escolar democrática e o princípio da participação

A gestão democrática somente acontece com o envolvimento coletivo por meio da participação. Participar significa, para Lück (2006, p. 44) “compartilhar poder”, portanto refere-se à responsabilidade coletiva da sociedade pelas decisões tomadas. Dessa forma, a participação é o próprio exercício da democracia. A participação então, torna-se imprescindível em uma escola democrática.

A participação está relacionada ao sentimento de pertença; no qual só é impelido a participar aquele que se sente parte integrante de algo, e que será afetado por determinada decisão ou omissão. Neste caso, querer participar é exercer o poder de opinar sobre a sua vida e o seu futuro, e, sendo assim, sentir-se parte integrante da escola é fundamental para a plena participação. E para isso, é essencial no processo de democratização das relações no ambiente escolar que os envolvidos tenham a certeza de que sua opinião é valiosa e de que todos têm muito a contribuir, independentemente da posição hierárquica que se ocupe.

Em um ambiente verdadeiramente democrático, o direito à participação não pode ser restrito a um grupo de pessoas ou setores, professores ou equipe gestora. Todos devem ser livres para expressar suas opiniões e pensamentos, sem com isso estar sujeito a recriminações ou sanções. Dessa forma, equipe gestora, professores, funcionários, pais ou responsáveis, alunos e órgãos colegiados participantes da escola precisam dialogar em busca de soluções aos problemas institucionais, sendo todos responsáveis pelas decisões compartilhadas.

A gestão participativa e democrática, tem como princípios então, a busca da autonomia, a gestão responsável e compartilhada, o envolvimento da comunidade escolar, o planejamento participativo, a formação continuada, o acesso as informações e a comunicação clara, o acompanhamento e avaliação de

todos as decisões e procedimentos organizacionais, e relações humanas produtivas e criativas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2015, p. 456).

A gestão democrática, então, torna possível a descentralização das tomadas de decisões, por meio de uma relação horizontal entre todos os membros da comunidade escolar, sem que o foco do poder esteja baseado na hierarquia. Portanto, estar aberto ao diálogo é uma das primeiras prioridades da gestão democrática, em busca do consenso.

A partir da tomada de decisões conjunta é imprescindível a delegação de tarefas, compartilhando responsabilidades entre todos os envolvidos no processo educacional, bem como a divulgação das ações a serem desenvolvidas entre todos os setores da comunidade escolar. Sendo assim, a transparência na tomada de decisões é importante para que todos conheçam as prioridades da escola, suas normas de convivência, suas tarefas e responsabilidades para com o grupo e a importância do seu engajamento na execução da proposta pedagógica construída pelo coletivo (FERREIRA; SOUZA, 2009).

A integração comunidade – escola transforma as relações entre todos os envolvidos no processo educativo, fortalecendo os vínculos entre seus integrantes, que juntos buscam a realização de uma proposta político-pedagógica adequada as suas necessidades. Construindo assim, a autonomia escolar, ou seja, a capacidade de decidir sobre seus objetivos, suas formas de organização e gerenciamento de recursos materiais e financeiros, mantendo certa independência em relação ao poder mantenedor. A escola então, passa a ser uma “instância educadora, espaço de trabalho coletivo e aprendizagem” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2015, p. 456).

Dentro desta perspectiva de gestão escolar participativa e democrática, cabe ao gestor liderar e organizar o trabalho coletivo na escola, com vistas ao desenvolvimento da função educativa de qualidade social. Demo (1998) afirma que a qualidade é um atributo humano, então buscar a qualidade em uma escola

é trabalhar com seres humanos auxiliando-os a constituírem-se como sujeitos históricos, com capacidade de agir, de intervir na realidade, portanto, de participar plenamente. Assim, entende-se que a escola democrática e inclusiva precisa, então, ser gestada de forma que venha oferecer oportunidades para que haja o envolvimento de toda a sua comunidade escolar no processo decisório de seu funcionamento, contribuindo assim, para a formação cidadã.

Desse modo, as práticas de liderança, conforme Lück (2014) apresentam elementos comuns, que podem orientar o trabalho do gestor. Entre estes elementos está a influência sobre as pessoas, motivando-as para o trabalho, propósitos claros assumidos por todos, processo sociais de interação e participação, valores educacionais elevados e o desejo contínuo de aprender. Portanto, mais que ocupar um cargo, legitimando a função de diretor, é necessário ser aceito e respeitado pelo grupo, para que possa representá-lo na realização de anseios comuns.

Sendo assim, a hierarquização e autoritarismo implícitos nas práticas sociais, devem ser substituídos pela horizontalidade nas relações entre as pessoas, tornando-as mais cooperativas e solidárias. A democracia então, no interior das escolas, não dependerá da concessão do diretor, mas estará estabelecida por meio de mecanismos legítimos de participação (PARO, 2016).

A gestão democrática também pode transformar-se em estratégia de ensino, por meio do processo educativo, modificando as relações interpessoais e contribuindo para a construção do conhecimento. Para isto, é fundamental que o professor, enquanto gestor da sala de aula comprometa-se com o incentivo da prática democrática e participativa. Segundo Paro (2007) se queremos cidadãos participativos, precisamos fazer com que as relações e atividades escolares, marquem os sujeitos com os sinais da convivência democrática.

Dessa forma, além de participar da construção da proposta pedagógica da escola, já prevista na LDB 9394/96, o professor precisa estar engajado na sua

execução, atuando com conhecimento em sua área, planejando, organizando e avaliando seu trabalho, por meio do desenvolvimento das relações de confiança mútua, diálogo e análise dos valores necessários ao convívio social.

Para isto, Nussbaum (2015) considera a argumentação socrática, método utilizado pelo filósofo ateniense Sócrates, baseada no estímulo para que os indivíduos pensem e argumente por si próprios, uma capacidade essencial à manutenção da democracia. Por meio da argumentação individual, livre do autoritarismo e da pressão dos iguais, se aprende a trocar ideias e defender de forma lógica seu ponto de vista, responsabilizando-se por suas opiniões e contribuindo assim, ativa e criticamente para a solução pacífica de conflitos. Somente se colocando no lugar do outro, reconhecendo sua humanidade, é possível desenvolver uma cidadania respeitosa e solícita. Enfim, comportamentos democráticos como a cooperação, a autenticidade, o respeito mútuo e a solidariedade, possibilitam a instrumentalização do sujeito para o exercício da cidadania.

Portanto, o poder de argumentação é imprescindível a manutenção da democracia e necessário a todos para que possam participar plenamente dos processos decisórios em sociedade; sendo função da escola auxiliar neste processo de desenvolvimento da cidadania.

2 Gestão democrática em tempos de globalização: desafios e possibilidades da escola

O paradigma globalizante está fundamentado no desenvolvimento científico e tecnológico, onde a educação é posta a serviço do mercado, por meio da formação de capital humano. Desta forma, muitos dos termos empregados nos movimentos de luta por uma educação de qualidade para todos, passaram a ser acrescentados ao discurso neoliberal e utilizados para dar a impressão de que

não há mais necessidade de embates sociais. Utilizados de forma excessiva e, implementados de forma burocrática e hierárquica, termos como democracia, participação, justiça social, igualdade, acabam perdendo seu poder transformador, adaptando-se ao discurso conservador (SANTOMÉ, 2013). A própria legislação então, passou a apropriar-se destes termos, a partir de um enfoque capitalista. Estimulada por órgãos internacionais como a Organização Para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, entre outros tantos, que por meio de pesquisas, realizadas por especialistas e baseadas em dados quantitativos, produzem princípios e recomendações para serem seguidas pelo sistema educacional dos mais diversos países (SANTOMÉ, 2013).

A gestão democrática passa a ser empregada no discurso neoliberal, despojada de seu significado original, como forma de participação em que o poder e a influência de grupos majoritários, como da equipe gestora da escola e/ou de grupos de professores, manipulam o processo decisório, restringindo as discussões a temas de menor importância, evitando o conflito e o embate de ideias (RODRIGUEZ, 2013). Da mesma forma, autonomia confunde-se com privatização dos serviços públicos, qualidade se restringe aos dados estatísticos, justiça ao mérito aos mais privilegiados. E a participação então, é utilizada para legitimar os interesses de alguns grupos sobre os do coletivo.

Neste sentido, Demo (1999, p.10) afirma que: “participação é conquista. Não é doação, dádiva, presente. Nem imposição. Nunca é suficiente”. Portanto, a legislação não garante que ela se realize na prática. A participação pode ser ilusória, onde os indivíduos são consultados, mas não tem poder decisório, que muitas vezes fica a cargo dos especialistas.

Na gestão escolar, pode acontecer no momento em que somente os professores participam do processo decisório sobre a proposta pedagógica a ser desenvolvida e na gestão educacional, quando técnicos são contratados para

decidir baseados em dados estatísticos sobre o que será executado na área para superar desafios, sem ter o conhecimento da realidade para a qual estão definindo metas e estratégias. Participação também não é doação, quando é concedida para que a comunidade escolar opine, mas não em questões que realmente poderiam gerar mudanças profundas. Por exemplo, decidem o uso ou não do uniforme, mas não como devem ser empregadas as verbas públicas.

Em contraposição ao modelo neoliberal, que busca convencer á todos de que o objetivo principal da educação é o de formar homens para competir por postos de trabalho, está uma concepção humanista e integral da educação, que tem como objetivo a cidadania democrática, responsável e solidária.

Ao invés de estimular o individualismo, a competição, o consumo exacerbado, o acúmulo de bens materiais, a exploração desmedida do meio ambiente, a escola deveria ser o lugar onde o estudante exerceria a liberdade com responsabilidade, exercitando, assim, a democracia. Somente em instituições totalmente comprometidas com o ideal democrático é possível desenvolver o espírito crítico reflexivo, necessário à cidadania (SANTOMÉ, 2013). Nesta direção, compreende-se que tanto o planejamento quanto a execução e a avaliação de uma proposta pedagógica precisam estar embasadas no exercício democrático, por meio da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Para a promoção de uma democracia saudável, Nussbaum (2015, p.45) estabelece para as escolas criarem cidadãos as seguintes lições, a saber: a) desenvolver a capacidade de colocar-se no lugar do outro e de preocupar-se genuinamente mesmo com os que estão distantes, b) ensinar a fragilidade humana, c) combater a tendência de excluir as minorias, d) conhecer outros grupos em suas características reais e verdadeiras, evitando preconceitos, e) tratar a todos como agentes responsáveis, f) promover o raciocínio crítico, a competência e a coragem em expressar um pensamento discordante.

No contexto da escola pública e democrática estes princípios são colocados em prática quando há o interesse em criar estratégias para garantir uma educação de qualidade á todos, independentemente de classe social, raça ou gênero. Onde temas como o preconceito, o *bullying*, a inclusão, as causas ambientais, as diferenças sociais e culturais, a violência, as drogas, a sexualidade, enfim, todos que estão presentes no cotidiano humano, são debatidos e elucidados sem censura dentro da escola, tornando-se assim, parte integrante do currículo. Baseados sempre na certeza de que, independente do contexto do qual faz parte, todos têm muito a aprender e ensinar. E que em um mundo conectado pelas tecnologias, mesmo o sofrimento de povos distantes com a fome, a guerra, as enfermidades, a perseguição política, religiosa ou étnica, a exploração em nome do progresso, acabam afetando todos os povos em todos os continentes.

Portanto, antes de estimular habilidades cognitivas para alcançar melhor desempenho em provas e testes, baseadas nas áreas das ciências e matemática, o currículo escolar deveria estar comprometido com as humanidades. Oportunizando assim, o reconhecimento das habilidades artísticas e desportivas, a capacidade de compreender fenômenos sociais e políticos, de interpretar fatos históricos, as habilidades comunicativas, a formação literária e a capacidade de análise crítica, oferecidas pelas ciências sociais e humanas e pela arte (SANTOMÉ, 2013).

Diante desse cenário, acredita-se que a legislação então, priorizando tempo e recursos, para as áreas do conhecimento, ligadas às humanidades estaria contribuindo com a formação cidadã. Em que outros valores estariam sendo reconhecidos, como o respeito aos Direitos Humanos, a participação democrática, o poder de argumentação, a empatia, a capacidade de resolver conflitos, o nível de responsabilidade e cooperação com os outros. Valores estes, que vivenciados na escola estariam contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária, humana e democrática.

Considerações finais

O desenvolvimento científico e tecnológico, mesmo atingindo níveis relevantes, não foi capaz de tornar a sociedade mais justa, igualitária e fraterna. Ao contrário, a violência, a degradação ambiental, a desigualdade social, o preconceito com os grupos minoritários, a opressão a determinadas etnias, a fome e enfermidades continuam assolando até mesmo, muitas regiões ricas do Brasil, como a sudeste.

Como reflexo de todas estas transformações, a educação passa a formar a mão de obra especializada para o trabalho, e o ensino está baseado no treinamento de habilidades, desde as mais simples até as mais complexas. A educação então, transforma-se em mercadoria a ser adquirida e acumulada, para servir aos interesses econômicos, a partir da seleção dos conhecimentos úteis as exigências do mercado e formação de capital humano. Mesmo assim, a gestão democrática, garantida pelas legislações vigentes, abre um espaço para que a escola implemente espaços de participação plena e convívio democrático, oportunizando assim, que o preparo para a cidadania possa ser exercido.

O trabalho na escola então, precisa estar alicerçado no desenvolvimento humano, por meio da construção coletiva da proposta político - pedagógica, do compartilhamento de responsabilidades, da formação continuada, do trabalho interdisciplinar, dos processos participativos e solidários, da avaliação constante. Somente assim, a escola pública estará cumprindo uma de suas principais funções, ou seja, contribuir para a democratização da sociedade.

Neste processo de democratização da escola, considera-se que os gestores desempenham um papel importante, uma vez que está em suas mãos criar espaços de diálogo e aproximação da família com a escola. Por meio de ações que respeitem a diversidade, estimulem o espírito reflexivo, a busca do consenso na resolução dos problemas e o enfrentamento crítico aos desafios de promover a

construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas. Dessa forma, a organização escolar também apresenta um caráter pedagógico e reflete suas concepções de homem e de sociedade, emitindo, portanto, um posicionamento político.

Por fim, acredita-se que a escola, por meio da gestão participativa e democrática, pode contribuir com a emancipação humana, ao refletir sobre a sociedade e identificar as mudanças necessárias ao sistema educacional, buscando meios de conhecer, debater e fiscalizar as políticas públicas, transformando-as por meio da mobilização popular.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Da Educação Infantil**, Lei n. 9394, de 20 de dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 13.005, de 25 de jun. 2014

DEMO, P. **Participação é conquista**; noções de política social e participativa. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, J, R. A.de A. SOUZA, A. **Gestão escolar: desafios e possibilidades**. Curitiba, 2009.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. de. TOSCHI M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NUSSBAUM, M. C. **Sem Fins Lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. Tradução Fernando Santos – São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2015.

PARO, V. H. **Gestão Escolar**: democracia e qualidade de ensino. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RODRÍGUEZ, J. B. M. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre. Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Art Med, 1998.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre. Penso, 2013.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

A CONSTITUIÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA COMO PRINCÍPIO BASILAR DOS DIREITOS HUMANOS

Marcelo Bonhemberger*

Rosmar Rissi**

Resumo: Desde o princípio, a ideia dos direitos humanos como ideal regulatório ético e jurídico, traz em si uma vocação de universalidade, de serem direitos cuja titularidade pertence a todos os seres humanos, que apesar das diferenças raciais, culturais, religiosas, ideológicas, somos integrantes de uma espécie única em todo o universo: a espécie humana. Dessa forma, os direitos humanos são uma garantia da efetivação da dignidade. Logo, violar os direitos humanos é violar a dignidade humana. Portanto, é possível perceber a história dos direitos humanos e a luta incessante que é necessária para garantir, de fato, universalmente os direitos, independentemente da raça, cor, credo ou ideologia assumida. A ideia da pessoa humana como aquela em que não há atribuição de preço, e sim valor intrínseco.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Dignidade humana. Educação.

THE CONSTITUTION OF HUMAN DIGNITY AS THE BASIC PRINCIPLE OF HUMAN RIGHTS

Abstract: From the outset, the idea of human rights as an ethical and legal regulatory ideal brings with it a vocation of universality, of being rights whose ownership belongs to all human beings, who despite racial, cultural, religious, ideological, we are members of a unique species throughout the universe: the

*Doutor em Filosofia pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma. Professor do Curso de Filosofia da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). marcelo.bonhemberger@puhrs.br

**Doutorando em Direito pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Vice-Diretor do Colégio Marista Aparecida. rosmar@maristas.org.br

human species. In this way, human rights are a guarantee of the realization of dignity. Therefore, to violate human rights is to violate human dignity. It is therefore possible to perceive the history of human rights and the incessant struggle that is necessary to guarantee universally rights, regardless of race, color, creed or ideology. The idea of the human person as one in which there is no attribution of price, but intrinsic value.

Keywords: Human Rights. Human dignity. Education.

Introdução

O conceito de dignidade humana encontra seus fundamentos na filosofia ocidental. Apesar dos gregos não terem abordado diretamente essa noção, suas ideias tiveram grande influência na civilização ocidental, de modo especial, seu conceito de Paideia (ABBAGNANO, 2007, p. 739), enquanto formação geral que tem como finalidade construir o homem como homem e cidadão. Para Platão (427-347 a. C), Paideia é a essência de toda educação, é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito, semelhante aos deuses, tendo a justiça como fundamento.

Os romanos também contribuíram no processo civilizatório do ocidente, a partir da ideia de virtude, prudência e bom senso, entendiam e praticavam o Direito como a arte do bom e do justo. Porém, a maior contribuição é oriunda da concepção judaico-cristã. A doutrina cristã concebe o homem, em si mesmo, o valor digno por excelência, na sua condição de imagem e semelhança de Deus, possuidor de um núcleo indestrutível de prerrogativas que o Estado deve reconhecer.

Desde a referência teológica de dignidade até os delineares mais antropocêntricos do conceito, é possível conceber que as visões acerca do tema imbricam no valor absoluto que o princípio garante à humanidade. Essa reconstrução configura importante papel na fundamentação filosófica do conceito de dignidade humana. Por meio dessa delimitação teórica, é possível

traçar o desenvolvimento e a utilização da concepção de dignidade. Em Platão e Aristóteles é possível perceber suas concepções sobre a alma racional e o que isso diferencia o homem dos demais seres, atribuindo-lhe dignidade. Posterior a isso, os Estoicos definem com mais precisão o valor da humanidade com relação a ser digno. Na Idade Média, a ascensão do cristianismo e a concepção da Trindade são a chave de leitura dos conceitos de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino sobre o tema. No renascimento italiano, Picco della Mirandola é o primeiro a adicionar o termo humano em dignidade, o que traz um importante passo dessa concepção. Com excelência, Immanuel Kant cria em sua filosofia prática um importante estudo sobre dignidade e concebe a humanidade como “seres fins em si mesmos”, isso vem a ser um marco na história da filosofia. A filosofia moral e o Imperativo Categórico, de Kant, tornam-se um legado no tocante ao tema da dignidade.

Simultâneo ao desenvolvimento da filosofia em relação à dignidade, a história da humanidade configurou a necessidade de instituir direitos mínimos, garantidos na dignidade, por sua vez, inerente ao ser humano. Busca-se, portanto, a compreensão da fundamentação filosófica na Constituição da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas. Deste modo, será explicitado o que é a dignidade e suas implicações na garantia dos Direitos Humanos.

1 O princípio de dignidade como base dos direitos humanos

A tarefa não é fácil, mas não deixa de ser estimulante tentar identificar quais, entre as diversas noções de dignidade da pessoa humana aludidas no pensamento ocidental, possam ter sido mais influentes no processo de seu reconhecimento no âmbito filosófico. A nossa pretensão não é exaurir o tema, mas, tentar situar as ideias mais relevantes da noção estudada.

O princípio de dignidade é utilizado hodiernamente, em demasia, para justificar determinadas convenções jurídicas. Esse princípio é a base de todo e qualquer direito da pessoa. Para Costa, o conceito de dignidade humana “condensa uma grande e complexa riqueza de conteúdo” (COSTA, 2008, p. 33). Embora o princípio de dignidade humana seja fundamental no discurso jurídico, este não chegou a seu ápice de compreensão. Parece estar implícita no termo a difícil delimitação desse princípio. Nesse ponto é preciso analisar as principais concepções filosóficas: há algumas que são o início de um delinear conceitual, e outras, de forte influência até os dias atuais.

Posto isso, a própria noção de dignidade utilizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)[‡] tem conotação filosófica e, principalmente, ao nosso entender, de termos kantianos. A dignidade é designada aos seres cuja faculdade é racional, dando-lhes valores absolutos sobre todas as coisas. Embora o princípio de dignidade humana ainda seja tema de discussões filosóficas e jurídicas, a dignidade humana é vital para compreender os direitos humanos.

Ao remontar às concepções filosóficas e questões etimológicas, mais importantes, encontramos um delinear do conceito, em sua origem. A palavra dignidade provém do latim de *dignitas*, “o que tem valor”, e de *dignus*, “digno, valioso, adequado, compatível com os propósitos” (SIDEKUN, 2001, p. 17). Considerando sua configuração etimológica e filosófica, o princípio de dignidade humana, desenvolveu-se ao longo da história criando um escopo importante dessa discussão. É possível fazer uma atenta leitura filosófica da noção de dignidade nos filósofos representantes da antiguidade clássica.

Entre os gregos, podemos reconhecer com excelência Platão, seu discípulo Aristóteles e a escola estoica como precedente para o desenvolver dessa análise. A filosofia antiga preocupou-se com a busca pela essência da justiça, dessa forma

[‡] O presente estudo, por algumas vezes, utiliza do termo DUDH para referir-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

a dignidade é explorada e valorizada. Conforme descreve Martins, “a grande contribuição da filosofia grega para o pensamento ocidental radica em um novo modo de pensar, racional e filosófico, que se opõem ao pensamento mítico” (MARTINS, 2010, p. 21). Já o filósofo alemão Werner Jaeger, em sua obra *Paidéia*, ao falar sobre a formação do homem grego, explica: “a antiga cidade-estado era para os cidadãos a garantia de todos os princípios ideais da vida [...]. Tem também o simples significado de “viver”. [...]. Em tempo algum o Estado se identificou tanto com a dignidade e o valor do Homem”. Fato esse que os gregos, em especial, visavam aos valores de justiça e, por sua vez, visavam aos princípios que a justificassem. (JAEGER, 2001, p. 146).

A obra *A República*, de Platão, (2006) é a formação do cerne de sua filosofia: a teoria das ideias e a teoria das formas. Nessa obra podemos encontrar a reflexão sobre o estado ideal e a necessidade da justiça. Platão acredita que os seres humanos se diferenciam dos outros seres, pois possuem alma racional, devido a isso, possuem dignidade (ROSELLÓ, 2005, p. 61). O Estado, na investigação platônica, tem como princípio regulador “o conhecimento da causa última do universo, que é o fundamento de tudo o que há de bom no mundo, torna-se para este todo de Estado a base e a meta do governo”. O bem em si, para Platão, deve regular a vida nos Estados. Devido à sua base filosófica em deus (Bem), os seres humanos possuem dignidade por causa de sua semelhança com deus (JAEGER, 2001, p. 833-837).

Aristóteles, discípulo de Platão, também acredita que a dignidade é devida à alma racional, que o homem, por excelência, possui. Esse é o atributo que o diferencia de qualquer outro ser vivo. Ser digno, para Aristóteles, não é uma atribuição igualitária, há uma hierarquia para conferir a dignidade. Devido ao contexto histórico e político da época, havia uma distinção na atribuição de dignidade, ou seja, alguns seres poderiam ser mais dignos do que outros, ademais com uma visão grega de que os seus cidadãos são mais dignos do que os bárbaros

e estrangeiros. “A dignidade era dentro da sociedade um distintivo da posição social” (ROSELLÓ, 2005, p. 61). Segundo Aristóteles, em sua obra *A Política*, é perceptível a hierarquia de dignidade designada pelo filósofo. Conforme descreve:

Em primeiro lugar, deve-se procurar saber se um escravo pode ter, além de suas qualidades puramente corporais, apropriadas para o serviço, alguma virtude superior, como, por exemplo, a moderação, a coragem, a justiça ou qualquer outro hábito ou disposição semelhante. Tanto a resposta negativa quanto a afirmativa trazem dificuldades. Com efeito, se os escravos são capazes de alguma virtude superior, que diferença haveria entre eles e os homens livres? Por outro lado, sendo eles homens que compartilham do princípio racional, seria absurdo dizer que não podem ter virtudes. A mesma dificuldade se apresenta na questão relativa às mulheres e às crianças: são suscetíveis de virtudes? (ARISTÓTELES, 2007, p. 75).

Quanto à visão estoica, há uma importante delimitação do conceito de dignidade. Eles são os primeiros a ligar esse conceito à noção de valor, pensando na distinção valor e preço. Destaca Sidekum que o filósofo Marco Túlio Cícero “é o mais enfático ao revelar a posição preeminente do homem como ser racional no cosmo” (SIDEKUM, 2001, p. 19). Cícero foi um defensor da lei natural como demonstra em sua obra *Da República*. (CÍCERO, 1973). Outrossim, acredita que a lei natural é equivalente à justiça, pois, para ele “as leis humanas são justas na medida que participam da lei natural” (SIDEKUM, 2001, p. 21). Cícero, ainda, deixa claro que a dignidade é designada a todos os homens, visto que eles participam da mesma natureza racional.

Em continuidade, salienta Sidekum:

Os seres humanos são iguais – não de uma maneira absoluta, mas sim em sua dignidade essencial – enquanto participantes de uma mesma natureza e pelo fato de que todos possuem razão e uma possibilidade de conhecer o que é mau e o que

é bom, o que é honesto e desonesto, o que é justo e o que é injusto (SIDEKUM, 2001, p. 22).

A visão de dignidade como igualdade entre os seres humanos é mais bem delimitada pelos estoicos. O pensamento estoico sobre a dignidade é, principalmente, sobre o estado valorativo do ser humano. No sujeito racional não pode ser atribuído preço, pois ele possui valor.⁵ Conforme afirma Barzotto, “a dignidade da pessoa humana expressa a exigência do reconhecimento de todo o ser humano como pessoa”, e não como mero objeto cambial (BARZOTTO, 2010, p. 51). É possível salientar que nas visões de Platão, Aristóteles e os Estoicos “a razão de dignidade e o da excelência humana é entendida a partir do fato de que o ser humano é dotado de uma alma racional (SIDEKUM, 2001, p. 19).

Aos poucos a ideia de dignidade, que provém do cristianismo, emancipa-se da visão teológica e encontra definições com enfoque jurídico-filosófico. Pois, na visão teológica havia uma insuficiência, à medida que era necessária uma universalização dos conceitos, mais ainda, que a dignidade humana não estivesse ligada a uma determinada crença religiosa.

No entendimento de Ingo Wolfgang Sarlet, (2003), é importante notar as dificuldades de uma definição satisfatória de dignidade humana. Diante das várias tentativas de conceituação, sem dúvida, a concepção de dignidade da pessoa humana elaborada por Immanuel Kant prevalece no pensamento filosófico atual. O filósofo de Königsberg, delegou à filosofia e ao direito importante contribuição: a dignidade como o valor absoluto, atribuído somente aos seres humanos, devido à sua faculdade racional.

No livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, o filósofo alemão designa aos seres, cuja natureza é racional, condições necessárias e suficientes para a atribuição de dignidade (KANT, 2007). Isto é, o sujeito deve utilizar sua

⁵ Esta visão será ratificada pelo filósofo Immanuel Kant.

razão, por meio da boa vontade (dever moral), para agir.** Essa é a fundamentação da dignidade, a chamada autonomia que parece pressupor a existência de uma propriedade intrínseca, no caso a própria razão (RABENHORST, 2010, p. 31). Nesse contexto, surge a seguinte indagação: é necessário agir autonomamente para ser digno? Segundo estudiosos na área, não há essa necessidade, pois, a dignidade está garantida na existência do sujeito, então, a autonomia é uma potencialidade que ele tem para agir.††

A Fundamentação da Metafísica dos Costumes é a obra em que Kant laconizou o valor absoluto da vida humana com a frase: “aquilo, porém, que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é um preço, mas um valor íntimo, isto é dignidade” (KANT, 2007, p. 77). Dessa forma, percebe-se que os seres humanos são “fins em si mesmo”, ou seja, não podem ser utilizados, desrespeitados, pois possuem valor em sua existência racional. Importante a contribuição kantiana à dignidade humana, principalmente na igual distribuição do estado valorativo à existência dos seres humanos. Deve-se a segunda formulação do Imperativo Categórico à visão do ser humano, como fim em si mesmo: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 2007, p. 62). Essa formulação do imperativo, que diz respeito ao procedimento de como agir, delimita a ideia da pessoa humana como aquela em que não há atribuição de preço, e sim valor intrínseco. O valor intrínseco de sua existência significa ser um fim e não um meio de utilização, isso implica direitos.

O pensador de Königsberg considera o sujeito, cidadão do mundo, não apenas de cada Estado, ideia necessária para a paz perpétua, cuja razão tem mais

** Esta ideia Kant elabora ao longo de sua filosofia, principalmente nas obras: *A Crítica da Razão Pura* e *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*.

†† Sobre a discussão de direitos assegurado na dignidade e autonomia, ver: WEBER, T. **Ética e Filosofia do Direito**: Autonomia e Dignidade da pessoa Humana. Petrópolis: Vozes, 2013.

força do que o poder, pois taxativamente, condena a guerra como procedimento de direito. Assim, o direito cosmopolita é como hoje os direitos humanos, que visam garantir a dignidade de forma universal. Acerca dessa premissa diz Kant: “visto que a superfície da Terra não é ilimitada, mas circunscrita, os conceitos de direito do Estado e de direito das gentes conduzem inevitavelmente à ideia do direito de todas as gentes ou direito cosmopolita” (KANT, 2003, P. 154). A mediação de conflitos em âmbito mundial é um papel exercido, posteriormente, pela ONU, como instituição reguladora dos direitos humanos que visa organizar os Estados, por meio de direitos e relações internacionais, baseados na dignidade dos seres humanos e fundamentada na concepção delegada por Kant. Evidente que as discussões filosóficas acerca da dignidade humana não terminam em um ponto da história, pois ela está em pleno desenvolvimento. No entanto, as concepções filosóficas referidas são substanciais para a compreensão do princípio.

Ao longo do desenvolvimento humano, houve um importante marco na história, devido às transgressões de direitos, criou-se a necessidade de uma garantia de direitos universais para dirimir os problemas dos seres humanos e garantir-lhes direitos básicos à vida e o pleno exercício de sua liberdade.

Neste ponto, cabe ressaltar que “os direitos humanos não são estacionários, estando, portanto, em constante evolução, de acordo com as novas necessidades que os novos tempos e o desenvolvimento das relações humanas exigem” (GARCIA, 2014, p. 41). Há, contudo, uma ligação da historicidade e dos direitos humanos.

2 A universalidade do direito ao longo da história

Consta na DUDH, já nas considerações iniciais, o seguinte pressuposto: “considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais”, logo, enfatizamos neste ponto a

universalidade de tal Constituição (ONU, 2014). Haja visto que “os direitos humanos, destinam-se a todos os seres humanos, independentemente da raça, cor, credo ou ideologia assumida”, deve ser um direito, sobretudo, universalizado e, portanto, garantido na dignidade humana.

‘Dentro dessa perspectiva analítica da história da humanidade, na França, em 1789, tendo em vista as transgressões de direitos da época, instituíram a Declaração de Direitos do Homem e do cidadão como uma constituição de direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem. (FERREIRA, 1978). De acordo com “a concepção francesa o povo era a fonte de todo o poder e origem de todas as leis” (CULLETON, 2009, p. 34).

Nos anos após a Segunda Guerra Mundial, a humanidade necessitava demasiadamente de uma regulação internacional de paz e direitos. Dessa forma, o caminho foi constante em estabelecimentos jurídicos a fim de sancionar direitos internacionais, após as graves consequências da guerra. Os pressupostos da lei natural retornavam ao cenário pós-guerra. De acordo com os juristas Garcia e Lazari para fundamentar os direitos humanos, “passou a ser necessário o resgate de conteúdo moral no Direito, deixando claro que existem direitos inerentes ao homem que não podem ser violados” (GARCIA, 2014, p. 129).

Desde o princípio, a ideia dos direitos humanos como ideal regulatório ético e jurídico, traz em si uma vocação de universalidade, de serem direitos cuja titularidade pertence a todos os seres humanos, que “apesar das diferenças raciais, culturais, religiosas, ideológicas, somos integrantes de uma espécie única em todo o universo: a espécie humana”. A raiz filosófica dos direitos humanos está intimamente ligada ao pensamento humanista, a afirmação de que todo homem possui dignidade, independentemente da situação, cor, sexo ou raça (SILVEIRA, 2018).

Conforme John Rawls, filósofo contemporâneo e de grande influência na filosofia do direito, “a justiça como equidade é uma teoria da justiça humana e,

entre as suas premissas, estão os fatos elementares acerca dos seres humanos e de seu lugar na natureza”, o pressuposto dos direitos humanos é o ser humano e sua existência, sua natureza racional e as garantias válidas a ela. É necessário conceber o valor absoluto dos seres humanos, assim, os direitos humanos garantem, internacionalmente, o respeito à dignidade humana (RAWLS, 2008, p. 319).

Ao “reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem”, a Organização das Nações Unidas (ONU, 2016), dois anos após sua constituição, promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, baseada na dignidade da pessoa humana. Essa foi a via jurídica para garantir, aos Estados associados, direitos de caráter universal. A DUDH, promulgada há setenta anos, representa a plena garantia de efetivação da dignidade humana. Já nas considerações preliminares da Declaração, percebe-se a dignidade e seu conteúdo: “considerando que o reconhecimento da dignidade, inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”, desta forma concebe-se a segunda consideração do preâmbulo, em que a menção ao “desconhecimento e o desprezo dos direitos humanos conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade”, isto é, na história da humanidade o desconhecimento dos direitos básicos, ou a própria situação da natureza humana, por si conflitante, propiciaram diversas transgressões de direitos, que agora não são mais justificáveis, devido ao caráter universal da *Declaração* (ONU, 2014).

Os trinta artigos que constituem a DUDH devem-se à fundamentação filosófica e construção histórica do conteúdo da dignidade humana que para Leite, constitui um “conjunto de normas consuetudinárias que vinculam todas os estados e todos os povos”. (LEITE, 2010, p. 17). Menções à dignidade, enunciadas já na introdução declaratória, são primordiais ao papel basilar da dignidade nos direitos universais, ao passo que se considera o reconhecimento da dignidade

inerente e, portanto, utilizada com pretensões normativas. Essa norma, como um fim para obter resultados práticos, seria a garantia dos direitos comuns de todos os seres humanos.

Na configuração da DUDH, pode-se ressaltar a garantia dos direitos humanos intrínseca no sujeito. Pelo fato de existir, já se tem direitos, o ser humano nasce com os direitos que propiciem uma vida digna. Dessa forma, os direitos humanos são uma garantia da efetivação da dignidade. Logo, violar os direitos humanos é violar a dignidade humana. Estão dispostos na DUDH direitos que visam às garantias fundamentais como: saúde, educação, proteção, propriedade, igualdade e liberdades necessárias.

Não se pode duvidar do princípio base pelo qual essas proteções são necessárias: a dignidade. O ser humano é digno e merece que lhe sejam concedidos direitos básicos para a proteção de sua dignidade numa relação de igualdade. Na DUDH o ser humano assume seu papel, cuja existência tem valor absoluto.

Considerações finais

A dignidade humana é a base de todos os direitos, mais ainda, ela é anterior a todos os direitos que a pessoa humana possui. É uma inegável conquista da história e da filosofia o entendimento sobre a dignidade humana e, também, os direitos que estão alicerçados por esse princípio, como os *Direitos Humanos*. “O direito à vida que alicerça na dignidade humana precede quaisquer outros direitos. A dignidade humana constitui-se hoje o ponto de partida para o diálogo com o mundo plural, visto que é reconhecida praticamente por todas as culturas e religiões, entre crentes e não crentes” (SANTOS, 2012, p. 03).

O princípio, em discussão, desenvolveu-se desde a Grécia Antiga, berço da filosofia, até as discussões atuais, do sentido teológico até o mais antropológico e

normativo. No centro da discussão encontra-se o ser humano, ou seja, o fundamento e o fim de todo o direito. Os filósofos, por sua vez, buscaram fundamentar o princípio que fosse capaz de fomentar os direitos mais primordiais da vida humana. À medida que foi possível a compreensão sobre a dignidade humana, então, o valor absoluto da vida humana deve ser respeitado. Por isso que, a dignidade está prevista em uma Declaração em âmbito internacional que visa dirimir as transgressões aos direitos individuais. A implicação é: ser humano, ser digno a ter direitos invioláveis, mais ainda, se pensarmos em Kant, ser um “fim em si mesmo”, isto é, o ser humano não pode ser meramente tratado como um meio de utilização. A dignidade humana é intrínseca a todos os sujeitos cuja faculdade é racional. Essa delimitação do princípio de dignidade à humanidade é precisa, na medida em que os seres humanos têm valor absoluto, o que lhes garante os direitos mínimos à sua existência.

Surge a questão: a dignidade é somente para os seres humanos? Podemos expandi-la para os animais? Considera-se importante delimitar tal princípio para que seja possível aplicá-lo, no direito, e compreendê-lo, na filosofia. Mas, questionar sobre a abrangência do princípio basilar do direito é um outro objeto de estudo e, claro, de importante questionamento, pois existem filósofos que visam distribuir o princípio de dignidade a outros seres, como os animais, para que estes tenham direitos básicos.

Em suma, buscou-se compreender a dignidade como princípio basilar dos direitos e, principalmente, analisar seu desenvolvimento na filosofia e seu desdobramento na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. A dignidade dispõe à luz aos direitos e promove a concepção do valor absoluto dos seres humanos, distribuídos de forma igualitária a fim de promover a vida digna de cada sujeito. Portanto, é possível perceber a história dos direitos humanos e a luta incessante que é necessária para garantir, de fato, universalmente os direitos. Todos aqueles que nascem merecem desenvolver-se adequadamente; obviamente, precisam de

direitos fundamentais que protejam seu desenvolvimento e garantam a suplementação de suas necessidades básicas.

Referências

- ABBÀ, G. **História da Filosofia Moral**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Lúlio”, 2011.
- AGOSTINHO, S. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultura, 1999. (Os Pensadores, 4).
- ARITÓTELES. **Retórica**. Trad. Marcelo Silvano. São Paulo: Rideel, 2007.
- BOBBIO, N. **O Positivismo Jurídico**: Lições de filosofia do direito. Trad. Márcio Pugliesi São Paulo: Icone Editora. 2006.
- CAREY, S. GIBNEY, M, POE, S. **The Politics of Human Rights**: The Question for Dignity. New York: Cambridge University Press, 2010.
- CÍCERO, M. **Da República**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- CULLETON, A. BRAGATO, F. FARAJARDO, S. **Curso de Direitos Humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009
- GARCIA, B. LAZARI, R. **Manual de Direitos Humanos**. Salvador: JusPODIVM, 2014.
- JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LEAL, R. **Direitos humanos no Brasil**: desafios à democracia. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 1997
- LEITE, C. H. **Direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.
- KANT, I. **A Metafísica dos Costumes**. Trad. Edison Bini. São Paulo: EDIPRO, 2003. (Séries Clássicos Edipro).
- _____. **A Paz Perpétua e outros Opúsculos**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

MALPAS, J; LICKISS, N. **Perspectives on Human Dignity**: A conversation. Austrália: Springer. 2007.

MARTINS, F. J. **Dignidade da pessoa humana**: princípio constitucional fundamental. Curitiba: Juruá, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Carta das nações unidas e estatuto da corte internacional de justiça**. Carta das Nações Unidas assinada em São Francisco a 26 de junho de 1945. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/CartadaONU_VersolInternet.pdf>. Acesso 14 janeiro 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso 21 janeiro 2019.

SANTOS, I. POZZOLI, L. **Direitos Humanos e Fundamentais e doutrina social**. São Paulo: Boreal Editora, 2012.

SARLET, I. W. Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais. In: LEITE, G. S. (Org.). **Dos princípios constitucionais**: considerações em torno das normas principiológicas da constituição. São Paulo: Malheiros, 2003.

SIDEKUM, A. **Direitos Fundamentais**: a dignidade humana. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia. 2001.

SILVEIRA, A. PLETSCHHTTP, A. **A importância da valorização dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://transcendenciajuridica.blogspot.com/2009/05/importancia-da-valorizacao-dos-direitos.html>> Acesso 11 de janeiro de 2019.

RABENHORST, E. R. O valor da pessoa humana e o valor da natureza. In: Filho, A; MELGARÉ, A. (Org.). **Dignidade da pessoa humana**. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

RAWLS, J. **O Direito dos Povos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

ROSELLÓ, F. **Qué es la dignidad humana?** Ensayo sobre Peter Singel, Hugo Tristram Engelhardt y John Harris. Barcelona: Herder Editorial. 2005.

TEIXEIRA, E. **Imago Trinitatis**: Deus, sabedoria e felicidade: estudo teológico sobre o *De Trinitate* de Santo Agostinho. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

WEBER, T. **Ética e Filosofia do Direito**: Autonomia e Dignidade da pessoa Humana. Petrópolis: Vozes, 2013.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

A PEDAGOGIA DE ROUSSEAU: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Juliano Telles dos Santos*

Douglas João Orben**

Resumo: O presente trabalho pretende analisar a proposta pedagógica de Rousseau, a partir da obra *Emílio ou Da Educação*, ressaltando o seu papel primordial na formação de um cidadão para a vida em sociedade. Para tanto, apresenta-se os diferentes estágios do processo educacional proposto pelo filósofo moderno: inicialmente, faz-se uma reflexão sobre o início da formação pedagógica, ainda na primeira infância, a qual está sob a responsabilidade dos pais; em seguida, abordam-se as características da educação desenvolvida no ambiente escolar, no qual a figura principal é a do professor. Com isso, busca-se promover uma reflexão sobre a importância da educação na formação de uma consciência cidadã, mediante a qual o indivíduo abandona a sua natureza egoísta e torna-se um cidadão comprometido com o bem-comum e com coletividade social.

Palavras-chave: Filosofia. Educação. Cidadania. Rousseau.

THE PEDAGOGY OF ROUSSEAU: AN EDUCATION PROPOSAL FOR CITIZENSHIP

Abstract: The present work intends to analyze the pedagogical proposal of Rousseau, starting from *Emílio ou Da Educação*, emphasizing its primordial role in the formation of a citizen for life in society. For that, the different stages of the educational process proposed by the modern philosopher are presented: initially, a reflection is made on the beginning of the pedagogical formation, still in the

* Acadêmico do 7º semestre do Curso de Filosofia da Faculdade Palotina – FAPAS (Santa Maria). E-mail: julianotelles@outlook.com.br.

** Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS (Porto Alegre) e professor do Curso de Filosofia da Faculdade Palotina - FAPAS (Santa Maria). E-mail: douglasorben@hotmail.com

infancy, which is under the responsibility of the parents; then the characteristics of the education developed in the school environment, in which the main figure is that of the teacher, is approached. In this way, we seek to promote a reflection on the importance of education in the formation of a citizen conscience, through which the individual abandons his selfish nature and becomes a citizen committed to the common good and social collectivity.

Keyword: Philosophy. Education. Citizenship. Rousseau.

Introdução

Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, no dia 28 de junho de 1712 e faleceu no ano 1778, em Ermenonville, na França, durante a Revolução Francesa. Em sua trajetória existencial, deve-se destacar que ele foi um importante filósofo, teórico político e escritor. Dentre suas várias obras filosóficas, escreveu *Emílio ou Da Educação* e *O Contrato Social*, apresentando em cada uma delas formas de manter um indivíduo bom e formá-lo para a liberdade em sociedade. Ambas as obras foram norteadoras, juntamente com alguns comentadores, para a elaboração deste artigo. Capacitado em suas reflexões, Rousseau escreveu muitos discursos e livros na área da educação e da política, sempre se fundamentando numa concepção antropológica que toma o ser humano como naturalmente livre e sociável.

Inicialmente, busca-se apresentar uma análise que marca o início da educação do indivíduo enquanto criança, a qual é de suma importância e conta com o apoio dos pais no que diz respeito à formação de um bom cidadão. Aqui, há que se ressaltar que Rousseau considera que na infância a criança deve ser tratada e educada como criança, conforme suas condições e possibilidades. Neste sentido, cabe aos pais auxiliarem no desenvolvimento educacional da criança desde cedo, promovendo uma formação voltada para a liberdade e para a vida em sociedade. Logo, a partir da leitura época atual, percebe-se que a questão

educacional deve manter-se em foco desde os primeiros anos da infância aos cuidados dos pais, ou seja, no meio familiar.

Neste contexto, percebe-se a necessidade de uma preocupação mais atenta dos pais para com as crianças, levando em consideração que a família tem a tarefa de assegurar que os ensinamentos aconteçam e sejam importantes no amadurecimento de seus filhos, pois estes carecem de cuidados por serem indefesos e ainda não estarem cientes de seus atos. A partir das realidades vividas em casa, a criança começa a formar alguns juízos que darão suporte durante sua trajetória educacional, a qual deve prosseguir por toda a vida. Em outras palavras, pode-se dizer que as experiências vivenciadas tornam-se fontes que fazem uma ligação entre os demais processos que sucedem a educação inicial.

Apresentando uma inovadora reflexão sobre a educação desde o início da vida, Rousseau possibilita que se perceba nela um objetivo principal: a formação de um cidadão, para que este seja bom e livre, levando em consideração sua humanidade. Neste sentido, esta concepção pode ser caracterizada como uma preparação ou um ensaio para a vida em sociedade e para o exercício da liberdade coletiva. Assim, toda esta preocupação visa não somente o bem do indivíduo enquanto sujeito isolado egoisticamente de todos os outros, mas sim a formação de um cidadão que irá desenvolver-se no meio social a partir daquilo que o torna capaz de conviver com os demais, assegurando a liberdade de todos.

Com isso, para ilustrar no que se fundamenta a missão do educador, em *O Emílio ou Da Educação*, Rousseau apresenta uma explicação que versa sobre como o processo pedagógico deve ocorrer, fazendo assim uma relação entre aquele que ensina e aquele que aprende. O educador é quem dá seguimento ao processo educacional, desempenhando uma árdua tarefa que consiste na missão de auxiliar o aluno durante o seu desenvolvimento formativo. Não sendo de sua competência interferir nas escolhas do aluno, pois cada ser humano possui sua liberdade e autonomia, e isso deve ser respeitado e fomentado pela educação.

Com o suporte por parte do educador, o aluno passa a tornar-se um assimilador de conhecimentos. A partir da vivência de novas realidades e experiências, o educando vai capacitando-se e tornando-se um sujeito habilitado para tomar suas próprias decisões, sendo assim realizado e livre.

A boa educação é a soma de todas as suas fases, por isso é importante desenvolver um processo educativo contínuo e diversificado. Deste modo, é a boa educação que será a formadora de um bom cidadão que tenha a capacidade de relacionar-se com seus semelhantes em uma sociedade com muitas divergências de pensamentos, na qual todos têm o direito natural à liberdade política. Não é em vão que Rousseau estrutura suas obras visando sempre um cidadão que seja preparado para a vida em sociedade, uma vez que essa é uma das principais tarefas da educação por ele proposta. Por exemplo, na obra *Do Contrato Social*, Rousseau menciona que uma sociedade só é boa quando pensada de modo geral, ou seja, visando o bem-comum de todos os contratantes e não apenas o bem individual. Ademais, é necessário que o ser humano supere o seu estado natural de liberdade individual e construa uma sociedade civil coletivamente livre, na qual a natureza boa e livre dos cidadãos não seja corrompida. Por isso, a necessidade de pensar a educação como fator importantíssimo na vida do ser humano em sociedade.

1 Primeira fase da educação

A partir da concepção descrita por Rousseau, no que se refere à primeira educação, percebe-se a notável importância do papel das mulheres no início da infância. Isso porque, segundo Rousseau, “a educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para amamentarem as crianças” (1968, p. 9). Ao depararmos com a

citação, podemos perceber que o autor coloca em primeiro grau, na ordem educacional, as mães, atribuindo a elas a tarefa de primeiras pedagogas na vida de seus filhos. Essa ideia deve ser analisada à luz do seu contexto histórico, no qual a tradição pregava que a educação dos filhos estava sob a responsabilidade das mães. É evidente que hoje o contexto é outro, de modo que a educação inicial proposta por Rousseau deve estar sob a responsabilidade da família, seja qual for a sua configuração.

Segundo Rousseau, o ser humano enquanto criança necessita de cuidados redobrados, pois “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação” (1968, p. 9). Neste sentido, pode-se caracterizar a fase de desenvolvimento, a partir das primeiras vivências da infância, com os primeiros passos na aprendizagem da educação. Em outros termos, isso significa que o início da educação se dá desde o momento em que a criança começa o seu desenvolvimento inicial, sendo indispensável para a formação de bons jovens e adultos. Por isso que a essa proposta pedagógica volta-se para educação da criança ainda na primeira infância, pois isso é fundamental para que ela possa desenvolver-se e tornar-se um cidadão livre e bom.

Ao refletir sobre a educação infantil, também com base na pedagogia de Rousseau, Medina destaca como objetivo da mesma “preparar o indivíduo em sua natureza humana para ser uma pessoa de caráter, capaz de viver em sociedade, prepará-lo para todas as condições humanas” (2011, p. 3131). Esta é uma reflexão que deve ser feita nos dias atuais, onde muitas crianças não estão sendo preparadas para conviver em sociedade, ou seja, não sendo capazes de construir uma sociedade digna e honesta. Para Rousseau, o processo educativo deve libertar o ser humano do egoísmo e fazê-lo um cidadão capaz de contribuir para o bem-comum, participando da vontade geral que orienta a sociedade

democrática. Ademais, a educação deve formar cidadãos livres e autônomos, porém não no sentido individualista, mas sim segundo uma concepção social de liberdade coletiva. Portanto, uma sociedade democrática, boa e justa precisa de cidadãos educados para a vida coletiva, que aceitem as diferenças e promovam o bem-comum.

2 O papel do educador

Segundo Rousseau, a educação é a condição fundamental para a constituição de uma sociedade democraticamente livre, sendo ela de suma importância para o seu cotidiano social. O item anterior trouxe como tema central 'a primeira educação', esta que deve partir do seio familiar e desenvolver-se durante a infância, tratando a criança como criança e qualificando-a para um futuro próximo na idade adulta, em sociedade. Mesmo sendo um processo individual, a criança deve ser educada para a vida coletiva em sociedade, de modo que a liberdade individual torne-se liberdade coletiva. O processo educativo, portanto, torna-se fundamental para superar a corrupção da natureza humana produzida por sociedades individualistas, centradas no egoísmo e na liberdade individual. Essa é a razão pela qual a reforma social proposta por Rousseau necessariamente passa pela educação, pela formação de cidadãos capazes de conviverem democraticamente em sociedades livres.

Neste processo formativo, após vivenciar os primeiros passos da educação no lar, a criança passa para um novo estágio educacional. Este dá sequência à sua formação e ganha um novo modo de experiências a serem vivenciadas. Aqui, registra-se o papel do educador institucional, ou seja, do professor. Ele agora será o encarregado de nortear a educação do aluno em vários estágios do processo formativo, levando em consideração sua valorização enquanto ser humano, bem como a de suas escolhas, pois de acordo com a ordem natural,

Sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, a eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. [...] Viver é o ofício que lhe quero ensinar. (ROUSSEAU, 1968, p. 15).

Neste contexto, o professor exerce um papel importantíssimo e merece ser lembrado sempre como aquele ser humano que desempenha sua vocação com responsabilidade e dedicação, tendo paciência mesmo diante de algumas situações indesejáveis, mostrando-se preocupado com o aluno. Ele carrega consigo a nobre missão de zelar e orientar pelo bem de cada aluno, educando-os para a vida em sociedade. Segundo Rousseau “tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, [...] e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar” (1968, p. 15). Todos ao receber um ensinamento têm a capacidade de colocá-lo em prática, não importando o ambiente onde estejam. Mesmo que a realidade seja diferente de outro momento de sua vivência, estará ocupando seu lugar enquanto ser humano. Por isso, a educação é tão necessária, pois a mesma se torna decisiva para a formação de cidadãos justos e livres, os quais promovam os valores sociais do bem-comum. Essa é uma educação para a vida, sobretudo para a vida em sociedade.

O preceptor de Emílio quer ensinar-lhe o ofício de viver. Para ele, o bem mais educado é aquele que consegue suportar os bens e os males da vida, pois a verdadeira educação consiste mais em exercícios e menos preceitos. O homem que mais vive não é aquele que conta o maior número de anos, mas aquele que realmente *sente* a vida (SOUZA, 2011, p. 24).

Ao descrever a educação na fase de encontro entre professor e aluno, Rousseau define o preceptor de Emílio* como aquele que deve estar atento e acompanhar o aluno, visando um exercício contínuo afim de que a vida dele possa ser vivida com positividade, bem como sabendo enfrentar os momentos negativos encontrados pelo caminho. O preceptor deve ser aquele que esteja apto para orientar e conduzir o aluno para vida em sociedade. Tem-se, aqui, uma proposta educativa que objetiva uma formação integral, relacionada ao saber bem-viver e conviver em sociedade. Deve-se destacar que um dos objetivos mais importantes da educação proposta por Rousseau é salvaguardar a liberdade humana, não como um direito individual, mas sim como bem da coletividade social.

Durante o processo que se dá na escola, o aluno passa a conviver com outras realidades, muitas vezes diferente da sua, a qual tem como modelo a educação recebida inicialmente no ambiente familiar. Por isso é importante que o educador esteja atento, pois neste período pode acontecer o que se costuma ouvir na famosa expressão “faço porque todo mundo faz”. Se feita uma boa reflexão, pode-se perceber sim a existência de tal atitude, podendo-se caracterizar como “imitação” e geradora de um constante vício social, assim como Rousseau descreve: “o homem é imitador, até o animal o é; o gosto da imitação é da natureza bem ordenada; mas degenera um vício na sociedade” (1968, p. 94). É, pois, primordial fomentar a autonomia e a liberdade nos educandos. Visualiza-se, aqui, a importância da liberdade e da autonomia do aluno no processo educativo.

3 Educação e sociedade

Segundo Rousseau, para uma boa sociedade é preciso existir uma boa educação, pois somente ela será capaz de formar bons cidadãos que saibam

* Aluno fictício que Rousseau cria para demonstrar em sua obra pedagógico-filosófica *Emílio ou Da Educação*, em que procurou demonstrar o modelo ideal de educação-formação (WENT, 2011, p. 9).

desenvolver-se enquanto homens e mulheres sociáveis. Durante toda a vida, o ser humano está em constantemente estado de evolução no que diz respeito ao aprendizado, perpassando por vários estágios que visam torná-lo um cidadão livre e autônomo. Isso tudo tem como objetivo uma boa formação para o mundo social. Durante todo esse processo, o cidadão possui autonomia que o torna livre para pensar e expor suas ideias perante a sociedade. É preciso levar em consideração que cabe a cada cidadão aceitar que a liberdade, entendida como um direito coletivo e não apenas individual, requer a limitação de algumas vontades particulares, pois, como apresenta Marques, “[...] a vida em sociedade exige restrições da liberdade de cada indivíduo para torná-lo compatível com a liberdade dos demais” (2008, p. 4). O processo educativo, portanto, deve criar essa consciência coletiva, a qual reconhece que os direitos sociais são direitos coletivos.

Em sua obra *Do Contrato Social*, Rousseau define a importância de um pacto social que constitua a sociedade civil, mediante a vontade geral. Esta deve estar voltada para o bem de todos, criando assim uma união de vários membros, onde “imediatamente, esse ato de associação produz, em lugar de pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo [...]” (ROUSSEAU, 1988, p. 33). Esta forma de associação descrita pelo autor faz com que todos os associados entrem em comum acordo, visando o melhor para a sociedade e não o bem de modo particular de cada cidadão. Para se levar a cabo essa concepção coletiva de sociedade, a educação torna-se fundamental.

Uma sociedade só será bem-sucedida quando todos colocarem-se favoráveis ao bom comportamento social e despojarem-se de todas as atitudes egoístas, na qual “o interesse privado não deve sobrepor ao interesse geral” (VILALBA, 2013, p. 67). Aqui, o que está em debate é o modo como se deve lutar por direitos iguais, para que a vontade de todos seja satisfeita, e que os direitos civis possam estendem-se a todos. O indivíduo como cidadão tem a capacidade de aprimorar-se enquanto participante da sociedade e assim colocando suas

potencialidades em vista do bem-comum. Deste modo, ele será um bom contratante, pelo que os direitos fundamentais tornam-se direitos coletivos.

Os conflitos existentes são resultado de várias competições pelo poder, de modo que o bem de todos muitas vezes é substituído pelo bem privado. Neste caso, a vontade individual volta-se apenas para o bem individual e não para o bem-comum. Por isso é preciso colocar-se no lugar do outro, e entender que ninguém merece menos ou mais direitos. Os direitos coletivos devem ser iguais para todos, ponderando que todos fazem parte da mesma sociedade e estão sujeitos às mesmas leis. Aqui, mais uma vez, ressalta-se o papel da educação: ela faz com que o cidadão tome consciência de que a vida em sociedade exige o estabelecimento de direitos coletivos, de modo que se deve superar o egoísmo individual e fomentar a vontade geral que visa o bem-comum. Para Rousseau, portanto, a educação tem o dever de reformar os valores individualistas e egoístas que corrompem a natureza humana, produzindo assim uma sociedade livre e democrática, na qual a consciência social seja a verdadeira origem dos direitos e da justiça.

Considerações finais

Como analisado no decorrer do texto, sendo a educação o meio mais eficaz para formar um bom cidadão, torna-se sumamente importância que pai e mãe eduquem seus filhos ainda quando pequenos. Essa é uma tarefa que exige um compromisso rigoroso, para que a educação da criança esteja em primeiro lugar e seja ela bem-sucedida. Neste estágio, a criança deve ser educada segundo as suas condições e necessidades enquanto criança, pois não se deve pular etapas formativas. O processo educativo é contínuo e diversificado, de modo a estender-se pela vida toda em diferentes estágios formativos. É necessário que o ensino

seja pensado e não deixado para depois, pois talvez seja tarde para corrigir certos erros, os quais podem causar certos problemas mais tarde.

A escola nada mais é do que uma extensão do lar quando vista com carinho e valorização por parte dos pais, pois é o ambiente onde a criança vai percorrer um longo percurso e dividir espaço com outras crianças de diferentes realidades, bem com todos os responsáveis da área educacional. O educador é o grande motivador para que o aprendizado aconteça, pois cabe a ele auxiliar e demonstrar as possibilidades adequadas para um bom desempenho durante todo o período formativo escolar. Esse é o momento em que educador e aluno começam a interagir, de modo que é sumamente importante que exista um diálogo no qual ambos possam aprender juntos. Como analisado, para Rousseau, a educação tem a fundamental missão de ensinar o indivíduo a conviver em sociedade, respeitando as diferenças e promovendo o bem-comum.

Segundo Rousseau, deste modo, uma boa educação é a condição básica para se formar bons cidadãos, os quais precisam ser autônomos e comprometidos com o bem-comum. Num contexto democrático, um bom cidadão é aquele que sabe respeitar e conviver com as diferenças, o qual entende que há diferentes formas de pensar e agir. Todavia, a educação para a cidadania também exige um compromisso com a coletividade, de modo que todos devem cooperar para a promoção dos direitos sociais fundamentais. Para Rousseau, a educação conduz à autonomia, mas não entendida no sentido individual ou egoísta, senão que como liberdade coletiva, como um direito igual e acessível a todos. Portanto, uma sociedade que olha para o futuro com uma perspectiva de formar bons cidadãos, que se preocupem com o bem-comum, é aquela que fomenta uma boa educação. A educação é a condição fundamental para a cidadania democrática.

Referências

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

MARITAIN, Jacques. **Três reformadores: Lutero, Descartes, Rousseau**. Buenos Aires: Excelsa, 1945.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. **Jean-Jaques Rousseau: uma reflexão sobre a educação infantil**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4309_2728.pdf> Acesso em: 01 mai. 2018.

MARQUES, José Oscar de Almeida. **A questão da liberdade na filosofia política de Jean-Jaques Rousseau**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~jmarques/pesq/Liberdade.pdf>>. Acesso em 05 abr. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou Da Educação**. Traduzido por Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

_____. **Do Contrato Social. Procedido de Ensaio sobre a Origem das Línguas**. Coleção Os Pensadores. Traduzido por Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens**. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1976. 121 p.

SOUZA, Magda Alessandra. **As três fontes de educação contidas no Emílio ou da Educação**. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MAGDA%20ALESSANDRA%20ODE%20SOUZA.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

PEREIRA, Rosilene de Oliveira; Pereira, Regina Coeli Barbosa. O significado de educação em Jean-Jacques Rousseau. **Revista Brasileira de Filosofia**, São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, v. 54, n. 218, p. 231-240.

VIEIRA, Luiz Vicente. **A democracia em Rousseau: a recusa dos pressupostos liberais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

VILALBA, Hélio Garone. **O contrato social de Jean-Jaques Rousseau: uma análise para além de conceitos.** Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/heliovilalba.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

WENT, Cristiano Eduardo. **Educação e desenvolvimento natural em Rousseau e Dewey.** Disponível em: <https://secure.upf.br/tede/tde_arquivos/5/TDE-2012-04-16T201527Z-488/Publico/2011CristianoEduardoWendt.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MAIS HUMANIZADORA NO AMBIENTE ESCOLAR

Rafaela Carvalho Pereira Chagas *

Denize da Silveira Foletto**

Resumo: Este artigo tem como objetivo geral contribuir com a formação integral do aluno de Ensino Médio, por meio de uma prática pedagógica mais humanizadora no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso exploratório (YIN, 2015), analisado conforme a proposta de Yin (2015). Como apoio teórico, optou-se por autores como Freire (1967), Libâneo (2001), Luck (2005), entre outros. Para a coleta de dados, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com sujeitos de um Colégio da Rede Privada no Município de Santa Maria/RS. Como resultado, observou-se que o professor é imprescindível na construção de um conhecimento específico humanizador e para isso, é necessário que ele perceba-se como ser humano, aprendiz e capaz de ver o aluno como ser inacabado permeado de razão e emoção. Conclui-se que uma prática humanizadora acontece quando os gestores não se colocam apenas como disseminadores de conteúdos, mas, sobretudo, quando consideram os alunos na sua totalidade. Os conhecimentos específicos alinhados à formação humana assumem uma função social, transformadora, emancipadora quando habilitam os alunos a concorrerem nas avaliações externas pós-médio, mas que também desperte neles a sensibilidade, o respeito ao próximo, a empatia, a ética e a capacidade de humanizarem-se uns aos outros.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Humanização. Ensino Médio.

* Mestre em Geomática – UFSM/RS; Especialista em Gestão Educacional – UFSM/RS E-mail: coordemcaar@gmail.com

** Doutora em Educação. Professora da Universidade Franciscana – UFN/RS. E-mail: denizefoletto@gmail.com

CONTRIBUTIONS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT FOR A MORE HUMANIZING PEDAGOGICAL PRAXIS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract: This article has as objective to contribute to the integral formation of the high school student, through a more humanizing pedagogical praxis in the school space. It is a qualitative research, exploratory case study type (YIN, 2015), parsed as the proposal of Yin (2015). The theoretical support, by authors such as Freire (1967), Libâneo (2001), Luck (2005), among others. For data collection, semi-structured interviews were conducted with subjects from high school, a College of Private Network in the municipality of Santa Maria/RS. The a result, it was observed that the teacher is essential in building a humanizing and specific knowledge to do this, it is necessary that he understand yourself as a human being, and apprentice, able to see the student how to be unfinished, permeated by reason and emotion. Thus, it is concluded that a humanizing high school Praxis happens when managers do not arise only as disseminators of the contents, but, above all, when they consider the students in your entirety. The specific expertise aligned with human formation assume a social function, transforming, however when enable students to compete in external evaluations after high school, but also awaken in them the sensitivity, respect to others, empathy, ethics and the ability to humanizing each other.

Keywords: Educational Management. Humanization. High School.

Introdução

Neste artigo são expostos os resultados de uma investigação que visou formar conhecimentos sobre um assunto pouco denunciado e discutido nos textos da literatura especializada do contexto da escola básica, que diz respeito aos problemas referentes à formação integral do aluno, por meio de uma práxis pedagógica mais humanizadora no espaço escolar.

A humanização no ambiente escolar deveria ser algo inerente e sem necessitar de reflexões acerca desta temática por considerar que a escola trabalha diretamente com vidas. No Ensino Médio, em especial na rede privada, as exigências com o conhecimento específico; a grande quantidade de conteúdos; a pressão para que os alunos concluam esta etapa, preparados para os exames

externos; e a fragmentação dos componentes curriculares, podem criar um esvaziamento nas relações interpessoais e a incompreensão da importância de se aplicar os conteúdos para a vida.

Com esse pensamento, surgiram, então, diversas inquietações, em especial, sobre como os Gestores Educacionais* podem contribuir para que se ofereça uma educação integral ao aluno. Ou seja, que os conteúdos específicos de cada área do conhecimento sejam trabalhados com qualidade e aprendizado, fazendo uso das ferramentas tecnológicas, mas sem deixar de lado a valorização da formação humana. A formação humana leva em consideração o sujeito na sua integralidade, com seus sentimentos, angústias, frustrações, dificuldades e aspirações.

Nesse sentido, emerge a necessidade de reflexão e discussão no ambiente escolar sobre a responsabilidade da escola, pois como visto, a função dessa vai além de somente compartilhar conhecimento específico com qualidade e, conseqüentemente, preparar o aluno para prestar concursos ao final da educação básica. Nesse meio, há algo muito maior que necessita ser pensado e trabalhado, o qual se trata de formar um cidadão capaz de aprender e evoluir de forma competente, ou seja, que além de exercer suas atividades com comprometimento, autonomia, empatia, valores éticos e morais, saiba construir seus projetos de vida e conviver com os demais.

1 Percorso metodológico

Este trabalho teve como temática a reflexão sobre a práxis pedagógica humanizadora no dia a dia da escola de Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso exploratório (YIN, 2015), com uma abordagem qualitativa. De acordo com YIN (2015), o estudo de caso exploratório é o que permite a

*Numa concepção de gestão democrática, entende-se por gestores educacionais, todos os segmentos que fazem parte do processo educacional, ou seja, equipe diretiva, professores, alunos, pais e funcionários.

compreensão do fato em si, diante do todo, bem como possibilita ao pesquisador analisar fatos, compreender acontecimentos para planejar possíveis ações, refletindo e propondo mudanças de percurso a partir da análise dos dados coletados.

Como referencial teórico para embasar o estudo, foram discutidas as ideias de gestão escolar baseadas em autores como Heloisa Lück (2005) e José Carlos Libâneo (2001), cujos ideais estão alicerçados em uma gestão democrática participativa, atribuindo à escola um papel fundamental. Já o principal aporte teórico referente à temática está fundamentado no estudo de Paulo Freire (1967, 1987), pois traz contribuições de extrema essencialidade sobre a práxis pedagógica e uma educação humanizadora.

A unidade pesquisada foi uma escola da rede privada, localizada na cidade de Santa Maria/RS, que atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. A escolha por esta comunidade se deu por a pesquisadora fazer parte deste grupo de Gestores Educacionais e a crescente preocupação com a formação humana neste nível de ensino, tendo em vista a grande quantidade de conteúdos, de componentes curriculares, e por se tratar de adolescentes em formação e em fase de escolhas pessoais e profissionais. Portanto, partiu-se do conhecimento prévio da comunidade escolar para responder a seguinte questão norteadora: De que forma os gestores educacionais de uma escola de Ensino Médio da rede privada de Santa Maria/RS podem alinhar o conhecimento específico à formação humana, a fim de contemplar o aluno em sua totalidade? Sendo assim, a pesquisa contou com a participação de 6 professores, 1 Diretor e 1 Orientador Educacional, totalizando 8 sujeitos.

Diante do exposto, teve-se como objetivo geral contribuir com a formação integral do aluno por meio de uma práxis pedagógica mais humanizadora no espaço escolar. Para a coleta de dados, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos estão identificados no corpo do trabalho como G1

(Gestor 1), G2 (Gestor 2), G3, G4 e assim sucessivamente até chegar no G8. Após a transcrição das entrevistas, foram escolhidos recortes para análise, os quais foram selecionados conforme os objetivos da proposta. Os discursos dos sujeitos foram analisados em conformidade com a proposta de Yin (2015), que, por ter sido elaborada baseada em experiências do próprio autor, fornece parâmetros para coletar, apresentar e analisar os dados corretamente.

Portanto, este texto apresenta, na sua continuidade, uma breve discussão sobre a Gestão educacional numa perspectiva democrática e a sua relação com uma/a educação humanizadora. Traz, na sequência, a análise realizada e os resultados sobre como o conhecimento específico pode ser alinhado à formação humana. Por fim, apresenta, como proposta, possibilidades de ações democráticas que gerem um repensar para uma concepção de formação mais humanizadora no ensino médio e as conclusões.

2 Gestão Educacional democrática

A gestão educacional corresponde à área de atuação da gestão governamental que está em evidência na discussão dentro do território nacional, bem como no âmbito internacional. Tendo em vista que a educação nacional deve ser compartilhada por todos os segmentos: União, Estados, Municípios e Distrito Federal, há a necessidade de esses formarem seus respectivos Sistemas de Educação (Secretaria de Educação, com a rede de escolas de sua esfera administrativa e o Conselho de Educação estadual e/ou municipal) e, juntos, criarem estratégias de como colocar em prática as políticas públicas. Compreender que os sistemas garantem o sucesso escolar de todas as Instituições de Ensino é um equívoco, uma vez que cada escola tem suas especificidades e que é importante que a mesma esteja aberta a contemplar as necessidades da comunidade escolar.

A gestão educacional criada pelos sistemas governamentais precisa de uma análise crítica dos gestores envolvidos na educação. Neste sentido, as políticas públicas necessitam ouvir todos os segmentos: equipe diretiva, professores, alunos, pais e funcionários porque, segundo Souza (2003) apud Vieira (2007, p. 56), quando se refere a “política educacional, estamos tratando de ideias e de ações”. E, sobretudo, de ações governamentais, reconhecendo que “a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação” (*ibid*, p. 56). No entanto, nem sempre as ações governamentais estão preocupadas com o desenvolvimento integral do aluno porque, muitas vezes, não possuem interesse em contribuir para formar jovens críticos, politizados, competentes cientificamente, capazes de não se corromper facilmente. Políticas educacionais voltadas para que o aluno aprenda a ler, a escrever, a realizar cálculos matemáticos básicos e que não os preparem para resolver situações problemas do cotidiano não bastam para que se tornem cidadãos críticos, autônomos e humanizados.

Não há como ignorar o sistema macro da gestão educacional que deve permear ações educacionais e reflexões, mas tem que encontrar na escola a possibilidade de criar uma gestão escolar norteadada pelo Projeto Pedagógico (PP). Contudo, ao criar o Projeto Pedagógico, esse deverá ter como base a gestão educacional, atendendo também as especificidades do contexto educacional da escola.

Os avanços tecnológicos, as mudanças nas relações de trabalho, a necessidade de qualificação profissional, as exigências do mercado de trabalho despertam um novo olhar sobre a educação. As modificações na economia ao mesmo tempo em que determinam avanços tecnológicos, aumentam o individualismo, crise ética, exclusão social e, na contramão desses três últimos, vem a escola, na tentativa de manutenção dos valores, do acolhimento das diversidades e da construção de uma identidade cultural própria (LIBÂNEO, 2001).

A gestão escolar é construída no dia a dia da escola, com a participação e contribuições de todos os envolvidos: direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, professores, funcionários, alunos e pais. Luck (2005, p. 36-37) diz que a gestão “não se refere a este ou aquele segmento [...] não se constitui em uma função, circunscrita a quem detém o cargo/função [...] Trata-se de uma orientação exercida pela equipe de gestão”. Dessa forma, percebe-se que a gestão escolar acontece na coletividade, com a troca de ideias e o comprometimento de cada um, independente da função exercida na escola. Para conquistar a unidade no trabalho, tornam-se importantes espaços dialógicos-reflexivos, momentos para planejamento e, assim, que todos saibam a realidade de cada segmento para que possam se auxiliar nas tomadas de decisão.

Assim, a construção de um projeto educacional competente sugere uma nova forma de organização escolar, que busque na democracia princípios como a participação, a autonomia, a descentralização do poder e a coletividade. Tais princípios são possíveis de estar presentes nas escolas independente da rede a qual pertence, seja ela pública ou privada. O que difere os projetos educacionais das escolas é como as mesmas planejam caminhar, os mecanismos, os recursos e as filosofias.

2.1 A práxis pedagógica no ensino médio num contexto democrático e humanizador

A realidade atual da escola de Ensino Médio é que, na rede privada, principalmente, os alunos chegam cada vez mais cedo neste nível de Ensino. A idade não pode ser o critério que define maturidade ou imaturidade, porém, observa-se na prática diária, que um grande número de alunos apresenta dificuldades para a compreensão dos conteúdos diante da complexidade dos mesmos. Vários fatores aparecem presentes como desafios para que o aluno

tenha uma rotina de estudos, persistência e encontre um sentido para estudar. Neste contexto é que os professores exercem suas atribuições, tendo que perceber que necessitam não apenas compartilhar conhecimentos específicos, mas dar significado às aprendizagens. Para que o professor compartilhe conhecimento, é preciso um constante revisitar-se, perceber-se como humano que humaniza, como afirma Freire (1967, p.12) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. A importância da reflexão sobre a prática, a empatia do professor, a sensibilidade, proporciona a ele condições para que reveja e mude o percurso.

Se por um lado o interesse e a compreensão de o porquê estudar nem sempre está presente na atitude dos alunos, por outro, também nem todos os professores do Ensino Médio percebem as diferentes dimensões que caracterizam a essência de sua prática. A práxis pedagógica não pode estar somente voltada para que os alunos absorvam conteúdos para darem conta de exames externos, que os levem para dentro das universidades. É possível serem sujeitos de transformações dessa cultura criada na escola e na sociedade, enquanto gestores do Ensino Médio. Essa prática contribui para que os futuros universitários, profissionais, se percebam como pessoas responsáveis pela coletividade, com valores éticos e morais, seres humanos que se preocupam com o outro e que sejam capazes de se colocar no lugar do mesmo. Os educadores, segundo Arroyo (2008), são os que ensinam. Sendo assim, o aluno aprende com eles além dos conteúdos dos componentes curriculares, porque os professores são seres humanos que a partir das relações, das práxis, vão se constituindo como humanos.

Os componentes curriculares trazem conteúdos obrigatórios, o que não impede que o professor se perceba como gestor. Ele pode ampliar e aprofundar estes conhecimentos para que os mesmos sirvam para novas descobertas,

pesquisas, estabelecimento de relações de diálogo entre os pares. Tais transformações pedagógicas nas práxis exigem que o professor se sensibilize para a premissa de Freire (1967, p. 21): “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho”. Assim, destaca-se a necessidade da humana docência para que estudar tenha um novo sentido para o aluno. O professor precisa ser sensível e perceber que este aluno tem vida fora da escola, que passa por momentos de alegrias, de tristezas, que sofre perdas, que está em constante transformação e, muitas vezes, busca a atenção, o acolhimento e a escuta. Arroyo (2008, p. 53) reforça essa ideia dizendo que, quando o professor tem um olhar diferenciado para o aluno, está descobrindo que “nossa docência é uma humana docência”.

Faz-se, então, necessário enxergar o aluno na sua totalidade, pois, os jovens, sonham com um futuro melhor, buscam mudanças para suas vidas e conquistas. No entanto, a cobrança de vencer conteúdos muitas vezes faz com que alguns professores não consigam olhar para a integralidade do aluno, o que aumenta o distanciamento para uma aprendizagem significativa. Então, para que o aluno seja instigado à transformação e à humanização o educador precisa se abrir para ser questionado, ser curioso, provocar questionamentos nos alunos, sair da sua posição de autoridade, permitir-se ensinar e compartilhar conhecimento. A importância do professor está justamente nessa subjetividade que a educação proporciona, que é ser presente. Por isso, o trabalho do professor não pode se restringir à sala de aula, ao seu componente curricular. A docência envolve um desacomodar-se diário e, conseqüentemente, reflexões cotidianas de sua práxis. Nesse contexto, professores do EM possuem um papel fundamental na formação dos jovens. A intervenção desses perpassa pela história de vida dos alunos. Ao levar o conhecimento específico, a aprendizagem ocorrerá se o aluno perceber a função social do mesmo, portanto é imprescindível que o professor

conheça para quê, por que e para quem está levando o seu ser/fazer pedagógico. Também é importante que ao agir, o professor reflita constantemente sobre suas ações, pois sua atitude de se perceber como um ser aprendente junto aos alunos torna-se um desafio.

Uma educação que pensa no alinhamento entre o conhecimento específico e a formação humana possibilita o pensamento, a criticidade, a problematização a partir dos componentes curriculares e se efetiva com as contribuições de educadores libertadores, capazes de aguçar a reflexão e o desejo de se tornarem agentes de transformação.

3 Conhecimento específico alinhado à formação humana: uma análise oportuna

A pesquisa realizada tornou-se um espaço de escuta junto aos oito gestores entrevistados, os quais discursaram a partir de seus diferentes olhares, práticas e formações. Dialogar sobre os alunos e colocar-se no lugar deles são exercícios fundamentais na condição de humanos. Nesse sentido, as trocas entre direção e professores podem contribuir na mudança do professor que, muitas vezes, se percebe apenas como transmissor de conteúdos, conforme relata este sujeito: *“Não considerava importante trabalhar a formação humana, acreditava que eu era um disseminador dos conteúdos”* (G5, 2018). Em seu discurso o professor se reporta ao Ensino Médio como um período em que ele pensava somente na aprovação para o vestibular. Ou seja, para um ensino que prioriza somente os conteúdos, sem levar em conta a dimensão do ser humano.

A respeito do entendimento do gestor sobre formação humana. Pode-se perceber nos discursos que seguem que os sujeitos compreendem a formação humana amalgamada à educação.

A humanização faz parte da identidade da nossa escola. Acredito que todas as Instituições de ensino deveriam ter o elemento humano como diferencial para que o indivíduo seja contemplado na sua totalidade (G1, 2018).

Para os gestores que atuam na sala de aula, formação humana está diretamente ligada ao cuidado, ao respeito, à empatia, ao olhar sensível às dificuldades do aluno, a percebê-lo além da sala de aula, e principalmente, não é algo mecânico, é natural. Nenhum dos entrevistados pensa no seu dia a dia em ser humanizador, a humanização simplesmente acontece em seu ser/fazer pedagógico.

Uma educação humanizadora só existe a partir de uma relação com o outro, a partir de gestos que envolvem empatia, se colocar no lugar do outro, perceber os desafios e os limites do colega, perceber as potencialidades não só por que o colega não sabe, mas do que ele é capaz (G3, 2018).

Outra gestora diz que a formação humana é *“educar no sentido de tornar nossos alunos humanos, antes de tudo, antes de torná-los conhecedores de alguma área do conhecimento, ajudá-los a serem pessoas de bem” (G4, 2018)*. Diante desse discurso, nota-se que a entrevistada tem clareza da importância da humanização, de formar um aluno capaz de conviver em sociedade.

Um dos sujeitos entrevistado destaca ser a característica das instituições confessionais esse olhar diferenciado para o aluno, dando maior destaque ao lado humano: *“não levamos em consideração apenas as notas. A formação humana tem maior ênfase, se sobrepõe inclusive a produção do conhecimento” (G5, 2018)*.

Quando questionados sobre o Projeto Pedagógico da escola, todos os gestores conhecem, participam do processo de revisitação/reformulação e afirmam que ele contempla a formação humana.

O nosso Projeto Pedagógico contempla a formação humana porque se inspira na vida de nosso fundador que teve uma vida voltada ao cuidado com aqueles que mais necessitavam, que planejava e criava novas formas de ensinar numa sociedade elitizante, onde possibilitava a educação as classes menos favorecidas. Nosso projeto se torna humanizador quando caminha para que a construção do mesmo aconteça ouvindo as pessoas que compõem a comunidade escolar (G2, 2018).

Neste recorte, percebe-se que a Instituição pesquisada se preocupa e traz, desde a sua fundação, a formação humana de seus alunos e professores e busca através de princípios e mecanismos incentivar por meio do conhecimento e exemplo. Isso na tentativa de contribuir para o desenvolvimento de pessoas empáticas, honestas e éticas.

Foi questionado aos entrevistados a respeito da importância de se trabalhar a formação humana do aluno, e todos os gestores consideram essa questão fundamental. Relataram que faz parte da essência, do alicerce da instituição essa preocupação e atuação no ser/fazer pedagógico diário. Para o gestor G1 *“esse viés humanizador é perceptível desde a gênese da instituição”* (G1, 2018), assim como para o gestor G2:

Não basta o conhecimento é preciso saber aplicá-lo. Um aluno aprende quando está sensível, receptivo a aprender e, se não estiver bem não aprenderá. Nosso colégio caminha na busca de olhar cada aluno na sua individualidade para que possamos ajudá-lo a perceber seu potencial. Olhar a individualidade e dar sentido para estar na escola é grande desafio para nós (G2, 2018).

Em relação aos excertos acima, percebe-se que há preocupação e cuidado para que realmente a escola seja um espaço/tempo de aprendizagens tanto de conteúdos quanto de vivências humanizadoras. O gestor G3 destaca ser fundamental a formação humana e afirma que *“talvez seja essa relação humana a*

mais importante, a nossa principal função” (G3, 2018). O gestor G4 diz que “trabalhamos diariamente para formar cidadãos” (G4, 2018), e ainda faz uma reflexão sobre essa importância quando destaca que “de nada adianta ajudar um aluno a entrar na faculdade de Medicina, se, durante e após a conclusão do curso, ele não agir com ética, não carregar os princípios da cooperação e do respeito” (G4, 2018). Os discursos dos sujeitos demonstram preocupação, para que os alunos absorvam princípios morais e éticos e, principalmente, coloque-os em prática.

Ainda dentro deste questionamento, chama a atenção a resposta e a reflexão do gestor G5, o qual relata, antigamente, não acreditar em educação humanizadora, e sim em ser um disseminador de conteúdos capaz de ajudar a realizar o sonho de ingressar na universidade, mas que hoje, trabalhando na escola pesquisada, passou a se preocupar e a pensar diferente.

Hoje penso muito mais no que ele vai levar da minha aula do que aquilo que ele vai aprender do conteúdo. Eu, hoje, sou um professor preocupado com o indivíduo, antigamente eu não queria saber dos problemas que ele tem em casa, queria que ele aprendesse o conteúdo, hoje eu sei que eu preciso compreender o ser humano, ter um olhar diferente (G5, 2018).

Aqui se destaca a necessidade de uma proposta pedagógica consistente, com princípios e convicções capazes que contagiar a todos os que a ela se agreguem. Percebem-se, assim, gestores convictos da importância de trabalhar os conteúdos alinhados à formação humana. Assim, foi questionado de que forma os gestores que estão nas salas de aula trabalham os conteúdos específicos de seus componentes curriculares atentando para a formação humana.

Dos seis gestores que atuam em sala de aula cem por cento deles relatam que se preocupam muito em dar conta dos conteúdos programáticos ao decorrer do ano letivo. Afirmam que não vem explicitado em uma cartilha como ser um professor humanizador e que é no dia a dia, entre a teoria e a prática de cada

componente curricular, através do diálogo, da sensibilidade e das relações interpessoais, que o professor vai se humanizando e sendo humanizado.

3.1 Resultados da análise

Observou-se que o professor é imprescindível na construção de um conhecimento específico humanizador e para isso, é necessário que ele perceba-se como ser humano, aprendiz e, capaz de ver o aluno como ser inacabado, permeado de razão e emoção. Que o conhecimento é ampliado de forma significativa quando os alunos estudam para se tornarem sujeitos de sua própria história contribuindo para uma sociedade mais democrática e humana. A beleza que se pode perceber no ato de ensinar e aprender exige uma postura ética e comprometida com o fazer pedagógico em busca de uma aprendizagem humanizadora.

Enfim, os conhecimentos específicos alinhados à formação humana assumem uma função social, transformadora, emancipadora quando habilitam os alunos a concorrerem nas avaliações externas pós-médio, mas que também desperte neles a sensibilidade, o respeito ao próximo, a empatia, a ética e a capacidade de humanizarem-se uns aos outros.

3.1 Possibilidades de ações democráticas que contribuam com uma formação mais humanizadora

Conforme se pode observar nos resultados desta pesquisa, os gestores do EM, independentemente de estarem em fases diferentes do desenvolvimento, constituem-se como humanos nas relações que estabelecem com os outros e com o conhecimento. Sendo assim, aprendem através do diálogo, da escuta, de mecanismos e princípios que são construídos no espaço/tempo nos quais

edificam uma cultura que pode se modificar a partir de suas intervenções. Nesse sentido, cabe aos gestores oferecerem uma cultura na qual todos os segmentos possam ser ouvidos. Isso permite que as considerações sejam analisadas e colocadas como possibilidades nas ações da escola.

O professor que está em sala de aula percebe as necessidades diárias no seu fazer pedagógico e necessita contar com setores de apoio, buscando estratégias, tais como avaliar anualmente o Projeto Pedagógico, participar ativamente da associação dos professores e funcionários, aproveitar os diferentes espaços para ensinar e aprender, valorizando sua práxis pedagógica. À escola, cabe repensar a construção de uma gestão mais democrática. Há a necessidade de criação de CPM, bem como a criação de Conselho Escolar. A representação dos diferentes segmentos possibilita aguçar um olhar sensível para as individualidades, necessidades pessoais e coletivas, considerando as relações de escuta e de respeito às opiniões diferentes. Diante disso, é importante proporcionar espaços para planejar, trocar ideias e construir projetos interdisciplinares coletivamente.

Enfim, para se desenvolver *ações democráticas que contribuam com uma formação mais humanizadora* no ambiente escolar, é preciso em primeiro lugar conhecer a realidade da escola, visto que, para o aluno, é um microambiente que retrata os desafios que ele vai ter que enfrentar na sociedade. Para se chegar a isso, é de suma importância proporcionar espaços para que os diferentes segmentos trabalhem de forma integrada, coletivamente. As temáticas transversais precisam fazer parte do dia a dia da escola e devem ser incorporadas aos componentes curriculares. Além disso, a participação ativa das famílias é fundamental, pois são elas que irão dar o peso e a importância de cada temática de formação humana na vida do aluno. É a família junto com a escola que mostram para ao aluno como os conhecimentos, valores e atitudes podem e devem transformar uma sociedade.

Considerações finais

O processo pesquisado e analisado nesta pesquisa sobre a práxis pedagógica humanizadora no dia a dia da escola de Ensino Médio, se coloca como uma oportunidade de compreender, analisar e refletir criticamente sobre uma temática essencial para a formação do aluno. Diante disso, o professor é imprescindível na construção de um conhecimento humanizador e para isso, é necessário que ele se perceba como ser humano, aprendiz e, capaz de ver o aluno como ser inacabado, permeado de razão e emoção. O conhecimento é ampliado de forma significativa quando os alunos estudam para se tornarem sujeitos de sua própria história contribuindo para uma sociedade mais humana. A beleza que se pode perceber no ato de ensinar e aprender exige uma postura ética e comprometida com o fazer pedagógico em busca de uma aprendizagem humanizadora.

Portanto, os conhecimentos específicos alinhados à formação humana assumem uma função social, transformadora, emancipadora quando habilitam os alunos a concorrerem nas avaliações externas pós-médio, mas que também desperte neles a sensibilidade, o respeito ao próximo, a empatia, a ética e a capacidade de humanizarem-se uns aos outros. Assim, uma práxis humanizadora no Ensino Médio acontece quando os gestores não se colocam apenas como disseminadores de conteúdos, mas, sobretudo, quando consideram os alunos na sua totalidade.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**, ed. 10, São Paulo, Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1967.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Série Cadernos de Gestão.

VIEIRA, Sofia L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e V Encontro Estadual de Políticas e Administração da Educação do Rio Grande do Norte, ANPAE, em Natal/ RN, 09 de novembro de 2006. RBPAAE, v. 23, n. 1, p 53 – 69, jan./ abr. 2007. Disponível em: <https://ead08.proj.ufsm.br/moodle2_UAB>. Acesso: 16 Jan. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5.ed. (Trad. Daniel Grassi). Porto Alegre: Bookman, 2015.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

APRENDER A CONHECER: PASSOS FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA

Filipe Gomes de Freitas*

André José Nunes**

Douglas Giuliani Durigon***

José Ananias Fernane Neto****

Resumo: O presente trabalho busca desenvolver cinco passos fundamentais para o desenvolvimento da inteligência, sendo eles: primeiro: pare de estudar para prova; segundo: não estude com sono; terceiro: estude e revise no mesmo dia: “aula dada, aula estudada hoje”; Quarto: Nem que seja pouco, estude todos os dias: “ estudar é escrever”; quinto: não decore: entenda a matéria. Do primeiro ao último ponto encontramos um caminho gradual, orgânico que visa o amadurecimento do sujeito que estuda de forma inteligente. O caminho que se quer começar está inspirado no relatório da UNESCO que trata dos quatro pilares da educação, este nosso trabalho se baseia no pilar ‘aprender a conhecer’, só que este pilar clama por uma parte mais objetiva, assim se justifica nosso caminhar em cinco passos fundamentais.

Palavras-chave: Inteligência. Estudo. Aprendizagem.

*Acadêmico do primeiro semestre do curso de Teologia da Faculdade Palotina – FAPAS. E-mail: filipe.sh.freitas@gmail.com

**Acadêmico do terceiro semestre do curso de filosofia da Faculdade Palotina – FAPAS. E-mail: andrejosenunes7472@gmail.com

***Acadêmico do quinto semestre do curso de Teologia da Faculdade Palotina – FAPAS. E-mail: douglasgd@live.com

****Acadêmico do sétimo semestre do curso de Teologia da Faculdade Palotina – FAPAS. E-mail: fernaneneto@hotmail.com

LEARNING TO KNOW: FUNDAMENTAL STEPS FOR THE DEVELOPMENT OF INTELLIGENCE

Abstract: The present work seeks to develop five fundamental steps for the development of intelligence, at first: stop studying for examen; second, do not study sleepy; third: study and revise the same day: "class given, class studied today"; Fourth, even if it is not enough, study every day: "studying is writing"; fifth: do not decorate: understand the theme. From the first to the last point we find a gradual, organic path that aims at the maturation of the subject who studies intelligently. The way forward is inspired in UNESCO's report on the four pillars of education. Our work is based on the 'learn to know' pillar, but this pillar calls for a more objective part, thus justifying our progress in five key steps.

Keyword: Intelligence. Study. Learning.

Introdução

O documento da UNESCO destaca dentre suas principais diretrizes educacionais 4 pontos fundamentais para o desenvolvimento efetivo da educação, são chamados de “os quatro pilares para educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Cada pilar é um grande sistema interdependente que ao longo do processo educacional vai se completando uns com os outros, chegando assim a formar um cidadão capacitado e que desempenhe sua função na sociedade com eficiência e competência.

O enfoque deste trabalho está no primeiro pilar, isto é, em ‘aprender a conhecer’, tal tipo de aprendizagem “que visa não tanto à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana” (UNESCO, 1996, p. 90). Para tal fim encontramos na obra *Aprendendo inteligência* do professor Pierluigi Piazzi (2008a) uma sequência de passos fundamentais para desenvolver, na prática estudantil, este pilar da educação.

O professor Piazzi destaca cinco pontos que realizados progressivamente se completam na efetivação da compreensão e, ainda mais, no desenvolvimento da inteligência. São nestes cinco pontos respectivamente que o nosso trabalho está desenvolvido: primeiro: pare de estudar para prova; segundo: não estude com sono; terceiro: estude e revise no mesmo dia: “aula dada, aula estudada hoje”; quarto: nem que seja pouco, estude todos os dias: “estudar é escrever”; quinto: não decore: entenda a matéria.

1 Pare de estudar para prova

O estudante que queira desenvolver sua inteligência deverá parar de estudar para prova. É comum nas escolas a aplicação de avaliações finais para medir quantitativamente o conhecimento dos estudantes.

Tais notas, cuja valoração é dada a partir de uma média fundamental, variando em uma escala de zero a dez, sendo a média sete um valor mínimo aceitável e dez valor máximo. O sete significa que o estudante atingiu o suficiente para passar na matéria estudada, abaixo disso o aluno não atingiu o nível esperado em seus conhecimentos. Já quem tira dez, atingiu de modo satisfatório aquilo que se esperava na aquisição de conhecimento.

Como saber se de fato a valoração empregada na avaliação corresponde ao nível de conhecimento adquirido pelo estudante?

Uma pergunta como essa se tornou atualmente, segundo Piazzi, uma grande farsa, porque o estudante que estuda só para prova está dentro do seguinte diagrama:

o esquema consiste em estudar em cima da hora, colocar as informações no cérebro de forma absurdamente instável, fazer a prova e, logo em seguida, esquecer tudo! Chegar em casa com uma boa nota e completar essa farsa, essa verdadeira palhaçada, deixando a família feliz (2008a, p. 28).

Tudo se completa, a pergunta sobre a valoração mensurável aferida pela prova, não comporta um elemento verossímil na relação nota e conhecimento, pois existem alunos que mesmo não aprendendo tiram boas notas nas avaliações.

Um estudante que quer desenvolver sua inteligência transforma a avaliação final em uma categoria de último plano, pois sua importância não é equivalente ao desenvolvimento da inteligência. É notável que a ordem dos fatores esteja alterada, pois há uma supervalorização da prova, frente à inteligência. Nas palavras radicais do professor Piazzzi o estudante que estuda para prova finge que adquiriu um conhecimento que nunca teve.

Em qualquer caso, seja para estudar para prova ou não, “[...] o estudo exige sempre atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que observamos” (FREIRE, 1986, p. 67). Tal compreensão nos leva em uma nova perspectiva fundamental, o aluno que busca seus conhecimentos para solucionar o problema imediato da prova esquece-se do percurso e das alegrias do ato de conhecer, porque ao estudar somente para prova transforma o estudo em um momento de tortura.

Já na proposta de Freire o estudante busca conhecer levando em conta o processo de aquisição de conhecimento, pois estudar é conhecer de forma séria e curiosa as coisas que nos são dados pelo ambiente que vivemos. No entanto, ter esta disposição para compreender a realidade só se dá depois que o estudante tomar consciência que ele deve parar de estudar apenas para prova e abrir as portas para o conhecimento verdadeiro.

O professor Piazzzi (2008, p. 62) nos conta* que certa vez um filho pediu a seu pai que o ajudasse com as tarefas da escola, por ventura naquela tarde a

* “Aprender significa adquirir um conhecimento, que a pessoa carregara para o resto da vida. Se você aprendeu a patinar aos 8 anos e, depois, tenta novamente aos 40, pode ser que acabe acontecendo algum ziguezague, mas, em um curto tempo, sai deslizando elegantemente como se ele não tivesse passado. Digamos, agora, apenas a título de exemplo, que aos 17 anos você tenha tirado um 8,7 (isso mesmo: 8,7 - essa e outra imbecilidade com a qual não me conforma) numa prova de Matemática, cujo assunto era logaritmos. Aos 50 anos, chega sua filha e pede: -Pai, me ajuda com essa esquisitice de logaritmos, que não estou entendendo nada. -Não da, filhinha -

matéria era matemática, o filho pergunta ao pai sobre o problema a ser resolvido, de imediato, o pai responde: faz muito tempo meu filho, não me lembro mais!

O fato de não se lembrar das coisas estudadas surge, para o professor Piazzi, como um grave sintoma de uma doença quase que irreversível, isto é, alunos que estudaram apenas para prova, ou para passar de ano.

A circunstância de deslocar a intenção do estudo feito, deixando em segundo plano a prova ou passar de ano, é o primeiro passo para o desenvolvimento da inteligência, ou mesmo, em se tornar mais humano como destaca o documento da UNESCO (1996, p. 90) em relação a aprender a conhecer. Aprender de forma significativa traz para o estudante a alegria de saber as coisas e fazer relações dos conteúdos aprendidos com a realidade vivida.

O sintoma se torna mais grave pelo fato de ser atestado por diversos órgãos, um deles é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em 2015 o programa colocou o Brasil 63ª posição em ciências[†], na 59ª em leitura[‡] e na 66ª colocação em matemática[§]. Nas áreas citadas acima, o Brasil se encontra

costuma ser a resposta. -Faz tanto tempo que aprendi isso na escola que já esqueci tudo! Você vai me desculpar, mas, se você já **esqueceu**, então **não aprendeu!** Você aprendeu a andar de patins, mas, com certeza, não aprendeu logaritmos! -Espera aí! -você pode tentar argumentar. -Se tirei 8,7, quase 9, significa que na época eu sabia logaritmos. Sabia, mas não aprendeu. Se tivesse aprendido, você saberia até hoje. Talvez precisasse dar uma escovada na poeira acumulada fazendo uma rápida revisão no caderno de sua filha, mas teria condições de ajuda-la" (PIAZZI, 2008b, p. 83).

[†] "A nota média dos jovens brasileiros em ciências no PISA 2015 foi de 401 pontos, significativamente inferior às dos estudantes dos países da OCDE (493). A Figura 3.53 apresenta os resultados médios dos estudantes de 15 anos do Brasil e dos 13 países selecionados na escala interpretada do PISA 2015" (PISA, 2015, p. 80).

[‡] "Os resultados médios dos estudantes de 15 anos do Brasil e dos 13 países selecionados na escala de leitura do PISA 2015. A nota média dos jovens brasileiros foi 407, significativamente inferior às dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (493). Verifica-se que há uma grande diferença de escores entre os países avaliados. Os 10% dos estudantes brasileiros com pior desempenho em leitura no PISA 2015 obtiveram nota média igual a 279, e os 10% de melhor desempenho, 539. O México é o que apresenta menor diferença entre esses grupos de alunos (202 pontos)"(MEC, 2015, p. 127-128).

[§]"A nota média dos jovens brasileiros em matemática no PISA 2015 foi de 377 pontos, significativamente inferior à dos estudantes dos países da OCDE (490). A Figura 5.26 apresenta os resultados médios dos estudantes de 15 anos do Brasil e dos 13 países selecionados na escala interpretada do PISA 2015. Os 10% dos estudantes brasileiros com pior desempenho em matemática no PISA 2015 obtiveram nota média igual a 267, e os 10% de melhor desempenho,

nas piores colocações, o sintoma é grave e demonstra que a doença já se alastrou e necessita ser tratada imediatamente. O fato de deslocar a importância da prova para uma segunda categoria é o começo para sanar o sistema educacional.

Compreendemos a educação autêntica não sendo um faz “de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros [...]” (FREIRE, 1974, p. 98-99).

Se escolhermos permanecer nesta condição, estaremos fadados a sempre esquecer das coisas que estudamos e nunca nos darmos conta que estudar significa aprender.

2 Não estude com sono

Piazzini comenta em sua obra sobre a importância do sono para um estudo de qualidade, dado que tal questão na contemporaneidade não é levada com a devida seriedade. Atualmente muitos estudantes influenciados pela moradia, mudanças corporais, alimentação, trabalho e tecnologia formam hábitos desfavoráveis para a propriedade do sono, que conseqüentemente influenciam de forma negativa a qualidade do aprendizado na escola e no estudo particular. O mal hábito do sono, assim, pode causar no estudante: sonolência excessiva, dificuldades de aprendizado, mau-humor, dentre outros.

Segue-se que os fatores que contribuem para um sono rudimentar variam conforme a idade do estudante, ou seja, será diferente entre um adolescente e um adulto por exemplo. Os principais fatores da limitação do sono nos adolescentes estão nas suas mudanças corporais em meio ao processo escolar, o atrativo tecnológico que priva um tempo considerável do horário de dormir e a mudança do período vespertino para o matutino durante o processo escolar. Os

496. A Costa Rica é o que apresenta menor diferença entre esses grupos de alunos (174 pontos)” (MEC, 2015, p. 167-168).

adultos por sua vez, em meio a diversas atividades que envolvem trabalho, paternidade e estudos, restringem-se a qualidade de sono para acompanhar os afazeres. Assim

privar-se de sono passou a ser uma alternativa, que, apesar de parecer a solução do problema da falta de tempo para a realização das tarefas, pode trazer problemas sérios à saúde, interferindo negativamente no que se deseja realizar na vigília (SOUZA, p.3).

No que tange a quantidade de horas de sono, diferencia de indivíduo para indivíduo, variando dentre seis a dez horas do período de adormecimento de modo que a quantidade ideal deve ser decidida particularmente.

Diante da importância do sono Piazzzi destaca a relação do mesmo com o aprendizado. Segundo o mesmo a educação brasileira não se preocupa com o aprendizado do aluno, ou seja, armazenar o conteúdo de forma permanente, mas antes volta a atenção a burocratização escolar, ou seja, estudar para obter um resultado admissível no teste avaliativo (PIAZZI, 2008a, p.29).

Porém o processo de aprendizado é complexo por envolver uma atividade cerebral detalhada explicada por Piazzzi, em resumo: O cérebro humano possui o sistema límbico e o córtex, um é responsável pela memória de curto prazo e o outro pela de longo prazo. As informações do sistema límbico são provisórias promovendo o esquecimento repentino do conhecimento adquirido. Segue-se assim que uma informação só se tornará permanente quando a ligação entre os neurônios for alterada. Os neurônios possuem ramificações, chamadas de dendritos, que se interagem com uma espécie de cabo de comunicação denominado axônio no qual, por sua vez, transmite um pulso eletroquímico compartilhando as informações com outros neurônios. “Uma informação, portanto, apenas é transformada em conhecimento se as redes neurais do córtex forem reconfiguradas” (PIAZZI, 2008a, p. 29-34).

Durante o dia o cérebro receberá informações no sistema límbico e na medida que o mesmo sobrecarregar surgirá a necessidade de 'resetar', por isso o indivíduo sente sono e adormece, neste momento haverá um processo de seleção de informações, sendo que aquelas dispensáveis serão esquecidas, por outro lado, haverá aquelas que serão salvas no córtex cerebral. Tal processo de seleção dependerá da forma da qual as informações serão obtidas, relacionando-se com o estado emocional como explica Piazzzi: "se você, ao receber aquela informação durante o dia, o fez de maneira alegre, prazerosa ou até muito triste, trágica, a emoção a ela associada fará com que, durante o sonho noturno, ela seja gravada de forma permanente" (PIAZZI, 2008a, p.38).

Assim sendo, se as informações recebidas têm relação com o estado emocional e de disposição do indivíduo, portanto a informação adquirida com indiferença será seguramente excluída. O estado sonolento do aluno relaciona-se exclusivamente a indiferença perante o conteúdo, dado que o mesmo está indisposto para obter a matéria e no final do dia irá excluí-la por completo.

Um sono de qualidade, por conseguinte, torna-se, para Piazzzi, fundamental na medida que o mesmo permite o sujeito a estar disposto para armazenar o conhecimento recebido durante o dia. Por isso torna-se essencial destacar o conteúdo que pretende ser definitivamente memorizado, e, para tal fim revisá-lo e estudá-lo.

3 Estude e revise no mesmo dia

O fato mais elementar para o desenvolvimento da inteligência é a capacidade do sujeito em estudar e revisar. O estudo é uma categoria classificada como primeiro plano e a revisão uma categoria secundária entrelaçada no ato de estudar.

O estudo, portanto, é o momento que o aluno passa solitário em seu gabinete próprio, pois, segundo Piazzzi, “você só consegue aprender de verdade quando estiver sozinho. É justamente nos momentos de isolamento, estudando sozinho, sem nenhum professor por perto que posso lhe dar um peixe, que você aprende a pescar” (2008a, p. 54).

Mesmo parecendo um tanto absurdo, estar sozinho facilita o desenvolvimento do estudo, logo desenvolve a inteligência. Os conteúdos dados em sala de aula são importantes mediante a compreensão efetiva e eficaz dos mesmos, contudo podemos nos perguntar: não estudamos quando estamos em sala de aula junto com os demais alunos?

É evidente que o estudo em sala de aula é de suma importância, mas não o mais essencial. Muitas das vezes o aluno que estuda em grupo não aprende de modo satisfatório, pois não consegue aprofundar nos conteúdos discutidos, um valor do estudo em grupo é o fato da esquematização do trabalho, mas o aprofundamento do tema acontece na solidão do estudo.

O que fazemos, então, nos períodos das aulas? Sendo interpelado a despeito deste tema, o professor Piazzzi destaca: “durante a aula, você entende; quando está sozinho com suas tarefas é que você aprende, após o estudo solitário, ao dormir, é que você fixa” (2008a, p. 98). Nesta explicação feita pelo professor Piazzzi surge dois elementos fundamentais para o nosso trabalho: o entender e o estudar. O entender destacado pelo professor se refere a capacidade do aluno em absorver os conteúdos dados em sala de aula como diretrizes para o estudo solitário.

O professor tem a capacidade de explicar o conteúdo para que o aluno possa entender, se o aluno não o entende o professor com maior criatividade busca esclarecer novamente o conteúdo dado. Entendido a matéria o aluno, sozinho, dá início ao estudo, momento este da fixação, compreensão e articulação dos conteúdos.

Já o aspecto da revisão está intrinsecamente atrelado ao ato de estudar, acima destacamos que o estudo se dá fundamentalmente na solidão, o método fundamental do ato de estudar se baseia na revisão. Revisar o que? O conteúdo do estudo é adquirido pelo processo de entendimento captados na sala de aula, como destacamos, estes conteúdos serão fixados no ato da revisão. O aluno que estuda para prova, não revisa a matéria ao longo dos dias de estudos, mas horas antes do exame a ser prestado, assim o aluno apela para memória, decora o que for possível e assim tira uma boa nota. Já o aluno que estuda, ele revisa de forma totalmente diferente “é claro que, num momento de insegurança, poderá pegar nos livros na véspera da prova, mas sentirá a enorme diferença entre ‘racha’ e ‘revisar’” (PIAZZI, 2008a, p. 50). O aluno que estuda apenas para prova, ‘racha’ a cabeça decorando os conteúdos, já o aluno que estuda ‘revisa’ o conteúdo o compreendendo de forma perene.

Portanto para estudar e revisar o conteúdo você deve estar em um local sossegado e sem distrações, principalmente afastado da televisão e de seus derivados, o professor Piazzzi (2008a, p. 58) nos inspira a buscarmos cada vez mais um ambiente saudável que propicia o estudo e não a decoreba.

É de suma importância a revisão, como destacada, mas uma revisão no mesmo dia. O lema fundamental apresentado pelo professor Piazzzi é “aula dada, aula estudada hoje” (2008b, p. 76). Este lema deve ser seguido à risca pelo estudante, porque ao entender a matéria dada pelo professor em sala de aula o estudante capta este conteúdo, mas não o fixou, pois o ato de fixar está atrelado ao estudo e a revisão. Mas este estudo e esta revisão devem ser feitas no mesmo dia, pois ao passar uma noite de sono todos os conteúdos do dia anterior são deletados da memória. Mas, se o aluno estuda e revisa estes conteúdos no mesmo, estes se fixam na memória permanente gerando conhecimento a longo prazo (PIAZZI, p. 20-40).

Um passo fundamental para o desenvolvimento da inteligência, aos moldes de Piazzi, é o fato de o aluno estudar de forma competente e revisar a matéria todos os dias, assim o hábito de estudar não significa estudar por horas, desgastando-se. Mas em estudar pouco, mas todos os dias.

4 Nem que seja pouco, estude todos os dias

Os estudantes, na maioria das vezes, gostam de procrastinar os estudos, deixando sempre para o amanhã e acabam estudando um dia antes das avaliações. Adquirir um hábito de estudo é custoso e demanda esforço dos estudantes que são atraídos por diversas coisas mais 'oportunas' e agradáveis.

A pedagogia de nosso ensino estimula os alunos para estudarem para as provas, para tirarem boas notas^{**}. Infelizmente as notas não garantem o aprendizado, pois, muitas vezes, os alunos somente decoram as coisas e, acabando as avaliações, os conteúdos são 'deletados' da memória.

Mas como estudar? Quando estudar? Quanto a isso o nosso autor, Piazzi, em sua obra *Aprendendo Inteligência*, afirma:

Você vai descobrir. Ou seja, ao criar o hábito de estudar todo dia, você irá perceber, ao se auto avaliar algumas semanas depois, que houve dias em que estudou demais ("choveu no molhado") e outros nos quais estudou de menos. Em poucos dias ou, no máximo, em poucas semanas, você vai encontrar o ritmo correto (2008a, p.49).

Só assim, você terá, na linguagem de Piaget uma aprendizagem significativa, ou seja, reterá em sua memória o que estudou e aprendeu, ou ainda, numa linguagem mais vulgar poderemos dizer que você não irá esquecer do conteúdo após fazer sua prova.

^{**} Piazzi deixa claro isso em sua obra *Aprender inteligência*. Confira nas páginas 25 a 27.

Os estudos precisam virar um hábito, caso não consiga fazer isso não estará estudando,

porém, “o processo é lento e nada no mundo pode acelerá-lo. A dose de crescimento diário é muito pequena. Esse é o motivo pelo qual devemos estudar pouco, mas sem perder um sequer. Deixar de estudar o pouco daquele dia o transforma em um dia perdido na sua escalada para se tornar mais inteligente. (PIAZZI, 2008a. p.101)

É preciso esforço e perseverança, pois, geralmente, o tempo em que ficamos sozinho se torna muito mais produtivo que as horas em sala de aula. Só cuide para, em seu tempo de estudo não ficar decorando a matéria, mas busque-a compreendê-la e entendê-la.

5 Não decore, entenda a matéria

Costumamos citar a frase de Lima: “A memória é a grande simuladora da inteligência!” (1971, p.10) nesta perspectiva, compreendemos que, num primeiro momento, o decorar pode ser até aceitável, mas que com passar do tempo, esta realidade deve dar espaço a um processo de aprofundamento dos conteúdos. Como sabemos, o decorar exige a capacidade de concentração para abstração dos conceitos; já para o entendimento, exige-se, além da concentração para assimilação, a reflexão e a conceituação.

O verdadeiro processo de aprendizado se dá quando o aluno busca ser autodidata, isto é, busca por si próprio o conhecimento. O papel do professor passa a ser então o de ajudar com que o aluno entenda o conteúdo já visto. Portanto, o processo de aprendizagem se dá na dinâmica ver e rever o conteúdo a ser estudado.

Como podemos entender os conteúdos? Diante desta indagação, compreendemos que o processo de entendimento dos conteúdos se dá na atitude de retomada dos conteúdos já estudados pelo aluno, em sala de aula. Esta realidade deve ser promovida e instigada pelo professor.

Um passo essencial para o entendimento das matérias é a leitura. Quando nos deparamos com uma palavra que não sabemos seu significado vamos diretamente ao dicionário para compreendermos, contudo, “não precisamos decorar o dicionário, basta ler muito. Ao surgir uma ‘palavra difícil’ no texto, muitas vezes seu significado acaba se evidenciando sem que haja necessidade de recorrer ao ‘pai dos burros’” (PIAZZI, 2008a, p. 115).

Na tentativa de ser mais inteligente o aluno apela para memória, contudo Piazzzi atestado por Lima nos permitem pensar que a memória é a grande simuladora da inteligência. O aluno que quer de fato ser mais inteligente utiliza da memória como uma ferramenta secundária em prol do desenvolvimento de sua inteligência.

Considerações finais

Ao longo dos cinco passos propostos neste artigo conclui-se que “a vida de estudos se apresenta como um desafio, com todos os riscos inerentes. Por um lado, permite aos jovens integrar em si experiências da contingência, da ameaçabilidade, da arbitrariedade humana, da injustiça, da insegurança, do fracasso, da frustração” (2014, p. 31).

Estudar de forma eficiente para se tornar mais inteligente em nível do puro conhecimento teórico é de certa forma fácil, a prática se torna mais difícil ao passo que nos damos conta de nossas limitações intelectuais e principalmente de perseverança. Quem por si próprio estuda pouco e todos os dias, que escreve ao

invés de digitar, quem busca estudar para aprender deixando de lado a prova, colocando-a em segundo plano?

Cada passo proposto exige do estudante uma disponibilidade interior, um esforço incondicional gradual e orgânico. Persistência no começo até que se crie um hábito sólido e eficaz, exige renúncias que no começo são doloridas e que se apresentarão como um grande obstáculo na caminhada intelectual, levando a muitos a desistência no início do caminho, talvez no meio e, até mesmo, quase chegando ao final. Aqueles que são persistentes na caminhada experienciarão a alegria da sabedoria.

Referências

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 23 Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

Lima, L. de O. **Mutações em educação segundo Mac Luhan,** Vozes, 1971.

PIAZZI, Pierluigi. **Aprendendo inteligência:** manual de instrução para alunos em geral. São Paulo: ALEPH, 2008a.

_____. **Estimulando inteligência:** manual de instruções do cérebro do seu filho. 4 reimpressão. São Paulo: ALEPH, 2008b.

PISA. **Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.** 2015. Disponível em:<
http://download.inep.gov.br/acoesinternacionais/pisa/resultados/2015.pisa2015_completo_final_baixa.pdf>

SOUZA, Ivanise Cortez de. **Relações entre as pesquisas sobre sono e escola.** Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpe/c/resumos/R0683-3.pdf>> Acesso em: 13 de Abr de 2019.

UNESCO. **Um tesouro a descobrir:** relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 1996. Disponível em:<https://unesdoc.unesco.org/ark/4823/pf000010950_por> Acesso em: 13 de . 2019.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

REFLEXÕES SOBRE A MENTALIDADE CAPITALISTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

Jonas Gabriel Vilela Santos*

Wellington da Silva Nascimento**

Resumo: O presente artigo pretende ser uma breve problematização sobre processo de ensino-aprendizagem a partir das experiências de observação das práticas pedagógicas no ensino médio de um colégio da rede privada. Partindo sobretudo da obra *A educação para além do capital*, elaborar-se-á uma análise problemática do contexto educacional estudado nas observações, considerando os modos de influência que o quadro social mercantil-capitalista exerce no ensino-aprendizagem delineando a composição do currículo escolar, as metodologias pedagógicas e a própria mentalidade educacional de alunos e professores. Em um primeiro momento será levantado o problema da mentalidade capitalista como 'paradigma normatizado' da educação; em seguida, serão expostos os objetivos da observação; por conseguinte, será contextualizado o cenário educacional estudado e por fim serão expressas as impressões e análises das observações.

Palavras-chave: Educação. Práticas Pedagógicas. Capital. Pensamento Crítico.

* Acadêmico do 7º semestre do curso de filosofia da Faculdade Palotina – FAPAS. E-mail: gabrielvilela.s@outlook.com

** Acadêmico do 3º semestre do curso de filosofia da Faculdade Palotina – FAPAS. E-mail: wellington10_sn@hotmail.com

REFLECTIONS ABOUT THE CAPITALIST MENTALITY ON THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING FROM THE OBSERVATIONS ON THE PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE HIGH SCHOOL

Abstract: This article aims to be a brief problematization on the teaching-learning process departing from the observation experiences of the pedagogical practices in the high school of a private network college. Starting above all of the work *Education – Beyond Capital* it will elaborate a problematic analysis of the educational context studied in the observations, counting the modes of influence that the trade-capitalist social frame exerts in the teaching-learning, drawing the composition of the scholar curriculum, of the pedagogical methodologies and the own educational mentality of students and teachers. In a first time it will be raised the problem of the capitalist mentality as ‘normalized paradigm’ of education; following, it will be exposed the observation objects; thereafter it will be contextualized the educational scenario studied and, by the end, will be expressed the impressions and analysis of the observations.

Keyword: Education. Pedagogical practices. Capital. Critic thought.

Considerações iniciais

O atual contexto educacional brasileiro tem sido marcado pela preocupação com a relação escola-sociedade. É quase pressuposto, ao se debater o conceito de educação, que educar compreende formar um sujeito social que replique na sociedade noções valorativas, éticas e técnicas aprendidas e desenvolvidas ao longo de sua formação. Isto compreende dizer que a – trans – formação educacional só é efetiva quando implica uma transformação do quadro social (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Contudo, deve-se considerar que esse sujeito do processo de ensino-aprendizagem já se situa em um contexto sociocultural que o caracteriza tanto quanto, ou mais que as práticas educacionais vivenciadas nos educandários. Ele já porta consigo uma carga valorativa e uma mentalidade que não são geradas dentro da sala de aula, veem de fora, de seu contexto situacional.

Balizando nosso argumento em Freire, sabemos que: “sendo os homens seres em “situação, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam” (2005, p. 118). Esse enraizamento pode ser considerado como um dos determinantes na formação da mentalidade do sujeito que se encontra no processo educacional. Ele é o próprio cenário social de onde os educandos veem e para onde eles retornam desenvolvidos científica e educacionalmente. Este cenário é caracterizado ainda por outros processos que configuram, a rigor, o contexto situacional do aluno, como a cultura, o código moral, a técnica, a religião, mais hodiernamente os espaços virtuais e o trabalho. E são os condicionamentos situacionais deste último processo que pretendemos investigar neste artigo.

O trabalho não é apenas uma projeção futura para o educando, mas se afigura como uma presente função moral que articula as decisões e os interesses dos sujeitos sociais. É o modo de organização, mantimento e progressão econômica da sociedade e, assim, também se torna o modo de organização e delimitação do projeto de vida e carreira dos próprios estudantes. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem não consegue atualmente furtar-se a considerar que seus sujeitos são sujeitos visionários de um futuro empregatício, projetado enquanto carreira. O que implica dizer que o presente educacional se encontra articulado e está, em alguma medida, condicionado a um futuro no mercado de trabalho.

Contudo, o almejo trabalhista parece estar alienado de si sob a forma de um interesse tipicamente pós-industrial, o desenvolvimento do capital. A divisão do trabalho não teria gerado apenas a alienação da produção, como diria Marx, mas gerou a alienação do próprio raciocínio, do pensar autônomo, induzindo a *práxis* trabalhista à obtenção do salário e às compensações particulares. O trabalho capitalizado acabou por reduzir as competências intelectuais complexas a proposições assertivas e lógicas que visam a estrita efetivação material,

produtiva e replicante. Deste modo, a crítica, a liberdade de pensamento, a imaginação e as ideias inovadoras perdem espaço para o imediato e o pragmático (MÉSZÁROS, 2008, p. 28).

A partir disso queremos investigar os modos como esta mentalidade capitalista e comercial vem delineando o processo de ensino-aprendizagem, a composição do currículo escolar e os próprios interesses de alunos e professores dentro do processo educacional a partir de nossas experiências na observação das práticas pedagógicas em uma escola da rede privada na etapa do ensino médio.

1 Educação capitalista: o problema de um raciocínio acrítico e bancário

Com a queda do regime feudal e ascensão da burguesia europeia, foi-se estabelecendo um novo regime de regulação mercantil. Um sistema econômico baseado no poderio de produção e venda, retroalimentado pelo próprio consumo, uma forma de capitalismo emergente. Com a Revolução Industrial inglesa entre os séculos XVIII e XIX esse capitalismo emergente ganha caracteres definitivos. Sobretudo a divisão do trabalho, como recurso de otimização da produção e a alienação da propriedade sobre a produção, são seus elementos fundamentais. No sistema econômico capitalista o trabalhador não vende seu produto, mas sua técnica, ou seu fazer produtivo, deixando de ser proprietário de sua produção e passando a ser o destinatário de sua própria manufatura, sem ter sobre ela direitos próprios senão através da aquisição.

Se antes o trabalhador tinha a ampla visão e entendimento de todo o processo de produção, como que um raciocínio total, agora seu produzir é reduzido ao saber exequível e especificamente funcionado. O saber laboral deixa de ser paradigmático para ser, a rigor, pragmático. Esta redução das formas de pensar a produção, originadas pela revolução industrial e a otimização da oferta

comercial, geraram um sujeito social destituído de compromisso com seu produto, sem domínio e sem estímulo por ultrapassar os limites das ideias imediatamente úteis e pragmáticas. “Essas são as desvantagens de um espírito comercial. As mentes dos homens ficam limitadas, tornam-se incapazes de se elevar” (SMITH apud MÉSZÁROS, 2008, p. 29).

Esse reducionismo intelectual não teria gerado apenas uma classe social, e sim, com a otimização da técnica e a globalização do capital comercial, toda uma sociedade, que assumiu esses caracteres situacionais em seus hábitos e cultura. É nesse contexto que nascem e crescem os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, num contexto cujo paradigma é a típica alienação da produção.

Não podemos nos furtar a considerar que este paradigma ‘capitalizante’* é determinante para a formação dos modos de raciocínio e das considerações valorativas que os educandos vão efetuar em sua caminhada educacional. A respeito dessa influência paradigmática no pensar, aclara-nos Morin, ao discutir o problema dos erros do conhecimento:

O paradigma está oculto sob a lógica e seleciona as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio (exclusão-inclusão, disjunção-conjunção, implicação-negação). É ele quem privilegia determinadas operações lógicas em detrimento de outras, como a disjunção em detrimento da conjunção; é o que atribui validade e universalidade à lógica que elegeu. Por isso mesmo, dá aos discursos e às teorias que controla as características da necessidade e da verdade (2000, p. 25).

O paradigma verifica o discurso e o pensamento. Esta inferência pode ser considerada tanto para os complexos sistemas teóricos, quanto para as

*A terminologia é nossa. A intenção é denotar que um paradigma capitalizante ultrapassa o horizonte da ideologia capitalista enquanto sistema econômico, e acaba por ‘capitalizar’, constituir sua ‘lógica interna’, em todo e qualquer processo humano, inclusive na formação educacional.

determinações particulares de cada sujeito. O paradigma da mentalidade capitalista coordena a finalidade do raciocínio, pondo-se como pressuposição, no mais das vezes irrefletida, sobre o bom e o útil. É quase uma dimensão inconsciente que irriga todo o pensamento consciente, seja ele individual, ou um produto de participação coletiva (MORIN, 2000, p. 26).

Morin continuará refletindo sobre os condicionamentos que os paradigmas operam no pensamento e irá reconhecer que os padrões, ou 'explicações normativas' da realidade social "associam-se ao determinismo de convicções e crenças" (2000, p. 27) favorecendo a constituição de um pensamento irrefletido, ou mesmo posto como sagrado, como tabu. Ele utilizará a expressão *imprinting* para remeter-se a essa marca da cultura, a qual "inscreve o conformismo a fundo, e a normatização que elimina o que poderia contestá-lo" (2000, p. 28). O paradigma é o cenário cognitivo, a normatização é seu engessamento. O primeiro articula e move o pensamento social e individual, o segundo, constrange-o à permanência em seus modos convencionais de raciocinar, induzindo-o ao conformismo.

É nesta esfera que aqui pretendemos considerar a mentalidade capitalista na educação, como um 'paradigma normatizado' da prática educacional. É um *imprinting* que vindo da sociedade capitalista estampa o modo de tratar e pensar a educação na microesfera da sala de aula. Esse paradigma normatizado não deve ser considerado estritamente como condicionante financeiro, como num materialismo puro, mas como um espírito comum, o que Hegel chamaria de *Volkgeist* (espírito do povo), o qual expressa e rege as mais imbricadas valorações e interesses do indivíduo na sociedade, do aluno na sala de aula.

Ademais, como supradito, a educação parece estar vinculada indissociável e constrangedoramente ao futuro no trabalho e ao incremento do capital privado, a renda. De tal modo, que a procura por cursos técnicos por alunos, enquanto ainda estão no ensino médio, parece ser maior garantia de um futuro financeiro

que a regular e abrangente formação escolar multidisciplinar. O pragmático parece sobrepor-se ao paradigmático, denunciando um declínio da visão de mundo dos educandos e educadores de nosso contexto nacional, de modo que o conceito de educação é considerado mais quantitativa que qualitativamente:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa [...]. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

O sociólogo István Mészáros se preocupa em postular a necessidade de se pensar a reformulação do sistema educacional moderno, ou pós-moderno, sobre uma base que supere os limites da exigência mercantil. Esta estaria descompromissada em sua essencial estrutura com qualquer valoração ética, moral ou mesmo ideal. O mercado é lógico e necessita prover-se, sem tocar a singularidade de seus agentes, sem gerar a autonomia de seus sujeitos. Por isso, uma perspectiva educacional, além de evitar, deveria, segundo Mészáros, combater as formas alienadas – de matriz meramente econômica – de se ler a prática educacional.

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma e de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Uma perspectiva educacional compromissada estritamente com o mantimento da ordem mercadológica é aquela que se furta a desenvolver um

pensamento para além das ideias previamente formuladas, conceitos e esquemas lógicos dados. Uma educação que rompa com os limites do puro 'fazer lucrativo'. Este fazer parece se manifestar para além das relações mercadológicas convencionais, como na situação hipotética de um aluno que cumpre com as atividades avaliativas de modo urgente, mas interessado apenas no benefício capital, a nota, 'preço' simbólico do avanço nas etapas escolares. Nesta mentalidade o 'trabalho escolar', parece transfigurar-se em um 'trabalho mercantil', em que suas etapas de produção não são refletidas, mas ciosamente executadas, como num ofício vulgar, desempenhado em vista do lucro positivo e não em consideração daquele modo especulativo de pensar a própria vida e sua autorrealização. O fazer mercantil parece, em nosso contexto educacional brasileiro, subordinar o saber. Nesta esteira crítica, o sociólogo Antônio Gramsci nos ajuda a sintetizar este problema:

não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é em outras palavras, um "filósofo", um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento (apud MÉSZÁROS, 2008, p. 49)

Para investigar os possíveis desdobramentos desta problemática, empreendeu-se, para este artigo, uma sequência de observações das práticas pedagógicas em uma instituição de ensino (especificamente em uma turma do ensino médio) em virtude de verificar e/ou reler as considerações sobre as consequências de uma possível mentalidade capitalizante no contexto da formação educacional e de suas práticas em sala de aula.

2 Objetivos das observações

Para pôr à prova a problemática da mentalidade capitalista na educação como uma prática educacional acrítica, realizamos uma sequência de observações em um contexto educacional real. Estas observações se justificam no que compete às exigências da Lei de Diretrizes e Bases sobre a formação de docentes no art. 61:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (2005, p. 26)

Com essas práticas, desenvolvidas como exigência da disciplina de Prática de Ensino III, cursada em nosso presente semestre de graduação, cumprem-se as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – decretada pela Congresso Nacional, de estabelecer uma formação associativa entre teoria e prática, e empreender a imersão no contexto escolar já na formação docente.

Sobre as observações, os critérios considerados nos relatórios foram, sobretudo, a interferência didática da conduta do professor frente aos alunos no processo de aprendizagem como: domínio de classe, plano de aula, coerência e coesão da argumentação, a utilização de recursos, a objetividade conceitual; e a conduta dos alunos em resposta ao programa proposto para a aula: como a participação, compromisso com as atividades, grau aparente de entendimento e interação com o conteúdo. O objetivo final é realizar uma análise desses dados e identificar que ideia subjacente às práticas de ensino-aprendizagem estão

normatizando a mentalidade de professores e alunos, e se esta caracteriza uma perspectiva bancária e capitalizante da educação.

3 Contexto educacional

A instituição de ensino em que foram realizadas as observações no Colégio A[†], da rede privada, de caráter confessional, no endereço X, na periferia da cidade de Santa Maria, RS. Este colégio foi inaugurado aos 17 de março de 1929, projetado por um padre católico e um proprietário de armazéns e oficinas da região que dá nome à instituição. Foi criado primeiramente com o intuito de ser um colégio agrícola para atender à demanda de famílias carentes, ou órfãos sem oportunidades de educação formal e necessitados de formação profissional. Aos 28 de abril de 1961, o colégio implantou o nível do ginásio industrial que visava a formação técnica através de oficinas de marcenaria, mecânica geral, eletricidade e tipografia. Desde então, a instituição recebeu reconhecimento do Ministério da Educação como escola.

Conforme à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, suas etapas passaram a chamar-se séries, sendo criadas as séries do primeiro grau (ensino fundamental), incluindo a pré-escola. No ano de 2013 foi implantado o Ensino Médio, por autorização do Ministério da Educação e, desde então, o colégio opera seguindo as reformas realizadas nos últimos anos quanto à uniformidade das séries do fundamental e do ensino médio para todo o Brasil. Atualmente o colégio está sob a administração de uma mantenedora vinculada à uma denominação cristã Católica, preserva seu caráter confessional e recebe alunos das mais diversas regiões, classes sociais e crenças da cidade de Santa Maria. Em 2006,

[†] Nome do educandário em questão, seu endereço ou demais codinomes que possam identificar e lesar a identidade privada estão cifrados por letras do alfabeto latino.

como a homologação da Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro, passou pela ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

3.1 Contexto das observações

As observações foram realizadas em uma turma do 1º ano do ensino médio, no turno matutino, em dois períodos semanais e no contexto de duas disciplinas distintas, a saber: Língua Portuguesa e História, lecionadas por professores distintos. As observações se desenvolveram semanalmente às segundas-feiras das 10h e 20min às 11h e 15min, o primeiro período, de Língua Portuguesa e das 11h e 15min ao 12h, segundo período, de História. As atividades da observação começaram aos 14 de maio e estenderam-se aos 18 de julho do ano 2018, sendo então encerradas e atestadas pela direção do colégio, contabilizando dez (10) horas-aula de atividades.

A turma acompanhada era composta de vinte e oito (28) alunos, sendo 12 do sexo masculino e 18 do feminino. É relevante constar que uma das alunas era portadora de necessidades especiais. Ela era cadeirante, o que demandava um deslocamento cauteloso dentro sala e estritamente necessário. Na sala havia apenas uma aluna negra, os demais eram caucasianos ou pardos.

A maioria dos alunos é de classe média à classe média alta, aparentando poder aquisitivo considerável. Todos, apesar de uniformizados, calçavam tênis de marcas renomadas e possuíam, em sua maioria, aparelhos smartphones de alto padrão, os quais, mesmo sendo de uso proibido, eram manuseados às escondidas dos professores por alguns alunos. Em geral, afigurou-se uma turma bastante eclética, de alunos em parte preocupados com o desenvolvimento da aula e outros completamente alheios às práticas.

4 Impressões e análises

O comportamento dos alunos, pelo que percebemos, variava de acordo com a metodologia empregada por cada professor. Como sugere Libâneo: “a disciplina da classe está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja, à autoridade profissional, moral e técnica do professor” (2006, p. 252). De um lado havia um professor que não usava de muitos recursos. Não mais que o quadro e o livro didático. Ora explicava os conceitos, ora utilizava algum texto já presente no livro, ou ainda aplicava algumas questões para que os alunos resolvessem, mantendo sempre um domínio e segurança ao expor o conteúdo que supria a necessidade de qualquer outro recurso. Foi muito interessante constatar que, embora o professor fluísse muito rapidamente em sua exposição, os alunos não tiravam os olhos dele. Era como que, pelo modo com que o professor falasse, aquilo lhes parecesse importante. A postura do professor dava testemunho profissional, o que convencia os alunos da relevância pragmática dos conteúdos.

A outra disciplina contava com uma professora muito atenta às novidades nas comunicações. Sua metodologia de explanação era crítica e contextual, indagando os alunos sobre as relações dos temas teóricos com a atualidade. Fazia uso de muitos recursos audiovisuais, como vídeos, slides, textos e etc. Parecia ser uma professora bem atenta e atualizada no que tange à metodologia contemporânea de ensino e às suas benesses. Porém, a aula desta professora sempre esteve marcada por certa desordem, indiferença, e principalmente, um espírito de ‘cumprimento de um dever’, claramente manifesto pela professora. O aluno, segundo aquilo que nos pareceu, não se sentia atraído pelo que estava sendo exposto, mesmo o conteúdo tendo muita relevância para vestibulares e afins. Os alunos não se importavam em aprofundar aquilo que era exposto, não perguntavam, nem interagiam espontaneamente, e raramente participavam quando a professora lhes interpelava. Cumpriam eventualmente com algumas

atividades exigidas de modo a contentar a professora, mas sem efetivo envolvimento.

Percebeu-se que a postura do professor, contribui ou prejudicou pedagogicamente o envolvimento dos alunos com o conteúdo teórico. Notou-se que no primeiro caso, a autonomia do educador frente aos recursos didáticos transmitia confiança e domínio do conteúdo, atraindo para o professor a centralidade da aula, ao contrário da metodologia empregada no segundo caso, em que a professora depositava nos recursos todo o andamento das práticas, o que induzia os alunos a uma maior dispersão e a manter uma linguagem comunicativa meramente fática com o professor.

Apesar destas distintas abordagens didáticas, verificou-se que ambos os professores se valiam de um único material bibliográfico nas aulas, o livro didático. Este reunia os temas propostos de todas as disciplinas, apresentando excertos de livros, fórmulas, textos preletivos, exercícios e toda sorte de ilustração. Ambos os professores tinham especial ciosidade em cumprir com as atividades do livro na aula, concedendo, inclusive parte de sua aula para que os alunos resolvessem os exercícios domésticos não realizados, de modo que todos pudessem acompanhar o andamento das atividades ao mesmo passo.

Ademais, os alunos eram recorrentemente advertidos sobre as provas e sua relevância preparatória para Exame Nacional do Ensino Médio e demais vestibulares, deixando claro a tez pedagógica daquela etapa: um preparatório para o ENEM. Esse modelo contribuía para o andamento das abordagens dos conteúdos programáticos, entretanto limitava as questões e leituras às matérias potencialmente exigidas nesses exames seletivos. Além disso, no mais das vezes, o agente interpretativo dos textos didáticos era o professor. Ele é quem dava aos alunos as interpretações dos problemas, característica de uma Pedagogia Liberal. Segundo Libâneo, neste caso,

a atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como a

apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas (2006, p. 61).

Na oportunidade de observar uma avaliação, notamos que as provas vinham em blocos temáticos, abrangendo disciplinas distintas na mesma avaliação. Por um lado, pareceu-nos relevante o desenvolvimento de um pensamento interdisciplinar, entretanto, a demasiada especificidade das questões e seu modo alternativo de asserção denotavam uma emulação dos exames padrões praticados na maioria das instituições do ensino superior. Essa visão positivista de uma especialização rigorosa de temas acentua ainda mais o caráter capitalizante dos interesses educacionais do ensino médio nesta instituição.

De certo modo, esta etapa educacional está funcionada à aprovação nos vestibulares, bem como seu currículo. Este se afigurou voltado para as questões específicas dos vestibulares e exames, seu conteúdo básico eram mais as ciências em sua divisão específica e menos o conjunto de experiências reais do ensino-aprendizagem, passando despercebida a consideração do currículo, como diz Piletti, “num sentido mais amplo, para referir-se à vida e a todo o programa da escola, inclusive as atividades extraclasse (2004, p. 52).

Não obstante os Artigos 35 e 36 da LDB que determinam e especificam a finalidade do ensino médio, este declarado como “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (2005, p. 18), viu-se uma demasiada preocupação com essa ‘emulação’ dos exames e modalidades de exercícios mnemônicos que fundamentam um aprendizado ‘conteudista’[‡] onde o livro

[‡] Visão pedagógica que enfatiza o desenvolvimento do conteúdo programático e seu cumprimento em detrimento do desenvolvimento dos elementos alternativos e integrais do ensino-aprendizagem.

didático se tornava o centro do ensino-aprendizagem. Vasconcellos alerta sobre este proceder acrítico:

O livro didático deve ser assumido como um recurso (e não curso) que o professor utiliza como complemento de seu trabalho. Como vimos na 1ª Parte, não é isto que vem acontecendo. Os livros ou materiais didáticos acabam exercendo grande influência na planificação. Chegou-se a um ponto em que qualquer professor pode dar aula de qualquer matéria, não porque entenda de tudo, mas, ao contrário, porque não precisa entender de nada: basta seguir o livro didático (fala comum de professores: 'se não fosse esse livro, eu estaria perdido'). Em certas escolas, entende-se que planejar é escolher o livro didático, e depois segui-lo (2002, p. 143-144).

Apesar de ser uma das críticas da proposta pedagógica do próprio colégio, neste contexto educacional presenciamos essa modalidade metodológica bancária. Vimos que os efeitos dessa postura foi o descrédito da maioria dos alunos. Um dos professores parecia não ser o sujeito de seu planejamento (VASCONCELLOS, 2002, p. 144). Isto tornou, em vários momentos, difícil o desenvolvimento de uma elaboração conceitual por parte dos professores e dos alunos, pois as mediações utilizadas entre o real e o teórico não eram construídas participativamente, mas expressas já reduzidas e sintetizadas, sem contextualização do saber objetivo.

É preciso ensinar que as coisas não são apenas coisas, mas também sistemas que constituem uma unidade, a qual engloba diferentes partes. Não mais objetos fechados, mas entidades inseparavelmente ligadas a seu meio ambiente, que só podem ser realmente conhecidas quando inseridas em seu contexto (MORIN, 2003, p. 76-77).

Em *A Cabeça bem-feita*, Morin se preocupa em pensar a reformulação do pensamento, rumo à autonomia, à cidadania e à educação. Ele considera, sobretudo que a educar implica uma transformação dos conhecimentos contextualizados, de modo a chegar não só a um 'saber', mas a uma 'sapiência, não funcionada para esta ou aquela finalidade, mas incorporada para toda a vida do educando (2003, p. 47). Educar implica, por isso, incorporar o saber objetivo em uma forma de sabedoria, um "aprender a viver", que não reduza a racionalidade às asserções lógico-pragmáticas regidas pela normatização capitalista, interesseira e descompromissada com a criação deste estado de vida. Nesta esteira reflexiva e emancipadora, realizamos durante estas observações uma intervenção monitorada de modo a evocar esses elementos críticos sobre a mentalidade capitalizante e suas reais implicações.

Considerações finais

É de se concluir que a apesar da crescente pesquisa em educação e no pensamento de uma reforma educacional, curricular e pedagógica, o contexto real da sala de aula ainda é permeado de uma mentalidade determinada por paradigmas econômicos.

Viu-se que estes paradigmas se caracterizam essencialmente como reflexo dos hábitos e cultura de uma sociedade contemporânea tipicamente capitalista e consumista. Viu-se ainda que esses elementos alienantes na educação se manifestam não apenas enquanto uma visão curricular ou metodológica do planejamento, mas a própria forma de pensar de alunos e professores parece estar imbuída desse espírito da lógica mercantil em que o lucro, o *status*, a aprovação no vestibular são prioridade em detrimento de uma formação educacional que – trans – forme o sujeito para a vida social, deixando de desenvolver neste a autonomia, a liberdade de pensamento e a emancipação dos

esquemas políticos e econômicos que delineiam a sociedade e em muito a condicionam.

Enfim, notou-se a necessidade de pensar a prática educacional de modo a tomar consciência e rever os paradigmas que a norteiam, para que estes não a tornem estéril na formação de um sujeito autônomo e comprometido com o saber participativo. Para isto, é mister romper com os padrões condicionantes da mentalidade capitalista e suas consequências reducionistas, abrindo o pensamento do educando a uma dimensão ampla e autonomamente crítica.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Unesco, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PILLETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO, DETERMINISMO E LIBERDADE NA FILOSOFIA DE IMMANUEL KANT

Matheus Aurélio Bernardi*

Douglas João Orben**

Maicon de Souza Alves***

José Ananias Fernane Neto****

Resumo: O presente trabalho busca apresentar a relação entre o determinismo epistemológico e a liberdade transcendental no pensamento kantiano. Neste sentido, inicialmente, apresenta-se a síntese epistemológica entre intuições sensíveis e conceitos puros do entendimento, a qual produz um conhecimento determinado *a priori* por leis universais e necessárias. Em seguida, analisam-se os fundamentos da concepção kantiana de liberdade, cuja característica principal é a autonomia individual. Por fim, demonstra-se como é possível articular o determinismo natural com a liberdade transcendental, salvaguardando tanto o conhecimento quanto a liberdade humana.

Palavras-chave: Conhecimento. Liberdade. Kant.

* Acadêmico do 5º semestre do Curso de Filosofia da Faculdade Palotina – FAPAS (Santa Maria). E-mail: matheusbernardi62@gmail.com

** Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS (Porto Alegre) e professor do Curso de Filosofia da Faculdade Palotina - FAPAS (Santa Maria). E-mail: douglasorben@hotmail.com

*** Acadêmico do 1º semestre do Curso de Filosofia da Faculdade Palotina – FAPAS (Santa Maria). E-mail: maiconsouza2016.eespo@gmail.com

**** Acadêmico do 7º semestre do Curso de Teologia da Faculdade Palotina – FAPAS (Santa Maria). E-mail: fernaneneto@hotmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN KNOWLEDGE, DETERMINISM AND FREEDOM IN THE PHILOSOPHY OF IMMANUEL KANT

Abstract: The present work seeks to present the relationship between epistemological determinism and transcendental freedom in Kantian thought. In this sense, the epistemological synthesis between sensible intuitions and pure concepts of the understanding is presented, which produces a knowledge a priori determined by universal and necessary laws. Next, the fundamentals of the Kantian conception of freedom are analyzed, whose main characteristic is the individual autonomy. Finally, it is shown how it is possible to articulate natural determinism with transcendental freedom, safeguarding both human knowledge and freedom.

Keywords: Knowledge. Freedom. Kant.

Introdução

Para Kant, o homem é o único ser que precisa ser educado. Esta tem por objetivo disciplinar e instruir os sujeitos, dando-lhes formação. Educar é orientar o homem para que ele não faça uso nocivo de seus atos mediante a força. É, pois, através da disciplina que se transforma animalidade em humanidade. Nesta perspectiva, buscaremos discorrer sobre o modo como conhecemos e como este conhecimento influencia o nosso comportamento moral, segundo a perspectiva kantiana.

Quando Immanuel Kant debruçou-se sobre a questão epistêmica e antinômica da liberdade, contraposta à determinação das leis naturais, introduziu-se num tema que já estava sendo discutido há anos pela tradição filosófica. No presente escrito pretendemos elucidar como se dá o conhecimento mediante o julgamento que Kant fez da tradição filosófica, a qual pretende assumir a metafísica como conhecimento verdadeiro, confiável e superior, de modo que a aceitar o conhecimento do ser em si das coisas.

Adentraremos mais propriamente na questão epistêmica e antinômica, esmiuçando tanto na formulação que Kant faz na *Crítica da Razão Pura*, quanto nas ligações periféricas que o exercício reflexivo nos permitir.

1 O idealismo transcendental

Immanuel Kant propõe uma nova concepção sobre o conhecer humano, que os historiadores da filosofia chamaram de Criticismo. Com esta teoria, o filósofo apresenta o processo do conhecimento como uma interação entre o sujeito que conhece e o mundo. No sujeito já existem as possibilidades de conhecer, o aparelho transcendental que desvela, pensa, reflete e conhece aquilo que os sentidos absorvem da realidade. Conforme já citamos, este movimento se dá entre a espontaneidade do entendimento e da imaginação e a receptividade dos sentidos, ou seja, entre aquilo que nossos sentidos recebem do mundo – que se vê, se cheira, se degusta, se tateia e se ouve – e aquilo que nosso aparelho transcendental é capaz de entender desses dados. Tudo isso só é possível ser absorvido e interpretado dentro do espaço e do tempo, que são os limites da nossa percepção, dentro da possibilidade para o conhecimento.

1.1 Os limites do conhecimento

Dado que todo conhecimento verdadeiro tenha que passar pelos sentidos e ser interpretado pelo entendimento, então temos duas formas de conhecimento: os *sintéticos a priori** e *sintéticos a posteriori*. Os *sintéticos a priori* são os conhecimentos que a razão é capaz de entender antes de se ter a experiência. São conhecimentos que funcionam como uma espécie de estrutura da realidade e que pode ser observada na natureza como real, além de serem

* Sintéticos, pois são a síntese entre sensibilidade e entendimento.

todos juízos universais. O único exemplo que Kant dá de juízo *sintético a priori* é a *matemática*, que independente da experiência, sempre é verdadeira. Os *sintéticos a posteriori*, pelo contrário, necessitam da experiência para existirem, e nesse grupo entram todas as ciências naturais.

Kant descreve esta relação na *Crítica da Razão Pura* quando dá o exemplo da distinção de juízos sintéticos e analíticos,[†] usando como objeto a sentença todo corpo tem peso:

E, pois, sobre a experiência que se funda a possibilidade de síntese do predicado do peso com o conceito de corpo, porque ambos os conceitos, embora não contidos um no outro, pertencem, contudo, um ao outro, se bem apenas de modo contingente, como partes de um todo, a saber, o da experiência, que é, ela própria, uma ligação sintética das intuições (1985, p. 44).

A relação entre corpo e peso é, na verdade, a relação entre o que já está no entendimento, e o que é preciso observar. O conceito de corpo está presente no entendimento, mas somente através da experiência é possível afirmar epistemologicamente que o corpo é pesado.

Antes de encerrarmos esse ponto, parece-nos importante fazer menção a alegoria que Kant usa para ilustrar os limites do conhecimento. Pede-se para supor uma ilha, que obviamente é cercada por todos os lados de um oceano. O domínio do conhecimento epistêmico é o equivalente alegórico do chão firme da ilha, ou seja, só se pode conhecer aquilo que o homem “pisa”, o que experiência e entende. Porém, conhecer o mar é um desejo do homem da ilha, assim como a razão do homem anseia pelos conhecimentos metafísicos. Porém, como ao

[†] Analíticos são os conceitos que apenas constam realidades já presentes em sentenças. Na citação a seguir, vemos a distinção entre juízos analíticos e sintéticos.

“Portanto, os juízos (os afirmativos) são analíticos, quando a ligação do sujeito com o predicado é pensada por identidade; aqueles, porém, em que essa ligação é pensada sem identidade, deverão chamar-se juízos sintéticos” (Kant, 1985 p.43).

homem da ilha não é possível adentrar ao mar com segurança, também a razão perde a segurança epistêmica quando adentra o 'mar metafísico', pois ali não pode experienciar nada, mas simplesmente deduz - tal qual o homem da ilha o faz ao avistar a imensidão do mar - que existem mais coisas na realidade que os nossos sentidos são capazes de experienciar.

Chegamos, assim, a grande máxima do criticismo kantiano, que 'todo o conhecimento se inicia com a experiência, mas nem toda deriva dela' (KANT, 1985, p. 36) e continua esclarecendo como ele sintetiza inconciliáveis concepções empíricas e racionalistas.‡

1.2 A distinção entre *fenômeno* e *númeno*

Uma vez que já temos claro que o realismo transcendental é a causa do erro epistêmico que dá origem às antinomias da razão pura, adentramos propriamente na solução apresentada por Kant, ou seja, no idealismo transcendental.

Contrapondo o realismo transcendental, o idealismo transcendental afirma que a realidade em que vivemos chega até nós não em sua totalidade, ou seja, não conhecemos os objetos sensíveis tal quais são em sua essência, mais sim que conhecemos do objeto aquilo que as condições prévias da razão - a saber, o aparelho transcendental - são capazes de entender daquilo que o objeto manifesta de si. Em outras palavras, conhecemos a realidade de acordo com o que ela apresenta a nossa razão e as capacidades que temos de interpretar e receber os dados sensíveis que nos chegam pelos sentidos. Contudo, vale lembrar que os *fenômenos* não são a totalidade dos objetos, mas sim 'as manifestações

‡ Vale lembrar que aos sintetizar as concepções no Criticismo, Kant não nega totalmente nenhuma delas, mas, fazendo-se uso rigoroso do método dialético, une as duas concepções utilizando-se dos elementos verdadeiros em cada uma e cria uma terceira, que é diferente da tese e da antítese. Cria a síntese.

sensíveis na medida em que são pensadas como objetos, segundo a unidade das categorias. '(KANT, 1985, p.265). Isto é, são aquilo que se manifesta em nosso entendimento, proveniente dos sentidos, que acontecem no espaço e no tempo, e que não podem ser entendidas em sua totalidade, devido aos limites da razão, mas que podem ser compreendidos enquanto fenômenos. Com efeito, eles podem ser compreendidos segundo aquilo que somos capazes de abstrair dos objetos pelos sentidos.

Se os fenômenos são aquilo que somos capazes de entender da realidade mesma, os *númenos* são as representações internas que nossas capacidades nos permitem conhecer, e que o mundo nos proporciona, são aquilo “que não deve ser pensado como objeto dos sentidos, mas como coisa em si (exclusivamente por um entendimento puro)” (KANT, 1985, p. 270). Em outras palavras, são a parte *em si* da natureza que não somos capazes de conhecer. É-nos obscura, justamente porque exigem um acesso que ultrapasse os sentidos. Por essa razão, os *númenos* não podem ser conhecidos, mas são identificados por uma intuição do entendimento puro, que os supõe para a manifestação de um *fenômeno*. Kant reforça a importância dos *númenos*, pois segundo ele:

não se pode afirmar que a sensibilidade seja a única forma possível de intuição. Além disso, este conceito é necessário para não alargara intuição sensível até as coisas em si e para limitar, portanto, a validade objetiva do conhecimento sensível (1985, p.270).

Portanto, para entendermos o idealismo transcendental é importantíssimo entender esses dois conceitos. O realismo acreditava ser a razão capaz de conhecer esse domínio que Kant chama *númeno*, enquanto o idealismo transcendental distingue os dois domínios e, em consequência disso, coloca o conhecimento das causas, fundamento tanto da tese quanto da antítese, no domínio *fenomênico*. Por essa razão, é possível afirmar que ambas as teorias estão

corretas. Admitindo-se o domínio fenomênico, elas não se anulam, mas apenas são perspectivas diferentes. A consequência imediata disso é que a questão antinômica será abordada em dois domínios, o que resultará num dualismo inevitável. E, depois de resolver a antinomia, adentramos agora nas consequências teóricas que a solução gera, ou seja, no dualismo kantiano entre liberdade e determinismo.

2 A causalidade livre

Seguindo o que dissemos, adentramos propriamente na questão antinômica, e conforme a etimologia da palavra *antinomia* (*anti*) significa conflito entre duas normas ou leis (*nomos*). De um lado, temos a lei natural que funciona necessariamente como determinadora precisa de todos os fenômenos. Em outras palavras, o conjunto determinado de causas e efeitos que necessariamente acontece em todos os casos no mundo natural. Do outro lado, temos a causalidade livre, entendida por Kant como uma série nova de acontecimentos iniciada por um gesto espontâneo e não determinado por fatores externos. Enquanto as demais coisas movem-se por causas anteriores, a causalidade livre move-se a partir de autodeterminação, iniciando uma sequência totalmente nova de acontecimentos, cujo fim pode ou não ser engenhado no ato da ação. Como parte do método, nos aplicaremos, em primeiro lugar, na causalidade livre, que focará na autodeterminação e espontaneidade da ação. Depois passaremos a determinação natural, conforme a ordem proposta por Kant para o estudo da questão.

2.1 O argumento da tese: a defesa da liberdade

A reflexão acerca da causalidade livre, que inicia uma nova série de acontecimentos sem o condicionamento natural, é explicada por Kant usando-se da estrutura de funcionamento da visão cosmológica, que se vale da determinação natural como norma que explica todas as coisas. Quando expõe o posicionamento, o filósofo prussiano faz uso do argumento das causas, que consiste na necessidade de que para algum evento acontecer no tempo e no espaço, é preciso que haja uma causa anterior, funcionando como uma espécie de *início* donde o evento tenha sua origem. Acontece o mesmo com a causa geradora, que teve sua causa em outro acontecimento anterior, e assim por diante. Todos determinados segundo as leis de causalidade já presentes na natureza. O argumento, porém, mostra que é insustentável pensar num regime de causas determinadas, ou mesmo, em causas que tenham sua causalidade em causas anteriores, sem que haja uma causa primeira e absoluta, cujos efeitos são a origem dos acontecimentos sucessivos, e que não foi causada por nada.

A lei da natureza consiste precisamente em nada acontecer sem uma causa suficiente determinada *a priori*. Assim, a proposição, segundo a qual toda a causalidade só é possível segundo as leis da Natureza, contradiz-se a si mesma na sua universalidade ilimitada e não pode, pois, considerar-se que esta causalidade seja a única (KANT, 1985, p. 406),

Com isso, Kant demonstra que é perfeitamente lógico pensar em uma causalidade livre de qualquer determinação natural, uma causalidade que possa autodeterminar-se, sem influência externa cujos efeitos são uma série de acontecimentos totalmente novos e que se desencadeiam a partir da ação discernida com liberdade. A ideia está, como já dito, em oposição à determinação natural dos acontecimentos, afirmada pela corrente empirista da filosofia, que

negava todo tipo de liberdade e que se posicionava favorável a uma concepção de mundo totalmente determinada pela natureza, que não necessariamente tenham as descritas relações de causalidade. Mas que acontecem de acordo com o funcionamento próprio da mesma natureza, que em muitos aspectos é totalmente obscura ao homem.

2.2 A liberdade negativa

Uma vez que já foi afirmada a possibilidade de pensar a liberdade a partir de critérios racionais, a discussão toma o rumo de aprofundar o conceito de liberdade propriamente dito. Num primeiro momento, Kant analisará a concepção maquiavélica '*liberdade de*' que tem caráter mais prático e imediato, ou seja, a liberdade de agir sem qualquer tipo de comoção externa; e a '*liberdade para*', cujo sentido é bem mais profundo e que faz referência a uma autonomia interior que possibilita ao sujeito produzir a lei para si mesmo.[§]

Nesse primeiro momento, porém, é mais importante analisar o conceito de '*liberdade de*', ou seja, a liberdade negativa, que se expressa na total independência de determinantes exteriores, na espontaneidade da atuação. Para contrapor a ideia de determinação natural como única causalidade atuante no mundo, Kant trata de uma liberdade entendida como inferior e não plena, pois se confronta tão somente com aspectos práticos da atuação. Com isso, estrutura uma argumentação sólida, partindo do simples e mais fundamental, para o mais complexo e sofisticado. Para enfrentar a corrente determinista**, o autor fundamenta a ideia de um indivíduo livre, com o conceito de liberdade negativa. Consistindo na possibilidade de se pensar um sujeito que goze de certa espontaneidade capaz de começar por si uma nova sequência de acontecimentos,

[§] Cf. CAYGILL, 1995. p. 216.

** Que nega a possibilidade de haver qualquer tipo de liberdade prática.

sendo a razão a criadora de novas possibilidades de atuação. Por isso, o filósofo moderno vê como perfeitamente possível “ideia de uma espontaneidade que poderia começar a agir por si mesma, sem que uma outra causa tivesse necessariamente que precede-la para determina-la a agir segundo a lei da causalidade” (KANT, 1985, p. 463).

2.2.1 A espontaneidade do entendimento e da imaginação

No mesmo conceito, ainda é possível entender a liberdade negativa como uma das fontes do conhecimento, sendo, por tanto, espontaneidade de entendimento e de imaginação. Do outro lado, tem-se a receptividade dos sentidos, que recebe as representações da natureza e que, por sua vez, são pensadas por esta espontaneidade do entendimento ou da imaginação. Ambas se complementam no processo do conhecimento epistemológico, e nenhuma é capaz de produzir conhecimento sem a outra. Por isso, Kant entende que “pensamentos sem conteúdo são vazios, e intuições sem conceitos são cegas” (KANT, 1985, p. 89). Desta maneira, é possível compreender que a espontaneidade do entendimento e da imaginação pode dar a *forma* que bem entender ao que os sentidos receberam da realidade. Apesar de complementares, ambos são opostos em suas funções. Os sentidos não podem dar forma ao que recebem, nem refletir sobre o que sentem, igualmente não é possível ao entendimento pensar ou refletir sobre algo que não tenha passado pelos sentidos.

2.3 A liberdade positiva

Ao adentrarmos na segunda conceituação de liberdade prática ou positiva, encontramos o “ponto preciso das dificuldades que desde sempre, vêm cercando a questão da possibilidade da liberdade” (KANT, 1985, p. 462). Isso porque, desde

sempre, houve dificuldades em assegurar o domínio da *espontaneidade pura do entendimento* frente à *receptividade dos sentidos*, que é conformada à determinação natural. Aqui está, num sentido profundo, a maior discrepância entre liberdade e determinismo: o fato de um ser propriamente *a liberdade da determinação dos sentidos para escolher*, e a outra ser *a influência determinante dos sentidos na escolha*. Contudo, para o momento, basta-nos entender como funciona a descrita liberdade em relação à influência dos sentidos nas escolhas feitas por cada indivíduo, o que descrevemos como liberdade prática ou positiva.

Para haver liberdade prática real, é mister que o fundamento motivador da vontade seja autônomo^{††}. Isso quer dizer, primeiramente, que seja totalmente livre de qualquer influência externa a si, e que seja a norma que determina seu proceder.^{‡‡} É notável que a vontade age por princípios heterônomos que variam em sua procedência. Ora são racionais, como o ideal de perfeição que em algum sentido pode proceder de realidades externas, como a religião, ou mesmo a convivência social; ora são de procedência sensível, no que tange aos prazeres, felicidade e etc. A proposta de Kant baseia-se, justamente na possibilidade de uma liberdade que se origine na autonomia, ou ainda, na independência de qualquer princípio que não seja autônomo.^{§§} A liberdade positiva conceitua-se, portanto, em um agir guiado por imperativos autônomos, formais e alheios a qualquer influência externa ou interna, naturais ou ideais, que possam vir a influenciar no princípio motivador da vontade.

^{††} É muito esclarecedor analisarmos a etimologia da palavra *autonomia*. Segundo o dicionário epistemológico, *Palavras que cheiram mar* do professor Dr. Dimitrios Koutantos, "Autonomia deriva do grego *αυτονομία* = *αυτός*, próprio + *νόμος*, lei" (KOUTANTOS, 2011, p. 43). Em outras palavras, aquele que é lei (norma, para ser mais fiel ao grego) de si mesmo.

^{‡‡} Cf. CAYGILL, 1995, p. 216

^{§§} Num sentido que se norteie pelo julgar certo.

2.4 O imperativo categórico

Dado que a liberdade prática é alheia a qualquer determinação proveniente da receptividade dos sentidos e, ainda, discernida de acordo com crivos próprios e autônomos da razão, cujos conteúdos não se deixam afetar por qualquer princípio externo ao próprio indivíduo, chegamos à conclusão que o determinante fundamental para existir uma efetiva liberdade prática, ou positiva é um imperativo que não tenha características hipotéticas e materiais, mas sim um imperativo categórico e formal^{***}, que “não está interessado na matéria da ação nem em seu pretendido resultado, mas antes na *forma* da ação e no *princípio* donde ele emana” (KANT, 1974, p. 49). Neste ponto, chega-se ao ápice da liberdade prática^{†††}, que Kant baseia toda sua especulação moral, política e afins. Chegamos ao Imperativo Categórico, que é formulado de duas maneiras. Uma na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, a saber: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2007, p. 60). E, também, presente na *Crítica da Razão Prática*, sob o título de “Lei fundamental da razão prática pura: Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (KANT, 2011, p. 51).

Podemos concluir, portanto, que esta liberdade prática, oriunda da razão, é formal. Que por mais que seja difícil de ser alcançada^{†††}, Kant insiste nela como

^{***} Parece-nos importante distinguir o imperativo hipotético do categórico, e para isso nos valemos da formulação do próprio Kant: “Ora, todos os *imperativos* ordenam ou *hipotética-* ou *categoricamente*. Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma acção possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira). O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma acção como objectivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade” (Kant, 2007, p. 50).

^{†††} Tendo sempre em vista que a liberdade prática só é possível quando a razão permite-se guiar por um princípio motivador moral, cuja origem está no *Factum da razão* conforme, já dissemos.

^{†††} Uma vez que o sujeito que se empenha nesse processo precise não só vencer todas as suas paixões da sensibilidade, mas também ir para além de qualquer ideal hipotético de bem ou perfeição.

o fundamento de sua teoria moral e posteriormente também política, mas principalmente, e dizemos dessa forma por ser esse o assunto proposto neste texto, que se contrapõe brutalmente com qualquer espécie de determinação absoluta da natureza.

3 A determinação natural

O outro polo da terceira questão antinômica na *Crítica da Razão Pura* de Kant é a determinação da natureza, ou seja, a ideia de que “não há liberdade, mas tudo no mundo acontece unicamente em virtude das leis naturais” (KANT, 1985, p.407). Esta é a questão que trataremos nesta segunda parte do texto, desde sua origem, nas concepções clássicas de natureza e ciência, analisando o esquemático pensamento grego, e a universal e necessária concepção científica da Mecânica Clássica, especialmente em Isaac Newton.

3.1 O argumento da antítese: a defesa do determinismo natural

Conforme a sua conhecida rigorosidade metodológica, Kant parte do mesmo pressuposto que fundamenta a tese na antinomia. Na tese, apela-se justamente para a incapacidade de haver causalidade, sem que haja uma causa primeira, que desencadeará todas as demais. Na antítese, há o movimento inverso. Afirma-se que a causa primeira e espontânea não é possível, segundo a lei da causalidade, precisamente por esta não ser causada por nada. Uma causa primeira e transcendentalmente livre contradiz a lei das causas por não ser causada por nada, e opondo-se a lei da causalidade, a estruturação da argumentação desmorona, pois a lei causal é o fundamento da causa primeira e livre.

Por mais complexa e exaustiva que seja a análise sucessiva de infinitas causas e inúmeros efeitos, Kant afirma ser essa a única possibilidade de haver uma *unidade da experiência*, ou seja, que cada indivíduo - por mais distintos que sejam enquanto pessoa, em sua cultura - perceberá cada movimento, cada acontecimento na natureza da mesma forma e a experimentará segundo uma mesma série de determinações prévias que fazem o acontecimento ser perfeitamente compreensível. Isso porque todos os acontecimentos são regidos por leis naturais universais e necessárias que não estão sujeitos a qualquer outro determinante ou princípio. Questiona-se, no comentário a terceira antinomia, a origem da autoridade, ou mesmo da razoabilidade de se imaginar começos temporais e uma quantidade determinada da matéria, que serviria para impor ao *cosmos* uma origem no tempo e no espaço:

Quem vos autorizou a imaginar um estado absolutamente primeiro do mundo e, portanto, um começo absoluto da série dos fenômenos sucessivos? E impor limites à natureza ilimitada, a fim de obter um ponto de repouso à vossa imaginação? (KANT, 1985, p. 409)

Kant chama a atenção para uma espécie de pretensão descabida da racionalidade que deseja ir para além daquilo que lhe é possível compreender, e nesta demarcação^{§§§} sugerida pelo autor, demonstra-se claramente que a liberdade, ao menos num sentido transcendental^{****}, opõe-se sistematicamente não só ao sistema de causalidades, na impossibilidade de sustentar tal lei com uma causa sem causas, mas também se opõem quando o sistema com princípios de causalidade diversos da determinada e necessária natureza, quebram o *fio condutor das regras* (Cf. KANT, 1985, p. 409), as quais dão unidade à experiência

^{§§§} Ainda não como a entendida na alegoria da ilha do conhecimento, que explicaremos mais a diante.

^{****} Entendida aqui como causa espontânea. Diz-se assim por Kant tratar, em um primeiro momento, de um aspecto cosmológico, conforme o que dissemos a cima.

dos fenômenos, sendo isso premissa fundamental para o conhecimento epistêmico.

4 O dualismo kantiano

A resolução da questão sobre a oposição entre liberdade e determinação natural dá-se precisamente na descoberta do domínio fenomênico, isto é, uma esfera do conhecimento que garante a existência da causalidade natural, uma vez que esta - regendo-se segundo os princípios que lhes são próprios, - e entendida pela razão enquanto *fenômeno*, nada interfere no âmbito *numênico*, cujos princípios permitem a existência de uma causalidade espontânea, ou seja, da liberdade transcendental.

Tudo fica mais claro quando entendemos que na dimensão empírica, ou seja, das sensações, a única coisa que nos é possível conhecer são os fenômenos, e estes enquanto representações das sensações no entendimento. Por tanto, a razão entende a lei das causas como um *fenômeno*, e não como uma *coisa em si*. Quanto à causalidade livre, o indivíduo *age* segundo outro aspecto, ou seja, age segundo um “objeto dos sentidos que não é propriamente fenômeno” (KANT, 1985, p. 466), e nesta dimensão do conhecimento “este sujeito agente não estaria, quanto a seu caráter inteligível, submetido a quaisquer condições [...] que encontre sua causa em fenômenos” (KANT, 1985, p.467).

Por fim, Kant explica que assegurar esses dois pontos de vista sobre o mundo não causa nenhum tipo de contradição:

Pois que, tendo estes fenômenos que ter por fundamento um objeto transcendental que os determine como simples representações, visto não serem coisas em si, nada impede de atribuir a este objeto transcendental, além da faculdade que tem de aparecer, também uma *causalidade*, que não é

fenômeno, embora o seu *efeito* se encontre, ainda assim, no fenômeno. (1985, p.466).

Conclusão

Parece-nos bastante pertinente fazer menção a genialidade no autor ao resolver essa questão que foi tão debatida por todos os filósofos que antecederam Kant. Em segundo lugar, é interessante perceber que a metafísica, em certo aspecto, foi destruída diante do idealismo transcendental, isso quanto a sua cientificidade, e neste ponto Kant parece ter arranjado muitos inimigos. Porém, é de igual forma importante notar que, mesmo que em âmbito investigativo não epistemológico, ainda é possível fazer uso da velha coragem que moveu os primeiros filósofos para investigar dedutivamente as coisas, pelas quais nossa razão anseia.

Foi importantíssima a investigação que Kant empreendeu para assegurar a possibilidade de pensarmos num indivíduo livre, tanto transcendentalmente, como na ação prática. Esta teoria fundamenta grandes ideias que norteiam a sociedade de modo geral, a saber: o direito, a moral, a ética o Estado, a convivência, as relações internacionais e etc. Tudo isso pressupõem que os indivíduos sejam livres, e pensar a liberdade na modernidade é necessariamente pensar em Kant.

A educação dá ao sujeito, na compreensão de Kant, autonomia e liberdade, o qual pode agir de forma que sua ação corresponda ao seu ser e aquilo que ele espera da humanidade. Portanto, a educação tem a responsabilidade de formar o sujeito para a consciência humanizadora.

Referências

KANT, Immanuel. **Crítica a Razão Prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Crítica a Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

KOUTANTOS, Dr. Dimitrios. **Palavras que cheiram mar 2**: Etimologia de mais de 1000 Palavras Gregas Usadas em Português. Disponível em: <https://www.eduportal.gr/wp-content/uploads/2011/02/www.eduportal.gr_media_files_lexeis_2.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018.

REALE, G. e ANTISERI, D. **História da filosofia**: De Spinoza a Kant, v. 4. São Paulo: Paulus, 2005.

VIII

Congresso
Internacional
de Educação



Direitos
Humanos



8 a 10
maio

2019

70 anos

da Declaração Universal
dos Direitos Humanos
e a Educação Humanizadora

PROMOÇÃO



APOIO

