

FUNDAMENTAÇÃO CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO: REVENDO O PROCESSO ANTROPOLÓGICO-FILOSÓFICO

Jonas Gabriel Vilela Santos*

Resumo: O presente artigo aborda filosoficamente a realidade antropológica pessoal do processo educacional, destacando sua primazia dentre os aspectos de notável importância em qualquer sistema de aprendizagem, redefinindo conceitos e melhor situando a função de cada elemento desse processo como o próprio educando, o mestre e a escola, na intenção de subsidiar uma base para se repensar os problemas educacionais notados em sistemas de ensino em que as raízes extrapolam o âmbito econômico e político de implementação, caracterizando um desvio ideológico tendentemente positivista que passa aquém das radicais condições do verdadeiro processo educacional que, nesta obra, estão concentradas no educando e possuem uma dimensão antropológico-social primordial, a família.

Palavras-chaves: Educação. Antropologia. Filosofia. Autoeducação.

Introdução

A educação é, por excelência, um dos processos mais discutidos da história da humanidade e isso se pode afirmar por seu imanente poder de entendimento e significação do ser humano, concretizado num despertar ético, político e fundamentalmente crítico.

É de consensual opinião a existência de sistemas de ensino, como o brasileiro, que apresentam deficiências emblemáticas nesse rol de discussões históricas sobre educação, dadas as críticas que partem tanto de cidadãos atuantes na dimensão escolar como na extraescolar. É, pois, urgente que se levante a problematização dessas deficiências perquirindo quais suas razões mais fundamentais dentro do processo educacional, e para isso é preciso defini-lo com idoneidade.

Os índices de aprovação em vestibulares e em exames avaliativos estaduais e nacionais denunciam um problema, a priori, centrado na não efetivação dos objetivos graduais de progresso pautados sob a vigência de um projeto estatal de educação. Deveras, índices são

* Acadêmico do primeiro semestre do Curso de Filosofia da Faculdade Palotina – FAPAS, Santa Maria, RS. E-mail: gabrielvilela.s@outlook.com

comprovações de eficácia ou não de um método, mas isso sempre numa esfera analítica otimizada onde se tem por valor o cumprimento das expectativas projetivas, o que se pode dizer de uma típica política positivista derivada de teorizações modernas como as de Comte, Engels e Marx a respeito da educação vista como dever estatal com fim último na sociedade.

Os problemas dos sistemas educacionais, a exemplo do brasileiro e de outros a fora, parecem transpassar os limites da mera ineficácia projetiva, o que a qualifica como mero efeito, apenas percepções de uma precariedade estrutural muito maior. Esse problema dá sinais de um mau desenvolvimento humano que toma proporções crônicas ao passo que constitui expectativas paralelas digressivas do que realmente é o processo educacional e até preconceitos por parte dos educandos, seus sujeitos por primazia. Há, então, de se indagar, que dado da realidade antropológica, individual e social, fundamental na formação educacional se pode elencar como alicerce para antes de se julgar a raiz dos problemas, termos um crivo que não nos direcione para outro equívoco paralelo, e será que é possível destacá-lo de todo um sistema aparentemente interdependente de várias esferas?

A profundidade da educação é mais ulterior do que a mera abordagem indicativa feita ao se analisar seus problemas pedagógicos e políticos, nessa visão cientificista. Deve-se entender que não são meros objetivos inalcançados, são seres humanos desvirtuados, cujas forças são tragicamente removidas. Assim as funções da escola, do professor e do próprio aluno ficam deslocadas, e esses possuem valores reais em suas devidas posições que não podem estar abaixo de nenhuma ideologia de produção capital alienante, tampouco de um regime igualitarista absolutista e puramente cientificista. Por tanto, este trabalho pretende a esse cerne filosófico e antropológico e ontológico do que é a educação, quais seus fundamentos e quais problemas mais radicais precisam ser revistos, relevando a redefinição dos devidos lugares de cada elemento do processo educacional.

1 Educação: ato ulterior da vontade da alma

Clicando no Google a palavra “educação”, seguida da expressão “direito de todos”, encontrei 671 mil referências. Só de artigos acadêmicos a respeito, 5.120. “Educação inclusiva” dá 262 mil respostas. Experimente clicar agora “educar-se é dever de cada um”: nenhum resultado. [...] A ideia de que educar-se seja um dever jamais parece ter ocorrido às mentes iluminadas que orientam (ou desorientam) a formação (ou deformação) das mentes das nossas crianças (CARVALHO, 2013, P. 35).

Olavo de Carvalho, filósofo, ensaísta e jornalista brasileiro resume com brevidade uma forte sugestão para encetarmos a resolução de “educação”. Temos de julgar que todo ato

educacional não pode ser definido pelas extremidades de sua existência e realização, e podemos pontuar como extremidade a elaboração e aplicação de políticas fornecedoras de infraestrutura, física e pedagógica. Isso não é educação em si, senão, método e prática para a viabilização e facilitação (implementação) do processo, que se é pensado em si não pode existir fora do próprio indivíduo, como disposição de seu ser e sob sua responsabilidade e autonomia. Educar, nessas definições, tem de ser, em suma, “levar a educar-se”.

O termo latino *ex ducere* significa mover ou conduzir para fora, ora, toda moção necessita de uma força que lhe de procedência, e não se pode julgar que uma força de expulsão (pulso para fora) não venha senão de dentro, do âmago de quem é sujeito do processo educacional, o próprio educando. Como afirmara Aristóteles em seu Livro *De Anima*, a alma possui disposições, estados que lhe dão procedência nas atividades do conhecimento e sabedoria. Pois bem, educar-se tem de ser um estado anímico ou apelo da relação ente os estados anímicos como angústia, desejo, coragem, dúvida e, fundamentalmente, vontade. Assim o mais idôneo curador das disposições da alma para a educação não pode ser o professor, uma pedagogia aplicada, ou uma gestão escolar, somente o educando tem essa autoridade e dever para consigo.

Mas como debitar no aluno o dever de se educar, como ele saberá fazê-lo?

Essas têm de ser as indagações mores para uma crítica ao conceito de educação, ainda mais como dever individual. Sendo o aluno o responsável, quem de fato dá *resposta* aos apelos de seus estados anímicos, é de sua necessidade que exercite, o mais frequentemente possível, essas disposições de seu intelecto. A mecânica mental não foge à do condicionamento físico que tem sua maior amplitude e eficácia quando exercitado em vista de algo por uma emoção, cita RUBIN, 2002, p. 37: “[...] nossa inteligência precisa fazer o exercício de entender até o ponto de se tornar *ágil* no entender. O exercício terá de ser mais assíduo do que aquele do aprendiz de piano, ou do atleta”. Disso inferimos contundentemente que o educando não poderia saber, paradigmaticamente, como educar-se, mas somente poderia exercitar-se num pensamento reflexivo, por si, autoeducador, que lhe desperte cada vez mais e o aprofunde nas significações essenciais de tudo quanto puder entender, em especial, a si mesmo. Aí temos de observar que educação não é preceptação de axiomas e conceitos, isso no mais das vezes é moralização prática, adestramento em termos anímicos, induzindo o educando ao medo e insegurança por não cumprir a *fórmula tabular de como viver, comportar-se e cumprir metas*, no mais das vezes é o que a escola tem feito.

O educando assim é por natureza, não por título gradual, institucional – esses admitem um estágio concluso – pois ninguém é dito absolutamente educado, se assim fosse, estaria intelectualmente estagnado, a final, teria sanado todas as suas sedes anímicas, nada o espantaria, nada o inquietaria, afirmaria Sócrates que tal vivente estaria pronto à expectativa de somente uma última coisa, a morte. É de se afirmar que a educação é natural, pois parte e procede na alma, na essência do indivíduo, e não artificial, e que se tenha por artificial todo recurso tecnológico exógeno para induzir à educação, isso de nada valeria se não estivesse em paridade com o *modus operandi* da inteligência.

Não confiar na força endógena, e em sua primordial importância, para o processo educacional autônomo e assumido é descartar do homem sua dignidade imanente e conceitualizá-lo puramente sob a perspectiva contratualista em que direito, poderes, e conhecimento só se dão sistemicamente e pela providência de uma entidade ideal de manutenção e gerência da sociedade, o estado, ou um de seus órgãos como os ministérios e as próprias instituições escolares. Isso denuncia uma estreiteza de juízo sem precedentes, afinal, como poderia o estado ser uma expressão de acordo instituidora de dignidade e direito se isso não ocorresse entre indivíduos de uma comunidade política em vista da garantia de um bem comum concebido anteriormente ao próprio estado? Comunidade agindo em vista do desenvolvimento de um direito imanente, um bem comum, que é completamente no indivíduo e é completamente na sociedade sem alijamentos em nenhuma das esferas ou partes.

Assim, saber como educar-se é, simplesmente, exercitar-se em seus estados anímicos para uma inteligência mais profunda, assim como diriam alguns filósofos: não há como saber, paradigmaticamente, filosofar, qualquer tentativa já seria filosofia que ganharia com o tempo e o exercício maturidade e nobreza de pensamento.

Alcunhemos esse ato de *autoeducação* que, ainda que neológico, em comparação com autodidatismo, é mais idôneo. Autodidatismo esta sob o conceito de didática, $\square\mu\zeta\frac{1}{2}\textcircled{R}$ *διδασκτική* que, no grego, significa artifício para ensinar ou aprender, nesse caso, autonomamente. A autoeducação, entretanto, é a própria autonomia que motiva e dá procedência às técnicas racionais de ensino, é como supracitado, mais ulterior e anímico, não somente racional, como certas vertentes tentam reduzir a concepção educacional ao raciocínio mnemônico, (RUBIN, 2002, p. 18) cita o desejo de saber que podemos identificar com a autoeducação: “É um exercício de simplicidade, de humildade. Mas é também um exercício de voltar à raiz de nosso ser, antes que ele seja artificialmente estruturado, maltratado.”.

Categoricamente, a mnemonicidade e a racionalidade pura, são mais técnicas heurísticas, artifícios didáticos que se não submetidas a um método que primeiramente articule as disposições da alma, da essência intelectual, transformam-se numa pobre estratégia de lograr inteligência, por isso há grandes autodidatas modernos que parecem não ter visto, em sentido aristotélico, como quem vê e entende, a verdadeira educação sobre a realidade do ser pensante e espiritual que é o homem.

Concluimos, então, que educar-se, tendo em vista que este lhe é um dever responsorial as seus estados anímicos, é um desenvolvimento autêntico e voluntário latente no individuo enquanto potência, e que se diga uma potência singular, não estritamente passiva, pois dependeria puramente de moções exógenas, isso, podemos inferir, não procede estritamente, mas em partes, pois o educando é capaz de automover-se sempre que em inquietação cognitiva, advinda da experiência, e essa automoção é a *vis intellectum* (força do intelecto) para meditar, refletir, raciocinar. Chamemos essa força motriz, resoluta e independente em ato de “vontade”. O poder de educar-se é a vontade. “Evidencia-se, pois, que o intelecto ao conhecer o princípio, se reduz de potência a ato [...] e desse modo, move-se a si mesmo. O mesmo se dá na vontade ao querer o fim. Ela se move a si mesma para querer as coisas que são para o fim.” (AQUIN, 1984, p. 153).

2 A escola

Dada a definição e fundamentação do que é a educação em sua realidade individual e por isso só concebível filosoficamente, onde devemos e como conceber a essência e funcionalidade das instituições escolares bem como seus docentes nesse processo que fora demonstrado tão subjetivo, ulterior, e autoeducativo?

Sobre a educação anterior a escola PILETTI & PILETTI cita:

A educação existe mesmo onde não há escolas. Nas sociedades chamadas primitivas e de povos considerados “bárbaros”, por exemplo, não existem escolas nem métodos de educação conscientemente reconhecidos como tais. No entanto, existe educação, cujo objetivo é promover ‘o ajustamento da criança as seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas (2000, p. 43).

Nas formações sociais bárbaras a educação pode ser dita como desenvolvimento do princípio mimético em uma difusão hereditária, transmitir preceitos vividos e afirmados com convicção. Não pode ser dita uma forma ignorante e rude, mas com fundamentação antropológica. Se o melhor educador for alguém educado – que tenha vivido esse processo –

sinal de que o processo de ensino é um processo de convivência, de imitação para uma vivência e procedimentos que possuam uma espécie de bem-aventurança, diga-se uma ética.

É uma forma educacional bastante peculiar e profunda. Outro exemplo é o da cultura indígena brasileira, em geral, tinha como mestre, o xamã, um chefe de família, que retirado de seu meio para melhor constituição em seu ofício era gradualmente introduzido nos ritos, costumes e ciências, tornava-se um sacerdote, um indivíduo exemplar. Teremos de dizer que esse é um fim primordial da educação e sentido geral que já apresentamos anteriormente.

Mas mesmo havendo historicamente sinalização de que povos viveram sem certo tipo de cultura e sistemas escolares não se pode negar que produziram educação humana autêntica. Onde, então, surge algo que se diga ser um sistema escolar para a educação?

Para o ocidente é justo e evidente que a civilização grega realizou o que formulou nossa base escolar. Tem-se por destaque dois povos aqueus – etnia dos povos helênicos – que encetaram sistemas educacionais com direcionamentos bem específicos: os dórios e os miscenas. Os dórios formavam uma população mais interna da porção baixa do continente europeu, nessa região é que se fundara a Cidade-Estado de Esparta. Surgira numa cultura essencialmente bélica, as mães chegavam a educar os filhos com certa austeridade, isso desde os períodos de aleitamento para exercitá-los na resistência física a adversidades. Dentre tantas investidas dos dórios espartanos a outros povos, consta-se a invasão do litoral contra os miscenas, povos de cultura artística e sapiencial mais aprimorada, sendo relegados a habitar as regiões peninsulares itálicas e asiáticas, com especial destaque à região da Ásia menor em que fora fundada a cidade de Mileto, terra do pioneiro, por registro, filósofo grego da natureza, Tales.

Os miscenas fundaram mais tarde, retornando de algumas penínsulas com um alto desenvolvimento náutico e bélico enquanto reassumiam algumas regiões do continente das quais tinha posse, a mais primorosa cidade estado, Atenas, e nela um sistema que, imprescindivelmente alicerçava sua política, erudição sapiencial, artística e as próprias tecnologias bélicas, o ensino escolar.

A educação grega em Atenas, outra das grandes cidades gregas, tinha pouco em comum com a educação de outras cidades com Esparta. Enquanto em Esparta se deu muita importância à educação física a serviço da guerra para manter o Estado, em Atenas surgiu o ideal da formação completa do homem. Foram colocadas no mesmo nível a educação física e a educação intelectual [...] Em Atenas a educação da criança, durante os primeiros sete anos, estava inteiramente a cargo da família [...] Trata-se de um Estado de cultura, de uma organização política atenta sempre ao desenvolvimento harmônico da personalidade (PILETTI & PILETTI, 2000, p. 61).

Mais tarde Atenas sofreu novas represarias, a mor delas fora a Guerra do Peloponeso, com sua perda de soberania no mundo helênico passou a remodelar seu sistema de educação, que ainda que assumisse um carácter tecnologista militar, procurara não perder a mesma vertente integral de formação, de desenvolvimento da personalidade.

Essa forma pode ser dita como uma educação personalista, segundo visões de filósofos como Emanuele Levinas e Emanuele Mounier. E uma das primeiras características da educação personalista ateniense era o não confinamento da sua finalidade à formação de cidadãos contribuintes para a *polis*, a pesar de ser uma equação evidente para os mestres gregos. Essa vertente helênica de uma educação humana, não prioritariamente política, é uma asserção que Mounier já repetira em sua teoria personalista de maneira emblemática: “(...) não tem por função principal o *fazer* cidadãos conscientes, bons patriotas, ou pequenos fascistas, pequenos comunistas, pequenos mundanos.” (MOUNIER, 1967, p. 133).

Então podemos concluir sobre o problema da escola: ela deve ser o espaço, não em ideia física meramente, mas o *locus educationis*, o âmbito, onde por excelência se produz oportunidades de uma formação independente de finalidades extrapolares, comerciais, capitalistas, cívicas e até políticas, em sentido partidarista. Não se fala de uma neutralidade ou até imparcialidade, mas de uma pureza educacional que tem de estar acima do pragmatismo utilitarista. Na antiga Atenas, era o serviço bélico que forçava a educação para seus interesses, mas que pelos aristocratas não eram vistos como maioridade a que a própria educação, visada para a personificação, deveria servir. Essa soberania do processo educacional, desse ato voluntário e autônomo, não pode ser tolhida, primeiramente, por forças políticas e pragmáticas, as primeiras têm, em verdade, de melhor favorecê-la.

Neste prisma, o objetivo principal da educação é prevenir e libertar a pessoa de todas as amarras de uma sociedade despersonalizante, tendo em vista a valorização da pessoa começando por uma educação séria e purificada de interesses dominantes, mas repleta de iniciativas que primem pelo despertar crítico, diálogo e responsável. (HOHEMBERGER;VANZETO;ALVES, 2009, p. 69).

Este trecho faz observações fundamentais sobre o papel da escola, do qual e também do anteriormente já afirmado, depreendemos três funções: a) purificar de interesses alienantes dominantes o processo individual de educação; b) realizar com constância e insistência atividades que primem pelo despertar crítico; c) fazer a pessoa do educando ver-se livre de amarras que possam ferir-lhe a autenticidade pessoal, de reconhecer-se livre e singular e então resoluto e apto para desbravar as diversas áreas do saber, e só então, enfaticamente, a da política e sociologia.

Quanto ao terceiro papel fundamental da escola deve-se bem definir esse resultado primordial do processo que é a liberdade. A pessoa precisa reconhecer-se livre, por não depender de nenhuma institucionalidade, de nenhuma convenção social, nenhum autoritarismo condutor para dar resposta a educacional a si mesmo, essa que a escola deve estimular a aflorar com urgência. Ela não educa, mas deve despertar a consciência da liberdade do educando para educar-se a si mesmo e do dever de autenticidade que isso implica, e essa empreitada humana e pessoal ele só pode fazer por própria iniciativa, sem coerções, ainda que essas tendam com benevolência por parte dos professores, não funcionam, pois não leva o aluno a mais que dominar, regionalmente, assuntos de vigência aspectual, não o assunto de maior e vital vigência, o próprio ser do educando sua significação e autoentendimento de sua singularidade. Escreve Heidegger analiticamente sobre os paradigmas da existência humana e da filosofia comentando Novallis:

Finitude não é nenhuma propriedade que se encontra apenas atrelada a nós. Ela é o modo fundamental de nosso ser. Se quisermos vir a ser o que somos, não podemos abandonar essa finitude ou nos iludirmos quanto a ela. Muito ao contrário, precisamos protegê-la. Esta guarda é o processo mais interior de nosso ser-finito;[...] Singularização não diz, aqui, que o homem se calcifica em seu eu diminuto e ressequido, neste eu que se espraia junto a isto ou aquilo, que ele toma como sendo mundo. Essa singularização descreve muito mais aquele ficar só, no qual todo e qualquer homem se vê pela primeira vez nas proximidades do que há de essencial em todas as coisas, nas proximidades do mundo (1977, p. 7).

A singularidade que a escola deve epigrafar – e estimular – nos educandos, é essa. Na resolução heideggeriana vemos não um dado de individualismo, mas de uma única e verdadeira porta para a vivência e aprendizado compromissados com a comunidade social. O “ficar só” de Heidegger é a independência de ser o que se é, como se é, e de agir como se age, essa é a liberdade sustentada onde ela é incondicional, na singularidade de cada educando, não numa esfera cívica, política. Essa liberdade é o poder de viver moralmente sua educação com autenticidade, assumindo as consequências de suas escolhas. O primeiro valor da educação, na esfera ética, é o de que o individuo não é livre – ou irrepreensivelmente liberto – para todas as possibilidades, mas para delas escolher sempre na sua experiência fática de vida uma, entendendo e assumindo suas consequências. Assim, virtude e prudência ganham valia na sociedade escolar com muito maior concretude, pois passam a ser expressões de uma liberdade vivida ao extremo de sua radicalidade, ou seja, com responsabilidade e autenticidade.

Depreende-se, derradeiramente, que a escola tem por função geral, propiciar, estimular e demonstrar as benesses humanas da educação de si, como um dever enquanto condição, meio e fim para o aperfeiçoamento e ordenamento dos impulsos da alma. Tanto quanto o homem possui necessidades físicas ou fisiológicas, possui necessidades metafísicas, espirituais que são o objetivo da escola. A escola tem de dispor de aparatos, e de preferência sempre os humanos, dialogais, para estimular os educandos a se educarem para a manutenção da vida, um zelo, “esta guarda”, como diz Heidegger, para com sua integridade, física e espiritual, mas ainda a espiritual em primeiro plano de importância, pois essa pode tolher, até mesmo, a dimensão física da vida. Somente sob uma filosofia da antropologia da educação idônea, é que a escola poderá aplicar o ensino sistemático das disciplinas com maior seguridade de estar lançando ideias, problematizações e conceitos em solos com capacidade de assimilá-los, digeri-los e criticá-los reflexivamente levando cada educando ao entusiasmo com as maneiras regionais e fundamentais de se entender a realidade.

3 O mestre, vulgo, professor

Falta-nos ainda para completar esse modelo de educação, definindo, justificando e situando o segundo agente mais importante do processo, que apesar de ser uma das últimas redações, não é de menor valor, o *mestre*. Assim como renomeamos conceitos como de autodidatismo para autoeducação, vamos renomear o conceito de professor. Ele tem de ser, segundo nossa filosofia empreendida até aqui, alguém que seja mais que um preceptor informações positivas, científicas, ele para induzir à crítica o educando tem de ser por primeiro um crítico maduro, não puramente em saberes em conhecimentos regionais, mas tanto quanto o educando deva ser ao fim de uma jornada escolar, autônomo e independente em fazer asserções sobre a realidade do que argumenta, estimular o julgo reflexivo só pode ocorrer pela experiência de convivência com quem julgue de tal maneira, logo o *mestre* não pode ser neutro, ainda que tendo certo caráter expositivo em seu ofício, todavia, não pode ser infundado em suas asserções, deve ser alguém que para fazer julgo, tenha vivido sua filosofia crítica.

A finalidade principal da educação e da escola, segundo o pensamento de Emmanuel Monier, não consiste na aquisição dum volume de informações e de habilidades, nem na preparação profissional ou no desempenho duma função social, e sim no “despertar da pessoa [...] Nessa linha de pensamento, o educador deverá ter ciência de que não desempenha apenas uma função, mas que é, antes de tudo, um testemunho (LORENZON, 1996, p. 139).

É de se insistir no termo mestre, pois educador por primazia é o aluno, de si mesmo. Podemos chamar o mestre também de coeducador, quem tem o encargo, e pode-se ir além, vocação vivencial para testemunhar sua autoeducação, seja lá em que área do saber atue. Ele é o artifício primordial da escola, não qualquer tecnologia áudio visual, mas o próprio mestre tem de ser o instrumento catalisador da autoeducação para que o aluno ao longo de sua convivência emancipe-se da transitória dependência de orientação moral, o professor é o agente agitador da consciência do educando, um modelo a ser seguido, mas que não confine em si o conceito de sapiência, e possa com convicção afirmar como Pitágoras de Samos, ser apenas *φίλοςσοφος*, amigo, simpatizante do conhecimento, como o educando também deverá ser, e o é desde que se entusiasma com o aprender.

Conclui-se que o mestre, coeducador, é o introdutor do educando no mundo científico pela via da reflexão filosófica acerca do discutido, não é mero expositor neutro e podemos depreender ainda três funções: a) testemunhar sua educação de forma crítica; b) fazer da ciência material de crítica e análise fundamental – conduzi-lo ao caminho da dúvida –; c) entender e empreender sua didática pessoal segundo a singularidade pessoal de cada educando, o que compreende permitir que ele se desenvolva sem a obrigação de seguir um compasso homogêneo entre os demais. Estes resumem o método natural do mestre como coeducador, e diga-se natural porque parte da natureza intersubjetiva humana.

4 Família

Depois de definirmos os principais elementos do processo educacional, consideremos um elemento que está arraigado fortemente ao elemento educando e lhe é causador das primeiras condições de educação social, a família.

Ela por excelência é a primeira propiciadora e estimuladora da educação, e no que tange a uma proposta de educação humanizadora, a família é espaço de valorização gratuita do indivíduo, e se se pretende uma participação comunidade x escola, a família é o elo por excelência, pois a comunidade não é, senão, um corpo social abstrato, cuja unidade relacional está no morfema social, e esta, por sua vez, é que detém interesse e responsabilidade pelo educando, logo, não é uma comunidade que participa da dimensão escolar da educação, mas são as famílias, e isso só ocorre quando uma política e suas implementações concentram a resolução da degeneração moral da escola nela, pois ela é a sustentadora da moral nas

primeiras fases da educação do indivíduo. E além, é onde a ação *ex ducere* ocorre por simpatia e intimidade amorosa.

Não estamos considerando o contexto atual de desmoralização da família de que tanto se fala, estamos definindo como é a natureza causal educacional e sociológica que a família tem por imanência, isto é, seu poder de condicionar um processo humano.

A criança tem a confiança, autonomia produtiva e uma espécie de crédito autógeno, constituídos afetivamente pela interação paternal desde o útero materno, segundo teorias modernas como a do Desenvolvimento Humano. Essas disposições são as bases da processão educacional de passar do desejo, angústia, dúvida às vias de fato do aprendizado e entendimento reflexivo, pela vontade ativada pela confiança ou valorização de si.

Definimos, então, que o complexo familiar é a condição gestacional e social – em primeira ordem – que ordena um indivíduo para entender-se, e este complexo – família – não dever ser entendido como mera possibilidade recursiva para a moralização social, colocando-a no rol das instituições que acidentalmente estão tendo de ser submetidas a ideologias que prescrevem isso, a família é necessidade, e filosofar de modo que se revise as bases antropológicas é restituir à cultura, sua significação, valores imanescentes, e urgências de regeneração, logo, restaurar a escola, situar o mestre em sua função, e entender o educando, seu processo anímico e sua prioridade, é, antes de tudo, repensar qual e como é sua proveniência familiar.

Considerações finais

Resolvemos, por hora, que o ato educacional é próprio de cada educando, este é responsável, alguém que não aprende segundo didáticas senão por sua própria “didática da alma”, onde o princípio desse processo tem de ser o desejo por autonomia e significação da própria vida, e a escola e o mestre são agentes catalisadores, onde o segundo tem mais relevância e poder transformador que o primeiro, pois é real e humano, transmissor por convivência, enquanto o primeiro é convencional e institucional. Por tanto, implementações políticas na gestão educacional de base, com toda a sua gama pedagógica, didática e artificial, só serão eficazes se primeiro reconhecerem sua função que não é fornecer educação, mas propiciar o processo natural, antropológico. E por último, mas que na verdade enceta a humanamente a discussão, a remodelação da política de moralização da família, pois fora dela não há sociedade que se constitua sob autenticidade, respeito e dignidade, como direitos

imanentes e primeiros objetivos da real educação, e é a família que tem o poder de precipitá-los educacionalmente através da força mais pura para tal, a força da intimidade genitora.

Referências

AQUIN, Thomas d' – **Somme théologique**, Les Éditions du Cerf, Paris, 1984.

ARISTÓTELES. **Metafísica**: volume II / Aristóteles; ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale; tradução Marcelo Perine. – 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ARISTOTLE. **The Soul**. The Works of Aristotle. Translated by J. A. Smith, vol. III, ed. W.D. Ross, Oxford, 1931.

CARVALHO, Olavo de, 1947 – **O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota** // Olavo de Carvalho; organização Felipe Moura Brasil. – 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

HEIDEGGER, Martin, 1889-1976. **Os conceitos fundamentais da metafísica**: mundo, finitude, solidão. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

HOHEMBERGER, Gilcemar. **Dignidade e sentido humano**: uma leitura introdutória a partir de Mounier Buber e Levinas / Gilcemar Hohemberger. Judinei José Vanzeto, Marcos Alexandre Alves – Santa Maria: Biblos, 2009. 232 p.

LORENZON, Alino. **Atualidade do Pensamento de Emmanuel Mounier**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1996

MOUNIER, Emmanuel. **Manifesto ao Serviço do Personalismo**. Lisboa: Moraes, 1967.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1985.

PILLETTI, Claudino; PILLETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 15. ed. São Paulo. Editora Ática.

RUBIN, Achylle Alexio. **Minha pequena Filósofa. Minha pequena filosofia**. Santa Maria: Pallotti 2002. 376 p.

_____. **Também você é filósofo**. Santa Maria: Pallotti, 2002. 168 p.