



CULTURA
ACADÊMICA
Editora CAPES



Educação, Ética e Decolonialidade

contribuições para a formação
de professores e a prática docente

Alonso Bezerra de Carvalho
(organizador)



Educação, Ética e Decolonialidade:
contribuições para a formação de professores e a prática docente

Alonso Bezerra de Carvalho
(organizador)

Alonso Bezerra de Carvalho
(organizador)

Educação, Ética e Decolonialidade:
contribuições para a formação de professores e a prática docente

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC

UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

Auxílio No 0039/2022, Processo No 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Processo 100540/2024-4 / Pós-Doutorado Sênior)

Parecerista: Doriele Silva De Andrade Costa Duvernoy - UPE

Capa: Imagem de David Zydd por Pixabay (gratuita)

Ficha catalográfica

E24 Educação, ética e decolonialidade: contribuições para a formação de professores e a prática docente / Alonso Bezerra de Carvalho (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.
370 p. : il.

CAPES

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-464-6 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-465-3 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3>

1. Colonização – América Latina. 2. Educação - Filosofia. 3. Prática de ensino.
4. Professores - Formação. I. Carvalho, Alonso Bezerra de. II. Título.

CDD 370.71

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

SUMÁRIO

Apresentação Alonso Bezerra de Carvalho.....	9
Capítulo 1 - Pensar outra ética na educação: apontamentos à luz da filosofia da diferença.....	19
Álefe de Souza Almeida	
Capítulo 2 - Reflexões para decolonizar a prática docente: as paixões humanas na sala de aula	39
Alonso Bezerra de Carvalho	
Capítulo 3 - A relevância histórica da inter-relação entre ética e educação no processo pedagógico.....	59
Clayton Ribeiro da Trindade	
Capítulo 4 -Ética, educação e formação de professores/as.....	83
Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco	
Capítulo 5 - Devir-escola: por saberes que não se reduzam ao uno.....	103
Camila Rodrigues Batista Neta	
Jessyca Eiras Jatobá Santos	
Jaqueline Ferreira Rodrigues	

Capítulo 6 - A violência no ambiente escolar: *bullying* e seus desdobramentos.....125

Gelci Saffiotte Zafani

Fabiola Colombani

Thaís Yazawa

Capítulo 7 - Aprendendo com os povos indígenas a decolonizar o imaginário: educação intercultural e decolonial na formação de professores/as.....149

Genivaldo de Souza Santos

Reinaldo Matias Fleuri

Capítulo 8 - A ética da alteridade e do diálogo são possíveis na Base Nacional Comum Curricular?.....167

Iranilde Ferreira Miguel

Capítulo 9 - Um olhar afetivo para a educação: a imanência dos afetos em Espinosa.....189

Mariane da Costa Santos

Capítulo 10 - Educomunicação, ética e *fake news*: o papel da escola no combate a notícias falsas.....207

Naiana Leme Camoleze Silva

Capítulo 11 - A educação emocional, cognitiva e moral pode contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem?.....229

Regina Helena da Silva Leite

Capítulo 12 - <i>Ywypóry rekó e'y rupi</i> em sala de aula.....	255
Sueli do Nascimento	
Capítulo 13 - A Ética em Espinosa e a Educação: uma introdução.....	277
Viviane Mayumi Resende Uenaka	
Capítulo 14 - As relações movidas pela ética e alteridade na educação: escola e formação do indivíduo.....	297
Zelina Cardoso Grund	
Capítulo 15 - A prática docente em Paulo Freire e as implicações de uma postura afetiva no processo educativo.....	327
Ricardo Francelino	
Rafael Santos de Aquino	
Capítulo 16 - O caráter intercultural da educação: fundamentos de uma filosofia inclusiva em tempo de (des) colonização.....	351
Manuel João Mungulume	

Apresentação

O tema da ética é sempre atual e tem proporcionado bons debates no campo da educação, sobretudo pelas situações vivenciadas por professores e professoras na sala de aula. Os desafios que emergem daí estão longe de serem resolvidos apenas com os instrumentos conceituais e práticos que têm circulado e sido trabalhados desde a formação nos cursos de licenciatura. A perspectiva epistemológica é insuficiente em dar respostas aos problemas e às necessidades que a prática docente tem enfrentado no ambiente escolar. A mera transmissão de conhecimentos e o privilégio dado à dimensão cognitiva atende até certo ponto as expectativas e as finalidades que os projetos educacionais, os planos de ensino e de aula têm se proposto realizar.

Neste sentido, esta coletânea de textos, oriundos da disciplina *Ética e Educação*, oferecida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Unesp/Marília, completada por contribuições de colegas convidados e convidadas, e com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Processo 100540/2024-4 / Pós-Doutorado Sênior), se funda na hipótese de que a natureza da formação ética é diferente da natureza da formação cognitiva, como também da formação afetiva e que é necessário ampliar e expandir a nossa compreensão acerca do que seja o ato educativo. Essa expansão quer ser pensada a partir de um outro olhar sobre nossa formação histórico-cultural, marcadamente colonial, o que exige de cada um nós, novos e atuais professores e

professoras, uma postura e um compromisso decolonial, de modo a tornar-se transformadora a educação que praticamos em nossas escolas e em nossas universidades, como já propunha Paulo Freire.

Em meio a todas às demandas, gritos de socorro e lamentações por parte dos/das docentes na sala de aula, o conjunto de textos aqui publicado visam, cada um a seu modo, lançar luz e colaborar nas reflexões e atitudes que são experienciadas especialmente em um momento bastante singular que é a aula. Sugiro a cada leitor e leitora que procure estabelecer um diálogo profícuo e profundo com a sua própria vida e prática formativa, tendo em vista que cada um e cada uma nós tivemos ou temos, de alguma maneira, vivências e convivências desafiadoras, problemáticas, imprevistas e surpreendentes no interior ou partir da escola.

O primeiro capítulo, intitulado *Pensar outra ética na educação: apontamentos sobre ética à luz da filosofia da diferença*, de Álefe de Souza Almeida, tem como objetivo perspectivar conceitos da filosofia da diferença para o problema da ética na educação, por meio de uma pesquisa de revisão narrativa sobre perspectivas educacionais que foram privilegiadas nas escolas brasileiras durante o século XX. A partir de pensadores contemporâneos da filosofia, o texto tem o intuito de ressoar seus conceitos na educação, entendendo-os como guias de leitura do cotidiano e do pensamento possível e vigente nas escolas, convidando-nos a uma reflexão acerca dos conceitos de *afeto*, *encontro* e *movimentos aberrantes*.

No segundo capítulo de Alonso Bezerra de Carvalho, *Reflexões para decolonizar a prática docente: as paixões humanas na sala de aula*, objetivo é considerar as paixões como uma dimensão humana que pode favorecer e indicar boas possibilidades para interpelarmos e problematizarmos a dimensão racional que, muitas vezes, cumpre um

papel colonizador e (pre)dominante no processo pedagógico e na prática docente. A partir de um problema educacional bastante concreto, que é o desafio de exercer a docência em uma sala de aula, as reflexões apresentadas são resultado de uma cuidadosa revisão bibliográfica, em que se realiza um diálogo entre questões e desafios que emergem no ambiente escolar e ideias e categorias que compõem o universo conceitual-filosófico. Como conclusão, considera que ensinar e aprender pode ir além da razão, o que supõe o risco passional de sairmos do que está cristalizado por um processo de colonização do saber, do ser, do existir, do viver e ... do educar e da prática docente.

No capítulo *A relevância histórica da inter-relação entre ética e educação no processo pedagógico*, Clayton Ribeiro da Trindade faz uma reflexão sobre ética e educação, na qual considera a primeira como uma disciplina da filosofia responsável pela área do conhecimento que estuda o comportamento do ser humano, podendo servir e contribuir com a sua formação, uma vez que o ser humano, desde a mais tenra idade, é orientado por princípios morais e éticos, visando promover a sua autonomia para a vida social.

Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco, no capítulo *Ética, educação e formação de professores/as* relata de maneira introdutória a relação que existe entre a ética e a educação, visto que ambas fazem parte da realidade humana e estão inseridas no contexto diário da sociedade. O estudo foi realizado por meio de referencial teórico, com base nos estudos de diversos autores da área, como base de estudo por meio de livros, revistas, periódicos, sites, biblioteca digital, entre outros. Como conclusão, observa-se a relação que existe entre a disciplina de ética, o estudo da educação e a formação de professores

em que uma está interligada a outra e ambas estão em prol de uma vida qualitativa ao ser humano.

O quinto capítulo, de Camila Rodrigues Batista Neta, Jessyca Eiras Jatobá Santos e Jaqueline Ferreira Rodrigues, denominado *Devir-escola: por saberes que não se reduzam ao uno*, buscou, por meio da *geofilosofia*, reconhecer territórios do que está posto para a filosofia e realizar as devidas aproximações com o campo da educação, ambicionando novas relações pedagógicas, afastando-se de uma antropologia como *analítica da finitude*, como uma *imagem dogmática do pensamento*, em direção a um *pensamento sem imagem*. Em vista do estudo dos *modos de problematização e da subjetivação* e da noção de genealogia de Michel Foucault e de cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari a ideia é tornar possível mapear alguns processos que constituem o sujeito sem que, para isso, precisássemos subjugar-lo ao universal.

Em *A violência no ambiente escolar: bullying e seus desdobramentos*, Gelci Saffiotte Zafani, Fabiola Colombani e Thaís Yazawa traz uma breve caracterização da violência no universo escolar dando ênfase ao tema do *bullying*. Por meio de um levantamento bibliográfico de pesquisas atuais da área, buscou-se compreender suas características, o perfil dos envolvidos, as possíveis causas, as consequências e o *cyberbullying* - fenômeno recorrente nas últimas décadas que preocupa a comunidade escolar por seu crescimento e impacto social. A violência é um fator de risco mutável que se transforma ao longo da história e sofre influência cultural, o que aumenta sua complexidade pela própria dificuldade em mapear as motivações e construir um plano de combate eficaz e duradouro, uma vez que demanda da compreensão atualizada do cenário e do território em que essas ações acontecem.

O capítulo intitulado *Aprendendo com os povos indígenas a decolonizar o imaginário: educação intercultural e decolonial na formação de professores/as*, de Genivaldo de Souza Santos e Reinaldo Matias Fleuri se propõe refletir acerca de uma pergunta realizada no campo da didática e da formação de professores e que pode ser formulada da seguinte maneira: o que podemos aprender com os povos indígenas em como decolonizar o imaginário? Trata-se de uma questão que traz consigo tanto uma carga ético-política, por, de antemão, reconhecer uma alteridade constitutiva da nossa subjetividade, e fazendo isso, inverte a relação colonizadora tradicionalmente estabelecida, que assume a forma da relação dialética entre ser – não ser, na qual o colonizado é destituído de toda potência do ensino, na medida em que o valor epistemológico dos seus saberes foi/continua sendo estrategicamente esvaziados e classificados como meras crenças e superstições.

No capítulo de Iranilde Ferreira Miguel, *A ética da alteridade e do diálogo são possíveis na Base Nacional Comum Curricular?*, discute-se os limites de uma educação como prática de liberdade na perspectiva do pensamento freireano e da alteridade do pensamento levinasiano, tendo em vista que as políticas públicas educacionais reformistas dos últimos 30 anos, entre elas a BNCC, têm caminhado no sentido de transformar a educação em uma mercadoria e a escola em uma empresa. Recorrendo à pesquisa bibliográfica qualitativa e tomando as análises marxistas como referência, o texto pretende indicar as implicações das relações econômicas e sociais no campo educacional. Sem se prender a este caminho, busca-se dialogar com outros saberes, o que faz se aproximar do pensamento levinasiano e freireano, procurando detectar a presença da alteridade, ética e dialogicidade na BNCC.

No capítulo nove, de Mariana da Costa Santos, intitulado *Um olhar afetivo para educação: A imanência dos afetos em Espinosa*, o objetivo é promover uma reflexão sobre uma educação que possa e estimule os afetos dentro dos processos educacionais. Parte-se da ideia de que a escola hoje tem função de reproduzir conhecimento de forma quantitativa, uma vez que as exigências para o mercado de trabalho são pessoas cada vez mais capacitadas para essa área, sem um olhar para formação como seres humanos, dotados de subjetividades, singularidades e de afetividade. Quando isso não ocorre, passamos a ser "máquinas" de adquirir e de transmitir conhecimentos. Para trazer um outro olhar para as relações escolares, nos fundamentamos na teoria dos afetos, que é a relação como os corpos afetam e são afetados por outros corpos, a unidade entre corpo-mente, o pensamento do filósofo Baruch de Espinosa é convocado. Assim, como conclusão e sugestão, considera que no ambiente escolar é possível estabelecer encontros potentes, que podem promover um ensino ativo e autônomo, através do reconhecimento e "reconhecimento" dos afetos como parte da construção educacional e humana, uma vez que eles fazem parte da nossa natureza.

Naiana Leme Camoleze Silva, no capítulo *Educomunicação, ética e fake news: o papel da escola no combate a notícias falsas* tem como propósito debater a Educomunicação pela perspectiva da Ética, promovendo diálogos sobre a importância dos aspectos filosóficos aplicados à educom, visando contribuir com a capacitação do professor-educomunicador, discussão está preocupada com a promoção de práticas educacionais inclusivas e com responsabilidade ética no combate a notícias falsas, ou "fake news".

O capítulo *A educação emocional, cognitiva e moral pode contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem?*, de Regina Helena

da Silva Leite apresenta como a educação emocional, aliada ao desenvolvimento moral e cognitivo, pode contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem e promover mudanças no ambiente social e psíquico dos alunos e professores por meio de práticas psicopedagógicas, melhorando a inteligência emocional dos envolvidos, assim como maior participação e concentração dos alunos. Trata-se de um texto construído por meio de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da observação do cenário educacional e da obra específica sobre educação emocional de Juan Casassus, apoiadas principalmente pelos referenciais teóricos de Piaget, Kohlberg, Goleman e outros autores. Os resultados obtidos demonstram cenário favorável, porém também desafios a serem vencidos e problematizados para que se avance na melhoria do ensino-aprendizagem.

Ywypóry rekó e'y rupi: em sala de aula, de Sueli do Nascimento, é um capítulo que tem como proposta refletir acerca de nosso compromisso com os povos originários e com a nossa Pacha Mama, a Mãe Terra, que requer (re)existir em nossas práticas em sala de aula. Parte de pesquisa em desenvolvimento, o texto promove diálogos e reflexões que possam concorrer para proposições por um bem-viver em nossas práticas pedagógicas, num contexto regido por normas e estratégias individuais, ou coletivas, apresentadas, muitas vezes, numa visão sob uma diversidade reduzida às diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, entre outros atributos classificatórios de parte de quem ainda se considera colonizador). Na direção de uma *escutatória-dialogal* a temática nos convida a partilhar nosso saber para fortalecer o compromisso entre os povos, a Pacha Mama e a sala de aula.

No capítulo treze, intitulado *A Ética em Espinosa e a Educação: uma introdução*, Viviane Mayumi Resende Uenaka visa compreender,

à luz do pensamento espinosano, em que medida esta filosofia, sobretudo a ética imanentista, dialoga com a filosofia da educação. Busca-se apontar possíveis heranças pedagógicas deixadas por Espinosa no campo da educação e, a partir dessas contribuições, faz-se possível pensar em uma educação mais potente, ou seja, mais ativa e livre.

No capítulo de Zelina Cardoso Grund, denominado *As relações movidas pela ética e alteridade na educação: escola e formação do indivíduo*, tem como objetivo discorrer sobre os valores morais necessários na conduta ética das pessoas, as quais devem fazer parte do conhecimento e cultura escolar, o que requer a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para este fim. Como contribuição, neste texto propõe-se fazer um levantamento das produções acadêmicas publicadas no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto Oasisbr.ibict.br sobre os valores éticos na educação no período de 2012 a 2021. A metodologia utilizada na investigação foi a pesquisa bibliográfica “online” e documental.

No capítulo *A prática docente em Paulo Freire e as implicações de uma postura afetiva no processo educativo*, de Ricardo Francelino e de Rafael Santos de Aquino, visa trazer para o debate a contribuição do Patrono da Educação no Brasil que apontou para o conhecimento como processo de construção coletiva e que os sentimentos e emoções são partes constituintes que impulsionam os seres humanos a um determinado estado de ação, ou muitas vezes de não-ação. Segundo o texto, Freire buscava por meio de suas práticas despertar em seus alunos a esperança e a autonomia na perspectiva da transformação da realidade e a conquista da igualdade social tão almejada, valorizando o contexto sócio-histórico de cada comunidade periférica, esquecida e a cultura presente nas vivências cotidianas.

Por fim, Manuel João Mungulume, no seu capítulo intitulado *O caráter intercultural da educação: fundamentos de uma filosofia inclusiva em tempo de (des) colonização*, desenvolve a ideia de que a educação intercultural não deve ser vista como simples lema do nosso tempo, mais do que isso, deve ser uma categoria que fundamenta os espaços educativos, permeando a formação humana nas práticas pedagógicas, pois, vivemos numa época propícia para que a educação intercultural perpassasse em todos os espaços educativos. Defende a proposta de que o diálogo intercultural é uma necessidade e desafio da escola, da faculdade e da sociedade em geral, de modo a ultrapassar as filosofias dominantes e imperialistas, que se colocam como superiores e protagonistas da ação civilizatória.

Os textos aqui compartilhados querem se unir às lutas, às ações e às reflexões dos professores que, diuturnamente, têm se dedicado ao processo de formação de crianças, jovens e adultos, mas que nem sempre encontram guarida e apoio teóricos e práticos à labuta cotidiana. Esperamos que ao lerem todos ou alguns dos capítulos desta coletânea, fortaleçamos o diálogo entre a pesquisa e o ensino, entre a Universidade e a escola para o nosso bem estar mental, físico, intelectual e moral bem como nos reanimem e nos dê o suporte necessário para novas descobertas, encontros, construções e desconstruções em nossos modos de ser, estar, agir, pensar, enfim, viver a educação.

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Unesp/Marília.

Capítulo 1

Pensar outra ética na educação: apontamentos à luz da filosofia da diferença.

Álefe de Souza Almeida¹

Introdução

A ética na educação é um tema com diversos trabalhos em desenvolvimento na atualidade. Baseados em diferentes referenciais teóricos, abordam não só a formação do educador, mas também a necessidade de pensar a formação ética de todos os agentes presentes na escola e o próprio ambiente escolar como questão. Com a modernidade e o liberalismo caracterizando a educação, tanto a prática pedagógica quanto a ética tornaram-se mais complexas e, pouco a pouco, mais a serviço da concentração de capital e dos dispositivos de formação técnica. O objetivo principal deste artigo é discutir de maneira modesta alguns elementos conceituais sobre a potência de uma perspectiva ética à educação, através da filosofia da diferença e seus precursores, compreendendo este referencial teórico-

¹ Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita filho, campus Marília. E-mail: alefe.souza@unesp.br

metodológico como uma *caixa de ferramenta*² em que podemos achar instrumentos para deslindar problemas que atravessam o pensamento do cotidiano escolar e a prática educacional vigente. Iniciaremos o texto revisando narrativamente aspectos da educação brasileira no século XX, entendendo que esse percurso histórico construiu a prática pedagógica atual, assim como, o modo como a escola lida com a formação ética.

No início do século XX, a educação brasileira tinha enquanto seu fundamento a *pedagogia tradicional*. Nome que designa diversas tendências aplicadas na educação, principalmente, nas primeiras décadas do século em questão. Esse método seguia algumas características como: (1) o professor deter a responsabilidade por conduzir e padronizar todo o processo educativo de aprendizado. (2) processo regido por aulas expositivas e pela repetição de leituras e cópias de matérias, com o intuito de criar uma memorização dos conceitos trabalhados. Não menos importante, como se encarava a formação dos indivíduos: (3) pela rigidez do ensino e de comportamento. Com isso, o intuito era a criação de uma uniformização de método, da prática pedagógica e da formação dos indivíduos, sem espaço para inovações.

Contrário a este movimento surge, nas décadas seguintes do século, a concepção da *escola nova*³. Foi um período em que houve diversas experiências de práticas pedagógicas consideradas novas. Essencialmente, tais práticas empregavam como importância maior o interesse dos alunos no aprendizado, superando, de algum modo, a

² Este conceito é cunhado pelo filósofo contemporâneo e um dos precursores da Filosofia da Diferença, Michel Foucault.

³ Com o desenvolvimento feito para a modernização e a democratização do Brasil, a escola se renova a caminho do esclarecimento das classes mais populares.

antiga pedagogia tradicional. Nesta “nova escola” o professor teria o papel de desenvolver os alunos a solucionarem problemas de forma experimental, tornando-os, assim, capazes de fazerem uma autoavaliação do seu aprendizado ao final de cada ciclo. De acordo com Marques e Targa (2013), essa nova metodologia de abordagem foi amplamente difundida nos cursos de licenciatura do Brasil e tinha como um de seus fundamentos a democratização do ensino. No entanto, o papel da escola foi criticado por educadores e especialistas ao identificarem-na mais como uma “adaptação ao meio social estabelecido do que como um processo real de democratização” (2013, p. 150). De modo a reforçar, assim, “a distinção de classes mantida pelo capitalismo” (idem). Portanto, de acordo com os autores, a escola passou a desenvolver uma dupla função: primeiro, manter os interesses dominantes do capitalismo e, segundo, desenvolver uma forma de ensino que se adequasse a estes interesses.

Historicamente, essa concepção prevaleceu na educação brasileira até a primeira metade do século XX. Entretanto, com críticas direcionadas ao seu método, foi então, na década de 60 que uma nova influência de concepção pedagógica conquista o seu espaço: *a concepção tecnicista*. O seu método tinha como princípio atrelar a ciência à pedagogia, com o objetivo de “replanejar a educação escolar em todos os seus níveis, dotando-a de uma organização mais ágil, mecanizada e capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (Marques; Targa, 2013, p. 151). É importante destacar que esta concepção era a política oficial do governo ditatorial para as escolas públicas. Sendo assim e, de acordo com o contexto histórico, a política escolar esteve voltada a função de consolidar um sistema profissionalizante a fim de responder

às demandas de trabalho do capital, que estavam sendo instaladas no Brasil a partir dos anos 60 e 70.

Seguindo um padrão behaviorista, com fundamentos em conceitos skinnerianos de comportamento, instituiu-se a função de esquemas mecânicos baseados em mudanças de comportamento e novas formas de aprendizados voltados à aplicação profissionalizante. Assim como a concepção *tradicional*, e da *escola nova*, a *tecnicista* passa a garantir uma total mercantilização da educação através de seus instrumentos de controle, de comportamento e formação, em vista de suprir as demandas do capitalismo industrial brasileiro. Sendo uma concepção, uma vez mais, liberal e a serviço de uma alienação do ato de aprender bem como das subjetividades, agora modeladas para o capital.

Por uma perspectiva outra e de conflito aos movimentos apontados acima, podemos citar a pedagogia como prática de liberdade, desenvolvida por Paulo Freire (1921 – 1997). Em sua concepção de educação bancária, tais movimentos educacionais do século XX seguiam um padrão operacional na educação como instrumento de manter a sociedade opressora. Desse modo, compreendendo o educador como um ator principal dessa teatralização das operações financeiras do mercado, na escola. Freire argumenta, então, que o protagonista (o professor) dessa peça desempenharia o papel de depositador de conteúdos nos alunos e, desse modo, “quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixam docilmente encher, tanto melhores educandos serão” (Freire, 1987, p. 58). Com o intuito de desenvolver uma pedagogia crítica e de desenvolvimento político, sua pedagogia asseverou as questões de justiça social e de democracia nas escolas, relacionando-as ao ensino-

aprendizagem, assim como, repensando as relações e experiências de formação ética nas escolas.

De acordo com os professores *akkari*⁴ e *mesquida*⁵, autores do artigo *a pedagogia crítica e emancipatória/libertadora de inspiração freireana*, de 2020, numerosos são os conceitos que fundam essa pedagogia crítica, por exemplo: “opressão, conscientização, palavras geradora, círculo de cultura, diálogo, práxis e emancipação” (2020, p. 4). Entretanto, não sendo o objetivo desse artigo privilegiar tal perspectiva, não nos aprofundaremos.

A ética como problema na educação

A partir da redemocratização no Brasil, com a constituição de 1988, as diretrizes educacionais foram impulsionadas por essa reabertura democrática, passaram a apontar um marco regulatório importante para educação. Foi através destas que a questão ética na educação passou a desenvolver um novo capítulo: a formação ética na educação enquanto crítica da escola vigente.

De acordo com a literatura produzida sobre esse tema, aprendemos que a educação brasileira, em seu longo trajeto histórico, teve como função regularizar um padrão e docilizar alunos, associando-se tanto com a ideia de obediência quanto de moralidade. Ainda, é possível identificar, de acordo com Pagni (2018), cerca de quatro perspectivas que discorrem sobre o tema. Para a primeira perspectiva, inspirada em referenciais psicológicos e da epistemologia genética, em suas variações, a educação escolar é responsável por uma

⁴ Pós-doutor em Educação pelas Universidades de Geneve e Friburg; Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Suíça.

⁵ Pós-doutor pela Universidade de Baltimore (Estados Unidos); Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Suíça.

espécie de moralização do indivíduo, de modo diverso daquele concebido filosoficamente por Kant, contudo, mantendo ainda o entendimento que a ética seria apreendida como um juízo moral, bem como, a sua formação se daria em conformidade com os juízos determinantes e se apresentando como campo de estudo da moral. A segunda perspectiva entende que a ética implicaria numa necessidade de reflexão crítica dos indivíduos sobre si e sobre suas próprias ações, evitando as forças destruidoras que os conduziriam à barbárie, assumindo um sentido negativo tal qual o postulado pela primeira geração da teoria crítica, em oposição à moralidade empreendida pela instituição escolar e assumindo a crítica aos mecanismos de subjetivação impostos por juízos determinantes.

Não menos importante, como variação desse olhar da teoria crítica, uma terceira perspectiva aglutinaria os estudos que tentavam associar essa crítica compreendida como inflexão em direção ao sujeito à relação com o outro, implicando o diálogo e a ação comunicativa no âmbito pedagógico. A última perspectiva, por fim, evidencia essa fissura como uma diferença ontológica importante e imanente à ética na educação. Inspirada nos filósofos da diferença entende que é, justamente, em tal fissura que o acontecimento e os agenciamentos ocorrem. Invocando uma atitude ética dos atores da escola, bem como, produzindo novos processos de subjetivação a despeito da regulamentação e da univocidade moral ao qual são guindados, como vimos. Embora essa perspectiva não negue a educação moral, nos apresenta a dimensão inesperada da vida em busca de um aprendizado ético próprio e a partir da experiência, procurando articular o conceito de ética em toda a sua transversalidade.

Essa última perspectiva indica um contraponto ao papel moralizante da educação escolar que se assenta nessa concepção filosófica de que a função principal seria ensinar os estudantes a “aprender a obedecer”. Para situar o nosso entendimento, compreende-se que, desde o século xviii, o aprendizado sustentado nas escolas, entendida enquanto instituição social e instância da moralidade, foi tal que, em primeiro lugar, promoveu uma tarefa a docilização dos corpos e a disciplinarização, e, posteriormente, a correção dos incorrigíveis. Não obstante, mais recentemente, promove a integração a uma racionalidade econômica.

Desse modo, entendemos que a pedagogia soube conciliar, nessa história de longa duração, alguns momentos de “docilidade cega”, em que a educação estaria associada com a ideia de obediência e de moralidade. Por outro lado, em toda essa história, a educação presenciou do mesmo modo espaços e tempos em que tanto a desobediência se insurgiu quanto atitude ética essencial para a crítica se manifestou. Portanto, aproveitando esta manifestação de insurreição e, através dela, que este artigo tem como objetivo específico fundamentar reflexões acerca de uma superação da ética atual na educação, baseando-se na filosofia da diferença e se guardando de conceitos como instrumentos para contribuir acerca da quarta perspectiva apresentada acima.

Reflexões sobre ética pela filosofia da diferença no espaço e no tempo escolar

A fim de encontrar ou fazer fugir uma nova linha de fuga⁶ ao problema ético na educação através da filosofia da diferença, empreenderemos que a questão do *afeto* e do *encontro* se faz presente como conceitos de suma importância para perspectivar este paradigma ético na educação. Com a ajuda do pensamento de Gilles Deleuze (1925 – 1995), filósofo francês e representante expoente da filosofia da diferença, a questão do *afeto* é apreendida de modo espinosista⁷, ou seja, a potência de agir/ação de qualquer individualidade é promovida em dois sentidos: de maneira positiva com encontros alegres e, ao contrário, no sentido negativo com encontros tristes. Isto é, assumindo uma variação de acordo com cada encontro realizado. Silvio Gallo, em um ensaio de 2008, aponta a educação enquanto um empreendimento coletivo e que, necessariamente, ocorre a partir e através de encontros. Por esta razão, a questão da alteridade, do outro, permeia a questão ética na escola, por conseguinte, a educação. E a educação é em tempo e espaço um encontro com o outro a todo o momento. Refletir, assim, sobre a ética na educação com esses conceitos se torna indispensável.

⁶ No livro, *O Vocabulário de Deleuze, de 2004*, o autor francês *Zourabichvilli* explicita que este conceito orienta a filosofia prática de Gilles Deleuze. E tem como significado específico “[...] uma certa distribuição dos possíveis, o recorte espaço-temporal da existência (papéis, funções, atividades, desejos, gostos, tipos de alegrias e dores etc.)” (2004, p. 29).” Assim, ainda segundo ele, “Não se tratando tanto de um ritual – de repetição morna, de alternância demasiado regulada, de exiguidade excessiva do campo das opções –, mas da própria forma, dicotômica, da possibilidade: ou isso ou aquilo, disjunções exclusivas de todas as ordens (masculino-feminino, adulto-criança, humano-animal, intelectual- manual, trabalho-lazer, branco-preto, heterossexual-homossexual etc.), que estriam previamente a percepção, a afectividade, o pensamento, encerrando a experiência em formas totalmente prontas, inclusive de recusa e de luta.” (Idem).

⁷ Para mais detalhes, ver a obra de Deleuze: *Espinoza, Filosofia prática*.

Na modernidade, Gallo (2008) entende que há dois movimentos com os quais a alteridade é pensada. Primeiro, o outro “como representação, que redundando que o outro nada mais é do que o mesmo [...]” (2008, p. 2), e um segundo movimento, o outro “tomado enquanto tal, por si mesmo – o que significa pensar o outro como diferença.” (idem). É esta segunda sentença que nos interessa e, por isso, guiará a nossa leitura a partir deste ponto, assim como, o problema apresentado pelo autor, no trecho a seguir:

O problema é que [...] No âmbito da filosofia moderna hegemônica o outro é uma representação. Quando falo do outro, não falo senão do eu, de como eu o represento. E resta que o outro nada mais é do que uma ficção, um produto de meu pensamento. Assim, o educador que planeja sua ação para os outros não tem em mente ninguém mais do que ele mesmo. Ele educa à sua semelhança, sendo o outro uma representação sua. Ele define, de antemão, o outro como o mesmo. (Gallo, 2008, p. 7).

Também podemos dizer que o problema aqui levantado sobre os afetos, é um problema de ação. Isto é, que tipo de ações as individualidades são capazes, a partir dos encontros que têm. Desse modo, considerando a ética como uma reflexão teórica que possibilita ações de criação do homem em relação ao mundo que vive, podemos diagnosticar no mundo atual, sobretudo, na educação vigente, uma crise ética.

Segundo Viesenteiner (2011), em sua leitura crítica à ética contemporânea, fundamentada pela concepção niilista nietzschiana, foi a partir do século XIX que passamos a viver nossa individualidade

de modo a banalizar e instrumentalizar a vida, igualando-a pela valorização das mercadorias. Em suas palavras:

Pensemos no caszinho de namorados olhando passivos e indiferentes às vitrines de um *shopping*, ou ainda saindo absolutamente impessoais com sacolas na mão, cujas mercadorias são meramente subterfúgio às suas incapacidades de suportarem a si próprios, além de gastar o resto do dia malhando na academia para jogar fora as porções de hambúrgueres e refrigerantes que consumiram em meio à artificialidade do *shopping center*. (Viesenteiner, 2011, p. 118).

O homem nesta condição não só vive uma vida comprada e artificial, como também banaliza a criação de si mesmo. Ou seja, na contemporaneidade, os seres humanos estão de algum modo, descolados da ação de criar novos modos de vida. Aceitando, veladamente, tal crise ética, entretanto sem reconhecer que vivemos desse modo. Portanto, estaríamos, de acordo com a leitura do autor, num mal-estar social generalizado, nomeado como crise ética em sua leitura niilista.

Voltamos ao problema da ação e, por conseguinte, dos afetos e do encontro. E para nos auxiliar na investigação desse problema, escolhemos como ferramenta/instrumento de leitura uma pergunta feita pelo autor francês e amigo de Deleuze, David Lapoujade. No capítulo 9, do seu livro: *deleuze, os movimentos aberrantes*, o francês aponta um conflito, entendendo que, “não se pode mais colocar a questão de saber qual ação política conduzir, pois ela supõe que já está estabelecido o que ainda está em questão: ela supõe que somos capazes de agir” (Lapoujade, 2017, p. 262). Mas, tanto sua leitura de Deleuze assim como o que apresentamos até aqui, demonstra justamente a

incapacidade de nossas ações. Parece que estamos o tempo todo em nossa mínima potência de agir, ou seja, agindo através apenas dos encontros ruins, das tristezas. A imagem trazida pelo professor, Jorge Viesenteiner apreende em sua forma teatralizada do real, quão vazios em interpretação e criação de vida estamos.

Para Lapoujade, em seu empreendimento sobre o conflito gerado a partir de sua pergunta, algo aconteceu que deixamos de agir e, pior, nos tornamos incapazes de ação. Inicialmente, em seu estudo, o autor não só compreende a questão pela lente do niilismo, mas também através da *mônada* leibniziana. Para ele, é verdade que pensar a questão da ação na atualidade sem partir de um niilismo passivo é, praticamente, impossível, pois o niilismo sufoca qualquer tentativa positiva de agir. No entanto, há outro problema ainda maior que, segundo ele, envolve o agir *enquanto sujeito*. Isto é, não somos mais capazes de agir como sujeitos unificados, e se agimos assim, estaremos “sujeitos” aos aparelhos estatais, mergulhando-nos numa sujeição maquínica: as tecnologias integralizam as populações humanas sob forma de informações. Segundo o autor, “não estamos mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se *dividuais*, diviseis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou *bancos*” (Lapoujade, 2017, p. 265). As disjunções precipitadas pelas linhas de fugas, em forma de sujeito, são capturadas e transformadas em bancos de dados. Tal captura tem um caráter transformador, independente de qual seja o resultado. Enfim, a subjetividade comum tornou-se submissa ao modo maquínico e generalizado.

A *mônada*, ao modo deleuziano, seria nesta leitura de lapoujade, justamente, a substituição do sujeito, ou melhor, os sujeitos tornaram-se *mônadas*. Isto é, “uma unidade individual feita para o mundo, mas porque o mundo foi posto nela como o que ela

exprime” (p. 266). Diz-se, assim, que tratar com a dicotomia interior/exterior não tem mais sentido, visto que o exterior agora está presente no interior a ponto de estar primeiro. Desse modo, segundo Lapoujade, “só lidamos com imagens flutuantes, estes clichês anônimos que circulam no mundo exterior, mas também que penetram em cada um de nós e constituem seu mundo interior.” (idem). Portanto, estamos presos em agenciamentos maquínicos que ditam sobre os nossos sentimentos, pensamentos, afecções etc., e, para piorar, são agenciamentos transformados em subjetivação interna. Ou seja, nós falamos, vemos, sentimos e agimos apenas sobre o que se vê, fala, age e sente. Este movimento duplo é de tal modo que, cada função tem como movimento o controle sobre a outra: “o visível-legível permite controlar enunciados conferindo-lhes uma moldura preestabelecida, o enunciável controla o legível-visível recortando neles formas predefinidas.” (Lapoujade, 2017, p. 267). Assim, engendram-se as possibilidades externas como possibilidades internas.

Doravante, as dicotomias do pensamento moderno não têm validade nesta leitura. O mundo enquanto representação não é mais que a própria criação externa dobrada no interior da cada autômato espiritual preso a este duplo movimento de mônada. Nossa existência é agenciada por axiomáticas estatais e liberais, que confundem a nossa escolha pela própria escolha advinda do exterior. É uma ação de autoria axiomática e não de potência de vida. Nossos modos de vida são escolhas preestabelecidas, conseqüentemente, vivemos e somos apenas para a vida do mercado, do capital.

Será que podemos então manter a pergunta: o que é que podemos fazer para transformar o nosso modo de ser, de agir no mundo? Como podemos nos circundar de encontros que aumentem a nossa potência de agir, agindo toda vez do zero, sem supor que é

possível agir diante de tantos encontros trágicos? Lapoujade nos dá uma pista ao empreender que a filosofia de Gilles Deleuze não é só uma filosofia da imanência, tampouco do acontecimento, menos ainda uma ontologia do virtual, mas sim, por todos os lados, sua preocupação filosófica estaria nos *movimentos aberrantes*⁸. Podemos supor que, se o problema é de ação, trabalhar com um conceito de movimento, inicialmente, caracteriza bem a questão.

Assim, para o autor, os movimentos aberrantes estão em toda a obra de Deleuze, e o seu empreendimento filosófico justamente tenta apreender, capturar, sistematizar e classificar, indiscriminadamente, o maior número de movimentos aberrantes. Seu problema maior se torna explicitar a que lógica esses movimentos pertencem. Importa a nós, como um ensaio que pretende trazer alguns pontos sobre como Lapoujade define tais movimentos, vislumbrar um pouco mais sobre estes movimentos aberrantes.

Em nosso tempo não nos falta ação, mas estamos endividados em agenciamentos mercadológicos e despotencializados de forças para criar novos modos de viver. Por outro lado, Lapoujade entende que os movimentos aberrantes constituem a maior e a mais alta potência de existir. Entende-se, desse modo, que há uma falta de ação, pois somos internamente ou nos transformamos apenas ao que se vê, fala e sente, advindo do exterior. Porém, para ele existem alguns movimentos chamados de aberrantes que potencializam a existência ao máximo. Assim, a esta altura, podemos apontar a existência infalível de combates por todos os lados. Por isso, pensar sobre a ação é, por conseguinte, pensar sobre uma ética. Também é refletir acerca

⁸ Lapoujade também nomeia este movimento como “forçado”. Isto é, estes movimentos aberrantes estão por todos os lados, atravessando a vida, o pensamento, a natureza e a história das sociedades.

de lutas e combates que são travados a todo o momento. Desse modo, a existência de um conflito constante é o âmago da questão ética emergida neste trabalho. Não se trata mais de abordar o tema pela representação moderna, tampouco pela crítica baseada apenas na imanência, mas sim, através das potencialidades dos movimentos aberrantes.

Sendo estes conflitos incessantes, o combate que se trava em nós, é contra as potencialidades externas e axiomáticas que por todos os lados nos atravessam e submetem-nos o tempo todo. Assim, é um conflito que, “faz parte de uma máquina de guerra positiva, ativa, na qual somos capturados.” (Lapoujade, 2017, p. 23). Os movimentos aberrantes, para o autor, constituem-se através de máquinas de guerras, é essa a sua lógica é esta: *agenciamento de guerreiros*, como, por exemplo, “os nômades, os trabalhadores itinerantes, os sábios e os artistas ao longo da história universal, em virtude dos novos tipos de espaço-tempo que criam.” (idem).

Deste ponto de vista, a questão se torna outra, isto é: compreender a luta desses movimentos aberrantes através do que exprimem na existência. Analisar que existências estes movimentos criam ao reivindicarem as suas potências. Uma vez mais, não nos importa mais saber como agir diante da tragédia, mas analisar como as existências aberrantes, minoritárias se expressam molecularmente e sempre em luta contra a passividade niilista. Por fim, não podemos mais encarar a questão ética como algo modelável por estruturas, através de um estudo moral, tampouco procurar entendê-la apenas por ações, mas sim, de outro modo, buscar cartografar os desejos a cada encontro que o indivíduo possui em sua vida, gerando, assim, uma nova existência, novos modos de existir.

Em seu pequeno livro, mas de grande impacto, publicado em 1947, Fernand Deligny convoca os vagabundos eficazes, dizendo ele sobre os operários, artistas, revolucionários e educadores. Faz um elogio àqueles que nomeou como educadores-artistas, artistas-educadores. Configurados não em uma dicotomia, mas sim, num saber-fazer uno e múltiplo ao mesmo tempo. Em uma das passagens do prefácio dessa grande obra, apesar do seu tamanho, faz-nos entender o que quis apontar pelo o que chamamos de multiplicidade-una.

Diante do que viveu nas instituições, do silo ao centro social, analisou o novo paradigma nascente: a conhecida exclusão social, a “infância inadaptada” dá luz e lugar à inclusão social. Movimento identificado pelo autor mais como uma adaptação ao capitalismo e sua necessária mão de obra, do que o cuidado aos indivíduos que antes estavam aquém da sociedade. Em seu ponto de vista, examina precisamente ao fazer a seguinte afirmação:

As crianças difíceis são para uma sociedade o que a madeira verde é para o forno a lenha. Se o fogo não pega, sai fumaça e os especialistas correm para testar a lenha, equacionar seu teor de umidade e outros detalhes “científicos” que expliquem as bolhas, as secreções e os estalos, os quais nem mesmo teriam sido percebidos se a chaminé estivesse na direção correta. (Deligny, 2018, p. 147).

Não seria possível assemelhar tal constatação com os movimentos aberrantes apresentados por Lapoujade, em sua leitura deleuziana?. Não seria justamente a desordem potencializada, fora da normalidade, da inclusão neoliberal, que uma nova potência criadora experiencia uma diferença interna, um novo paradigma ético?.

Em uma das introduções de seu livro, a escritora, Sandra Alvarez de Toledo, exprime o objetivo de Deligny, diz ela: “[ele] repudiava qualquer tipo de encarceramento, preferindo a criação de circunstâncias e de espaços para trocas e encontros.” (Deligny, 2018, p. 157). Assim também constatamos que a escola por ser, primeiramente, o espaço-tempo de afetos e encontros, que também necessita de uma criação de novas experiências, apostando do zero em situações de potencial formação, com os quais possibilitem emergir novas potências, mesmo diante da potencial axiomática e normalidade em que vivemos, precisamente, o que torna indispensável é a busca nela e através de seu espaço do que é inesperado de cada individualidade, de cada potência ética, ou seja, uma multiplicidade dos movimentos aberrantes. Podemos pensar tal criação através de corpos de encontros permeados pela deficiência, que resistem à normalidade total, quando estão nestes espaços de normalidade institucional, neste caso, as escolas. Faz-se, desse modo, pensar políticas de inclusão⁹, mas pela ótica da diferença, por um novo paradigma ético e, por conseguinte, estético.

Considerações Finais

O presente capítulo se inicia revisando perspectivas educacionais que foram privilegiadas no século XX, no Brasil. A partir dessa revisão narrativa, apreendemos o constante trabalho da educação brasileira e seus precursores em eximir qualquer formação ética que se opusesse à axiomática vigente e contrária aos interesses

⁹ A questão da inclusão sob este viés da Filosofia da Diferença não será tratada neste artigo e, infelizmente, restringe-se apenas a este breve comentário, mas escolhemos fazer pelo interesse em discutir tal temática em trabalhos futuros.

capitalistas. Primeiro, vimos que tanto na prática quanto na teoria, tal formação estava sujeita a uma dominação hierárquica com vistas a uma moralidade. Em segundo lugar, a proposta se igualava ainda mais com os interesses do capital, ainda que, filosoficamente, pudesse compreender uma formação ética mais reflexiva em direção ao indivíduo. Por fim, mas não menos importante, uma terceira via de dominação e docilização dos corpos, que ocorreu mais recentemente, nas últimas décadas do século.

Por outro lado, filosoficamente, a ética após a reabertura democrática passou a ser vista por lentes diversas e, numa dessas, a questão é observada através de uma fissura que ocorre no agenciamento de si e no encontro com a diferença, com o outro. Sendo esta a perspectiva que aqui nos interessou. Com vistas a articular algumas literaturas já produzidas sobre o tema e contribuir com a questão, discorreremos brevemente sobre a temática através de autores que seguem um pensamento da diferença, privilegiando, uma leitura deleuziana. O autor francês Lapoujade foi lido com suporte para pensar a diferença na educação enquanto crítica da escola, utilizando como instrumento conceitual a sua criação sobre os movimentos aberrantes. Ainda que de forma modesta, tivemos como intuito buscar assimilar algumas ideias sobre os movimentos aberrantes com o problema da ética na educação pela ótica da filosofia da diferença. Com vistas a gerar uma reflexão que permeia o problema da ação, da luta, do combate contra a subjetivação neoliberal, que ocorre incessantemente nas instituições, em nosso caso, na escola, a hipótese é que sua superação pode ser observada através da diferença, dos vagabundos eficazes, da deficiência, dos movimentos que desviam a norma e que criam aberrações dentro das instituições. Entendo,

enfim, estes agenciamentos outros como a própria expressão de potência de vida e criação de vida.

Não que tenhamos concluído o assunto, nem mesmo perto disso, pois os conceitos aqui trabalhados, como: *afeto, encontro, movimentos aberrantes, o problema da ação* etc., requerem uma atenção muito maior e um estudo aprofundado para dizer com propriedade sobre o que se deve propor enquanto um novo paradigma ético. Contudo, buscamos ensaiar através deles algumas ideias que, posteriormente, buscaremos desenvolvê-las com precisão. Deixando, de modo modesto, um convite para pensarmos a ética na educação como um problema central às diversas questões que permeiam a escola.

Referências Bibliográficas

AKKARI, Abdeljalil; Mesquida, Peri. **A pedagogia crítica e emancipatória/libertadora de inspiração freireana**. Roteiro, v. 45, p. 1-22, jan./dez. 2020.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes, operário, artistas, revolucionários, educadores**. São Paulo: n-1edições, 2008.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In: Anais do II Congresso Internacional cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

MARQUES, Carlos e.Targa, Dante c. **Filosofia da educação.**
Curitiba: Fael, 2013.

PAGNI, Pedro. Ética, transversalidade e formação humana. *In:*
**Ética, transversalidade e deficiência: desafios da arte de viver à
educação.** Curitiba: editora crv, 2018.

VIESENTEINER, Jorge I. Nietzsche e o niilismo como diagnóstico
da crise ética, *in:* **Ética abordagens e perspectivas.** Curitiba: editora
puc-pr, p. 111 - 126, 2011.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.**
Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: ic, 2004.

Capítulo 2

Reflexões para decolonizar a prática docente: as paixões humanas na sala de aula

Alonso Bezerra de Carvalho¹⁰

Introdução

A partir de um problema educacional bastante concreto, que é o desafio de exercer a docência em uma sala de aula, as reflexões aqui apresentadas são resultado de uma cuidadosa revisão bibliográfica, em que se realiza um diálogo entre questões e desafios que emergem no ambiente escolar e ideias e categorias que compõem o universo conceitual-filosófico. Nesse processo procurei retomar essas categorias tanto para a familiarizar o leitor com a literatura a elas atinentes como me situar criticamente no debate e nos textos já produzidos e que poderão nos ajudar na construção do problema, na identificação de pontos de consenso e de dissenso e na elaboração e na proposição de algo novo e pertinente ao campo de reflexão e de estudo delimitado. (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2001).

¹⁰ Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, Campus de Marília. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Educação (GEPEES), cadastrado no CNPq. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p39-58>

Para tanto, considere, inicial e retrospectivamente, o percurso de minha formação, de minha prática pedagógica e de reflexões que tive oportunidade de realizar nesse período. Pretendo trazer questões educacionais que me acompanham ao longo de minha vida profissional e intelectual e que foram sendo aprofundadas e amadurecidas nesta caminhada, com a colaboração de áreas do saber como a filosofia, a sociologia, a psicologia e a história, a pedagogia, seja pela formação institucional-acadêmica obtida com elas, seja pela prática docente na rede básica de ensino e nos cursos universitários, nesses últimos ministrando disciplinas pedagógicas, tais como Didática e Filosofia da Educação, Metodologias de Ensino e Estágio Supervisionado, para cursos de formação de professores.

A proposta reflexivo-metodológica foi construir um texto que permitisse certa liberdade para abranger temáticas que sempre aparecem nos debates educacionais, mas que muitas vezes não são discutidas e nem levadas em consideração no momento de se elaborar um Projeto Político Pedagógico, por exemplo, restrito que fica às exigências meramente burocráticas. Em uma escola, mas também na Universidade, sobretudo nos cursos de formação de professores, o que se valoriza, ou a visão que predomina, é a de que a dimensão epistemológica é o centro e a mais importante do processo, excluindo-se outras dimensões do saber e da vida humana, como a dimensão ético-passional, por exemplo.

Partimos da ideia de que as paixões estão presentes e fazem parte da vida humana mais do que nós temos consciência. Diria que elas nasceram com o homem. Na alegoria do Jardim do Éden, a atitude de Eva, ao apanhar o fruto proibido, foi movida por uma paixão, por um desejo que não estava ao alcance dela dominar integralmente. Juntamente com a substância, a quantidade, a

qualidade, a relação, o lugar, o tempo, a situação, o ter e a ação, a paixão é uma das dez categorias aristotélicas que designa os predicados que constituem o ser, ou seja, que são aplicáveis a todo ente existente no mundo.

As paixões na filosofia

Mesmo antes da filosofia aristotélica, já temos conhecimento de mobilizações passionais que os homens tiveram que experimentar. As narrativas trágicas estão e são ricas em apresentar situações vividas por personagens que são acometidos por paixões as mais diversas, que os levavam a tomarem essa ou aquela atitude. Cólera, alegria, compaixão, tristeza, ódio, inveja, amor, calma, desprezo, temor, confiança, indignação, vergonha etc, são movimentos da alma que estavam presentes nas posturas das mais diversas figuras humanas dos textos trágicos. Prometeu, Antígona, Édipo, Jocasta, Creonte, entre outras, são algumas dessas figuras mais conhecidas. No campo filosófico, Aristóteles é considerado um dos primeiros pensadores que tratou sobre a paixão (*pathos*). Para ele, paixão significa o fato de se sofrer (suportar) a ação de um agente exterior, conduzindo, assim, à ideia de passividade.

Paixão significa (a) uma qualidade em função da qual se torna possível a alteração, por exemplo, entre a brancura e a negrura, a doçura e o amargor, o peso e a leveza, etc. (b) as atualizações dessa qualidade, ou seja, as alterações já convertidas em ato. (c) Particularmente, alterações e movimentos penosos e, mais particularmente, fermentos que produzem sofrimentos (d) Experiências desastrosas, penosas, [dolorosas e prazerosas] extremas são chamadas *paixões*. (Aristóteles, 2006, p. 158).

No que se refere ao homem, a paixão foi ao longo dos séculos tratada como um movimento da alma que contribui e está na constituição do nosso caráter, na nossa maneira de ser e de estar no mundo. Nesse sentido, adquire diversas acepções, tornando-se um problema filosófico clássico, com repercussões até os dias atuais, com abordagens que a toma como positiva e outras que lhe atribui uma denotação negativa. No primeiro caso, a paixão é considerada como um temperamento ativo e entusiasta, uma mobilização persistente de energia para atingir seu objetivo. Nenhum fracasso, obstáculo ou desmentido é capaz de abalar: as paixões amorosas, de jogo, ideológica, etc. No entanto, as paixões foram condenadas como algo que torna o homem um ser fora de si, perturbado e conduzido apenas pelo desejo de realizar os seus objetivos, de atingir o prazer que o levaria a um profundo sofrimento e dor, de sacrifício e renúncia, que precisa ser controlado. Nesse segundo caso, a paixão habitaria o mundo da desrazão e do irracional.

Na história da filosofia, esse debate ou diversidade de posições é evidente. Ao que tudo indica as discussões ou distinções começaram com Platão ou, quiçá, com Parmênides. A contingência do devir, a pluralidade das opiniões, o mundo das sombras, o conhecimento ilusório, a incerteza das informações do universo sensível faz emergir toda uma concepção de homem e de filosofia. É a partir dela que as disputas se iniciaram, trazendo repercussões até os dias de hoje, inclusive provocando reconfigurações nas reflexões no campo da própria filosofia, da ciência, da ética e da política. Para o propósito deste texto, as reflexões vão no sentido de pensar e trazer algumas contribuições ao campo da educação, sobretudo para um lugar bastante específico que é a sala de aula, com os desafios, problemas e vivências que são experimentados cotidianamente por professores no

exercício de sua profissão. Nesse sentido, considerar as paixões pode nos indicar boas possibilidades para interpelarmos e problematizarmos a dimensão racional que, muitas vezes, cumpre um papel colonizador e (pre)dominante no processo pedagógico.

Páthos: paixão ou sentimento; emoção; aquilo que se sofre ânimo agitado por circunstâncias exteriores; perturbação do ânimo causada por uma ação externa; acontecimentos ou mudanças nas coisas causadas por uma ação externa ou por um agente externo; passividade humana ou das coisas; doença (donde: patológico, patologia); emoção forte causada por uma impressão externa (donde: patético); passividade física e moral; sofrimento. O verbo *páskho* significa: ser afetado de tal ou qual maneira, experimentar tal ou qual emoção ou sentimento, sofrer alguma ação externa, padecer (em oposição a agir). Oposto a *práxis*. (Chauí, 2011, p. 508).

Dois textos de Aristóteles expressam com muita propriedade o significado e a presença das paixões na constituição do homem: *Retórica das paixões* (2000) e *Ética a Nicômaco* (1987). As paixões seriam como um movimento que, como um dado da natureza humana, não pode ser tratado como algo a ser extirpado ou condenado. A riqueza dessa compreensão está no fato de que o mundo das paixões pode ser considerado como requisito necessário para compreendermos as ações humanas e os valores que nós tomamos como medidas para decidir e escolher diante das circunstâncias que nos são apresentadas e enfrentamos no nosso cotidiano. Dessas primeiras ideias podemos depreender uma primeira reflexão sobre o que se passa em uma sala de aula.

Na sala de aula temos as mais diversas paixões se manifestando e movimentando professores e alunos. O professor geralmente entra

em uma sala de aula com o objetivo e a expectativa de transmitir conhecimento e, para tanto, decide-se por uma metodologia que, segundo seus cálculos, poderá favorecer a apreensão dos conteúdos de maneira mais fácil ou, no mínimo, de maneira mais eficiente pelos alunos. Essa sua atitude não é isenta e nem neutra, mas são escolhas que resultam de uma movimentação interior da qual quase sempre ele não se dá conta. Essa movimentação é passional também, embora, em um primeiro instante, ele pense ou imagine que tudo é resultado de uma mobilização intelectual, racional e calculada, bastando ficar atento aos seus pensamentos e ideias que uma boa técnica didática vai surgir. Com isso quero dizer que, na prática pedagógica, conta bastante a percepção, o entusiasmo e o desejo que habitam o nosso interior que nem sempre ou quase nunca são passíveis de serem reduzidas a uma única dimensão. Enfim, mais do que uma técnica, a prática pedagógica tem a ver também com uma ética que, na perspectiva aristotélica, origina-se ou inicia-se a partir das experiências passionais que sofremos ao longo de nossas vidas.

No livro II, capítulo 5 da *Ética*, quando indagado sobre o que é a virtude, Aristóteles responde que na alma humana se encontram três espécies de coisas: paixões, faculdades e disposição de caráter.

Por paixões entendo os apetites, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, o desejo, a emulação, a compaixão, e em geral os sentimentos que são acompanhados de prazer ou dor; por faculdades, as coisas em virtudes das quais se diz que somos capazes de sentir tudo isso, ou seja, de nos irarmos, de magoar-nos ou compadecer-nos; por disposições de caráter, as coisas em virtudes das quais nossa posição com referência às paixões é boa ou má. Por exemplo, com referência à cólera, nossa posição é má se a sentimos de modo violento ou demasiado fraco,

e boa se a sentimos moderadamente; e da mesma forma no que se relaciona com as outras paixões. (Aristóteles, 1987, p. 31).

Nessa perspectiva, podemos dizer que as paixões seriam o ponto de partida para a formação do caráter dos indivíduos. A avaliação de nossas condutas – se louvadas ou censuradas – não é feita por sentirmos paixões, mesmo porque ninguém se encoleriza intencionalmente, o que quer dizer, que não escolhemos sentir essa ou aquela paixão. Isto significa que só somos julgados e responsabilizados pelas nossas virtudes e vícios, que são formados pelo modo como usamos as paixões. “Sentimos cólera e medo sem nenhuma escolha de nossa parte, mas as virtudes são modalidades de escolha, ou envolvem escolha. Além disso, com as paixões se diz que somos movidos.” (Aristóteles, 1987, p. 31).

Desdobrando melhor a proposta aristotélica, talvez caiba aqui um aprofundamento ou uma explicitação dos elementos essenciais que a compõe. Grosso modo, e pensando a partir de uma pragmática, isto é, de sua funcionalidade na conduta humana, a paixão diz respeito ao que sentimos e experienciamos no nosso cotidiano. Ela é uma tendência ou uma inclinação que tem a função de nos mobilizar, tendo como resultado, frequentemente, uma ação posterior, daí o caráter de passividade que nos atinge, em um primeiro momento.

Quando reagimos a uma ofensa, por exemplo, sentindo raiva, não haveria a possibilidade de fazermos uma escolha, mantendo a calma e a tranquilidade. “A paixão é sempre provocada pela presença ou imagem de algo que me leva a reagir, geralmente de improviso. Ela é então o sinal de que eu vivo na dependência permanente do Outro.” (Lebrun, 1987, p. 18). Inclusive, um Outro que não está só fora de mim, mas que me pertence e me movimenta.

Como característica ou dístico do ser humano, um ser perfeito, como Deus, não teria a oportunidade de ser movido pela paixão. Como só pertencem às coisas do mundo humano, as paixões dependem do outro (o mundo fora de nós), não cabendo a nós escolher o momento para senti-las, o que não nos isenta de agirmos de maneira responsável em direção ao seu domínio, dosando-as. É deste modo que os outros nos julgam como seres ético-virtuosos, ou seja, observando como nos movimentamos com nossas paixões. Deste modo, e visto que o julgamento ético sempre se direcionará ao modo com que uma pessoa age diante de suas paixões, não há ética sem as paixões e não há ação pedagógica sem ética. Assim, o homem virtuoso ou o professor que quer realizar uma boa prática educativa, do ponto de vista didático-metodológico, não seria aquele que lança mão de suas paixões nem aquele que as abranda, mas aquele que sabe dosar o quanto de paixão uma determinada conduta comporta nas circunstâncias com as quais se defronta.

A regulação ética não é exercida através de uma lei judaico-cristã, mas pela opinião de um expectador prudente, que aprovará/desaprovará minha conduta e avaliará se eu soube usar convenientemente minhas paixões. Não é a uma lei que eu devo referir minha conduta, mas à opinião moderada dos outros (...); a ética aristotélica é mais um tratado de *savoir-vivre* do que um tratado de moral. (Lebrun, 1987, p. 21).

Assim, do ponto de vista da educação, cabe a função de ensinar o homem a dominar suas paixões e não as extirpar ou saciá-las. E dominar nada mais é do que utilizá-las adequadamente e não as aniquilar, como pretenderam várias correntes filosóficas. É motivo para estranhamento quando queremos impor ou inculcar juízos éticos

a priori, impossibilitando ao indivíduo fazer suas experiências passionais. Dito de outra maneira, quando queremos relacionar ou reduzir a ética a leis morais, jurídicas e racionais, como pretenderam algumas tradições filosóficas ou pedagógicas, o resultado pode ser desastroso.

A didática e as paixões na sala de aula: decolonizar a prática docente

A ideia central desse texto é problematizar a perspectiva que considera o homem e suas ações como marcado, movimentado e constituído por uma única dimensão, isto é, dotado de reflexão, da capacidade de conhecer-se a si mesmo e se reconhecendo como diferente dos objetos, cria e/ou descobre significações, institui sentidos, elabora conceitos, ideias, juízos e teorias, enfim, um sujeito racional e pensante. (Chauí, 2003, p. 130). Nesse processo, o que se observa é uma desvalorização e até mesmo uma exclusão do mundo das paixões. Se a educação é uma das esferas mais importantes das ações humanas e se consideramos as paixões como pertencentes à nossa natureza, indago se não está no momento de educar e de nos educarmos observando, compreendendo e reconhecendo que somos movidos também por elas. Nesse aspecto, a melhor maneira de estabelecer estratégias para influenciar e contribuir na conduta de uma pessoa ou de nós mesmos está em levarmos em linha de conta esse outro lado de nossa existência. Com isso, quero dizer que as paixões cumprem um papel significativo na constituição e na formação de nós, os humanos, repercutindo e definindo as nossas condutas, escolhas e valores. E mais: as paixões habitam e se manifestam nos indivíduos, provocando consequências na vida social

que, por sua vez, estimula e motiva atitudes apaixonadas. Em outros termos, a natureza passional, visto que todo homem tem paixão, age sobre a sociedade, que responde agindo sobre a natureza, resultando, assim, em uma ordem moral.

Quando se estuda uma organização social, a tendência predominante é observar e diagnosticar os costumes, as regras da vida coletiva, o funcionamento das instituições políticas, religiosas, educacionais, econômicas, enfim, os monumentos que construímos para garantir a existência e a continuidade dos indivíduos e da sociedade. Em um primeiro momento, as paixões são consideradas como elementos estranhos a um estudo sociológico, restritas que estavam ao domínio filosófico, que as definem, e ao psicológico-psicanalítico moderno, que tenta explicar os seus mecanismos de funcionamento e os seus efeitos.

Se partirmos das teorias sociológicas clássicas – Marx, Weber e Durkheim –, a abordagem da temática não é feita de forma direta e explícita, o que exige um esforço de organização do que foi apresentado de maneira esparsa. Grosso modo, da obra desses pensadores e de outros – Simmel, Elias, aqueles da Escola de Frankfurt, Foucault e Habermas - ao querer construir representações globais da realidade e tomar consciência da condição humana submetida a mudanças sem fim e em ruptura com a estabilidade da tradição, penso que é possível extrair indícios significativos – contrários ou não - de que a paixão tem aí a sua presença garantida: seja na vida pessoal desses cientistas, seja mesmo no terreno de onde retiraram o material para as suas reflexões, isto é, o mundo social e as suas relações.

Tomar as paixões como objeto de reflexão, no sentido de propor algo no mínimo desafiador para o campo da educação, pode

ser uma tentativa de compreender a *experiência* humana no sentido das questões colocadas por Foucault ao postular a necessidade de fazermos um diagnóstico do nosso presente: *quem somos nós? O que estamos fazendo de nós mesmos? E o que estamos fazendo com os outros?* O que assinala é que não se trata mais de indagar quem somos nós e os outros enquanto sujeitos universais, mas enquanto sujeitos ou singularidades *históricas*. Em outros termos, qual é a historicidade que nos atravessa e nos constitui?

Somos animais passionais. Se a razão tem suas razões para ser e para estar, as paixões, por seu lado, têm as suas motivações e motivos para existir. A condição humana se distingue de outras também porque experimentamos e expressamos sentimentos, desejos e vontades. Não somos e nem conseguimos ser racionais o tempo todo. A formação do homem, de uma sociedade, os valores cultivados, os empreendimentos econômicos, políticos, científicos, pedagógicos, artísticos e religiosos seriam frutos também das escolhas e das condutas originadas nas paixões.

Se a palavra paixão designa, etimologicamente, o fato de suportarmos e sofrermos a ação de um agente exterior sobre nós, cuja consequência seria o caráter passivo do apaixonado, ela é ação, individual e coletiva, é origem e expressão de nossas atitudes e posição no mundo, com suas contingências, necessidades, antagonismos, resistências e conformismos. Paixão é vida, é experiência que conduz à inteligência, porque a existência é partilha, é convivência. Da relação com as alegrias e as tristezas, com os amores e os ódios, com as esperanças e os medos, fazemo-nos indivíduos e sociedade, realizando-nos como pessoa e como homens.

Para além do bem e do mal que as paixões provocam, o prazer e a dor que, como considera Helvétius(1989), lhe são inerentes, elas

nos desafia – “nos tira do sério” – e nos coloca diante das exigências cotidiana da existência, do encanto e do desencanto do viver e do conviver; paixão somos nós, finitos e incompletos, pois “não existe paixão, no sentido mais amplo, senão onde houver mobilidade, imperfeição ontológica. Se assim for, a paixão é um dado do mundo sublunar e da existência humana. Devemos contar com as paixões.” (Lebrun, 1987, p. 18). É nesta perspectiva que as consideramos como uma dimensão a ser considerada para um bom exercício reflexivo e prático na área da educação, em especial no campo da docência, predominantemente organizado por uma concepção racional de mundo que se reveste de um caráter colonizador, em que outras experiências e vivências são praticamente subalternizadas e invisibilizadas na sala de aula. Retomá-las pode nos propiciar modos novos de ser, de estar, de pensar, de sentir e de agir no processo educativo. Para tanto, podemos tomar o campo da Didática para fazer essa experiência reflexiva.

Como sabemos, a Didática, em suas origens, com Comênio no século XVI, foi identificada com uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, algo que ainda permanece arraigado no imaginário e nas práticas dos professores até hoje. Como uma disciplina, um campo de saber ou de ação, ela nasce em uma Europa que se tornava cada vez menos espiritualizada, menos feudal, e muito mais humanista e interessada em se expandir geográfica, econômica e culturalmente. A Didática nasce, assim, para atender os desejos e os interesses de uma época, de uma classe e de um novo tipo de sociedade que se forma ou se reorganiza.

Como se vê a educação moderna e sua concepção de Didática não se origina de uma obra transcendente, mas se insere na história, nas relações de poder e de saberes, a partir de escolhas e releituras

humanas. Com isso queremos dizer que a Didática é mais do que um campo ou disciplina que agrega as questões relacionadas aos saberes, aos métodos e às práticas educativas. Ela diz respeito ao humano, aos seres humanos e não a uma mera técnica em que as pessoas representam uma peça em uma engrenagem ou em um dispositivo, com todo o cálculo, frieza e precisão que isto implica e requer.

Nesse processo, a relação professor-aluno, tema caro ao campo didático, em diálogo com a filosofia, pode ser pensada e vivida considerando o educador e o educando como sujeitos históricos, éticos e epistêmicos, que constroem em suas ações e atitudes um projeto de desenvolvimento de suas personalidades e que pode se traduzir e se revelar em um projeto pedagógico baseado em valores e saberes que proporcione a emancipação humana e não a sua dominação.

Em diálogo com a filosofia da educação, a didática pode ampliar o seu campo de visão e considerar que nós, o mundo e a sociedade em que vivemos não se dão como prontos, acabados e imutáveis. No horizonte da existência humana, da educação, do ofício de ensinar e de aprender, poderia estar sempre o reino do possível, do (in)existente, da história, da produção e do respeito pelo diferente, enfim, reconhecer as paixões, a ética, enfim, a alteridade no campo educacional. Isso exige uma nova postura no educar: uma postura e uma prática descolonizadora, interpelando e promovendo superações e atitudes profundas ao instituído, como é a própria escola. A descolonização da educação escolar é urgente, a fim de valorizar e considerar outros conhecimentos e, no caso do Brasil e da América Latina, os saberes, as histórias, as culturas, as línguas e os viveres dos povos indígenas, quilombolas bem como as suas práticas educativas. (Ferreira, 2018).

Portanto, está mais do que na hora de pensarmos uma educação latinoamericana que inclua o *outro*, em direção a um mundo mais justo, tolerante e respeitoso, pois o diferente, aquele é excluído, não é uma ameaça, mas uma possibilidade para se construir uma nova identidade, novos vínculos e uma nova convivência. Para tanto, é fundamental que retomemos com profundidade o tema da alteridade ou da problemática do outro. Para concluir o capítulo, faremos apenas um pequeno apontamento acerca do assunto para estimular futuras discussões.

Podemos observar que a tradição filosófica não tem abordado a questão de maneira hegemônica, pois desde os seus inícios as paixões e a alteridade como questão ética ficou em segundo plano, especialmente se a olharmos em uma perspectiva eurocêntrica. Hoje já é aceitável considerar que a filosofia não se restringe ao mundo grego e por isso talvez seja necessário nos reposicionarmos em relação à ética e àquilo que ela constitui. É bem verdade que desde os gregos, dependendo da escola que estudarmos, o tema da alteridade já se encontrava presente, ao menos por exclusão e como uma representação conceitual e epistêmica. Neste sentido, quando Parmênides defendia que *o ser é* e o *não-ser não-é*, vislumbra-se *ex negativo* uma primeira noção daquilo que nos tempos contemporâneos adquiriu uma relevância jamais enfatizada no decurso do pensamento ocidental. Na proposição parmenídica, o “não-ser”, o outro, só adquire “existência” em relação a um *eu* que totaliza e representa a realidade. A única chance que o outro tem de existir é quando ele se reduz ou se torna semelhante ou comparável a este *eu*. Nesse percurso, essa concepção parece ter se tornado hegemônica, praticamente se transformando em um costume e uma prática representacional inquestionável. No caso específico dos seres

humanos, temos a ideia e a concepção de que somos semelhantes e que todos os outros indivíduos são semelhantes a mim, ou seja, há uma essência humana que se estende e está presente em cada um de nós; seríamos da mesma espécie.

Na aurora da modernidade esta ideia se manifesta por meio da acepção de que somos todos iguais, ou seja, a igualdade surge como a solução para os conflitos existentes em um hipotético estado de natureza, em que havia “uma guerra de todos contra todos”. Para que não nos exterminássemos era necessário estabelecer um contrato e criar uma instituição que desse conta de bem controlar e preservar a vida de cada um e, por extensão, de todos. Por isso, o Estado na modernidade nasce com essa função, ou seja, de garantir a igualdade entre todos.

Nos anos finais do século XIX e início do século XX a figura do outro, ou melhor, o tema da alteridade se reveste de uma nova concepção. Nem semelhante, nem igual, mas diferente. Este é o *leitmotiv* de um debate que se instaura, provocando novas posturas e novas perspectivas para a convivência humana. Ao esquecermos de pensar o outro como outro e agora colocá-lo no centro das nossas práticas a questão se reveste de um novo significado e torna-se tema para um novo campo de reflexão, isto é, as paixões, a ética e alteridade em vista de uma nova Didática

Autores como Paulo Freire (1921-1997), entre outros, parecem tomar essa perspectiva em suas análises e reflexões. Para eles, segundo a minha compreensão, uma educação libertadora, decolonizadora e comprometida com a história dos povos latinoamericanos deve ser essencialmente ética, pois seria bastante lamentável desconsiderar o outro, o diferente, e apenas tratá-los como passíveis de serem excluídos, oprimidos e negados. Na esteira do que defende

Levinas, estão de acordo que o outro não é um conceito abstrato, nem uma categoria de pensamento, mas ele tem um rosto que se revela e que deve ser acolhido e reconhecido. “A epifania do rosto como rosto, abre a humanidade. O rosto na sua nudez apresenta-me a penúria do pobre e do estrangeiro” (Levinas, 2000, p. 190). Pensar, reconhecer e acolher o rosto da América é fazer essa experiência epifânica, em que o outro se manifesta como alguém único, singular e diferente. O outro já não é mais um estranho, ele se transformou no nosso *próximo*. Sua presença dentro de mim é uma interpelação que não deixa ninguém indiferente à sua sorte. Esse parece ser o compromisso e o chamamento que os nossos dois pensadores latinoamericanos estão fazendo e propondo, inclusive no campo da educação.

Conclusões

Pensando, portanto, em uma nova didática e em uma prática docente renovada e transformadora, o professor na sala de aula poderia arriscar-se na construção de um ambiente em que os alunos estejam preparados para os desafios, para os riscos, para o surpreendente e o imprevisto. Diferentemente do que nos propõe Descartes, no mundo há vários pontos arquimedianos, de onde podemos partir para expor e transpor a realidade, que é inacabada e em construção. Não somos apenas espírito e intelecto, somos a junção do corpo com a mente, e por isso somos capazes de sentir, falar, pensar e agir.

Talvez caiba ao professor reconhecer e agir na direção de que após uma aula ele não deve esperar ou se comportar como um decepcionado ou envaidecido pelo fracasso ou sucesso, mas observar se a aula não gerou um mal-estar, uma inquietude, ingredientes

propulsores do crescimento. Embora deva ser preparada, organizada, e isso a didática pode nos ajudar, a aula solicita também inspiração e entusiasmo, pois é algo que se estende de uma semana a outra, ou seja, é um espaço e uma temporalidade muito especiais, visto que as pessoas mudam entre uma semana e outra, entre uma aula e outra. Como diz Heráclito, não tomamos banho duas vezes no mesmo rio, pois as águas mudam e nós mudamos.

Deste modo, como pretendemos chamar a atenção neste texto, temas filosóficos, como as paixões humanas, podem nos ajudar a repensar a didática e a própria educação escolar. Sem o objetivo de abarcar o que a filosofia da educação tem a oferecer à didática e vice-versa, quis mostrar como um conjunto de saberes e práticas que dizem respeito ao como se deve ensinar, como as pessoas aprendem, como devem funcionar as escolas para que a aprendizagem seja mais efetiva, quais conhecimentos são mais relevantes para compor um currículo e como os professores devem exercer seu ofício, etc., podem dialogar com a filosofia e suas reflexões educacionais.

Se a filosofia da educação e a didática podem estabelecer um diálogo, este deve estar aberto para a possibilidade dos alunos e professores alterarem as suas compreensões do que significa ser humano, de forma a não se restringir a um processo de socialização e inserção deles numa ordem preexistente, instrumentalizada, fria e calculista, como buscou fazer certo uso da razão na história do pensamento humano. Pensar a educação e a didática na perspectiva aqui abordada é considerar os indivíduos, sobretudo os alunos, como presença, como singularidade e individualidade no mundo povoado por outros que não são como nós, ou seja, um mundo de pluralidade, de diversidade e diferença como condição necessária, mas problemática e difícil. Enfim, que ensinar ou aprender sempre

acarrete o risco de que a aprendizagem e o ensino possam ter um impacto sobre cada um nós e de que possamos mudar e não meramente nos submetemos ao que está cristalizado por um processo de colonização do saber, do ser, do existir, do viver e ... do educar e da prática docente.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Coleção Os Pensadores, v. 2).

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Bauru: Edipro, 2006.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia**: dos pré-socráticos à Aristóteles. São Paulo: Cia. Das Letras, 2011.

FERREIRA, Bruno. Descolonizando a escola: em busca de novas práticas. **Avá. Revista de Antropología**, vol. 33, pp. 165-184, 2018. Disponível em <https://bit.ly/3tyL00z>. Acesso 10 ago 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HELVETIUS. **De l'homme**. Paris: Fayard, 1989.

LEBRUN, Gérard. O conceito de paixão. In: NOVAES, Adauto(org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1987.

Capítulo 3

A relevância histórica da inter-relação entre ética e educação no processo pedagógico

Clayton Ribeiro da Trindade¹¹

Introdução

O presente texto tem como objetivo fazer uma reflexão sobre ética e educação, na qual a ética é uma disciplina da filosofia responsável pela área do conhecimento que estuda o comportamento do ser humano, servindo como instrumento de análise e juízo da sociedade, fundado em valores universais e princípios morais, tendo como pressupostos controlar o comportamento humano, enquanto que educação perpassa por princípios éticos e isso ocorre pelo processo educacional.

Enfatiza-se, para tanto, que um dos principais objetivos da educação é contribuir com a formação e o desenvolvimento humano, o qual ocorre por meio do ensino e da aprendizagem, ensinando valores qualificados de virtudes, uma vez que o ser humano, desde a mais tenra idade, é orientado por princípios morais e éticos, visando promover a autonomia dos indivíduos para a vida social, constituindo

¹¹ Graduado em Pedagogia (2017) e em Ciências Sociais (2020) pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. E-mail: clayton_12trindade@hotmail.com

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p59-82>

um fundamento da formação do sujeito ético compreendido por reflexão, sistematização da moral.

Ademais, a educação é fundamentada pelo viés político, ao passo que, para Paulo Freire (1996), todo ato educativo é um ato político e não é neutro, pois obrigatoriamente implica princípios e valores que caracterizam uma determinação de mundo e sociedade, vinculada a preceitos morais, éticos e sociais.

Etimologia da palavra ética

No plano histórico, a ética tem sua origem na Grécia antiga, praticamente junto com a filosofia. Posteriormente, a ciência originou-se da filosofia e diferenciou-se da ética ao longo do tempo, tornando-se ambas as disciplinas autônomas e independentes, de modo que a ciência se encarrega da produção do conhecimento sobre o mundo e a ética das questões do comportamento humano. Em vista disso, há relações significativas entre as duas áreas do saber, as quais vêm sendo analisadas por várias áreas da filosofia, resultando na bioética e biotecnologia, áreas de estudos que afetam justamente o exercício de algumas importantes profissões.

A priori, a palavra ética vem do latim "ethica" e do grego "ethiké", sendo um ramo da filosofia e um sub-ramo da axiologia, na qual, segundo os gregos Aristóteles, Platão e Sócrates, a ética ou imaginário ético submetia à vontade dos movimentos da natureza em harmonia cósmica, que, por sua vez, eram conhecidos como éticos os atos realizados de acordo com a razão. Nesse sentido, a razão e a vontade eram entendidas como faculdades superiores fundamentais dos seres humanos, na qual a ética é subjugada ao horizonte metafísico, tal que a metafísica estabelece a essência humana, em

contrapartida a ética define a conduta apropriada conforme a natureza humana. Desde então, a ética é quase adjacente à filosofia, por meio da qual, provindo do termo grego *ethos* como reflexão filosófica, significa um conjunto de costumes, hábitos e valores de uma determinada sociedade, tendo como objetivo propor o significado sobre o bem e o mal, o certo e o errado, o permitido e o proibido para a sociedade, ou seja, significa modo de agir e de ser.

Por sua vez, a ética, no contexto da educação, é uma das áreas da filosofia mais instigantes devido a sua relação com a vivência prática (por meio da experiência), isto é, um exame minucioso do comportamento humano, uma vez que não é justificado nas práticas nem nos costumes, porém, na reflexão, na crítica da razão, por isso, constata que a ética é uma subárea científica.

Em termos gerais, a ética na ciência é um ramo da filosofia direcionada para a ética na pesquisa, sendo um conjunto de afazeres morais os quais definem o certo e o errado nas práticas e deliberações científicas. Implicam, portanto, uma discussão sobre a ciência e sua inserção social. Trata-se, então, de destacar que, a ética é uma das áreas mais importantes do conhecimento construído por vários séculos, distinguindo-se da moral e assumindo contemporaneamente um sentido amplo e outro mais estreito, por meio do pressuposto da existência da história da moral, dando início à diversidade de morais no tempo com seus respectivos valores, princípios e normas mesclados ao contexto mítico e religioso, tentando pautar regras de comportamento para viabilizar o convívio entre indivíduos agrupados em uma sociedade.

Partindo desses pressupostos, a ética é uma disciplina teórica que analisa, critica e reflete o comportamento moral do ser humano em sociedade, acerca de práticas e valores que são apontados como

corretos, justos e bons para qualquer sociedade. Desse modo, para que o ser humano tenha uma conduta ética, é preciso existir um agente consciente de valores e costumes, uma vez que as ações práticas do ser humano são resultantes de seu comportamento e de suas condutas éticas, atravessando estágios profundos de indagações sobre pensamentos, valores e atitudes, promovendo, inclusive, o debate sobre a configuração ética da própria sociedade, a fim de se proporcionar um mundo mais humano e justo para todos sobreviverem.

A ética como princípio da condição humana

Do ponto de vista diacrônico, a ética se relaciona estreitamente com as experiências do ser humano no âmbito das ciências sociais, dado que a conduta moral não é outra coisa senão particularidades do comportamento humano o qual se expressa em diferentes níveis tais como: social, psicológicos, prático, jurídico, religioso e etc. Assim, o vínculo calcado na ética com outras ciências humanas ou sociais, fundado na profunda relação das diferentes maneiras do comportamento humano, não nos deve fazer esquecer o seu objeto característico sui generis como qualidade das ciências do comportamento moral. Por essas razões, as principais características da ética moderna é a defesa da autonomia intelectual e moral do ser humano, tendo como pressupostos uma ética fundamentada exclusivamente pela razão, eximindo a neutralidade da religião em harmonia com a natureza humana. Nesse ínterim, os principais representantes da ética moderna são: David Hume, Kant, Jeremy Bentham e John Stuart Mill.

Cabe salientar, ainda que a conotação negativa de moral esteja relacionada à obediência de costumes e hábitos (ethos) pelo esforço repetido até alcançar a excelência no agir, seu significado principal é a própria ética. Por conta disso, em uma concepção antagônica, busca-se fundamentar as condutas morais de maneira racional, uma vez que a ética é intrinsecamente associada ao conceito de moralidade, cujo objetivo tem como caminho do para quê da educação.

Entende-se, assim, que a conduta moral é tanto uma conduta pessoal do ser humano quanto de grupos sociais, dos quais os atos dele têm um caráter social, porém decisório liberto e capaz de raciocinar de maneira consciente, ao passo que o papel social da moral tem como pressupostos a normalização das relações entre seres humanos na relação mútua entre indivíduos e a comunidade. Sendo assim, cada ser humano, tendo uma conduta moral, é submetido ao que é estabelecido como princípios, valores ou normas morais. Ou, nas palavras de Kant (2013), o homem como consciência cognoscente ou moral suscitada é, *a priori*, um ser ativo, criador e legislador, tanto na perspectiva do conhecimento quanto no da moral. Apesar disso, o ser humano pertence a um período específico e a um determinado grupo de pessoas.

Enfatiza-se, para tanto que a moral acontece mediante dois níveis: o normativo e o factual, nos quais há uma perspectiva de normas e princípios que tendem a regulamentar o comportamento do ser humano e, por outro prisma, um conjunto de atos humanos regimentados pelo mesmo, submete-se assim a uma imposição prática. No entanto, a mais importante característica da moral deve ser investigada consequentemente tanto num plano quanto no outro e daí a necessidade de analisar o comportamento moral dos seres humanos, mediante atos concretos. No mais, a diferença entre moral

e moralidade estabelece uma simetria explícita entre o normativo e o factual. Em vista disso, a moral propõe-se a converter-se em moralidade, em função da imposição de concretização que está no fundamento do respectivo normativo, ou seja, a moralidade e a moral em ação da práxis, a moral prática e praticada.

Perspectiva educacional

No que tange à educação, o processo de ensino e aprendizagem é um desdobramento da apropriação de valores sociais e humanos adquiridos pela consciência ao longo da vida, perpassando por inúmeras transformações sociais. Em vista disso, a educação tem a responsabilidade de trabalhar racionalmente a consciência na assimilação de valores sociais e humanos, sobretudo a maneira de transmitir e apropriar-se do conhecimento para que o ser humano seja capaz de comportar-se perante a sociedade. Por conseguinte, os valores constituem um sentido e uma direção para a prática pedagógica, visando constituir e estabelecer valores universais, promovendo o bem-estar geral de toda sociedade. Ao mesmo tempo, esses valores são sustentáculos da educação, mas não de modo claro sendo um dos problemas pedagógicos, uma vez que tais valores agrega aspectos culturais e sociais não constituindo como algo inatos, pois eles não têm origem particular.

Destaca-se, portanto, de uma educação em que a ética pelo viés da moral percorre um conjunto de saberes extraídos do estudo do comportamento do ser humano, dado que as relações humanas calcadas na virtude e na honestidade tendem a construir ambientes positivos e verdadeiros, nas quais, para se tornar bom moralmente, devem-se praticar atos benéficos a outros, pelo fato de não se

cultivarem comportamentos nocivos e tóxicos que possam impactar negativamente o bem-estar físico e psicológico das pessoas. Assim, a ética, por meio do comportamento moral, fundamenta o questionamento e o julgamento sobre quais são os bons e maus valores no relacionamento humano via axiologia, isto é, um vínculo com o mundo dos bons valores, estabelecendo a relevância da ética no processo educativo.

Nas palavras de Platão:

A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso (Platão, 2001):

A educação é, portanto, o fundamento do conhecimento humano. Contudo, para que exista coerência nessa discussão, é essencial constituir uma relação de empatia entre os atores comprometidos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a educação se constitui como um ato de persuasão pelo convencimento para se elevar à condição humana, pois tal debate deve ser fundado no afeto e no respeito mútuo, através de um diálogo horizontal que expresse a atividade humana e social respaldada pelas experiências práticas, dado que a práxis ontológica simboliza a singularidades essencial do processo de evolução do ser humano.

Ademais, no plano ideológico ao homologar ética no processo educacional, seja no ambiente escolar ou em espaços de educação informal, existe um grande obstáculo no segmento do ensino-aprendizagem na busca de um hipotético comportamento crítico, o que proporciona condições para o avanço do desenvolvimento social

e autonomia dos educandos, além de oferecer-lhes capacidades de posicionamento mediante ações coletivas realizadas no cotidiano de vida.

Para clarificar o pensamento na Antiguidade Oriental, a educação passava a adotar as tradições como critérios e regras de decisão, ao passo que o ensino era privilégio de uma classe dominante, assim como o conhecimento da escrita era bastante restrito, devido ao seu caráter sagrado e esotérico, resultando na exclusão da gigantesca massa da população, que ficava restringida à educação familiar informal.

Por sua vez, ao trabalhar a educação considerando seus múltiplos usos e as funções intrapessoais, o processo educacional traz consigo a oportunidade de o aluno pensar criticamente em como se dão as relações sociais entre os seres humanos. Nesse sentido, o procedimento educacional ao qual o indivíduo é submetido ao longo da vida tem suma importância para o seu desenvolvimento pessoal, assim como para o dos grupos sociais e de suas respectivas sociedades, uma vez que a capacidade moral e intelectual do ser humano é fruto da sua trajetória de vida e do seu conhecimento histórico ao qual os indivíduos, dotados de instrumentos da cidadania, tornam-se construtores de formas organizativas bem como a maneira de agir perante a vida pública.

Nesse panorama, na medida em que o ser humano adquire consciência, compreendendo a relevância da educação, progressivamente transforma suas relações opressivas com a sociedade de classe, uma vez que esse processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral visa promover a integração individual e social. Em vista disso, a educação é o motor da transformação social, imprescindível para que exista o equilíbrio e

para uma sobrevivência digna, assimilando a complexidade envolvida nas relações com outros no âmbito do saber e da prática social, uma vez que a educação se revela como um dever ético evidente em si mesma.

A ética kantiana

No ponto de vista kantiano, a ética transgride a tradição filosófica, uma vez que vincula, a todo o momento, a moral com algo externo à capacidade de agir, no sentido de que os atos éticos são necessários à vida em sociedade, assim como a religião e a felicidade, ou seja, a funcionalidade da ação prática pelo viés da racionalidade. Diante disso, para Kant, a ética fundamenta-se singularmente na razão, na qual a forma de agir e as normas são determinadas pelo prisma do interior para o externo, fundamentado desde o princípio da razão humana, bem como na aptidão de gerar regras para os respectivos atos. Ademais, a ética kantiana tem como pressuposto uma ética formal e autônoma, que assegura a laicidade e a independência da religião, mediante autonomia, além da independência de normas e leis.

Mas, de modo mais geral, Kant parte do pressuposto da autonomia da razão, ou seja, uma lei moral válida para a vontade de todos os seres racionais, na qual os seres humanos são absolutamente qualificados para se conduzirem racionalmente, por meio do dever via auto coerção da razão e liberdade. Tal ideia faz com que o dever desmorone a altivez e o amor próprio, pelos quais é considerado como princípio supremo da plenitude da moralidade, uma vez que a ação necessita ser sentenciada por si só. Isso significa dizer que o ser humano tem naturalmente o potencial racional do que tem que ser

realizado ou construído em suas respectivas ações prático, ao passo que a ética kantiana se fundamenta única e exclusivamente na Razão, conciliando dever e liberdade do ser humano como resultado em si mesmo e não como um meio.

Dada sua importância, segundo Kant, o dever é a maneira ímpar para justificar uma admissível ação moralmente honesta, haja vista que nenhuma outra justificativa, como a busca de benefícios, de recompensa, de felicidade, de agradar a Deus, entre outras coisas, satisfaz como norte para orientar o comportamento humano. Assim, a ética kantiana, por ser exclusivamente formal, necessita apoiar um dever para todos os seres humanos, considerando sua autonomia da sua situação social, como também difere do seu conteúdo concreto, que, por sua vez, por ser autônoma, contrapõe as morais heterônomas em que a lei é a consciência externa.

Dada tal complexidade, a advindo do imperativo categórico, Kant justifica ter identificado um meio de julgar se uma ação é moral, na qual, para julgar a moralidade de uma ação, não se deve considerar a história ou o contexto anterior à mesma, bem como suas possíveis consequências, pois, ao redirecionar tudo o que é externo à ação, o ser humano tem de averiguar se sua ação é justa e deve ser praticada. É nesse sentido que, ao conceber o comportamento moral como pertencente a um ser humano autônomo e livre, ativo e criador, Kant é referência para a análise de uma filosofia ética na qual o ser humano se caracteriza *a priori*, como ser laborioso, gerador e fecundo.

A priori, Kant parte do princípio da ética como o factum (o fato) da moralidade, na qual o fato em si é incontestável. Por esta postura, seguramente, é que o ser humano consegue ser cauteloso e ajuizado de seus atos e tendo consciência do seu dever, uma vez que consciência faz acreditar que o ser humano não depende de outrem,

ou seja, ele é independente. Portanto, o ser humano, na condição de sujeito empírico, é marcado aleatoriamente pela razão teórica a qual sustenta que não se pode ser livre, pois é necessário reconhecer a premissa da razão prática, existindo um universo de liberdade inerente ao ser humano como ser moral.

Nas palavras de Kant:

A maior perfeição moral do ser humano é: cumprir seu dever e, decerto, por dever (de modo que a lei não seja apenas a regra, mas também o móbil das ações). Ora, à primeira vista isso parece, decerto, uma obrigação estrita, e o princípio do dever, com a exatidão e força de uma lei, parece ordenar, para toda ação, não apenas a legalidade, mas também a moralidade, isto é, a intenção [Gesinnung]; na realidade, porém, também aqui a lei ordena apenas buscar a máxima das ações, a saber, o fundamento da obrigação, não nos impulsos sensíveis (vantagens ou desvantagens), mas antes inteiramente na lei – por conseguinte, não ordena a ação mesma. (Kant, 2013. P. 170)

Sendo assim, o ápice da plenitude nos comportamentos do ser humano é exercer sua obrigação sem ter dúvida da sua responsabilidade, de modo que a norma não seja simplesmente a lei positivada, mas sim a mobilidade das suas atitudes, configurando um dever rigoroso, preciso e fundamentado na lei. Nesse sentido, o objetivo maior trata-se de coordenar a totalidade do comportamento e não simplesmente basear-se em posturas legalistas, valorizando os princípios morais. Em outras palavras, a ideia, via prática, juntamente com a norma, busca o verdadeiro modo de agir, o conhecimento, a essência da responsabilidade, os estímulos afetivos, os benefícios e os prejuízos, porém, a princípio, calcado em um ordenamento jurídico com foco na práxis.

Na sociedade contemporânea, a ética de Kant é a fraseologia da ética moderna, dado que, com o advento do movimento humanista renascentista, em oposição à ética medieval, pressupõe que o ser humano, bem como as expectativas dele, posicionam o homem no centro do universo, isto é, as visões teocêntricas foram gradativamente substituídas pelo antropocentrismo, no qual a razão passa a ser mais importante que a fé. Em vista disso, a ética kantiana retoma o ser humano como o centro das reflexões filosóficas, instruindo-lhe um ponto de vista ético centralizado na autonomia humana, além de valores intrínsecos à natureza humana. Interessante ressaltar que, segundo, Kant (2013) Dever é aquela ação a que cada um está obrigado. Ela é, pois, a matéria da obrigação, e o dever pode ser o mesmo (segundo a ação), ainda que possamos ser obrigados a ele de diversos modos.

Para tanto, na perspectiva marxista, manifesta-se historicamente como um princípio ético com o objetivo de esclarecer e realizar um julgamento crítico das morais do passado. Concomitantemente, coloca em destaque a sustentação teórica e prática de uma teoria marxista da moral, na qual Marx buscou reconstruir o ser humano real com base em abstrações, sob o aspecto material, tais como as características da Ideia em Hegel, o eu pleno ou singular em Stirner, e o homem na sua totalidade em Feuerbach. Tal compreensão é expressa filosoficamente em vários períodos e por diversos autores, originando conceitos e ideias relacionados ao campo da ética.

Cabe lembrar que as doutrinas éticas referentes a Kant e a Hegel surgem cerceadas por um mundo social posterior à Revolução de 1789, que, por sua vez, não vivenciou a instauração de uma ordem social que se mostra segundo a natureza racional do homem. Ao contrário, trata-se de uma sociedade que emerge e estimula uma visão

antagônica imensa, deflagrada nas revoluções sociais do século passado e do presente.

Ética sob o prisma das Ciências Sociais

No campo das Ciências Sociais, a ética possui uma relação intrínseca com as ciências que analisam as leis que orientam o desenvolvimento e a estruturação da sociedade, investigando o comportamento humano como ser social e assimilando diversas relações sociais. Desse modo, a ética está intrinsecamente entrelaçada com a forma de organização e com as interações entre os seres humanos, as quais se enraízam profundamente no âmago dessas estruturas sociais. Tais relações representam a maneira de organização do tecido social, sintetizando o que determinada sociedade considera correto e justo em um dado momento histórico, uma vez que as estruturas sociais, instituições e organizações sociais desempenham um papel fundamental nas ciências sociais, particularmente na antropologia e na sociologia.

Do ângulo da sociedade, os atores morais, a priori, são seres humanos concretos que pertencem a uma comunidade qualquer, sendo que sua conduta moral é exclusivamente levada em conta mediante suas relações com as outras pessoas. Então, esses atores morais constantemente manifestam um aspecto subjetivo, intrínseco e psíquico, fundamentado em razão de ser, em meio a estímulos e atividades da consciência que visam a um propósito, designando maneiras as quais selecionam diferentes possibilidades, fundadas por um juízo de valores presentes no comportamento de alguém.

Vale ressaltar, todavia, que os problemas éticos são caracterizados por um princípio geral, uma vez que se referem aos

problemas morais da vivência cotidiana, expressos e manifestados em fatos concretos. Sendo assim, o problema de como agir em qualquer situação concreta é uma questão prática de cunho moral e não teórico, ao passo que a ética expõe um elo entre o comportamento moral e as demandas das pessoas mediante seus interesses sociais. Ocorre, decerto, que a correlação entre ética e educação na sociedade é enigmática, pois tem extremidades opostas de uma mesma construção, calcada em um universo mais afetivo, mais saudável e, ao mesmo tempo, parte do pressuposto de uma educação para a cidadania.

Sob esse entendimento mais amplo, nas sociedades tribais, o conhecimento era transmitido de geração em geração nas cerimônias dos rituais mediante a prática das atividades diárias, “para a vida e por meio da vida”, sem que alguém estivesse especialmente destinado à tarefa de ensinar, das vivências diárias ou do cotidiano de vida, qualificado como educação difusa. Por sua vez, na Antiguidade Oriental, a educação passa a adotar as tradições como critérios e regras de decisão, uma vez que o ensino era privilégio de uma classe dominante, na qual, a priori, o conhecimento da escrita era bastante restrito, devido ao seu caráter sagrado e esotérico, estando a gigantesca massa excluída e restringida à educação familiar informal.

Diante desses pressupostos, as ciências têm como objetivo interpretar a natureza da participação humana, destacando-se especialmente nos inúmeros padrões de interação social específicos entre os atores sociais, nos quais os seres humanos agem moralmente.

Para tanto, a Constituição Federal de (1988) coloca em seu Art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art.205).

O dispositivo constitucional deixa claro que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, estimulado e amparado pela sociedade, tendo como objetivo desenvolver o ser humano para o exercício da cidadania, instruindo-o também para o mercado de trabalho. Para tanto, qualquer ciência do comportamento humano engloba várias disciplinas que exploram os processos cognitivos com potencial para contribuir beneficentemente para a ética, como as ciências da moral. Ademais, a ética relaciona-se similarmente com a economia política e outras ciências das relações econômicas, nas quais o ser humano, ao longo do tempo, assume o processo de produção.

No progresso da sociedade, a ética, enquanto ciência da moral, tem como pressuposto, mediante um princípio ético, analisar as práticas e o comportamento social do ser humano ou de algum grupo de pessoas frente a algo controverso. Por outro prisma, também deve-se considerar juízos que estejam em acordo com os valores morais estabelecidos pela sociedade vigente, que consente ou reprova moralmente seus atos.

Importante destacar que, a ética e a moral são temas os quais necessitam ser trabalhados no ambiente escolar, tendo como propósito orientar o comportamento do ser humano em determinada sociedade. À vista disso, a escola é uma instituição responsável pela real formação de cidadãos, dispondo da competência e a responsabilidade de ensinar o comportamento ético e moral aos seus

educandos. Segundo Freire (1996), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Enfatiza-se, para tanto, que a ética é um conjunto universalizado de princípios, regras, normas e leis de convivência que orientam o comportamento humano, uma vez que tanto os atos quanto os juízos morais pressupõem determinadas normas, as quais estabelecem o que se deve fazer e agir em relação ao próximo, isto é, entre seres humanos que compartilham valores entre si, embasados sob um mesmo regime político e econômico em um mesmo território. Assim, a ética está intrinsecamente relacionada à definição da moralidade e é instituída nos estabelecimentos de ensino com o propósito de normalizar o bem-estar social.

Dada sua importância, a ética propõe observar as necessidades do ser humano como indivíduo e membro da coletividade, ao passo que é plausível instituí-la como norma em determinado contexto, teorizando e refletindo no sentido de padronizar o que é correto, a ética se constitui como uma Ciência normativa. Desse modo, as ações práticas do ser humano são resultantes de suas posturas e atitudes éticas, perpassando por períodos de profundos questionamentos sobre ideias, valores e comportamentos desde os primórdios da humanidade, tal que a realidade moral varia historicamente mediante alteração recorrente de seus princípios e suas normas.

Perspectiva histórica da educação grega

Em Atenas, a principal cidade -Estado da Grécia Antiga, considerada o berço da democracia, passou por inúmeras transformações ao longo dos anos, predominantemente em decorrência do

impacto de suas realizações culturais e políticas; transformações essas caracterizadas por uma concepção educacional que valorizava a formação física e intelectual, estruturando a educação como premissa de formar homens políticos, visando à cidadania. Em vista disso, a educação ateniense teve suma importância, ao passo que, em função da sua complexidade, tornou-se matéria de amplas discussões ao universalizar-se, suplantando os limites da polis, prezando contribuir para a formação de seres humanos conscientes, com espírito democrático e múltiplo, com uma capacidade de analisar e refletir. Para Freire (1996), o discurso da globalização esconde, porém, que a ética do mercado prevalece sobre a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente em prol do bem comum.

Nesse sentido, a formação educacional em Atenas tem como pressuposto o significado da existência humana, calcado em princípios éticos de cunho moral e enviesados pela cultura e pela política, sob a premissa de valores que regem o comportamento humano em sociedade, tal que essas decisões só seriam possíveis pelo uso da razão. Desde então, a educação ateniense é legitimada por valores da igualdade e de justiça social, assim como a liberdade real por meio da democracia efetiva e da dignidade humana, fundadas exclusivamente na prática política, desenvolvendo as boas virtudes, como a justiça, a sensatez e a serenidade, encontrando a satisfação plena na existência humana, tornando-se plenos, bons e belos e felizes, bem como participando das decisões da polis baseando-se em Platão e Aristóteles.

Partindo desses pressupostos, a educação na Grécia Antiga manifesta-se por um modelo pioneiro de educação de adultos, ao passo que a educação grega era centrada na formação ampla do indivíduo, abrangendo aspectos intelectuais, físicos e morais. Além

disso, a transmissão da cultura ocorria de forma coletiva através de inúmeras atividades, como festivais, banquetes e reuniões, o que contribuía para a formação social dos cidadãos. Essa abordagem abrangente e coletiva foi uma característica marcante da sociedade grega antiga e ministrada pela própria família, segundo a tradição religiosa vigente, bem como buscava a formação integral, ou seja, educar o corpo, a mente e o espírito, influenciando a maneira de entender e compreender o papel da educação ao longo dos séculos. Isso ocorreu através do debate intelectual a partir das atividades relacionadas à cultura grega e à sua filosofia. Mas, atualmente, a educação resguarda a ideia de utilidade social, como mecanismo de transmissão do saber para transformar o ser humano individual e coletivamente.

Verifica-se, além disso, que, na Grécia clássica, há uma singularidade a qual não pode se desfazer entre a moral e a política, entendendo a educação moral como uma transmissão de virtudes. Trata-se, desse modo, da moral que não se limita em si mesma, pois não se amuralha no santuário da consciência pessoal, uma vez que pelo viés político o ser humano socializa seus valores em uma ação da prática coletiva. Nas palavras de Freire (1996), o pensar certo demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos.

De um modo geral, a sociedade ateniense da Grécia Antiga define o ser humano como um ser político por natureza, denominado, segundo Aristóteles, animal político, em decorrência da sua participação nos assuntos da pólis, ou seja, ele tem, por inerência, a necessidade do convívio social. Assim, ao reconhecer tal dependência, cada cidadão deve se responsabilizar pela Polis, uma vez que as virtudes morais do indivíduo somente podem ser alcançadas com sua

participação comunitária, na qual a educação, por meio da prática constante, se converte em hábitos os quais paulatinamente promovem a cidadania.

Dessa maneira, Atenas foi um centro artístico, econômico, intelectual e cultural da Grécia Antiga. Ocorre, decerto, que as instituições atenienses se preocupavam em desenvolver um equilíbrio entre a mente e o corpo. Ademais, o que se pensava na Antiguidade é dissociado da Modernidade, como proposto por Kant e Maquiavel, inclusive pressupondo a existência de ideias contraditórias.

Por outro lado, em Esparta, a educação era profundamente relacionada ao caráter militarista que a sociedade e o governo tomavam naquela época, visando formar soldados fortes, valentes e capazes para a guerra. Conseqüentemente, as atividades físicas eram muito valorizadas, priorizando a formação de bons guerreiros, ao passo que a educação era resultado da grande influência ideológica militar. Para tanto, desde a mais tenra idade, a formação do indivíduo era legitimada como um papel a ser obrigatoriamente assumido pelo próprio Estado, tornando a educação pública e obrigatória, nas quais os espartanos viam cada nova pessoa como um soldado em potencial. Ademais, em Esparta, os sentidos crítico e artístico não eram valorizados, haja vista que os jovens estudantes eram doutrinados a obedecer a ordens dos superiores e discursar apenas assuntos relevantes. Interessante é que as mulheres espartanas dispunham de uma educação própria, com o intuito de formar esposas e mães saudáveis ou sãs, além de incentivá-las a participar de atividades esportivas e torneios. Em vista disso, a atribuição deste modelo de educação para as meninas era formar mulheres saudáveis e vigorosas, objetivando futuramente, dar à luz a soldados saudáveis e fortes para

Esparta. Em linhas gerais, a educação buscava conciliar a saúde física e o debate filosófico.

Diante de tantos motivos, na Grécia da Antiguidade, a educação fundava-se na premissa de que o significado da existência humana era tornar-se íntegro, completo e contente, além ter participação ativa nas decisões políticas da polis. Desse modo, a Grécia antiga, com toda a sua organização política, teve a possibilidade de se dedicar com maior intensidade ao processo educativo. Enfatiza-se, portanto, que conhecer a Educação grega é primordial para compreender a organização social da época.

Portanto, o processo ensino e aprendizagem é fundamentado na ética, mediante um processo de aquisição de valores sociais vigentes no seu tempo, os quais sempre estiveram relacionados à formação de um grupo de pessoas estabelecendo uma certa organização social e incorporando valores para auxiliar a interação social dos seres humanos que, até então, não detinham tais valores. Logo, em linhas gerais, a educação é uma socialização ética, justificada no universo das ações humanas e, nesse caso, a necessidade desses valores parte do pressuposto de que seja um bem social, dado que o valor social está correlacionado à ideia do direito de todos, pelos quais partem da ideia do contrato social, sendo uma fase política da ética para beneficiar todos os integrantes, tanto os particulares, bem como toda a sociedade, isto é, um contrato multilateral. Essa forma de organização social e de ação política denomina-se democracia.

Considerações Finais

A temática da educação e da ética remonta à própria gênese da educação compreendida no sentido maior de Paideia. Em outras

palavras, objetiva educar para a humanização em seu constante estado daquilo que está por vir, possibilitando transformar-se.

Nesta relação, a ética está relacionada à nossa convivência segundo os projetos educacionais orientados para essa finalidade, pressupondo a crença da compreensão pelos símbolos do bom senso, da razão e da civilidade, os quais tornam os seres humanos capazes de relacionar uns com os outros, ensinando a tolerância e a civilidade no ambiente escolar sobre o prisma da educação formal e informal, uma vez que não existe ser humano sem experiência de vida, mesmo porque a convivência é essencial, pois a educação nos desenvolve eticamente, visando à harmonia entre os indivíduos.

Cabe salientar, ainda que, *a priori*, a aprendizagem formal dos valores éticos somente acontece mediante relações humanas, na qual, desde a mais tenra idade, o ser humano é estimulado pelo convívio social a entender o que é certo ou errado, partindo do pressuposto que, na idade adulta, as pessoas já sabem tais valores.

No plano histórico, a educação, por meio do processo pedagógico, tem como pano de fundo preservar a ideia da função social como mecanismo de transmissão do saber, apto a transformar o ser humano no plano individual e coletivo, preparando-o para o exercício da cidadania. Assim, a educação tem como premissa o exercício prático da cidadania, caracterizado como um processo interativo de cunho pessoal e público, usando recursos como a reflexão e a ação sobre a construção do próprio conhecimento e da tomada de consciência por cada ser humano e pela sociedade.

Pressupõe-se, portanto, que o objetivo geral da educação é o dever ético, calcado na cidadania mediante processo constante de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais, processo esse intrínseco à vida de todos, como também específico à condição

da espécie humana, na qual, segundo os gregos, o ser humano não nasce humano, mas se torna humano por viver entre humanos, tal que compreendem que os indivíduos instituem-se como seres humanos em razão da produção de uma natureza a qual é resultado das atividades de seus anseios em benefício próprio, mediante a cultura.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. (Trad. do grego: Mário da Gama Kury). Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1985.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun.2022

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles, volume 1 / Marilena Chamo -2.ed., rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KANT, Immanuel, 1724-1804. **Metafísica dos Costumes**.
Tradução [primeira parte] Clélia Aparecida Martins, tradução
[segunda parte] Bruno Nadai, Diego Kosbiau e Monique Hulshof.
Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São
Francisco, 2013.

KOSBIAU e Monique Hulshof. – Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança
Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013. – (Coleção
Pensamento Humano).

KANT, Immanuel. “**Resposta à pergunta:** Que é esclarecimento?”.
In: Textos Seletos, Petrópolis: Vozes, 1974.

MARX & ENGELS. **Textos sobre educação e ensino. São Paulo:
Moraes, 1983.**

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo:
Boitempo, 2005.

PLATÃO. **A República.** Rio de Janeiro: Martin Claret, 2001, p.
213- 214.

Capítulo 4

Ética, educação e formação de professores/as

Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco¹²

Introdução

Atualmente a população encontra-se diante de um elevado processo de transição entre o período pandêmico e o “novo normal” as pessoas estão preocupadas com o que gera empregos, rendas, mas por outro lado acaba gerando a degradação moral e ética e conseqüentemente acarreta danos à qualidade de vida humana, com os ânimos e egos exacerbados (o que deveria ter mudado durante/com a pandemia e ser mais empático) o ser humano não vem sendo respeitado. É importante considerar a ética e a moral, visto que a profissão docente tem passado por uma degradação, uma desvalorização. Como o professor trabalha com seres humanos isso repercute sobre ele próprio, sobre seus conhecimentos, sua identidade e experiências profissionais.

Estamos diante de um cenário complicado, pois, a conscientização de cidadãos capazes de exercerem a cidadania em relação a ética é deficitária. Infelizmente por maiores empenhos a

¹²Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação na Unesp, Campus de Marília. E-mail: cristina.mdg.carrasco@unesp.br

população brasileira não consegue uma educação de qualidade como deveria ser de fato. Diante dessa problemática evidencia-se que existe uma forte relação entre a população vigente que deseja essa educação de qualidade e não valoriza o professor. Essa reflexão parte do pressuposto de que os estudantes não estão sendo preparados da maneira como deveriam para o exercício da cidadania, embora o esforço do professor seja frequente. Esse fato pode ser corroborado com estudantes que não estabelecem uma boa relação com as questões éticas e a “dificuldade de uma sociedade que contemple cada um sem renunciar aos interesses coletivos” (Bocca; Caropreso, 2011). Vamos buscar compreender os impactos na educação e na vida dos professores e alunos através da ética em Aristóteles.

A cidadania pode ser estimulada por meio do educar e vivência da Ética na educação, pois, busca promover a participação de cidadãos ativos e sujeitos críticos capazes de lutarem unidos por seus direitos na *polis*. Diante desse fato, no pensamento aristotélico a política, a ética e a educação têm um objetivo, todo ser humano se preocupa em fazer algo e dar o seu o melhor com uma finalidade, o ser humano se preocupa e procura fazer o bem para si mesmo e para o outro. A ética é quando a ação humana está preocupada com um bem para si mesmo, quando procura a melhor forma de viver e ter felicidade.

Sendo assim, existem questionamentos relacionados no conceito de ética e de felicidade no ambiente escolar, bem como se houve a contribuição da ética na educação, sendo essa como foco na formação de cidadãos conscientes em busca de respeitarem o próximo e a si mesmos. Diante o exposto, a abordagem deve pautar-se na ética em Aristóteles, como forma de estabelecer as relações na sociedade.

Esse trabalho abordará aspectos relacionados à ética e à educação, qual a relação entre a ética e as virtudes em Aristóteles até os dias atuais.

A metodologia empregada será por meio de referências bibliográficas nas mais diversas plataformas, *Scielo*, periódicos Capes, livros, artigos, relatados e estudados por diversos autores especialistas na área.

Ética em Aristóteles

A palavra ética vem do grego *ethos* que significa 'costumes'. A palavra moral significa costumes e tem origem latina. Seria os costumes de um povo, seria o caráter social de um povo. Embora com acontecimentos políticos, sociais e econômicos mundiais mostrem a falta da ética. Mas o que é isso?

“Ética é a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. É uma ciência, pois tem objeto próprio, leis próprias e método próprio, na singela identificação do caráter científico de um determinado ramo do conhecimento”. (Nalini, 2009, p.19)

No contexto escolar, Ética não faz parte do currículo básico da educação embora tenha sido discutida algum tempo atrás para que fizesse parte do currículo, talvez apareça como Educação moral, a ética que tem como objetivo estabelecer relações e trabalhar em prol da formação de identidades multiculturais e valores entre o homem e diversos outros assuntos para reflexão numa perspectiva de educação para a cidadania e nas relações interpessoais. No ensino fundamental a palavra ética não aparece, mas os valores, atitudes e processos de comunicação e vida em sociedade são ensinados diariamente desde a educação infantil.

Diante disso, cabe refletirmos sobre alguns questionamentos tendo em vista a importância da ética em busca de um pensamento crítico e humanístico, o que então é a Ética? O que ela faz enquanto ciência? Qual a importância para a sociedade?

Diversas definições existem acerca do que é ética, mas no dicionário “*filos* parte da filosofia que estuda os valores morais e os princípios ideias de conduta humana, conjunto de princípios morais que devem ser respeitados no exercício de uma profissão” (Pasquale, 2009, p.258).

O ser humano não nasce com ética, mas ela é aprendida durante a vida, na observação no convívio com a família e com a sociedade, aprende respeito, honestidade e justiça (que infelizmente não acontece em algumas esferas da sociedade) os princípios éticos são aprendidos por meio do processo na Educação. Os professores não têm formação neste sentido, os docentes da educação básica (educação infantil e fundamental) formados nos cursos de magistério e de pedagogia não tiveram uma disciplina sobre o tema, mas ensinam estes preceitos na prática em sala de aula.

Segundo Nalini (2009, p. 16) é essencial reconhecer que nunca foi tão urgente, reabilitar a ÉTICA em toda a sua compreensão. Pois a humanidade se encontra em uma crise de ordem moral, refletidos na violência, na exclusão, no egoísmo e na indiferença pela sorte do semelhante, assentam-se na perda de valores morais.

A ética está ligada a ação das pessoas, para o método aristotélico o sentido da vida consiste em buscar e investigar a ação humana que necessita orientar-se por um conjunto de valores e virtudes, as quais descrevem, possibilitam e realizam a felicidade humana, permeada pelo ideal da justiça e pelo vínculo ético da amizade. A ética aristotélica tem:

A finalidade da ética é descobrir o bem absoluto, a meta definitiva, que é ponto de convergência e chegada e não pode ser ponto de partida de mais nada. O bem é a plenitude da essência. O homem busca naturalmente a essência e consegue uma felicidade imperfeita, na também falível hierarquia de bens que estabelece para si. Só será plenamente feliz quando atingir o bem supremo. Esse é o bem absoluto ou a verdadeira felicidade. Para alcançá-la, há de se contemplar a verdade e aderir a ela. (Nalini, 2009, p. 51)

Neste quesito, ultrapassar ou romper a maneira de pensar fragmentada, a ética é um dever, uma obrigação, um compromisso posto com base na integridade humana. Ainda, a ética, como ciência, admite tantas classificações quanto às escolas, as ideologias ou as correntes de pensamento existentes.

De acordo com os conhecimentos relacionados em torno dos conceitos Aristóteles parte do princípio geral que cada um tem em si mesmo a causa motora de seus atos, e a possibilidade ou não de realizá-los. A ética nos ajuda na distinção entre o certo e o errado.

É digno de nota que a ética tem por objeto a realização que se traduzem na consecução de bens (virtudes) que levam a felicidade ou se aproximar dela, na tentativa de superar os desacordos da ética, os esforços estão favorecendo a atuação reflexiva e a compreensão dos problemas do ambiente escolar.

Virtude e felicidade

O ser humano está sempre em busca da felicidade, seja na vida pessoal ou profissional. Tudo que fazemos tem um objetivo, por exemplo, comer para nutrir o corpo, estudar para saber mais sobre um assunto e ensinar, como é o caso dos professores, em constante

formação para ensinar melhor e com isso ter prazer e felicidade com sua profissão, a finalidade do ser humano nesta terra é ser feliz. Mas, como se encontra ou chega a ter felicidade?

A palavra felicidade vem do grego *Eudaimonia*, que se refere à concepção de ética e felicidade como finalidade moral. A ética para Aristóteles é o homem fazer uso racional e fazer escolhas para o bem ou para o mal e a partir de seus atos desenvolve as virtudes que são o meio utilizado para conseguir a felicidade, que é um exercício diário durante a vida.

Mas, o que é a virtude? A virtude é uma disposição de caráter e está vinculada a uma disposição de escolha de fazer ou não a ação. Para Aristóteles a virtude significa ação, uma prática e não uma natureza e só depende da própria pessoa. A virtude diz respeito às paixões e o meio termo são o equilíbrio entre o excesso e a ausência de algo. “O homem virtuoso, portanto, é o homem ativo, que aprendeu pela prática a desempenhar um papel social dentro da sua comunidade; ele é o homem político”.

A felicidade é um bem que junto com as virtudes pode ser vivido tanto de maneiras no coletivo ou individual se houver convivência harmoniosa no espaço da escola, da cidade e da família é possível ser feliz tendo uma vida equilibrada.

Aristóteles parte do princípio geral que cada um tem em si mesmo a causa motora de seus atos, e a possibilidade ou não de realizá-los [...] de tal forma que a ação possa depender da escolha consciente e voluntária. (Ramos, 2011, p. 35)

As noções básicas de educação, respeito ao próximo a responsabilidade por seus atos de acordo com cada faixa etária, a solidariedade e interesse pelo estudo vem da família, mas o modelo

principal é a conduta da família, o exemplo observado que incorporada aos valores da convivência social e a reciprocidade da condição a coexistência social, no coletivo.

A ética tem por objeto a realização de bens que se traduzem na consecução de bens (virtudes) que levam a felicidade que é de ordem individual [...] a cidade (pólis) constitui uma forma de comunidade que representa o ponto culminante no processo de realização dos fins comunitários que começa com a família (Ramos, 2011, p.36;38.)

A partir da convivência no coletivo se compreende que a escola é importante para a construção da cidadania e serve de mediadora entre os alunos e outros sujeitos envolvidos com a educação.

A escola é o lugar de convivência coletiva e social entre educandos e educadores, onde as ações pedagógicas têm finalidades de ensinar os princípios e a cidadania, é onde se efetiva a vivência e onde se desenvolve a amizade. Para Aristóteles (Ramos, 2011, p.43)

No que diz respeito à amizade, é ela que produz o desejo de viver junto [...]. Na polis a amizade significa a repartição da vida em comum com os outros (solidariedade) de tal sorte que faz parte da felicidade ao prazer da companhia.

Sendo assim, a amizade é essencial para a felicidade, por meio da obra Epicuro sobre a carta da felicidade é possível observar que devemos “cuidar das coisas que trazem felicidade” e compreender que todos os indivíduos são um ser natural, social e histórico, de modo que necessitamos compreender que o ambiente escolar, familiar e o social são inseparáveis da vida humana.

Educação e formação de professores

É perceptível que a educação é foco, não apenas no Brasil, mas no mundo todo, pois, busca-se consolidar a busca de soluções para os problemas como a pobreza, saúde, igualdade de gênero, promover a paz e a estabilidade mundial.

Durante o regime do presidente Getúlio Vargas de 1937 a 1945, o Estado Novo regulamentou as políticas públicas educacionais, mediante a Lei Orgânica de Ensino. Deu-se origem a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto lei 8.530 de 1946), aprovada pelo Congresso Nacional depois de uma longa gestação de onze anos. Com a Constituição de 1946, o Ministério da Educação e Cultura passava a exercer as atribuições de Poder Público Federal em matéria de Educação.

A Constituição de 1946 proclamava a educação como um direito de todos o ensino primário para todos com sua gratuidade nas escolas públicas. Ingresso no magistério através de concurso de provas e títulos. Fornecimento de recursos por parte do Estado para que o direito universal de acesso à escola primária fosse assegurado, buscando-se, desta forma, a equidade social.

A Lei Orgânica de 1946 organizou o ensino, e regular a articulação com os demais tipos de níveis do ensino, mas nesse período havia o autoritarismo no país e não houve diálogo sobre o tipo de alcance da lei e objetivo. Houve a reorganização do ensino primário e regulamentação do Ensino Normal.

Entendemos por educação os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para o bem de uso

comum e é um componente essencial e permanente da educação nacional com intencionalidade para as vivências.

A educação assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais cada vez mais complexos e riscos que se intensificam ou esbarram na manipulação e limites impostos pela alienação dos seres humanos, fazendo o fato de investir na construção de um projeto educacional seja apenas uma prática de resistência. (Severino, 2011).

Houve então um sistema de ensino e não mais vários sistemas estaduais. No currículo predominavam as matérias de cultura geral e a formação específica para o ensino era no último ano para o primeiro ciclo e eram chamados de regentes de ensino, foi por muito tempo em muitos locais o único fornecedor de pessoal docente qualificado para o ensino primário, já no segundo ciclo era mais diversificado e especializado com ênfase nos fundamentos da educação, sendo mais técnico, ou seja, profissional e eram chamadas de normalistas.

Em 1961 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61) não apresentou mudança significativa na estrutura de ensino das licenciaturas, tendo regulamentado apenas o seu funcionamento e controle. (Tanuri, 2000). E não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando a organização anterior, a Lei orgânica de 1946 organizou e a Lei de 1961 permaneceu com a mesma estrutura, mas os nomes mudaram, de 1961 até 1965 passou a ser Curso de Formação de Professores, mas o ensino normal permaneceu como local de preparação dos professores primários do ensino obrigatório (de 1ª a 4ª séries) e continuou com o seu sistema dual. Mudaram as nomenclaturas, mas a duração e formação continuaram as mesmas.

Durante a década de 1960 surgem os Cursos Normais noturnos e começa a decadência do Ensino Normal com a má qualidade na formação, os cursos noturnos seguiam o currículo e estrutura dos cursos diurnos, mas os discentes tinham dificuldades em realizar os estágios necessários para a formação prática. Houve um excesso de professoras primárias normalistas no Estado de São Paulo. Começou a descaracterização do preparo profissional dos normalistas que passou de um curso de dois níveis exclusivo de formação de professores para um curso secundário de caráter geral com algumas disciplinas específicas.

Na época da ditadura, por volta da década de 1970, acreditava-se que haveria o crescimento e o desenvolvimento da economia, de forma igualitária socioeconômica, nos níveis mundiais, ou seja, nacionalmente e internacionalmente.

A Lei 5692/71 teve a profissionalização ou a formação para o trabalho muito discutida, uniu os ramos do ensino médio, fundiram-se: o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, comercial e agro técnico, essa lei generalizou e obrigou a profissionalização para tentar eliminar o dualismo entre a formação acadêmica de preparação para estudos superiores e a profissional.

A educação passa a ser compreendida como um investimento em capital humano individual para a competição por empregos disponíveis. A Lei tornou o ensino profissionalizante universal e a formação para a qualificação para o trabalho. Nesse período iniciou o que temos até hoje, dois tipos de escolas: escola pública para a preparação para o mercado de trabalho destinada aos pobres e a escola privada com educação propedêutica que prepara a elite para o vestibular e entrada nas universidades.

A reformulação do Ensino Normal resultou na criação da Habilitação Específica do Magistério, mas, não reverteu o processo da perda do prestígio social dos cursos de formação de professores primários. Entre os anos de 1966 até 1976 a nomenclatura mudou para Curso Colegial de Formação Profissional de Professores Primários e em 1977 até 1979 mudou para Curso de Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau com Aperfeiçoamento para Pré Escola.

A Lei 5692/71 estabeleceu as diretrizes para o 1º e 2º grau, contemplou a escola normal no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau. A escola normal perdeu o status de escola e de curso transformada em Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareceram os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal que passou a ser feita nos cursos de Pedagogia. A habilitação magistério do ensino de segundo grau, regulamentada em 1972, substituiu a escola normal tradicional.

Em cursos de habilitações específicas houve a possibilidade do fracionamento do curso em habilitações específicas em três ou quatro séries, para escolas maternas e jardins de infância, em 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries. A fragmentação do curso refletiu a tendência tecnicista, a HEM reduziu a carga horária das disciplinas pedagógicas e assim aconteceu a descaracterização da escola normal nesse período, pois passou a ser uma opção com classes maiores no período noturno, redução das disciplinas de instrumentação pedagógica e fragmentação do currículo, devido à baixa procura houve o fechamento do curso. A formação do magistério primário em escolas normais foi destruída.

A LDB 9394/96 foi cenário de conflitos de interesses, passaram-se oito longos anos, mas, não conseguiu resolver os

problemas da educação brasileira. A LDB 9394/96 fez a Licenciatura curta deixar de existir e estabelecer que a formação docente para atuar na educação básica deveria ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Em 1996 os professores precisavam ter licenciatura plena em Pedagogia e os professores se formavam para ser polivalentes. Para a formação geral para o ensino médio há um formato único, mas, as escolas têm autonomia e liberdade para a construção de seus currículos desde que atendam aos interesses de aprendizagem.

Isso foi uma polêmica pois muitos docentes com anos de magistério tiveram que voltar a universidade para se adequar e não “perder” o cargo que exerciam.

Uma inovação importante que surgiu com a LDBN de 1996: a criação do Curso Normal Superior. Pela Lei (9.394), foram criados o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação que deveriam manter os cursos formadores de profissionais da educação básica com o curso normal superior. O professor saído do Curso Normal Superior teria o direito de cuidar da educação infantil e das primeiras séries da educação fundamental, ou seja, as primeiras séries da educação básica. A criação dos Institutos Superiores de Educação com a finalidade de formar professores em nível e qualidade superior significa retirar as licenciaturas da condição de apêndice dos bacharelados e colocá-las na condição de cursos específicos, articulados entre si, com projetos pedagógicos próprios e com a política de formação de professores de cada instituição, explicitada no seu projeto global.

Para Saviani introduzir como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou a política educacional

de fazer um nivelamento por baixo, pois os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, com uma formação aligeirada e mais barata, por meio de cursos de curta duração. Seriam os institutos paralelos a universidade.

(In)felicidade na formação de professores

Ao abordar o conteúdo de educação e formação de professores deve-se ter em mente que os dois conteúdos estão interrelacionados, sempre focando nas ações para o bem da sociedade, em busca de formar cidadãos capazes de interpretar o mundo.

É perceptível que a educação passou por várias mudanças, busca-se consolidar a democracia e garantir o direito à educação.

O termo “Educação” tem um sentido abrangente. Fala-se em educação formal, educação não-formal, educação continuada, educação a distância, educação ambiental, educação sexual etc. Sob o ponto de vista legal, educação tem, quase sempre, sentido limitado. Na legislação anterior, por exemplo, era sinônimo de ensino. Seja de ensino regular, seja de ensino supletivo. Portanto, referia-se, sempre, à educação formal. Embora a lei estatuisse que poderia ser dada no lar e na escola, de fato, a ação educativa verdadeiramente "certificada" pelos cânones legais era aquela encorpada na modalidade ensino. (Carneiro, 2007, p. 31).

A Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9.394/96, art. 66-prevê a preparação para o exercício e prevê uma formação do docente.

Ao escolher uma profissão se procura fazer o que gosta ou tem afinidade, para o ofício docente no magistério primário em alguns casos existe as condições culturais, econômicas e sociais que contribuíram para a escolha profissional. Em alguns casos motivos,

valores e sentimentos, o discurso da “vocação” ou influências da mãe sobre a escolha.

A escola formadora das futuras profissionais tinham certa precariedade no currículo predominavam as matérias de cultura geral e a formação específica para o ensino era no último ano para o primeiro ciclo e eram chamados de regentes de ensino, foi por muito tempo em muitos locais o único fornecedor de pessoal docente qualificado para o ensino primário, já no segundo ciclo era mais diversificado e especializado com ênfase nos fundamentos da educação, sendo mais técnico, ou seja, profissional e eram chamadas de normalistas.

Os professores que vinham da escola normal secundária e faziam cursos de especialização no Instituto de Educação podiam tornar-se diretores de Grupo Escolar, Inspectores do Ensino e orientadores escolares. As iniciativas anteriores a lei para o Instituto de Educação era para oferecer formação especializada para diretores e inspetores do Ensino Primário, após a lei deveriam oferecer cursos de especialização em áreas como educação especial, preparar professores do Ensino complementar primário e do Ensino Supletivo. Como ofereciam formação em nível mais elevado, a legislação determinou que os professores dessas instituições deveriam ter formação em nível superior. (Vicentini e Lugli, 2009; Tanuri, 2000).

Não se trata de uma exclusividade da profissão docente, mas as mazelas, os baixos salários, as condições precárias de trabalho encontrados no cotidiano, nas relações estabelecidas de classes e o desprestígio e a desvalorização surgiram.

Durante a década de 1960 surgem os Cursos Normais noturnos e começa a decadência do Ensino Normal com a má qualidade na formação, os cursos noturnos seguiam o currículo e

estrutura dos cursos diurnos, mas os discentes tinham dificuldades em realizar os estágios necessários para a formação prática. Houve um excesso de professoras primárias normalistas no Estado de São Paulo. Começou a descaracterização do preparo profissional dos normalistas que passou de um curso de dois níveis exclusivo de formação de professores para um curso secundário de caráter geral com algumas disciplinas específicas. Alguns dos problemas que contribuíram para a má qualidade dos cursos foram: o despreparo dos estudantes que vinham de qualquer curso profissionalizante de primeiro ciclo ou ginásio, a baixa exigência de instituições em relação ao nível de conhecimento para a diplomação e a falta de articulação entre as disciplinas que faziam parte do currículo.

Há um questionamento relacionado aos docentes dentro da escola, desde o momento em que se insere o futuro professor durante a sua formação e depois atuando na sala de aula, relatam seu descontentamento relacionado ao seu conceito de lidar com alunos. Já outros marcados pelas contradições entre os princípios teóricos e a prática e a organização do seu trabalho “resulta em que sua prática seja mesclada de representações sobre os elementos que as envolvem”. (Assunção, 1996).

Existe uma relação direta entre a prática e as estratégias:

A prática é mesclada não só dos conhecimentos adquiridos pela professora, mas de algo mais, que normalmente é esquecido pela escola: as representações que ela tem dos alunos, do conhecimento, da profissão, da sociedade, das instituições e de suas funções. Enfim são as representações que vão dar sentido as práticas cotidianas e contribuir nas escolhas e opções quanto ao tipo de aula, as estratégias, às relações com os alunos e às

posturas diante do trabalho desenvolvido. (Assunção, 1196, p. 63)

O entendimento; o domínio do conteúdo, que dá origem às técnicas, às ferramentas de trabalho, aos modos de produção, às relações sociais, às instituições, às decisões; e a percepção, ideologia, memória, valores e ideias.

Sendo assim, as professoras, deparam-se com um novo termo e reconhecem a necessidade de inovação na prática cotidiana que passa a ser fonte de pesquisas e discussões.

Dentro do ambiente escolar os docentes devem trabalhar de maneira a atingir a aprendizagem dos alunos referente as questões com atividades pertencentes ao cotidiano da vida dos estudantes.

Diante o exposto a escola e os docentes não deve seguir o mesmo parâmetro dos séculos passados, XIX e XX, sem acomodação e saudosismo, mas precisa adequar o conteúdo, ao ambiente. Sempre com o foco de formação de cidadãos autônomos em todos os sentidos, principalmente o intelectual e ético, pois, é por meio desse que a cidadania será exercida.

Tornar-se cada vez melhor professor não é impossível. Quem gosta de ensinar ou aprecia o convívio com a juventude não encontrará dificuldades em desobstruir os canais impeditivos de uma eficiente transmissão do conhecimento (Nalini, 2009, p. 346).

Para ser professor é necessário paixão, amor estudar para saber mais estar em constante formação para ensinar melhor para ter prazer e felicidade com sua profissão.

Conclusão

A Ética e a Educação, são temas extremamente importantes de serem abordados, pois, está intimamente ligado com a vida do ser humano (na educação infantil e no ensino fundamental, com os princípios pois não nasce com ética, mas ela é aprendida durante a vida, na observação no convívio com a família e com a sociedade, aprende respeito, honestidade e justiça). Ambas as frentes de estudo estão voltadas para o estudo do problema no mundo todo.

Esta reflexão não é para apenas caracterizar o magistério entre outras carreiras, a classe do magistério do ensino básico e fundamental são a base da educação. Conseguiu-se, proletarizar o professor, hoje mal remunerado, sem perspectivas de carreira, sem possibilidade de continuar seus estudos e às voltas com classes cada dia mais indisciplinadas e sem limites.

Enquanto não se conferir seriedade ao trato da educação, a começar pela remuneração, seleção e reciclagem dos professores, não haverá solução eficiente para muitos dos problemas brasileiros.

A sociedade não atingirá um nível ótimo de formação, “se a educação não for alavancada por um conteúdo comunicacional [...] fundado na dignidade da pessoa humana (Nalini, 2009).

Todas as disciplinas devem trabalhar o conteúdo de maneira interdisciplinar para que o aluno possa observar a seriedade de exercer a cidadania de maneira consciente, cuidando e preservando o ambiente e o seu próximo, pois a finalidade do ser humano nesta terra é ser feliz.

Esse trabalho, pautou-se apenas em uma parte introdutória relacionado ao tema, no qual foi possível verificar que estudos estão

sendo realizados ao longo dos tempos, mas sem resultados satisfatórios.

Referências

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996 (Coleção polemicas do nosso tempo; v. 53).

BOCCA, F.V; CAROPRESO, F. **Agressividade e relacionamento social em Freud**. In Ética e perspectivas Candiottto, C. organizador. Champagnat, Editora -PUCPR, Curitiba, 2011.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Dispõe sobre a adaptação dos serviços do ensino normal nos Estados, Territórios e Distrito Federal. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/1/1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8586-8-janeiro-1946-416404-norma-pe.html>.

BRASIL. **Lei n. 4024/1961**, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/06/2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/L5692htm.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/LEIS/L9394.htm.

BELLOTTO, Heloísa Liberali. **Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico.** In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, Anais..., p. 133-147.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo.** 14. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DEMARTINI, Zeila Brito.; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 5-14, ago. 1996.

NALINI, José Renato. **Ética geral e profissional I** - 7. ed. rev., atual. e ampl. - São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

PASQUALE. **Dicionário da Língua Portuguesa** comentado pelo professor Pasquale. Barueri, SP: Gold Editora, 2009.

RAMOS, C.A. **Ética e política em Aristóteles in Ética abordagens e perspectivas.** In *Ética e perspectivas*. Candiotto, C. organizador. Champagnat, Editora -PUCPR, Curitiba,2011.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos Educação.** Revista do Centro de Educação, vol. 30, núm. 2, julho-diciembre, 2005, pp. 11-26 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>

SEVERINO, A. J. **Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos.** In Formação de educadores: dilemas contemporâneos. Sheila Zambello de Pinho (organizadora). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n° 14, p. 61 – 88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VICENTINE, Paula.; LUGLI, Rosário, Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

Capítulo 5

Devir-escola: por saberes que não se reduzam ao uno

Camila Rodrigues Batista Neta¹³

Jessyca Eiras Jatobá Santos¹⁴

Jaqueline Ferreira Rodrigues¹⁵

Introdução

A filosofia de Deleuze e Guattari não está estagnada. Para compreendermos tal movimentação, é necessário, desta forma, utilizarmos de um local para que seja possível pensarmos filosoficamente. Mas o que é a Filosofia, afinal? A filosofia é a criação de conceitos. *Criar*. Toda criação precisa de uma dose de inventividade; inventividade esta que não cabe somente ao “agora” e nem ao “aqui”. Delineamos desta forma o que poderia ser uma educação pensada em outro plano ou imagem do pensamento que

¹³ Licenciada em Pedagogia pela UNESP, campus de Presidente Prudente - SP (2019) e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, Campus de Marília. E-mail: camila.neta@unesp.br

¹⁴ Mestra em Filosofia e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, Campus de Marília. E-mail: jessyca.eiras@unesp.br

¹⁵ Mestra e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, Campus de Marília. E-mail: jaqueline.rodrigues@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p103-124>

não por imagens dogmáticas do pensamento. O que objetivamos aqui é conceber, por meio da geofilosofia, um novo modo de apreensão educacional, que considere principalmente as possibilidades de criação. Dito de outro modo, nos preocupamos em mapear novas imagens de um pensamento que é múltiplo, que advém do acontecimento e que se transforma permanentemente.

Para melhor compreensão é necessário explorarmos melhor a noção do que seria a filosofia. Tal questionamento – também título e tema de um de seus livros – é uma problematização tardia nas obras dos autores. A última da parceria. “Talvez só possamos colocar a questão: o que é a filosofia? Tardiamente, quando chega a velhice e hora de falar concretamente”. (Deleuze; Guattari, 2010, p.7) Constituir essa definição, no entanto, é reconhecer os seus múltiplos campos, e, sendo assim, a sua própria terra e é neste sentido que se estabelece, também, a noção de uma geofilosofia. Ora, como afirmamos, a filosofia é a criação de conceitos, por definição:

O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual ele se encarna. (Deleuze; Guattari, 2010, p. 42)

Para tanto, esta criação se divide em três elementos: o plano de imanência, o personagem conceitual e os conceitos. Primeiro, é necessário pensarmos “Qual a relação do pensamento com a terra?” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 84) Para que um conceito exista, é preciso a existência de um solo, que será o horizonte de produção; um

traçado onde habitará esta nova “definição”, produzindo, portanto, uma geofilosofia. O horizonte de produção é o solo fértil onde a conceituação (problematização) irá ocorrer, e nesta construção há a delimitação de um território, pois esta construção não ocorre de forma solta no pensamento. A movimentação, a historicidade e a problematização dizem respeito ao personagem conceitual – amigo e rival do filósofo – enquanto o conceito é a resolução de uma problemática.

Em face do que indicamos, a geofilosofia consiste na própria formulação etimológica do que seria a filosofia (Gallo, 2003):

Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra. [...] a terra não cessa de operar um movimento de desterritorialização in loco, pelo qual ultrapassa todo território: ela é desterritorializante e desterritorializada. [...] A terra não é um elemento entre os outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas serve-se de um ou de outro para desterritorializar o território. [...] São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). (Deleuze; Guattari, 2010, p. 103)

Isto posto, nos colocamos a problematizar e percorrer esses caminhos. Propomos operar por deslocamentos no que está posto para a filosofia e realizar esse encontro com a educação, tomando como tarefa: desbravar conhecimentos e, sobretudo, nos reconhecer neles e traçar o nosso próprio território. Sendo assim, pontuamos que sob esse olhar, debruçamo-nos sobre a escola, não como uma instituição de ensino, mas como espaço das relações de saberes. Não é uma tarefa simples e, por isso mesmo, é uma construção constante. Não seria certo, no entanto, pensar em aperfeiçoamento, e sim, em

desterritorializações que ocorrem, muitas vezes, involuntariamente. Que terra é essa a qual pertencemos? À luz de Santos (2013) é possível entendermos que tal reconhecimento é um *por vir*. Entretanto, é necessário indicar um olhar criterioso, mas não confundir a ideia de *por vir* com um *vir a ser*, e sim, uma possibilidade. Para que estabeleçamos essa conexão de um saber-fazer, é imprescindível a problematização, este pensamento que nos joga em meio ao caos para traçar novos caminhos.

No tocante ao que se refere a problematização, informamos que para que pudéssemos ir em direção a uma nova forma de pensamento, foi necessário recepcionar a noção de pensamento do acontecimento, admitindo-a como um novo modo de proceder filosoficamente. O que admitimos como marco do rompimento com o pensamento dogmático foi o acontecimento. Significa dizer que o nosso pensamento é constituído a partir de uma experiência da problematização, que considera as várias faces de um acontecimento e que verdadeiramente faz com que nos questionemos sobre ele. Afinal, “Pensar é romper com a passividade, é sofrer a ação de forças externas que o mobilizem. Pensar é, além disso, interpretar. Dito de outro modo, pensar é explicar, desenvolver, decifrar, traduzir signos.” (Vasconcellos, 2005, p. 1220). O que procuramos realizar aqui foi a tarefa de compreender o papel da filosofia contemporânea e como esta pode implicar diretamente na educação.

Começamos a reconhecer, por fim, a partir de uma concepção genealógica de filosofia como diagnóstico da atualidade – então lastreada por uma crítica prática e experimental do pensamento – esboçar-se no contemporâneo, ao modo de uma *démarche* e de um acoplamento, uma problematização das diferenças como cartografia, admitida filosoficamente, do pensamento da diferença e do

acontecimento. Investigar os problemas educacionais quanto aos processos por meio da problematização e criação de conceitos é o que propomos realizar com este artigo.

Prelúdio, ou aquilo que antecede o caos

De antemão, apontamos a geofilosofia como conceito em potência; potência esta que nos suscita certa curiosidade em investigar mais especificamente todo o seu contexto, o *local* – ou locais – no qual se encontra. Quais as implicações que dele poderão emergir? Acreditamos, sobretudo, que essa potência, assim como os múltiplos territórios, nos servirá de ferramenta para solucionarmos nossas questões e, quando não, que ao menos as problematizemos de fato. Tais possibilidades rompem com qualquer curiosidade – *a priori* – de cunho somente individual. Neste caso, nos posicionamos referente às escolhas, tanto acerca da temática quanto dos autores como referência principal. Por que fazemos uso daqueles que não se dispuseram a falar e pensar a educação? Se o fazemos, é devido a essa potência que não se limita a um plano único.

De modo a definir a filosofia como algo prático, em uma constante movimentação, Deleuze e Guattari (2010) situam esse saber filosófico, também, como um *fazer*. Se optamos por falar de questões que não dizem respeito à educação pela via direta – escolar, por exemplo – é por se constituir em uma alternativa metodológica de abordagem filosófica, uma vez que a filosofia opera pela resolução de problemas através da criação de conceitos. Realizaremos os *deslocamentos* que nos parecerem indispensáveis para a realização desta pesquisa, ou seja, aproximaremos o plano filosófico do plano

educacional. À luz dessas afirmações, Gallo (2003) aponta que este fazer é:

Instaurar, inventar, criar... Um plano de imanência circunscrito pelos e circunscritor dos problemas educacionais; um personagem conceitual comprometido com a educação e que caminhe por suas vielas; conceitos que ressignifique tais problemas e os tornem em acontecimentos, que os façam ganhar consistência. (Gallo, 2003, p. 57-58)

Destarte, fazer da *geofilosofia* a nossa mola propulsora é, essencialmente, nos remetermos à própria noção estabelecida por Deleuze e Guattari (2010): se inserir em meio ao caos e realizar o corte no intempestivo, a partir da intensidade, das possibilidades. O que buscamos é realizar esses encontros; o voo à superfície, para que possamos, aos poucos, definir o nosso próprio território sabendo reconhecer os devidos empréstimos. Por fim, o que nos motiva é este desbravamento por terras que não se apresentam, mas que são um *porvir*

Após apresentarmos as considerações iniciais, consideramos que pensarmos a educação na contemporaneidade é uma tarefa árdua que requer problematizarmos e nos debruçarmos a respeito da construção e relação de saberes. Começamos, portanto, com a compreensão de Peters (2002) que pauta-se da educação em um contexto de “sociedade do conhecimento”. Deste modo, com o sistema capitalista tão bem desenvolvido e entrelaçado com o Estado, volta-se também para a construção da filosofia e sua relação com o território grego, visto que:

[...] Deleuze e Guattari desenvolvem, começando com os gregos, uma geografia da filosofia: uma história da geofilosofia. Em vez de uma história, entretanto, eles conceitualizam a filosofia, em termos espaciais, como uma geofilosofia. Tal concepção complica, imediatamente, a questão da filosofia: ao ser vinculada a uma geografia e a uma história - uma espécie de especificidade espacial - a filosofia não pode escapar de sua relação com a Cidade e o Estado. Em suas formas moderna e pós-moderna, ela não pode evitar um vínculo com o capitalismo industrial e da sociedade do conhecimento. (Peters, 2002, p. 79)

Atribuir à filosofia uma historicidade e reconhecer que também possui o seu próprio local, direciona também à perspectiva de criação. Aliás, aqui entra uma nova perspectiva em nossas problematizações: a pedagogia do conceito, cabendo a ela justamente isso: as condições para a criação de um conceito. Retomando então, a questão do tempo demandado pelos autores para pensarem, realmente a respeito do que seria a filosofia, ou a que caberia à ela, no caso, – que em muito estava se confundindo com determinadas áreas da comunicação –, o conceito é tardio, mas nem por isso, ultrapassado. Dizemos mais uma vez: filosofar, é pensar, problematizar, criar. Todavia, assim como a filosofia ocidental está para os gregos, se constituindo concomitantemente ao capital, não podemos ignorar a relação que o filósofo possui nessa formação e/ou até mesmo o quanto se formaria; o seu papel.

Se nos atentarmos a pontuar o que constitui a filosofia, apresentando a necessidade de um plano de imanência e os conceitos, devemos olhar, além destes pontos, para o “agente” responsável por executar, seria, por consequência o filósofo. Poderia ser, mas não é o caso. Assim como a própria etimologia, - a filosofia – possui um amigo ou amante da sabedoria, que não é o filósofo em si, ainda que

dependa dele. Aqui consiste na movimentação e historicidade por meio de um território que é pré-filosófico sendo que: “Os personagens conceituais têm este papel, manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento.” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 84) E é nesse movimento que abre margem para uma nova formulação de sua própria atividade filosófica. Salientamos aqui, portanto, a nossa afirmação de que a filosofia deleuzo-guattariana não representa, nunca, qualquer estagnação. Caracteriza-se então como esta nova ferramenta, dotada de total potência, o pensamento; pensamento que não se limita e que é o todo. Com seu problema, área de localização e condições para sua criação. Trata-se não de repetições ou de modificações para um problema já existente. A partir do pensamento, o pensamento – sempre singular –, nasce, demonstrando o seu real poder.

Ademais, se faz necessário, mais uma vez, voltarmos um pouco para destacarmos as noções de desterritorialização e a de reterritorialização que apreendem a noção de terra e território. O filósofo utiliza-se do plano de imanência de maneira intuitiva, conforme as problematizações vão acontecendo, percorrendo por esse solo, fixando quando se efetua uma problematização e caso seja necessário, realoca-se para um novo território, desterritorializando para reterritorializar em outro local. Tal definição, entretanto, é destacada por Peters (2002) a partir de Holland (1991) como posterior, ou no caso, uma atualização em *Mil platôs* – segundo volume de *Capitalismo e esquizofrenia* – já que em *O anti-Édipo* – o primeiro volume –, tais concepções aparecem ainda influenciadas pela psicanálise de modo inato aos sujeitos, sendo a desterritorialização boa e a reterritorialização ruim.

Retomando, então, a relação da filosofia com o desenvolvimento do capitalismo temos de nos ater, por consequência, à relação entre a filosofia e o Estado, e mediante isso, o capitalismo, que é onde o artigo se contextualiza, para mudarmos um pouco a nuance de nosso enfoque, não mais para o filósofo, somente, mas para que essas análises voltam-se para a educação, também. Ao potencializar a filosofia, torna-la uma geografia da razão, a geofilosofia, se tornar para a educação, um saber-fazer do qual, permite a inserção no campo ideológico, para além dessas concepções, abrir o leque para as problematizações, servindo-se do que é da filosofia – do que é próprio desta, de seus planos – e assim, realizarmos as possíveis e cabíveis aproximações, pois como a própria, pertencemos a uma terra que está por vir e devemos sempre estar em condições de *devir*.

Uma vez em meio ao caos

Diante dessas considerações, pretendemos investigar as possíveis contribuições da geofilosofia para o estudo filosófico da educação por meio da conjugação das pesquisas genealógica e cartográfica, associadas ao movimento geofilosófico. As fontes bibliográficas adotadas para a pesquisa serão livros, teses e/ou dissertações acadêmicas; e, num segundo grupo, publicações em periódicos científicos de área. O referencial teórico principal consiste, para a pesquisa genealógica, na obra de Michel Foucault, encontrada no livro *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (2005) e, para a pesquisa cartográfica, na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, imprescindivelmente em *O que é a filosofia?* (2010).

Iniciamos com a compreensão de Foucault sobre a genealogia, o qual parte de considerações sobre *A genealogia da moral* (1887), de

Nietzsche, utilizando-se de sua forma de construção para buscar e fazer uma investigação que não considere os acontecimentos em uma linha cronológica, mas em uma nova forma de captar o *fazer* histórico, ou seja, apontando as singularidades como formas de compreender *o que se faz e o que é* a história.

Sua análise em *Nietzsche, a Genealogia, a História* (2005) aponta que a genealogia se opõe à metafísica, uma vez que esta se dá pela enunciação dos fatos através da consagração dos acontecimentos enquanto origem e valorização do início das coisas, por meio de verdades, de princípios que levam ao agora, à constituição do tempo presente em meio ao saudosismo da gênese, por meio da pesquisa da origem (*Ursprung*). Todavia, não somente de origem se constitui a história.

Para a genealogia, as formas de observação da história devem ser levadas para além da própria observação linear, devem se apropriar e capturar as formas que ultrapassam a perspectiva da origem. Trata-se de apreender as minúcias do tempo, de debruçar-se sobre os fatos históricos e encontrar meios para que isto ocorra. Sendo assim, é necessário ir além do entendimento da origem, se instalar nos lapsos dos acontecimentos, e para que tais rupturas sejam percebidas se faz necessário a pesquisa da proveniência (*Herkunft*) e da emergência (*Entstehung*).

A proveniência funciona como o tronco de toda apreensão, uma vez que cabe a ela o fluxo de informações que escapam a uma simples pesquisa de origem. Ela busca esmiuçar as lacunas que apenas a acepção de gênese não dá conta, marcando a descontinuidade que há na própria história. Trata de perceber o que é singular e retomar todas as formas com que a história constituiu os valores e como estes estão envoltos nos corpos dos sujeitos por meio de ideias que foram

adquiridas, os hábitos. Já a emergência “é a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco, cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria” (Foucault, 2005, p. 269). No mais, acrescenta Foucault,

Enquanto a proveniência designa a qualidade de um instinto, sua intensidade ou seu desfalecimento e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de confrontação; ainda é preciso evitar concebê-la como um campo fechado no qual se desenrolaria uma luta, um plano em que os adversários estariam em igualdade; é antes – o exemplo dos bons e dos maus o prova – um “não-lugar”, uma pura distância, o fato de os adversários não pertencerem ao mesmo espaço. (2005, p. 269).

Evidencia-se, deste modo, que o grande fazer da genealogia está na percepção real da história para além de uma história neutra e distante dos sujeitos. A partir deste entendimento, há também o olhar que se volta aos corpos, aos seres e como eles são constituídos ao longo do processo histórico dos modos de subjetivação, considerando as rupturas que escapam aos procedimentos *meta-históricos*.

A genealogia opera a partir de significações singulares que não constam da história tradicional, fazendo uma pesquisa demorada e detalhada, preocupando-se não apenas com a linha cronológica e linear dos fatos, mas, a partir deles, localizando e correlacionando com o que comumente não se apresenta. Consequentemente, o trabalho do genealogista consiste em desconfiar e depurar, não pensando em encontrar a origem:

[...] ao contrário, deter-se nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa em sua derrisória maldade; esperar para vê-los surgir, máscaras finalmente

retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de ir buscá-los lá onde eles estão, “escavando as profundezas”; dar-lhes tempo para retornarem do labirinto onde nenhuma verdade jamais os manteve sob sua proteção. (Foucault, 2005, p. 264).

Por sua vez, a cartografia, apontada por Deleuze e Guattari (1995), é um dos princípios do rizoma, que consiste em uma contraposição à forma de organização do pensamento a partir do positivismo, do sistema arbóreo, como apresentado pelos autores, que prevê uma hierarquia para os saberes e a forma de constituí-los.

O rizoma – palavra advinda da botânica – se manifesta como radículas que se espalham horizontalmente, que se proliferam abundante e simultaneamente sem quaisquer hierarquias; é princípio conectivo, solo fértil sem entradas e saídas; a-centrado; multiplicidades. Quer dizer que o rizoma é o oposto ao modelo de árvore. Não serve ao todo – o *Uno* – mas às especificidades que se constituem, e que coexistem; local onde habita a subjetividade. “As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito.” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 8).

Na qualidade de um dos princípios do rizoma – o quinto, de seis – a cartografia representa as várias entradas admitindo os diversos entrelaçamentos sem se preocupar com uma forma definida, ou simplesmente um caminho único a ser percorrido. Cartografar consiste principalmente na abertura em face das diversas possibilidades, que se manifestam como *sentido*. Dessa forma, utilizando-se de meios que se diferenciam de uma pesquisa tradicional, a pesquisa cartográfica considera o objeto de investigação admitida a influência nele exercida pelo pesquisador em relação à pesquisa-intervenção. Logo:

A cartografia, enquanto um dos princípios deste campo de multiplicidades e de variação contínua que caracteriza o rizoma, é tomada como um mapa em constante processo de produção, instaurando um processo de experimentação contínua capaz de criar novas coordenadas de leitura da realidade, criando uma ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos. Com este procedimento cartográfico colocam-se em questão as hierarquias e fronteiras que dividem os campos de conhecimento e propõe-se uma recriação permanente do campo investigado. (Zambenedetti; Silva, 2011, p. 457).

Em vista das inúmeras possibilidades, Passos, Kastrup e Escócia (2015) formularam pistas que não funcionam como regras – e nem poderiam sê-las – mas, com o intuito de explicitar o procedimento da pesquisa cartográfica, propuseram a inversão do *metá-hódos* para o *hódos-metá*.

Em posição de cartógrafos é importante que saibamos reconhecer e acompanhar esse processo, estarmos atentos: “Trata-se, em certa medida, de obedecer às exigências da matéria e de se deixar atentamente guiar, acatando o ritmo e acompanhando a dinâmica do processo em questão. “[...] Mais do que domínio, o conhecimento surge como composição.” (Kastrup, 2015, p. 49).

Ressaltamos, também, que ambas as abordagens se distanciam do modo de operar cristalizante, como o iluminista e o romântico, por não partirem de concepções totalizadoras dos fatos por meio de suas origens e relações hierarquizadas, incluída a universalidade da noção de essência. Tendo sempre em vista o singular, a genealogia se diferencia do método convencional em sua preocupação com os diferentes pontos de vistas, em dar voz aos diferentes sujeitos e contextos; ao passo que a cartografia “[...] é a problematização da posição do pesquisador e do ato de pesquisar, onde a pesquisa é

tomada como um campo de experimentação, atravessado pelo regime da sensibilidade.” (Zambenedetti; Silva, 2011, p. 457). À vista disso, é certo dizer que tanto uma como a outra fundamentam-se na diferença, no contratempo do que se tem como um dado histórico e/ou investigativo, sempre definido e cronológico.

Dessa maneira, a genealogia e a cartografia operam no contratempo do que diz respeito às metodologias comumente compreendidas; a elas cabe o tempo do próprio objeto/problema de pesquisa em relação aos feitos futuros. Ou seja, são abordagens que não ocorrem com determinações prévias, uma vez que elas partem da experimentação e da sensibilidade, justamente a movimentação que prevê a realização de uma geofilosofia.

Do caos ao caos

Após, lançarmo-nos ao desconhecido, ao mar aberto, retornamos aos cais, mas após enfrentarmos a tempestade, já não somos mais o mesmo. Dessa forma, após problematizarmos a compreensão de filosofia do nosso referencial teórico, bem como seus desdobramentos, conciliarmos as devidas aproximações diante às possibilidades para o campo educacional, é possível afirmarmos que o sujeito – categoria que define o indivíduo – constituído ao longo da Modernidade em um movimento de universalização dos saberes sobre o homem, acima de tudo não é pensado verdadeiramente, seja no sentido de um eu finito, ou no sentido educacional, sendo: “a ocultação da própria pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educativas são meras ‘mediadoras’, onde se dispõem os ‘recursos’ para o ‘desenvolvimento’ dos indivíduos. (Larrosa, 1994, p. 37).

No entanto, se isto ocorre – assim como reiterado logo acima – é devido às próprias relações que se formam dentro da escola. Neste momento, identificamos a escola como uma instituição nos parâmetros do Berger e Luckmann (2004): falamos, em essência, sobre instituições e como nos constituímos, em partes, por definições que nos são externas; assim as instituições padronizam e norteiam a nossa conduta, por meio de um controle social, e fazem com que dentre uma infinidade de escolhas, somos direcionados a agir conforme coletivo, ou simplesmente, conforme os grupos que pertencemos.

Uma vez que nossos objetivos estiveram fundamentalmente voltados a uma nova forma de pensar que não mais se constitui por meio de uma noção fixa de sujeito, a imagem antropológica do homem, mas por meio do pensamento do acontecimento. Nesse sentido, a filosofia com a qual nos propusemos a investigar não se interessa pelo sujeito, mas pelos modos de subjetivação que formam os sujeitos. Dito isso, uma forma de pensarmos o sujeito como *processo* seria através do pensamento do acontecimento, uma nova imagem do pensamento, o qual, a partir da genealogia de Michel Foucault e da cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari nos permitiria acompanhar esses processos por meio da diferença.

Partindo dessa premissa, foi importante revisarmos a noção não apenas do que seria o acontecimento na filosofia, mas a filosofia como um acontecimento. Concluímos, ainda, que a filosofia se compõe a partir de problemas a serem solucionados, um posicionamento fundamental apontado pelos autores que consideramos e que indica a tarefa da filosofia contemporânea.

A esse respeito, o próprio Deleuze (1992a) reitera o quanto o pensamento contemporâneo é devedor da filosofia de Nietzsche e, na esteira aberta por este filósofo, encontramos Foucault, que fez de sua própria filosofia um *ato de pensamento*; isto é, uma experimentação e uma problematização do pensamento. (Lopes, 2011, p. 16).

Conforme Deleuze (1998, p. 23), devemos estar atentos e: “não confundir o acontecimento com sua efetuação espaço-temporal num estado de coisas”, o que nos leva à construção de um plano de imanência para a ocorrência e efetuação desses acontecimentos. Em nosso caso, as *cartografias da diferença como analítica das práticas de constituição da subjetividade*.

A critério de melhor entendimento, Zourabichvili (2004) define o acontecimento sob os seguintes termos:

O acontecimento sustenta-se em dois níveis no pensamento de Deleuze: condição sob a qual o pensamento pensa (encontro com um fora que força a pensar, corte do caos por um plano de imanência), objetividades especiais do pensamento (o plano é povoado apenas por acontecimentos ou devires, cada conceito é a construção de um acontecimento sobre o plano). E se não há maneira de pensar que não seja igualmente maneira de realizar uma experiência, de pensar o que há, a filosofia não assume sua condição acontecimental, de onde pretende receber a garantia de sua própria necessidade, sem propor ao mesmo tempo a descrição de um dado puro, ele próprio acontecimental. (p. 7).

Por conseguinte, nosso olhar para o sujeito se encontra em construção, assim como ele mesmo, em um sentido ininterrupto. Constitui-se, além disso, em um olhar para a educação, para que

possamos problematizá-la ao invés de supor que a compreensão seja dada naturalmente, como um *insight*.

Posto isso, o enfoque epistemológico e metodológico sobre a genealogia e a cartografia apontam para a produção do pensamento pautada pela diferença e pela multiplicidade como formas de problematização – a partir do acontecimento ou no acontecimento – da constituição de subjetividades nos espaços escolares ou quanto aos modos de produção da educação escolar.

Significa dizer que quando pensamos no conceito de *modos de subjetivação*, indicado por Foucault, encontramos a sugestão de que a filosofia como pensamento do acontecimento e criação de conceitos ampare a ideia de uma analítica dos modos de constituição da subjetividade e não uma análise das representações do sujeito. Em *Conversações* (1992), Deleuze esclarece que:

[...] Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (p. 123-124).

Considerando nossas problematizações, compartilhamos, ainda que foi a partir de concepções que nos propusemos a pensar; operamos por deslocamentos, descontinuidades de um pensamento que não é pré-estabelecido. Mapeamos nossos caminhos e entendimentos conforme os problemas postos, uma vez que foi a

partir desses problemas que realizamos nosso *fazer filosófico*, o qual não se sobrepõe a outros saberes e nem mesmo evoca definições que transcendam tanto ao saber quanto ao próprio problema.

Em vias de finalização, se faz necessário, sobretudo, indicarmos que para e nessa mudança de paradigma, consideramos esse pensamento sem imagem, diretamente relacionado à aprendizagem, mas não somente. Assim como iniciamos ambicionando por relações de saberes que fossem diferentes, para além da diferença habitual, utilizamos – como já dito anteriormente – da filosofia da diferença, desse acontecimento provedor de multiplicidades. Adentramos, portanto, tal conceituação:

“É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para “voltar” no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza. As leis de combinação crescem então com a multiplicidade”. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15)

É neste sentido, que desejamos que a escola possa ser projetada: que se distancie das normatividades que possibilite a multiplicidade, ambicionamos, portanto, um devir- escola. Para melhor incisão:

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de

onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão "o que você está se tornando?" é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 10)

E com essas problematizações encaminhamos a finalização deste artigo, colocando-nos a realocarmos territórios que pareciam incomunicáveis, para utilizarmos de ferramentas que operam de modo sensível sem quaisquer totalidades.

Considerações Finais

O nosso estudo com base na filosofia da diferença não visou apenas a pesquisa, mas também considerou a diferença como a possibilidade de atuarmos no campo da prática, uma vez que isso é importante para o campo pedagógico. Problematizar incide também em uma revisão da relação professor - aluno, da forma como são dispostas as organizações e a própria ideia do conhecimento em relação ao ensino-aprendizagem. Isto é, propomos ir em direção ao pensamento do acontecimento para ampliarmos as concepções das relações pedagógicas.

Às possibilidades, é designado essa constante: a potência do meio em que o mais importante não é o começo e nem o fim, mas sim essa relação de sentido; de sentir e de coerência, a da problematização. Um pensamento ocupa um determinado espaço e se ele não é o todo, logo, a definição de terra, de território. É deste tablado fértil, que se dá o plano de imanência, esse por vir, esse

acontecimento. À geofilosofia, cabe o vínculo de terra, personagem conceitual – a dualidade entre o amigo e o rival – para que se possa alcançar o conceito. Fazer filosofia é isto, criar conceitos, mediante a um problema, singular e histórico, resultante da própria experiência e nela própria.

Pensar, portanto, na construção proposta no corpo deste texto é resultante de uma outra problematização, é a reterritorialização ou até mesmo uma nova territorialização de uma definição comum e que, no entanto, se desdobra de maneiras distintas, conforme olhar e experimentação de cada um. Se por um momento, parecer relativização, a relatividade é verdadeira, mas não uma ordem, o que define é o problema. O desafio proposto, talvez seja este: os vais e vens.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 260-281.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 35-86.

LOPES, Rodrigo Barbosa. **Imagem do Pensamento: do antropológico ao acontecimento na educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília – SP. 2011.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Rumo a uma nova terra. **Revista Eopolítica**, São Paulo, n. 5, jan-abr, pp. 38-49, 2013.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, Set./Dez. 2005.

ZAMBENEDETTI, Gustavo; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. Cartografia e genealogia: aproximações possíveis para a pesquisa em

psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, vol. 23 (3): p. 454-463, 2011.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

Capítulo 6

A violência no ambiente escolar: *Bullying* e seus desdobramentos

Gelci Saffiotte Zafani¹⁶

Fabiola Colombani¹⁷

Thaís Yazawa¹⁸

Introdução

De acordo com Abramovay (2016), a violência na escola é um fenômeno preocupante, pois descaracteriza a instituição que originalmente deve ser um lugar de amizade, boa convivência, prazer

¹⁶ Graduada em Psicologia pela (UNIMAR-Universidade de Marília), Mestre em Educação pela UNESP/Marília, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo (INDEP-Instituto de Ensino Capacitação e Pós-graduação em Marília). Atualmente é docente, supervisora de estágio em Psicologia Escolar do curso de Psicologia da Universidade de Marília (UNIMAR). E-mail: gelciszafani@gmail.com

¹⁷ Possui Graduação e Mestrado em Psicologia (UNESP/Assis). Doutora e Pós-doutora em Educação pela (UNESP/Marília), Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo (CFP). Atualmente é docente, supervisora de estágio em Psicologia Escolar e coordenadora da clínica de Psicologia da Universidade de Marília (UNIMAR). E-mail: fabiolacolombani@unimar.br

¹⁸ Graduada em Psicologia (FAP), Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru). Mestre em Análise do Comportamento (UEL-PR) e Experiência clínica e como docente em diversas disciplinas, experiência como supervisora clínica em ABA. Atualmente é Psicóloga Jurídica do Tribunal de Justiça de São Paulo. E-mail: tatayazawa@gmail.com

e busca pelo conhecimento e aprendizado. Atualmente, a mídia aponta um aumento da violência escolar, o que preocupa pois não se sabe ao certo o que vem provocando tais acontecimentos e se todos os problemas de convivência que a escola enfrenta, são provocados por meio de conflitos provenientes das relações ou se há influências externas.

Segundo Abramovay (2016), a violência é um fenômeno complexo e diversificado, devendo-se ter cautela ao conceituá-lo, pois é algo dinâmico e mutável, passando por transformações à medida que a sociedade se transforma, dependendo do contexto histórico, cultural, social e de outros fatores. De acordo com Díaz Aguado (2016), há necessidade de se identificar as diferentes formas de violência escolar uma vez que, muitas vezes, o que a instituição tem feito é ignorá-las ou negá-las, conduzindo-as dessa forma à justificação, manutenção e reprodução.

Vinha *et al.* (2017) apontam que reconhecer os diversos tipos de problemas de convivência faz com que as intervenções também sejam diferenciadas e resultem em aprendizagem. Ainda para Vinha *et al.* (2017), os problemas de convivência dentro da escola podem ser divididos em: **manifestações agressivas** – que seriam aquelas que utilizam o emprego da força, da agressão, dos danos à dignidade pessoal, que atentam a integridade física-moral- psicológica – e **manifestações perturbadoras ou indisciplinadas** – que estariam relacionadas à desordem, ao desrespeito às normas elaboradas coletivamente, ao enfrentamento, a comportamentos irritantes.

Abramovay (2016) classifica os problemas de convivência de acordo com a natureza apresentada, como se pode ver:

- **Microviolências ou incivilidades:** são infrações que perturbam a ordem estabelecida, como agressões verbais,

xingamentos, humilhações, falta de respeito, modo grosseiro de se expressar, discussões e ofensas, que muitas vezes ocorrem por motivos banais, mas que rompem com os laços sociais, de modo que acabam se naturalizando, causando medo e insegurança e fragilizando, dessa forma, a instituição;

- **Violências simbólicas e institucionais:** estão relacionadas ao modo como a escola se organiza, funciona e trata os estudantes, estabelecendo muitas vezes relações simbólicas de abuso de poder;
- **Violências duras:** são episódios que podem causar danos irreparáveis ao indivíduo e que necessitam de intervenção do estado. São atos infracionais, crimes, como agressões físicas, roubos, homicídios, tráfico de drogas, uso de armas e outros.

Além dessas, outras violências permeiam o universo escolar, como o racismo, a homofobia e as discriminações e intimidações sistemáticas (*bullying*), sendo essas últimas o enfoque deste capítulo.

Portanto, Vinha *et.al* (2017), aponta que o problema do aumento da violência escolar é controverso, que requer uma análise cuidadosa, pois os autores em suas pesquisas demonstram que não há um aumento da violência dura, e, sim, de outros tipos de conflitos, como agressões verbais, insultos, provocações e outros. Já Abramovay (2016) ressalta que se faz importante a escola conseguir distinguir os tipos de violência escolar para buscar a compreensão do fenômeno, contribuindo para a prevenção de situações de violência e analisando a conexão do ambiente escolar com o episódio.

O fenômeno *bullying*

Uma preocupação mundial que chama a atenção de pesquisadores de diversas áreas como psicologia, educação e saúde é o fenômeno *bullying*.

Bullying é um tipo de violência caracterizada como uma forma perversa de relação interpessoal, de dominação de um parceiro, humilhando-o, intimidando-o e excluindo-o do grupo, tratando-se muitas vezes de um problema silenciado. (Del Barrio, et. al 2003). Esse fenômeno foi inicialmente mencionado por Olweus (1978) como *bullying* (*bullying*, do inglês *bull*, “touro”, “valentão”), que se diferencia de outras condutas violentas por fazer parte de um processo com características que aumentam sua gravidade, dentre elas, a repetição e o fato de se tratar de um fenômeno que ocorre escondido das figuras de autoridade e que muitas vezes se apresenta por meio de violência simbólica.

Fante (2005, p.24), uma das primeiras pesquisadoras brasileiras sobre esse fenômeno, aponta que o *bullying* pode ser definido como “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão”.

De acordo com Souza (2019) e Fante (2005), pela complexidade do fenômeno atribuído ao termo, as línguas latinas ainda não conseguiram uma tradução literal que represente de fato tal situação e sua dimensão dentro dos tipos de violência.

Olweus (2013) observa que há três critérios fundamentais para a caracterização do fenômeno, como intencionalidade, desequilíbrio de poder e repetição, são eles:

● A intencionalidade

Segundo Olweus (2013), o *bullying* é caracterizado como um comportamento agressivo, com intenção ou desejo de ferir ou causar dor emocional e desconforto a alguém. Olweus (2013) aponta também, que algumas pessoas questionam a intencionalidade do ato, relatando a dúvida em saber se o autor realmente teve a intenção de prejudicar o outro. Diz ainda que, se essa característica faz parte da definição, então os pesquisadores deveriam descobrir uma forma de avaliá-la ou documentá-la. E argumenta que essa questão de intencionalidade tem um grande histórico de discussão e que ela não deve ser baseada no relato do autor e, sim, do entendimento do contexto. Observa, também, que alguns pesquisadores defendem que, se o alvo entende que esse comportamento é indesejado, já se caracteriza como *bullying*.

Tognetta, Vinha e Bozza (2014, p. 203) salientam que os “autores do *bullying* escolhem “a dedo” quem serão seus alvos, e que esses são exatamente escolhidos por razões psicológicas, pois parecem concordar com a imagem que lhes é atribuída, ainda que inconscientemente.” Portanto, a busca é um alvo frágil e suscetível, para ofender, intimidar, humilhar, menosprezar e diminuir, pois somente permanecem na condição de vítimas aqueles que se sentem inferiores pelas diferenças físicas, de gênero, de orientação sexual, de condição socioeconômica ou cultural. Enfim, aqueles que se sentem inseguros com relação ao respeito que nutrem por si mesmos, não encontrando forças para lutar contra seus agressores. (Tognetta; Vinha; Boza, 2014).

● O desequilíbrio de poder

Díaz-Aguado (2016) ressalta que uma das características desse fenômeno é a relação de desequilíbrio de poder entre um “valentão”, geralmente apoiado pelo grupo, e sua vítima indefesa, que se sente incapaz de sair dessa situação. Esse desequilíbrio é uma das características que mais o diferencia de outras formas de violência.

No entanto, Olweus (2013) chama a atenção para o fato de que nem sempre é fácil notar esse desequilíbrio de poder, pois não se trata apenas de questões objetivas como força física ou diferença em números (mais autores para menos alvos), mas que pode estar associado a fatores não objetivos, como diferença na autoconfiança, popularidade, status no grupo e outros.

Outro aspecto importante a ser analisado, ainda de acordo com Olweus (2013), é a percepção do alvo de como seria difícil para ele se defender com sucesso das atitudes dos autores.

● A repetição

De acordo com Tognetta e Rosálio (2013), esse fenômeno ocorre escondido dos olhos das figuras de autoridade e funda-se na repetição. Não é um acontecimento isolado, é repetitivo e prolongado, tendendo a situações cada vez mais graves; costuma implicar diferentes tipos de condutas violentas, inicialmente com agressões sociais e verbais, posteriormente coações e agressões físicas e, na última década, por meio de tecnologias, transformando-o em *cyberbullying* como se verá mais adiante (Díaz-Aguado, 2016).

No entanto, Del Barrio *et al.* (2005), diferentemente de outros autores, defendem que a repetição é uma característica

provável, mas nem sempre está presente. Alegam que uma única agressão pode acontecer de modo tão intenso que pode ser o suficiente para estabelecer uma relação de dominação duradoura. Frick (2019) aponta que, se for considerada apenas a necessidade de repetição, corre-se o risco de se desconsiderar outras agressões que também são *bullying*, colaborando com a manutenção dessa cultura como um fenômeno menos grave, já que acontece “apenas” uma ou duas vezes. Afirma, então, que é preciso olhar sob o ponto de vista de quem sofre as agressões, pois se essa agressão sofrida causou um dano físico ou psicológico constantemente vivenciado na memória do alvo, deve ser caracterizada sim como *bullying*.

Desta forma, o critério de repetição deve ser avaliado com cautela. Tognetta, Vinha e Bozza (2014) salientam outras características além das definidas por Olweus para definição do *bullying*, sendo elas: uma violência que ocorre entre pares, ou seja, não há desigualdade de poder instituído ou de autoridade; é necessário um alvo frágil, pois somente permanecem na condição de vítimas, aqueles que se sentem inferiores, inseguros e com imagens negativas a respeito de si mesmo; e, por último, o que prevalece para o autor do *bullying* é a necessidade de manter uma boa imagem diante dos outros.

Outro aspecto que vem chamando a atenção de alguns pesquisadores é um terceiro envolvido no conflito: os espectadores. Aqueles que muitas vezes testemunham as agressões e se mantêm omissos. Frick (2019) afirma que há tempos o fenômeno do *bullying* já não é mais considerado apenas como um problema envolvendo a díade autor-alvo, e, sim, um fenômeno de relações em grupo.

Tognetta e Rosário (2013) apontam que tanto quem ataca quanto quem sofre o ataque está sob os olhos de seus iguais. De

acordo com estudo realizado por Tognetta, Avilés e Rosário (2013 *apud* Silva, 2019), que procurou evidenciar a participação e a relação entre agressores, vítimas e espectadores em situações de intimidação em escolas públicas e privadas no Brasil, constatou-se que 15,9% autodenominaram-se vítimas, 19,5% disseram ter participado como autores e outros 62,8% relataram serem espectadores, apenas assistindo às cenas de abuso e maus-tratos, portanto, que presenciaram, mas não tiveram uma participação efetiva.

O *bullying*, assim, expande-se para além da díade agressor/vítima: expande-se para os espectadores. E esses últimos têm ganhado destaque na investigação do fenômeno pelo fato de as respostas dessas testemunhas contribuírem para aumentar ou reduzir o problema (Souza, 2019).

Segundo Tognetta e Vinha (2009), não há *bullying* se não há um grupo que assiste quem ironiza, quem age com sarcasmo. Os autores do *bullying* precisam fazer com que seu público os venere, necessita de espectadores e validação do grupo. Eles precisam se sentir aceitos e valorizados pelos colegas. Dessa forma, uma das maiores recompensas que se observa em relação ao autor do *bullying* é que ele, para se sentir superior perante o grupo, precisa ver o outro diminuído.

Muitas vezes esse público, com medo de se tornar a próxima vítima, parece concordar com as ações dos autores pela indiferença ou por pura aceitação. Portanto, a escola, com seus diversos contextos de relações entre grupos, é um espaço em que esse tipo de violência pode se desenvolver e já se desenvolve. É um espaço no qual é preciso trabalhar muito mais do que ações pontuais como palestras. É necessário trabalhar as relações interpessoais, a convivência ética e o fortalecimento do protagonismo infanto/juvenil, capazes de

desenvolver em todos o sentimento de indignação mediante esses comportamentos.

Sobre as características dos agressores

De acordo com Díaz- Aguado (2016), dados de pesquisas demonstram características em comum nos adolescentes que iniciam e protagonizam o *bullying* escolar, ação que deveriam ser erradicados pela escola e pela família:

- Forte identificação com o modelo social baseado no domínio e na submissão, tendo tendência a abusar da força e a justificar a violência e a intolerância em diferentes tipos de relação, com uma tendência a serem mais racistas, xenófobos e sexistas;
 - Dificuldade para se colocar no lugar do outro e falta de empatia, sendo seu raciocínio moral algumas vezes mais primitivos do que o de seus companheiros, justificando fazer aos outros o que lhes fazem ou o que acredita que lhes fazem, levando-os a agir por vingança, tendo dificuldade de coordenar seus direitos e deveres;
 - Tendência a resolver conflitos com as próprias mãos: impulsividade, baixa tolerância à frustração e insuficientes habilidades alternativas à violência;
 - Geralmente têm menos habilidades sociais para resolver conflitos de forma pacífica, para deter ou evitar situações violentas. Eles aprendem a agir no estilo violento que lhes gera certas vantagens (do seu ponto de vista), não possuindo alternativas não violentas para enfrentar as situações;
 - Dificuldade para cumprir normas e mau relacionamento com os professores e outras figuras de autoridade; possuem

- geralmente um desempenho escolar inferior à média;
- Escassa capacidade de autocrítica e ausência do sentimento de culpa pelo *bullying*, com o costume de responsabilizar a vítima. Demonstram tendências a se auto afirmar por meio da violência e, com o uso dessa, aumentam a sensação de eficácia e poder;
 - Parecem praticar o *bullying* como uma forma destrutiva de obter protagonismo e compensar exclusões ou fracassos anteriores;
 - Dificuldades na aprendizagem de alternativas à violência na família. Os estudos realizados por Díaz- Aguado (2016) demonstram que, com certa frequência na família dos agressores, houve dificuldade para lhes ensinar a respeitar limites, existindo permissividade frente a condutas antissociais ou emprego de métodos coercitivos autoritários, dominadores e com castigos físicos.

Fante (2018) aponta que o poder do agressor é respaldado pela força física ou psicológica que exerce sobre o grupo, transformando-se num modelo de identificação a ser seguido, fazendo com que outros estudantes se juntem ao agressor por pressão ou por estratégia de defesa para não se tornarem vítimas.

Características dos alvos/vítimas

Díaz-Aguado (2016) relata que os primeiros estudos sobre *bullying* escolar detectam dois tipos de vítimas: vítima passiva e vítima ativa.

- A vítima passiva se caracteriza por uma situação de isolamento social, com escassa assertividade e dificuldade de

comunicação. Tem autoestima negativa, conduta passiva, demonstra de forma clara sentir-se inferior, insegura, com medo da violência e de não poder defender-se. Essas vítimas possuem tendência de se culpar pela situação ou de negá-la por vergonha.

- A vítima ativa ou tida como provocadora se caracteriza por ser ao mesmo tempo vítima e agressor. Vive numa situação de isolamento social e acentuada impopularidade dentro do grupo, com uma tendência excessiva e impulsiva a agir, sem elencar quais condutas seriam mais adequadas para a situação e tendo muitas vezes condutas irritantes, agindo, segundo Tognetta, Vinha e Bozza (2014), de maneira agressiva ou atrapalhada, tornando-se, dessa forma, mais “provocadoras”.

Fante (2018) salienta que a vítima acredita ser merecedora dos ataques porque acredita não ter valor. Assim, aos poucos, ela vai se afastando do grupo-classe, pois sua reputação fica cada vez pior perante o grupo, que assiste a constantes gozações, fazendo a vítima se sentir inútil, sem nada poder fazer para mudar a situação.

Características dos espectadores

Salmivalli et. al (1996), preocupados com o fato de um grande número de crianças afirmarem testemunhar o *bullying*, pesquisaram os diferentes papéis dos espectadores nas situações de agressão e investigaram como essas crianças reagem durante tais episódios e como essas reações contribuem para aumentar o problema ou para combatê-lo, identificando, desta forma, quatro funções de participantes que as crianças podem ter: assistentes de agressores, reforçadores de agressores, indiferentes e defensores da vítima.

Ainda em Salmivalli *et. al* (1996) que preocupados com o fato de um grande número de crianças afirmarem testemunhar o *bullying*, pesquisaram os diferentes papéis dos espectadores nas situações de agressão e investigaram como essas crianças reagem durante tais episódios e como essas reações contribuem para aumentar o problema ou para combatê-lo, identificando, desta forma, quatro funções de participantes que as crianças podem ter: assistentes de agressores, reforçadores de agressores, indiferentes e defensores da vítima.

- Os assistentes são aquelas crianças que se juntam aos agressores, colocando-se a favor deles;
- Os reforçadores fornecem *feedback* positivo aos agressores, estimulando-os a prosseguir, como, por exemplo, rindo ou torcendo;
- Os indiferentes se retiram das situações, ficam de fora, não tendo ação sobre o ocorrido;
- Os defensores tomam partido com as vítimas, defendendo-as.

Salmivalli (2010) observa que a defesa da vítima pelos espectadores faz com que muitas vezes se ponha fim aos episódios de *bullying* e constata que muitas vezes os espectadores não ajudam a vítima por acharem uma situação perigosa ou prejudicial, pois temem se tornar alvos. Outro ponto é a existência de uma difusão de responsabilidade, pois, como eles não se sentem responsáveis, esperam que outra pessoa aja. Como geralmente os agressores são considerados populares e poderosos, é difícil frustrar seu comportamento, o que faz com que os espectadores muitas vezes se afastem da vítima.

Salmivalli *et. al* (1996), afirmam que se torna de suma importância, portanto, a observação das reações dos espectadores para maior compreensão do impacto e da propagação desse fenômeno.

Bullying: possíveis causas

Frick (2019) aponta que, na literatura científica, o fenômeno *bullying* não é algo natural, não é algo que se refere apenas a desvios de comportamento e de indisciplina, nem tampouco “brincadeiras da idade”. E que, mesmo que se apontem fatores de risco como ser estudante novo na escola ou como ser detentor de temperamento impulsivo, não se pode usar isso para justificar esse tipo de agressão.

É preciso ter cautela ao encarar determinados perfis como determinantes das agressões, que significa apontar como causa as características dos sujeitos envolvidos, desconsiderando a complexidade de fatores que envolvem as relações entre crianças e adolescentes (Frick, 2019).

Avilés (2018) descreve o *bullying* como um fenômeno multicausal em que, além de fatores individuais, há a presença de fatores de risco nomeados como: culturais, sociais, familiares e escolares.

Culturais: como cultura à violência, à agressividade, à competitividade, a relações homofóbicas;

Sociais: como valores não morais aceitos pelo grupo, como cultura ao corpo, status social, individualidade;

Familiares: como modelos de educação autoritária, permissiva ou negligente, falta de diálogos; tipo de relação estabelecida com a família e com a comunidade, entre outros.

Escolares: como tolerância às agressões, valores cultivados dentro da escola, relações estabelecidas, falta de canais de comunicação, tipo de normas existentes e como foram construídas.

Fante (2018) aponta, em relação às causas da ação do agressor, a necessidade que ele tem de reprodução da violência sofrida tanto em

casa como na escola, fazendo incorporar uma dinâmica psíquica mandante de suas ações e reações e a ausência de modelos educativos humanistas, capazes de estimular a convivência pacífica pautada em valores.

De acordo com Avilés (2018), as escolas dedicadas à convivência e à prevenção devem desenvolver linguagens coerentes com tais políticas, dentre elas o incentivo ao protagonismo juvenil na resolução de conflitos, a proposta de trabalho cooperativo e colaborativo, a gestão das relações interpessoais, o tratamento da convivência e a prevenção de abuso e assédio no cotidiano escolar.

Tognetta e Rosário (2013) afirmam que o *bullying* é um problema moral que remete à falta de valores em jogo, o respeito e a justiça, enfatizando que o ambiente escolar tem papel preponderante na formação moral do sujeito.

***Bullying* e suas consequências**

Díaz-Aguado (2016) relata que, assim como outras formas de violência, o bullying pode prejudicar não apenas a vítima, mas também o agressor e as pessoas que convivem com ele.

- **Na vítima**

De acordo com pesquisas realizadas por Díaz-Aguado (2016), as vítimas do *bullying* perdem a confiança em si mesmas, sofrem rejeição, possuem muito medo dos agressores, o que acarreta uma série de dificuldades acadêmicas e psicológicas, como evasão escolar, baixo rendimento, baixa autoestima.

Uma outra pesquisa transversal internacional envolvendo 123.227 adolescentes de 28 países na Europa e América do Norte,

com idades entre 11, 13 e 15 anos, também concluiu haver uma associação consistente entre *bullying* e sintomas físicos e psicológicos. (Due *et. al.* 2005)

Os sintomas físicos mais frequentes verificados nesses estudos foram: dor de cabeça, dor no estômago, dor nas costas e tontura; os psicológicos foram: mau humor, sensação de nervosismo, desânimo, dificuldade para dormir, cansaço, sensação de exclusão, solidão e desamparo. De acordo com Frick (2019), no topo da lista das consequências negativas nas vítimas do *bullying* encontra-se o suicídio ou a tentativa dele, sendo o ápice do desespero de quem se vê alvo de um sofrimento que não consegue suportar e para o qual não encontra formas de solução.

- **No agressor**

Díaz-Aguado (2016) afirma que as consequências do *bullying* no agressor aumentam os problemas iniciais que o levaram a praticá-lo, diminuindo sua capacidade de compreensão moral e empatia, acabando por se identificar com um perfil violento de interação e dificultando as relações positivas, fazendo com que, em idades posteriores, cometa diferentes tipos de violência, como violência de gênero e assédio no trabalho.

Fante (2018) observa que as pesquisas demonstram que os agressores envolvidos no fenômeno estão propensos a tornar-se delinquentes, a fazer uso de drogas, a ter porte ilegal de armas, a cometer agressões sem motivo aparente, a crer que devem levar vantagem em tudo, entre outros.

- **Nos espectadores**

As pessoas que não participam da violência de forma direta, mas convivem com ela sem fazer nada para evitá-la, agem de forma omissa, podem produzir, em menor grau, os mesmos problemas que acometem a vítima ou o agressor, como diminuição da empatia, medo de se tornarem as próximas vítimas, aumento da falta de sensibilidade e falta de solidariedade, características essas que agravam o risco de se tornarem possíveis agressores no futuro (Díaz-Aguado, 2016).

De acordo com Frick (2019), os espectadores também podem se sentir culpados por não fazer nada. Desse modo, podem desenvolver um sentimento de impotência e de ansiedade por não conseguir ou não saber agir mediante essas situações de violência.

- **No contexto institucional em que acontece**

No contexto institucional em que ocorre, essa situação de violência reduz a qualidade de vida das pessoas, tornando o clima hostil, dificultando o processo de aprendizagem, a transmissão de valores, entre outros, e prejudicando a saúde física e o bem-estar emocional de crianças e adolescentes. (Frick, 2019) Frick (2019) ressalta que, num ambiente em que se tolera esse tipo de violência, em que o desrespeito seja um valor, há o risco de se disseminar o sentimento de que o *bullying* é algo natural ou de menor importância, diminuindo, dessa forma, o sentimento de indignação pelos membros do grupo.

- **No contexto familiar**

Muitas famílias sentem-se impotentes, indignadas e inseguras, agindo, às vezes, por vingança, incitando os filhos a revidar com violência, numa tentativa desesperada de cessar a violência (Frick, 2019).

Ainda de acordo com Frick (2019), cabe à escola acolher esses pais para que tenham seus sentimentos respeitados e para que sejam orientados sobre como lidar com essas situações e sobre como colaborar, a fim de elevar os sentimentos de sensibilidade moral e os de autoestima dos filhos, fazendo com que eles se sintam apoiados e seguros, contribuindo, assim, para que seus filhos desenvolvam o sentimento de indignação perante situações de injustiças e de violência, encorajando-os sempre a buscar ajuda.

Bullying no contexto virtual - Cyberbullying

Com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação, a criação e o aumento do número de adeptos a redes sociais como *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, dentre outros, trazem uma nova forma de relacionamento entre as pessoas. Assim, velhos problemas se agravam devido às novas tecnologias, provocando o surgimento de um outro fenômeno: o *cyberbullying*.

O *cyberbullying* é caracterizado como sendo uma forma de *bullying* no ambiente virtual, ambiente esse que acarreta alguns agravantes, pois, como se sabe, com a globalização e o uso das TICs, em segundos milhares de pessoas recebem e trocam informações entre si, fazendo a proporção do problema ser muito maior.

Diferentemente do *bullying*, que tem como uma de suas características a repetição das agressões, no ambiente virtual, basta uma única veiculação da mensagem de assédio para que já haja a caracterização de *cyberbullying*, uma vez que sua propagação ocorre com rapidez, invadindo âmbitos de privacidade e segurança (Tognetta; Vinha; Bozza, 2014).

Segundo relatório da Unesco (2019), o *cyberbullying* tem se tornado um problema crescente. Pesquisas apontam que um terço dos usuários da internet possuem menos de 18 anos, demonstrando que as crianças ficam conectadas cada vez mais cedo e em maior número. Crianças e adolescentes muitas vezes fazem uso de plataformas virtuais sem a idade permitida (Facebook, Whatsapp, Instagram - 13 anos) e sem o monitoramento dos adultos, mesmo não possuindo ainda estruturas cognitivas, afetivas e morais para lidar com os conflitos que surgem no ambiente virtual (Issa; Bozza, 2020).

Dados de uma pesquisa divulgada pela Plan Internacional do Brasil (Brasil, 2009) sobre o *bullying* no ambiente virtual – *cyberbullying* – revelam que 16,8% dos respondentes são vítimas, 17,7% são praticantes e apenas 3,5% são vítimas e praticantes ao mesmo tempo.

Relatório da Unicef (2019a) exhibe pesquisa realizada com mais de 170 mil jovens de 13 a 24 anos de vários países e aponta que 37% dos jovens brasileiros que responderam à pesquisa afirmam já terem sido vítimas de *cyberbullying*, sendo as redes sociais apontadas como o lugar de maior ocorrência de casos de violência no país. Ademais, o documento aponta que 36% dos jovens brasileiros relataram já terem faltado à escola após ter sofrido *cyberbullying* por colegas de classe.

O 2º Dossiê de Intolerância nas Redes, uma iniciativa da agência de comunicação Nova/sb (2017), durante três meses, de abril a junho de 2016, analisou dez tipos de intolerância nas redes sociais em relação à aparência das pessoas, à sua classe social, às inúmeras deficiências, à homofobia, à misoginia, à política, à idade/ geração, ao racismo, à religião e à xenofobia.

Os resultados são estarrecedores, pois das 542.781 menções analisadas, verificou-se um percentual assustador de menções negativas: 97,4% em relação à classe social; 94,8% em relação à aparência; 93,9% em relação à homofobia; 93,4% em relação à deficiência; 92,3% em relação à idade/geração; 89% em relação à religião; 88% em relação à misoginia e 84,8% em relação à xenofobia.

O relatório enfatiza que a internet é um meio de comunicação amplo e que passa a visão distorcida de anonimato, de liberdade de expressão, fazendo com que as pessoas se sintam incentivadas a manifestar preconceitos. Além do *cyberbullying*, há outros tipos de violência que permeiam o *ciberespaço*: *shaming*, *sexting*, discurso de ódio, assédio virtual e outros que também precisam de atenção (Issa e Bozza, 2020).

Tognetta, Vinha e Bozza (2014) relatam que esse ambiente virtual pode se tornar um lugar de vingança, em que pessoas agredidas ou assediadas pessoalmente podem ameaçar seus agressores para compensar a agressão sofrida.

A internet torna-se, portanto, um espaço considerado “uma terra sem lei”, transmitindo às pessoas a falsa sensação de anonimato, fazendo com que os indivíduos ganhem força para falar o que não tem coragem de dizer pessoalmente, tornando-se muitas vezes um espaço de opressão, no qual, em muitas circunstâncias, o oprimido se transforma no opressor.

Diante dessas novas necessidades que se apresentam à sociedade, é preciso repensar a educação, repensar os cidadãos que se quer formar e pensar na escola como um lugar oportuno para se vivenciar o trabalho com valores humanos para uma convivência ética.

Considerações Finais

Quando se reflete sobre o *bullying*, é necessário pensar na construção de um plano de convivência ética no ambiente escolar que proporcione o desenvolvimento e a vivência de valores necessários à convivência em sociedade, como os de justiça, de respeito mútuo, de tolerância, de benevolência, de solidariedade, dentre outros.

É preciso pensar também em estratégias que envolvem ações sistemáticas que possibilitem a construção da personalidade moral, que torna os sujeitos autônomos, capazes de estabelecer um diálogo com todos os envolvidos em busca de soluções para os conflitos que emergem no cotidiano escolar, pautadas no diálogo e no protagonismo dos estudantes. A ausência de evidências de estratégias efetivas também compromete o apontamento de indicadores eficazes para se fazer uma avaliação do que se tem melhorado, em escala nacional, em relação a esse grave problema que se apresenta nas escolas.

Ademais, é preciso que haja mecanismos de denúncia para que os estudantes saibam como, quando e onde podem denunciar para contribuir com a ação consciente de combate ao *bullying*. Assim, é preciso mergulhar nos conhecimentos teóricos/científicos para que se conheça o cerne desta problemática.

A formação moral, requer práticas dialógicas e reflexivas que causem um diálogo interno, uma autorregulação do sujeito, que promovam a tomada de consciência sobre quais valores baseiam sua conduta, valores, estes, construídos coletivamente.

Pensar em políticas públicas na área do *bullying* e *cyberbullying* é outro fator imprescindível para que essas discussões e ações se aprofundem no combate ao *bullying*. Desta forma, é necessário pensar na elaboração de um plano de convivência ética com a participação ativa de todos envolvidos na escola. É pensar numa educação integral. É pensar o que está em pauta na educação escolar. É pensar que sujeito se quer formar. É pensar que tipo de relações se quer cultivar, que valores se quer construir e as formas de convivência saudável que devemos ter nas escolas.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY Miriam, coordenadora. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: *falam os jovens***. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC; 2016.

AVILÉS, José Maria, **Os Sistemas de Apoio entre Iguais na Escola: Das equipes de ajuda à cybermentoria**. Americana: Adonis, 2018.

BARRIOS; GUTIÉRREZ; BARRIOS; MEULEN; GRANIZO. **Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?**. *Pediatría de Atención Primaria*. 75-100, 2005.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana-SP: Adonis, 2016. (Adaptação Alessandra de Moraes, Flávia M. C. Vivaldi; tradução Neide Scomparim Fagionatto)

DUE P, HOLSTEIN BE, LYNCH J, DIDERICHSEN F, GABHAIN SN, SCHEIDT P, CURRIE C. Health *Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group. Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries*. Eur J Public Health. 2005 Apr;15(2):128-32. doi: 10.1093/eurpub/cki105. Epub 2005 Mar 8. PMID: 15755782.

FANTE, Cleo; PRUDENTE, Neemias Moretti (Orgs.). **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2018.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FRICK, Loriane Trombini. **Prevenção e contenção do bullying escolar: ações teóricas e governamentais no Brasil e na Espanha**. Curitiba: CRV, 2019.

OLWEUS, Dan. **Aggression in the schools: bullies and whipping boys**. Washington, DC, Hemisphere Press (Wiley), 1978.

OLWEUS, Dan. **The plight of victims of school bullying: the opposite of well-being**. In Handbook of Child Well-Being, ed. B-A Asher, F Casas, I Fronas, JE Korbin. Heidelberg, Ger.: Springer. In press, 2013.

SALMIVALLI, Christina.;LAGERSPETZ, Kirst.; BJÖRKQVIST, Kaj.; ÖSTERMAN, Karin.; e KAUKIAINEN, Arin. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1– 15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)

SALMIVALLI, Christina. *Bullying and the Peer Group: A Review. Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112- 120, 2010.

SAFERNET BRASIL. **Discurso de ódio**. 2019. Disponível em: <http://saferlab.org.br/o-que-e-discurso-de-odio/index.html>. Acesso em 04 maio 2019.

SILVA, Jorge Luiz; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; BONO, Elvio Luciano; DIB, Marina Azôr; BAZON, Marina Rezende; SILVA, Marta Angélica Iossi. **Associações entre Bullying Escolar e Conduta Infracional: Revisão Sistemática de Estudos Longitudinais. Psic.: Teor. e Pesq.** Brasília, v. 32, n. 1, p.81-90, Mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722016000100081. Acesso em 17 nov. 2020.

SOUZA, Raul Alves de. **Quando a mão que acolhe é igual a minha:** ajuda em situações de (*cyber*)*bullying* entre adolescentes. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara, 2019.

TOGNETTA, Lucienne Regina Paulina.; VINHA, Telma. Patrícia. BOZZA, T. L. **Esses adolescentes de hoje... convivem com bullying na escola?** In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. *Esses adolescentes de hoje... o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor*. Americana: Editora Adonis, 2014. P. 199 a 234.

TOGNETTA, Lucienne Regina Paulina. ROSÁRIO, P. **Bullying como um problema moral:** representações de si e desengajamentos morais de adolescentes envolvidos em situação de violência entre pares. Relatório de pesquisa de Pós-doutorado, 2013.

ISSA; BOZZA. **Ciberagressão e cirberempatia:** a vida virtual entre os alunos. In: TOGNETTA, L. R. P (Org). *Bullying e Convivência: em tempos de escola sem paredes*. Americana: Editora Adonis, 2020, p. 69 a 90.

UNICEF. **Relatório internacional “Pondo fim à tormenta:** combatendo o *bullyin* do jardim de infância ao ciberespaço”. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pesquisa-da-onu-mostra-que-metade-das-criancas-e-jovens-domundo-ja-sofreu-bullying>. Acesso em 02 de out. 2019.

VINHA, Telma.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. TOGNETTA, Lucienne Regina Paulina. P.; MENIN, M. S. S. (Org) **Da escola para a vida em sociedade:** O valor da convivência democrática. Americana, SP: Adonis, 2017.

VINHA, Telma; TOGNETTA, Luciene Regina Paulina.
Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 9, n. 28, p. 525-540, jul. 2009. ISSN 1981-416X . Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 17 nov. 2019.
doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i28.3316>.

UNESCO, 2019. **VIOLÊNCIA escolar e bullying:** relatório sobre a situação mundial. Disponível em:
<https://prceu.usp.br/repositorio/violencia-escolar-e-bullying-relatorio-sobre-a-situacao-mundial/>

Capítulo 7

Aprendendo com os povos indígenas a decolonizar o imaginário: educação intercultural e decolonial na formação de professores/as.

Genivaldo de Souza Santos¹⁹

Reinaldo Matias Fleuri²⁰

Introdução

O presente texto está vinculado tanto ao projeto de pós-doutorado *A floresta como projeto de vida: educação e espiritualidade em perspectiva decolonial*, em fase inicial de desenvolvimento, quanto às leituras, reflexões e das relações de amizade desenvolvidas no GEPEES – Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Ética e Sociedade (UNESP-Marília), bem como das ações extensivas desenvolvidas junto a Aldeia Icatu, formada pelas etnias *Kaingang e Terena*, localizada no município de Braúna, na região oeste do estado São

¹⁹ Graduado em Filosofia, Mestre e Doutor em Educação pela Unesp/Marília. Docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus de Birigui. Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), cadastrado no CNPq. E-mail: genivaldo@ifsp.edu.br

²⁰ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professor visitante nacional sênior (CAPES) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: rfleuri@gmail.com

Paulo. Os pressupostos de uma fenomenologia hermenêutica nos servirão como guia metodológico, assim como a produção de conceitos, tarefa eminentemente filosófica, com base na leitura e na interpretação de textos filosóficos, antropológicos e existenciais.

A questão que nos propomos a investigar pode ser sintetizada com a pergunta realizada no campo da didática e formação de professores na forma da seguinte pergunta: o que podemos aprender com os povos indígenas em como decolonizar o imaginário? Trata-se de uma questão que traz consigo uma carga ético-política, por, de antemão, reconhecer uma alteridade constitutiva da nossa subjetividade, e fazendo isso, inverte a relação colonizadora tradicionalmente estabelecida, que assume a forma da relação dialética entre ser – não ser, na qual o colonizado é destituído de toda potência do ensino, na medida em que o valor epistemológico dos seus saberes foi/continua sendo estrategicamente esvaziados e classificados como meras crenças e superstições.

O conceito de colonialidade foi aplicado inicialmente para analisar o poder exercido sobre os povos colonizados e tem sua gênese no sociólogo peruano Aníbal Quijano, exprimindo a ideia de que as relações de colonialidade nas esferas econômicas e políticas não acabaram com o fim do colonialismo histórico. Trata-se de um conceito com dupla pretensão, por um lado, denuncia a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais e por outro possui uma capacidade explicativa que atualiza e processos que supostamente teriam sido superados pela modernidade. (Balestrini, 2013, p. 100),

O conceito de colonialidade do poder estendeu-se para outras esferas, especialmente porque a matriz colonial do poder se manifesta em uma estrutura complexa de níveis de entrelaçamento: controle da

economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade e da subjetividade e do conhecimento (Mignolo, 2010, p. 12). Reproduzindo-se em uma tripla dimensão: do poder, do saber e do ser, apresentado como o lado obscuro da modernidade, indissociavelmente constitutiva dela.

O presente trabalho insere-se na continuidade e no adensamento das reflexões em torno do entremeio da colonização do saber e do ser, de onde emerge a possibilidade de múltiplos imaginários, conforme a multiplicidade dos povos originários do Brasil, que foram e continuam sendo negados pelos processos neocolonizadores ainda vigentes.

Os desafios [ainda] presentes na Educação das relações étnico-raciais.

A lei 11.645/2008 que obriga a inclusão do ensino da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira em todo o currículo da educação básica é uma das grandes conquistas no campo educativo, representando um campo aberto de consolidação de uma educação intercultural²¹ e do fortalecimento da perspectiva decolonial, com

²¹ Diferente das perspectivas *Funcional* ou *Relacional*, assumimos neste trabalho o conceito de *interculturalidade crítica*, desenvolvida por Catherine Walsh, em que o ponto de partida não é o problema da diferença ou diversidade em si, tampouco a tolerância ou inclusão cultural (neo)liberal. Como ela diz: “[...] el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y sua ligazón al capitalismo de mercado. [...] parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que há sido construída a función de ello. [...] es um llamamiento de y desde la gente que há sufrido um hitórico sometimento y subalternización. [...] Por eso mismo, la interculturalidade entendida críticamente aun no existe, es algo por construir [...] como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos -, proyectos que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdade, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida.” (Walsh, 2012, 65-66)

vistas a uma tomada de consciência das complexas relações étnico-raciais que constituem a realidade sócio cultural do Brasil e a consolidação de práticas de ensino antirracistas e mais inclusivas na educação nacional, que procura tornar visível a pluralidade como uma das marcas da constituição do Brasil, para além da persistência do eurocentrismo.

Entretanto, existe a lei e seu uso, e neste hiato a tentativa de inserção da temática indígena, africana e afro-brasileira no currículo escolar de modo a cumprir mais uma lei, sem efetivar, de fato, um giro de(s)colonial²². A implementação desta lei, requer professores/as que saibam mobilizar saberes e posturas que garantam as condições de ensino desta história, além disso, requer uma sensibilidade pedagógica que não reforce um modo colonizador de ensino, nos moldes de uma assimilação do Outro no Mesmo, reduzindo a alteridade radical do Outro aos moldes do Mesmo.

Dentre os desafios colocados na formação de professores/as preparados para o diálogo intercultural e com consciência da importância de uma leitura em perspectiva decolonial acerca da constituição de nossa identidade cultural brasileira, está o fato de que a maior parte dos professores/a que atuam na educação básica é proveniente de instituições privadas de ensino, formados/as, em sua maioria, no modelo de Educação à distância, em que a lei é atendida ao oferecer disciplinas optativas durante a formação dos professores nas diversas licenciaturas.

²² Sobre esta questão indicamos um trabalho monográfico que mapeou a inserção das temáticas indígenas, africana e afro-brasileira na região oeste do Estado de São Paulo na formação de professores de Física nas universidades corporativas/privadas da região (Gonçalves, 2022).

De todo modo a lei representa um avanço e um recurso legal que uma formação de professores/as comprometida com aqueles/as que foram tratados/as como subalternos, isto *sub alter*, um Outro inferior, pode lançar mão para a construção de uma educação plural, em que a alteridade, quer nos termos subjetivos ou culturais, são reconduzidos à sua dignidade e potência. Nesse esforço que nos alinhamos, ao buscarmos aprender com os povos originários a decolonizar nosso imaginário acentuadamente ocidental e reduzidos às categorias de uma filosofia e cultura enraizadas na Grécia, em Roma e em Jerusalém, em um movimento que despreza as culturas e conhecimentos provindos dos nossos ancestrais indígenas e africanos, cujas raízes lançam-se profundas em solo brasileiro.

A tentativa do apagamento, em termos de um esquecimento das raízes ancestrais que constituem nossa identidade cultural brasileira faz parte das estratégias colonizadoras, entretanto Rodolfo Kusch, filósofo e antropólogo argentino, que viveu no século XX, nos descortinou a possibilidade de um pensamento original da América, enraizado em solo americano, nos termos de um *pensar situado*, baseada numa ética comprometida com a categoria *povo*, compreendido em uma chave mais existencial do que econômica e sociológica. Numa leitura levinasiana, compreendemos o *povo* como a figura da alteridade, recusada pela lógica cidadina e burguesa e manifestada na figura do indígena, do quilombola, do camponês, do mestiço, dos ribeirinhos, dos que vivem em favelas, nas beiras de rios e igarapés.

A relação culturalmente dada de recusa e de desprezo do *povo*, da parte do colonizador, face uma presunção de sua superioridade cultural, assumiu, ao longo dos séculos, uma dimensão subjetiva complexa nos mestiços que sucederam a colonização, que pode ser

evidenciado pela dificuldade no reconhecimento do sangue indígena e africano que ainda corre em nossas veias, ao mesmo tempo em que se acentua o apego a uma identidade europeia fictícia. A relação colonial deixou como herança a dificuldade de tomarmos consciência de que nós *não somos europeus* e que ninguém, muito menos os europeus, nos consideram europeus. Deste modo, a questão inicial que Kusch (1976) nos convidou a refletir é sobre quem somos do ponto de vista geocultural, certamente uma questão fundamental que deve estar presente na formação dos/as futuros formadores/as brasileiros/as.

No que tange ao campo da formação de professores/as, a presença de disciplinas, temas curriculares e práticas de ensino voltadas para a educação intercultural ainda é tímida, o que serve de uma maior motivação para a luta. Sendo que a produção de conhecimento e a presença de pesquisas acadêmicas também se revestem de um caráter de compromisso que não pode faltar em uma perspectiva decolonial, na medida em que se trata de tentar ouvir o que/quem foi/continua sendo silenciado/a pela cultura do Mesmo, cuja expressão mais próxima está na associação entre modernidade e colonialidade, conforme nos revela a perspectiva decolonial (Balestrini, 2003).

Formação de professores entre as Lógicas do Ser e do Estar

Para decolonizar o imaginário eurocentrado, ainda dentro de uma concepção levinasiana, é preciso uma descentração do eu, do Mesmo, de um sujeito cartesiano²³, cujo objetivo máximo é a

²³ “Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação

obtenção de um conhecimento racional que garanta uma verdade, no sentido de uma certeza indubitável, por meio de um método adequado. Diferentemente desta concepção, a produção de conhecimento para os povos indígenas ultrapassa a dimensão racional do conhecimento nos moldes cartesianos, abrigoando outras formas de acesso à verdade, que não cabem nos moldes científicos atuais, mas nem por isso são inconsistentes ou sem sentido.

Para Kusch (2000), o *Estar* corresponde a matriz cultural dos povos de *Abya Yala*²⁴ (alinhada pelo colonizador de *América* em homenagem a Américo Vespúcio), nestes povos de ancestralidade pré-colombiana, cuja expressão mais antiga encontra-se nos povos *Aymaras* e *Quéchuas*, a relação com a ancestralidade, nos termos de um vínculo com as forças sobre-humanas e não humanas mantém-se vivas. No caso de *Abya Yala*, tais vínculos ancestrais estão assentados em uma *metafísica vegetal*, cuja dinâmica é descrita em termos da *fagocitação*.²⁵

Paradoxalmente, para ser um brasileiro/a puro/a é preciso ser misturado/a, isto porque nossa história é costurada com muitas

de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto e, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. (...). Será assumida pelas ciências humanas a partir do século XIX como a epistemologia da neutralidade axiológica e da objetividade empírica do sujeito que produz conhecimento científico.” (Grosfoguel, 2007, p. 64-65).

²⁴ De acordo com Fleuri (2017, 280), “a expressão *AbyaYala* (que significa *terra em sua plena maturidade*) vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento.”

²⁵ Cinhada por Kusch (2007) inspira-se no processo biológico da *fagocitose*, que podemos compreender como “interação dialética que ocorre a partir do encontro entre o ocidental e o ameríndio, e todo o arcabouço cultural que cada um traz para essa interação. Propõe um modo de equilíbrio ou reintegração do humano. Fala-nos na dualidade de um pensar causal e outro seminal, associados à polaridade existente entre inteligência e afetividade e de tensão entre esses dois modos de apreensão sensível do mundo [...]”. (Coelho, 2016, p. 35-36).

linhas, cujas raízes incluem os ancestrais indígenas que aqui já construíam civilizações e culturas, os colonizadores europeus e os negros afrodiáspóricos, que foram trazidos na condição de escravidão. Desse caldo cultural somos feitos e precisamos reconhecer isso. Quantos/as de nós reconhecem o sangue indígena e negro correndo pelas suas veias? Ou é o sentimento de vergonha que acompanha esse reconhecimento? (na medida em que a esses povos são atribuídos os adjetivos de selvagem, bárbaros, incultos, atrasados e incivilizados?)

Estruturado na lógica do *Estar* (matriz de pensamento/cultura ameríndios) e contrastando a lógica do *Ser* (matriz da filosofia/cultura ocidentais), o pensamento/filosofia indígena assume a ancestralidade como fio condutor de uma sabedoria, perpassada por uma inteligência outra, nos termos de uma *metafísica vegetal*, diferentemente da filosofia eurocentrada, que só admite a possibilidade da razão como princípio de inteligibilidade, e que em alguns momentos de sua historiografia filosófica aparece absoluta, subalternizando/anulando qualquer outra dimensão humana/não humana como princípio de inteligibilidade.

A lógica do *Ser*, conforme o filósofo argentino está presente nas cidades²⁶, que foram construídas sobre as cinzas das florestas, sobre lagos e rios soterrados, abafados ou poluídos, a custa da vida selvagem, sem contar a poluição/contaminação do ar, das águas e da terra entre outros feitos humanos, que confirmam uma compreensão cartesiana²⁷, na medida em que o sujeito pensante (*res cogitans*),

²⁶ Ideia ilustrada de modo literário pelo pioneiro da militância ecológica D. H. Thoreau, para quem “As nações civilizadas — Grécia, Roma, Inglaterra — devem sua existência às florestas primitivas que há séculos se decompuseram, exatamente onde se erguem aquelas nações.” (Thoreau, 2003, p. 32).

²⁷ Nos termos da cisão inconciliável entre o corpo e a alma, conforme a filosofia cartesiana, que produziu, a partir daí, uma série de dicotomias que estruturaram a realidade social

desconectado da materialidade do mundo (porque pura consciência), dirige-se ao fora do pensamento como objetos, que carecem de sentido por não terem consciência, por isso também sem atributos éticos ou morais, dispensando qualquer relação de respeito ou consideração, chamados de recursos naturais, disponíveis exclusivamente para o sujeito humano.

Antecedida por séculos de secundarização promovida em nome da fé, a ciência moderna, nascente com René Descartes, procurou cauterizar qualquer indício do *mythos*, isto é, de uma narrativa que estrutura uma dada realidade nos modos do encantamento e do extraordinário. Os povos originários, suas filosofias e conhecimentos, por serem estruturados na linguagem mítica foram relegados à categoria de superstição, lendas e fábulas, desprezadas em sua potência epistêmica e cosmogônica.

Neste sentido uma perspectiva decolonial²⁸ torna-se necessária, ao criticar a colonização de mentes, corpos e culturas, ao mesmo tempo em que procura resgatar e valorizar a produção de

doravante (corpo x alma; teoria x prática; matéria e espírito, entre outras), especialmente a educativa. Esta dicotomia carregou consigo a compreensão de que o fenômeno humano é por essência racional, incorpóreo e imaterial, manifestando-se, sobretudo, como consciência, completamente independente e superior ao corpo e à materialidade do mundo. Independência e superioridade que, no limite, nos induz a questionar se, de fato, se o Outro existe - e pensa.

²⁸ Conforme Mbembe: “Propõe em julgamento da “razão ocidental”, de suas formas históricas de predação e do impulso genocida inerente ao colonialismo moderno. O que os teóricos decoloniais chamam de “poder colonial” não se refere apenas aos mecanismos de exploração e predação de corpos, recursos naturais e seres vivos. Também se refere à falsa crença segundo a qual **só existe um conhecimento, um único local de produção da verdade, um universal e, fora disso, há apenas superstições.** O discurso decolonial quer destruir esse tipo de monismo e derrubar esse projeto de demolição dos diferentes saberes, práticas e modos de existência.” (MBEMBE, 2020, p. 7. Grifo nosso).

conhecimento dos subalternizados, do *povo*, conforme Rodolfo Kusch.

Decolonizando o imaginário na formação de professores: reflexões iniciais.

Para o filósofo argentino, os povos originários de América, doravante *Abya Yala*, detém um potencial de sentido, um potencial espiritual a ser resgatado e reconhecido, que ainda está presente nos povos autóctones, nas periferias, nos camponeses, quilombolas, ribeirinhos, guardiões de uma identidade original desse imenso território, cuja tentativa de massacre pelas conquistas coloniais, quer espanholas, quer portuguesas, que chegaram juntas com a modernidade filosófica, não conseguiram destruí-los graças às suas lutas e estratégias de r(e)existências, chegando no século XXI como testemunhas de uma violência inominável e de uma resistência que tem muito a nos ensinar. (Krenak, 2019).

Para França (2001), “descolonizar o imaginário é também exercitar nossa força de criação” (França, 2021, p.100), corroborando as conclusões de Ailton Krenak e suas ideias para adiar o fim do mundo, obra em que o escritor e ativista indígena, da etnia Krenak nos oferece uma reflexão bastante lúcida sobre as estratégias de enfrentamento dos diversos fins de mundo que atingiram os povos originários, desde as bombas epidemiológicas trazidas junto aos colonizadores, cujas doenças desconhecidas pelos ancestrais indígenas, levavam a dizimação de aldeias inteiras, até a perseguição exercida pelos garimpeiros, no contexto da fase mais visível da necropolítica brasileira atual.

No contexto das contrarreformas neoliberais na educação, que reduzem drasticamente o espaço público, na tentativa de uma alienação mais eficiente dos/as cidadãos/ãs dos seus direitos mais básicos, cujo resultado é o encurtamento dos seus horizontes existenciais, a franquia provocada pela reinvenção do imaginário pode se converter numa força criativa, que reinventa a vida e alarga as possibilidades do humano no planeta Terra, para além do modelo tão somente racional e cidadino. Sobre esta questão, Krenak (2019) nos alerta que:

“O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição da vida. **Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprio sonhos.** E minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim do mundo.” (Krenak, 2019, p. 27. Grifo nosso)

Ao refletir sobre a sensação de queda [existencial] que todos nós sentimos, especialmente nestes tempos tão sombrios das contrarreformas neoliberais, uma das possibilidades face esta sensação é justamente a de alargarmos nosso imaginário e fecundá-lo, afinal “por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? [...]” (Krenak, 2019, p. 30) ele questiona. Sua resposta é inspiradora e encorajadora, chegando como forma de convite: “[...] vamos aproveitar toda nossa capacidade crítica e criativa para construir **paraquedas coloridos.** Vamos pensar no espaço não como lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.” (Krenak, 2019, P. 30. Negrito nosso).

A resistência à colonização do imaginário, que ainda continua ocorrendo, caminha na direção de uma expansão das subjetividades, como fizeram os ancestrais de Ailton Krenak, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Embora o projeto colonizador dos séculos XVI tenha pretendido dizimar as populações nativas em Abya Yala, ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes uma das outras no Brasil, que falam mais de 150 idiomas e dialetos diferentes. (Krenak, 2019, p. 31)

Ainda neste sentido, associando à prática oriental do *Tai Chi Chuan*, aprendemos com Krenak (2019) outra estratégia, a de **suspender o céu**, isto é “[...] ampliar o nosso horizonte, não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer nossas subjetividades, que é matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir.” (Krenak, 2019, p. 32-33). Se a concepção moderna de cultura ocidental exclui da dimensão do sentido a natureza, para ser mais fácil depredá-la e consumi-la, opondo natureza x cultura, também há uma ânsia por consumir subjetividades. “[...] Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões de mundo, nossas poéticas sobre a existência.” (Krenak, 2019, p. 32-33)

A expansão de nossa subjetividade tem haver com romper os limites impostos a ela pela cosmovisão ocidental, que exclui do universo do sentido tudo que não é humano, e portanto racional. E a lição que podemos aprender com os povos originários é incluir outras possibilidades de existências jamais imaginadas.

Essa nova relação de expansão entre humanos e não humanos, impedida pelo cartesianismo, ainda arraigado na mentalidade ocidental, tem mais a ver com alegria e resistência e menos com redes

de acusação fraticida (Marras , 2020 *apud* França, 2021), neste sentido, “[...] as redes de alegria e resistência não devem pretender implodir o sistema colonial-capitalista em um registro do “uma vez por todas”, mas no “a cada vez”, a cada brecha, a cada fissura, a cada infiltração, a cada divergência.” (França, 2021, p. 96). Perspectiva que corrobora com Catherine Walsh (2021) ao pensar também a resistência com a imagem das brechas e das fissuras como formas estratégicas de luta nesta expansão e manutenção dos múltiplos imaginários, que obstaculizam os projetos totalitários e totalizantes, que procuram assimilar o Outro dentro do Mesmo.

Talvez um dos grandes desafios para decolonizarmos nosso imaginário, tão marcadamente ocidental, esteja relacionado, por um lado, a uma nova relação de expansão entre humanos e não humanos e por outro, a possibilidade de pensarmos um mundo para além do capitalismo e do comunismo, nos termos de um *Cosmonismo*, neologismo criado Marras (2020) para abarcar, ao mesmo tempo, uma política do cosmo e do comum, fixada em uma rede de colaboração, de aliança com Gaia, Pacha Mama ou simplesmente Mãe Terra, fundadas na alegria, o que certamente envolve uma profunda e constante decolonização dos nossos imaginários, enquanto educadores/as que formam outros/as educadores/as.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial.

Revista brasileira de ciência política, p. 89-117, 2013.

BRASIL. Casa Civil. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.
Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação/Secad**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

COELHO, Maria Josele Bucco. O fedor da américa profunda: Rodolfo Kusch e o dilaceramento em Josefina Plá (1903-1999). **Boitató**. Londrina, n. 22, jul-dez 2016.

DOCA, Fernanda Nascimento Pereira et BILIBIO, Marco Aurélio. A (des)conexão criança e natureza sob o olhar da Gestalt-terapia e Ecopsicologia. **Phenomenological Studies** - Revista da Abordagem Gestáltica - XXIV(3): 379-387, set-dez, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio/ago. 2017.

FRANÇA, Fagner Torres de. **Descolonizar o imaginário: oito propostas de bem viver**. 2021. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

GONÇALVES, Stephanie de Campos. **Interculturalidade e Educação decolonial na formação de professores de licenciatura em física**. 2022. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia),

Curso de Licenciatura em Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2022.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramón (coords) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2010.

JARDIM, Raoni Machado Moraes. **Educação intercultural e o Projeto Encontro de Saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico**. 2018. 389 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)— Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano**. Buenos Aires: Fernando Garcia Cambeiro. 1976.

KUSCH, Rodolfo. América profunda. In: **Obras completas**. Tomo II. Córdoba: Editorial Fundación Ross, 2000a.

KUSCH, Rodolfo. **Obras Completas** -1ª ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2007, v. 1.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas**- 1ª ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2007, v. 2.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Descartes: **A Metafísica da modernidade**. Ed. Moderna, 2001.

MARRAS, Stelio. O vozerio da pós-verdade e suas ameaças civilizacionais. In: OLIVEIRA, Joana Cabral de et. al. (Orgs.). **Vozes Vegetais**. Diversidade, resistências e histórias da floresta. Ubu Editora/IRD, 2020.

MATUSCHKA, D. V. Exposición y crítica del concepto de "estar" en rodolfo g. Kusch. Publicado en el 1985 en **CUYO** (Vol. 2) Institución Editora: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Filosofía Argentina y Americana Idioma: Español.

MBEMBE, Achille. Entrevista com Achille, Mbembe. Trad. Ana Cláudia Holanda. Ver. Haroldo Saboia. **n-1 edições** - (138). Set. 2020

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del Signo.

SANTOS, Genivaldo de Souza. Soltar o lastro: a categoria *estar* de Rodolfo Kusch e a dimensão ética da atenção. In: CARVALHO, Alonso Bezerra et al. **Pensamento Latino-americano e educação**: Por uma ética situada. Marília: Cultura Acadêmica, 2020.

SILVEIRA, F. R., & TEIXEIRA, A. L. (2018). Corporeidade, imagem, fagocitação e alteridade: comunicação Mbyá-Guarani no Facebook. **Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"**, 11(2), 12-29. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.5633>

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**. N. 79. Novembro de 2007. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>>. Acesso em: 18 jan 2022.
THOREAU, Henry David. **Andar a pé**. Montecristo Publishing LLC, 2012.

VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Revista Mana**, n. 02, v. 02 – out. 1996.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. CONFERÊNCIA DE ABERTURA – V COLÓQUIO SUL SUL E II CONIPPE, V., 2021, Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 23 ago. 2021. 1 vídeo (2h37min). [Live]. Disponível em:
https://www.youtube.com/results?search_query=col%C3%B3quio+sul+sul . Acesso em: 14 jun. 2021. Moderadores: Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (UFSC). Canal da UFAC.

Capítulo 8

A ética da alteridade e do diálogo são possíveis na Base Nacional Comum Curricular?

Iranilde Ferreira Miguel²⁹

Introdução

Em tempos de naturalização da desumanização, a educação é conclamada por todos os setores da sociedade a exercer o papel de formação humana, com vistas a transformar a realidade que se impõe. Seria a educação a panaceia³⁰ de um processo civilizatório alicerçado em relações econômicas e sociais capitalistas, que já demonstraram suas capacidades letais de destruição?

O que é a educação senão uma das formas de humanização dos seres humanos? A palavra educação ocupa posições importantes nas pautas políticas, nos discursos, nas leis, nas manchetes, e têm se revelado campo de disputas de poder e principalmente de dominação. O discurso neoliberal presente nos documentos oficiais dos currículos, falam da ética, da humanização, da alteridade, do diálogo,

²⁹ Graduada em Pedagogia e História, Mestre em Educação pela Unesp/Presidente Prudente, Doutoranda em Educação, na Unesp/Marília. Atualmente é supervisora de ensino na DER/Adamantina - Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Email: iranilde.ferreira-miguel@unesp.br

³⁰ Panaceia na mitologia grega: deusa da cura de todos os males.

do cuidado, porém, concordamos com Freire (1999, p. 19), que aponta para o domínio da “malvadez da ética do mercado”.

Alteridade, diálogo e ética, são palavras muito usadas no cotidiano escolar. A evocação do respeito ao outro, respeito às diferenças, à ética, ao diálogo, à empatia, têm sido repetidas como se fossem verdadeiros mantras no meio educacional, no entanto a ausência de práticas de cuidado, de responsabilidade com o outro, a negação do/de diálogo e da ética, são constitutivos do modo de viver da sociedade moderna e conseqüentemente habitam os espaços escolares.

Este artigo pretende refletir sobre os limites de uma educação como prática de liberdade na perspectiva freireana e da alteridade do pensamento Lévinasiano, tendo em vista que as políticas públicas educacionais reformistas dos últimos 30 anos têm caminhado no sentido de transformar a educação numa mercadoria e a escola numa empresa. Recorremos à pesquisa bibliográfica qualitativa num viés marxista, por entendermos que as análises marxistas são eficientes no desvelamento das relações econômicas e sociais que se estabelecem na definição de políticas públicas educacionais. Porém, não nos prendemos a um único caminho, já que concebemos a possibilidade e a necessidade de diálogo entre todos os saberes, considerando que de acordo com Santos (2010, p. 57) “[...] uma das premissas básicas da ecologia de saberes é que todos os métodos e todos os conhecimentos convivem com limites internos e limites externos”.

Freitas (2018), na obra *A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas ideias*, nos alerta sobre os movimentos políticos que criaram e justificaram a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, em nível global.

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sobre a forma “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação (Sahlberg, 2011), atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (Freitas, 2018, p. 12).

Neste contexto, colocamo-nos a refletir sobre a dicotomia existente entre o ideal de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, o texto produzido como documento norteador³¹ para se atingir esse ideal e o que se pratica como construção dessa sociedade, sem desconsiderar os interesses de todos os atores envolvidos nesta trama.

Desta forma, nosso ponto de partida diz respeito ao extraordinário fracasso do projeto educacional em curso. Não somos ingênuos em acreditar que a educação seja a solução para todos os males, mas estamos convictos do seu poder de humanização e de transformação social. Neste sentido Mézáros, nos fundamenta:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças (Mészáros, 2008, p. 25).

³¹ BNCC

Do outro lado, Zygmunt Bauman nos alerta em sua obra *Vidas desperdiçadas*, sobre os níveis intoleráveis de desumanização que o modelo econômico capitalista neoliberal impõe à humanidade:

A produção de “refugos humanos”, ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (os “excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização e um acompanhante inseparável da modernidade (Bauman, 2005, p.12).

Este duro diagnóstico, nos levou a pensar a BNCC na perspectiva de um diálogo entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. A escolha desses autores justifica-se pela proximidade dos pensamentos de ambos. Paulo Freire com a pedagogia do oprimido, propondo uma educação como prática de liberdade e Emmanuel Lévinas com a ética da alteridade, propondo a responsabilidade desinteressada com o outro, e também porque como já dissemos anteriormente o discurso da alteridade, do diálogo e do cuidado com o outro estão presentes no cotidiano escolar, sem contudo, fazer parte da cultura escolar.

Paulo Freire e Emmanuel Lévinas: é possível um diálogo?

Não temos dúvidas da aproximação e do diálogo que se estabelece entre esses dois autores. A ética da alteridade de Lévinas é uma resposta à desumanização provocada pelas guerras mundiais vividas pelo autor que teve parte de sua família massacrada pelo nazismo. Enquanto foi mantido prisioneiro, experimentou o “amargor da segregação anti-semita e viu seus companheiros serem torturados e assassinados” (Bezerra, 2013, p. 178). Lévinas,

experimentou a crueldade de um homem contra outro homem, e diante da barbárie humana, desnudada pela guerra e pelo nazismo, elaborou seu pensamento filosófico onde a responsabilidade com o outro é fundamental.

No pensamento freireano encontramos a indignação, fruto da experiência do autor, com os “esfarrapados” do mundo e o inconformismo com a negação do outro como gente, como humano. Em entrevista, Freire (1997) diz:

Quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues do Recife, aos córregos, aos morros do Recife, às zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses e com as camponesas, com os favelados [...]. Mas o que acontece é que quando eu chego lá a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência aquela adaptação, aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu a Marx. Eu sempre digo, que não foram os camponeses que disseram a mim: Paulo, tu já leste Marx? Não, de jeito nenhum! Eles não liam nem jornal... Foi a realidade deles que me remeteu a Marx (Freire, 1997).

O pensamento lévinasiano, reivindica a condição ética da alteridade como dimensão primeira da existência humana (Ruiz, 2011). A pedagogia freireana, por sua vez, manifesta-se no compromisso com o outro, como compromisso político/social de libertação, de humanização. Lévinas e Freire denunciam a desumanização, e elegem a ética como elemento fundante das/nas relações humanas.

O pensamento desses autores nos desafia a compreendê-los e a viver os conceitos por eles criados, por isso consideramos nossas reflexões oportunas em meio ao cenário caótico em que está imersa a

vida humana, que em nome do progresso desenfreado da modernidade assistimos ao banimento de uma grande parcela de humanos serem convertidos à condição de “refugo humano” (Bauman, 2005, p.13).

A centralidade da ética nas obras de Paulo Freire e Emmanuel Lévinas

A ética para os autores não se limita a um conjunto de códigos, com princípios que devem ser seguidos. Ambos propõem a responsabilidade com o outro na forma de agir no cotidiano, como forma de restauração da humanidade perdida na totalidade da violência e da negação do Ser.

A obra de Paulo Freire é perpassada pela rigorosidade ética que denuncia a desumanização e conclama a ação libertadora.

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. [...]. Em tempo algum pude ser um observador "acinzentadamente" imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. [...]. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da "nova ordem mundial", como naturais e inevitáveis. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (Freire, 1999, p. 15-17).

O compromisso ético de Freire é de luta contra a desumanização. Para ele “[...]a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos”. Portanto, não há outro caminho senão o do “[...] diálogo crítico e libertador” (Freire 1987, p. 30-51).

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores de humanidade em ambos. E aí esta grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si a aos opressores. (Freire, 1987, p. 300).

Em Lévinas, a ética é a filosofia primeira. Como filósofo, Lévinas questiona a forma de se produzir o conhecimento, a verdade, que despreza a subjetividade do humano e estabelece uma relação de poder, dominação com outro, transformando o outro num mesmo e reduzindo as experiências concretas, a diversidade à uma totalidade capaz de explicar todas os fenômenos e as coisas.

A ética é abertura e resgate da subjetividade e das diferenças do ser e cria espaço para uma relação com outras experiências, outras subjetividades e outras diferenças, e portanto para a alteridade. Esta relação nos abre espaços de conhecimento e isso se dá por meio da epifania do rosto. O rosto humano é a principal característica da humanidade, e é a partir dele que podemos alcançar o infinito, ou seja, pelo rosto é possível ir além da totalidade e atingir o desconhecido. O rosto é um fenômeno que não pode ser reduzido a uma verdade, a uma totalidade, a um conceito. Lévinas propõe o rosto como uma superação da totalidade, como possibilidade de definição

de *outrem*, na perspectiva de desvelamento do que estranho/desconhecido, e é pois a ética que nos obriga a assumir a responsabilidade de proteção desse estranho, desse outro, pois só assim temos acesso à infinitude.

A filosofia lévinasiana e a pedagogia freireana, se conversam, se completam e nos abrem caminho para pensarmos eticamente um novo projeto de sociedade, que passa obrigatoriamente pela educação.

Neste ponto retomamos com Paulo Freire, que propõe uma educação libertadora, tendo o diálogo como “fenômeno humano” (Freire, 1987, p.77).

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1989, p. 78).

Diante da grandeza do pensamento dos autores em pauta, voltamos à nossa proposta inicial de refletir sobre os limites de uma educação que pretende libertar e respeitar as diferenças, mas que entende a educação como uma mercadoria e a escola como uma empresa.

Base Nacional Comum Curricular e o pensamento lévinasiano e freireano

Diante do que já expusemos, coube-nos buscar e detectar em que medida a alteridade, a ética e a dialogicidade estão presentes na BNCC.

Em primeiro lugar julgamos necessário considerar a concepção de aprendizagem presente na base.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC estabelece aprendizagens essenciais, direitos de aprendizagem para o desenvolvimento de dez competências gerais.

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Resolução CNE/CP Nº 2, 2017).

As dez competências gerais definem o que se deve ser aprender e para que se aprende, são consideradas a espinha dorsal do processo de aprendizagem. Por isso destacamos as competências 8- autoconhecimento e cuidado, 9- empatia e cooperação e 10- responsabilidade e autonomia:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e

reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2018, p. 10).

Isto posto, é possível afirmar que o pensamento lévinasiano e freireano perpassa a BNCC. No entanto, à medida que nos aprofundamos na leitura do documento constatamos que tais conceitos não encontram espaço para se concretizarem.

A alteridade, a ética e o diálogo, aparecem como uma fachada que esconde a verdadeira natureza dessa reforma.

A Base Nacional Comum Curricular: a educação como mercadoria?

Não podemos nos esquecer que a BNCC é o documento que normatiza em nível nacional a educação básica e portanto diz respeito a vida de toda a sociedade. Vejamos a definição do que é a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação básica, de modo a que tenham assegurados seus

direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Um documento desta envergadura, que institui diretrizes para um currículo comum, não se constitui apenas de uma construção textual e linguística, mas traduz a concepção de mundo e cultura da sociedade.

Chamam atenção as vozes contrárias que se levantaram contra a base. A trajetória de construção, discussão e homologação do documento foi marcada por disputas e interesses dos mais diversos, dentre eles destacamos a forte atuação do movimento Escola Sem Partido (ESP) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Em primeiro lugar buscamos respostas às perguntas: a quem interessa uma Base Nacional Comum Curricular? Em que contexto a proposta de uma base curricular é construída?

O Brasil não passou incólume ao movimento das políticas educacionais globais e a educação brasileira tem sido campo de disputas econômicas e políticas e nos últimos 30 anos essas disputas tem sido orquestradas pelos interesses neoliberais conservadores.

Para compreendermos o contexto de proposição de construção de Base Comum Curricular, recorremos a Ball (2020), que mostra como operam as redes de políticas de educação global que envolve governos nacionais e organismos internacionais, formando um teia de interesses e de poderes e que desenvolvem e colocam em implementação em redes globais.

Agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto,

uma poderosa alternativa de política para o “fracasso” do Estado. Novas redes e comunidades políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade e esses processos estão localizados dentro de um arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também OIGs (IGOs – Organizações intergovernamentais) [Banco Mundial, OCDE, *corporação Financeira Internacional*, Organização Mundial do Comércio], corporações transnacionais e as ONGs (Ball, 2020, p.34-35).

A BNCC foi gestada no bojo desse emaranhado de interesses, relações e conexões de rede. Para nos mostrar a complexidade dessas relações, Ball (2020) apresenta uma *“pequena fatia de uma enorme gama de eventos diversos”* das atividades da Atlas Economic Research Foundation (Fundação Atlas de pesquisa Econômica), *“lançou ou alimentou e conecta uma rede global de mais de 400 organizações de mercado livre em mais de 80 países”*, inclusive no Brasil com o Education For All Brasil (Educação para Todos) e Instituto Liberdade, Brazil.

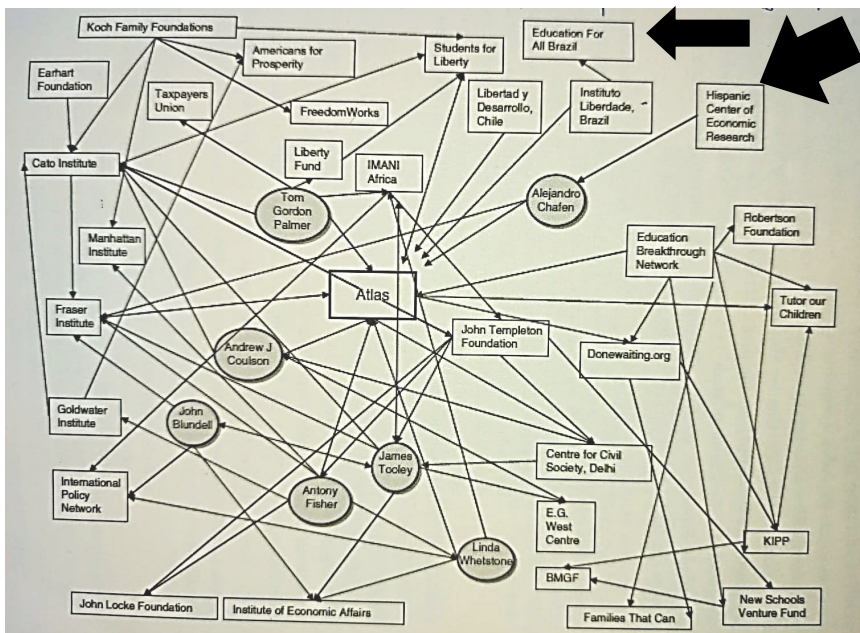


Figura 1- The Foundation (Fundação Atlas de Pesquisa Econômica) – BALL (2020: p. 51).

Não temos pretensões de discutir a política pública educacional brasileira, mas revelar e provocar o leitor em relação aos interesses envolvidos na construção de uma Base Nacional Comum Curricular de forma a reconhecer os limites que tais interesses impõem à prática de uma educação contra a desumanização.

Em segundo lugar, ressaltamos a atuação dos grupos conservadores, representados pelo movimento Escola Sem Partido – ESP, e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, representando pesquisadores educadores e segmentos da sociedade civil. Sobre o movimento Escola Sem Partido –EPS, Algebaile esclarece:

Criado em 2004, com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, a organização Escola sem Partido se apresenta como um “movimento” e como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (Algebaile, 2017, p. 64).

Nosso interesse nos embates travados em relação à BNCC, deve-se aos resultados da atuação do Movimento Escola Sem Partido materializadas no texto final da BNCC, que segundo Souza Junior (2018), foi alterado suprimindo as questões de sexualidade e identidade de gênero:

Por outro lado, houve um retrocesso sobre a discussão sobre gênero e sexualidades, no PNE (2015) e na BNCC (2017 – 3ª versão), documentos que suprimiram tal debate, atendendo aos pedidos da bancada fundamentalista / tradicional presente no Congresso Nacional e do movimento ESP (Souza Junior, 2018, p.19).

A ANPED, por sua vez, em Assembleia Ordinária, realizada durante a 38ª Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, manifestou-se, contrária a Base Nacional Comum Curricular, por meio de um manifesto, apresentando os motivos pelos quais se colocavam contrários à BNCC. Dentre esses motivos destacamos:

1 - A proposta de BNCC em análise no Conselho Nacional de Educação vem sendo questionada em sua constitucionalidade e, certamente, ainda do ponto de vista legal. A proposta fere a LDB

nos seguintes aspectos: a) Não respeita o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; [...].

5- Entendemos que oferecer os mesmos conteúdos a estudantes/alunos com diferentes experiências sociais e de conhecimento não promoverá a equalização almejada e anunciada pela base, ao contrário, ao tratar igualmente os desiguais bases promoverá o aprofundamento das desigualdades (ANPED, 2017, p. 1).

Esses embates que nos motivou a buscarmos as produções acadêmicas com problematizações e análises críticas da BNCC, e pudemos constatar a existência de vários trabalhos/pesquisas que apontam uma série de problemas em relação à necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, às concepções e interesses nela contidos.

Por hora nos deteremos na tentativa de apagamento das lutas historicamente travadas pelos sujeitos, humanos, portadores de deficiência e LGBTQIA+, vítimas de processos de exclusão e violências ao longo da história. Buscamos em Freire, a voz que nos representa:

A prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (Freire, 1996, p. 20).

Embora, preceitue o respeito ao outro e aos direitos humanos, valorização da diversidade de indivíduos, grupos ligados à extrema

direita e a religiosos conservadores, após intensa pressão, conseguiram retirar do texto da BNCC em discussão, expressões como orientação sexual e conteúdos relacionados ao conceito de gênero, alegando que tais temas devem ser tratados no âmbito familiar. Para nós, tal posicionamento caracteriza-se no apagamento de alteridades, mesmo prescrevendo o exercício da empatia e do diálogo, prevaleceu a palavra e o interesse de alguns:

[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 1989, p. 78).

No que se refere aos portadores de deficiência, é inegável o avanço conquistado nas últimas décadas no tocante à inclusão, embora estejamos longe de afirmar que essas conquistas tenham de fato garantido a inclusão escolar. Esperava-se que a BNCC apresentasse novas possibilidades de inclusão, porém pesquisadores e profissionais da educação ligados à educação especial apontam retrocessos no longo processo de inclusão já trilhado.

Não vamos nos aprofundar neste debate pois este não se constitui o objeto deste artigo. Mas consideramos pertinente registrar os apontamentos de Mercado e Fumes:

A crítica que fazemos aos documentos da BNCC é que ele está corrompido por uma visão política regulatória e empresarial. Poderíamos até pensar que dentro da proposta de currículo apresentada há um avanço, entretanto, como expressão histórico e social, esse currículo não atende as reais necessidades dos estudantes com e sem deficiência, do contexto e de valores e

crenças representativos da diversidade humana. [...]. O discurso de uma educação especial inclusiva revela uma fantasia de Inclusão Escolar que, uma vez mais, se viabiliza por meio de exclusões (Mercado e Fumes, 2017, p. 13).

Não temos dúvidas sobre o caráter conservador da BNCC em consonância com a lógica desumanizadora do capital, embora o documento apresente uma narrativa capaz de convencer até mesmo os mais críticos. Neste sentido Dardot e Laval nos ajudam a compreender esse fenômeno:

O neoliberalismo tem uma história e uma coerência. Combatê-lo exige não se deixar iludir, fazer uma análise lúcida dele. O conhecimento e a crítica do neoliberalismo são indispensáveis. [...]. Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (Dardot e Laval, 2016, p. 7).

Importante atentar que a desumanização que transforma seres humanos em “*refugos*” constituiu-se como algo natural embora nos faça viver em constante estado de guerra.

Conclusões Provisórias

Para concluir o nosso capítulo, optamos por usar a expressão conclusões provisórias, por entendermos que não é possível encerrar nossas conclusões como prontas e acabadas, tampouco temos a pretensão de apresentar caminhos para a solução do problema. Nosso objetivo é o de provocar inquietações, desassossego...

A história já nos ensinou de maneira dolorosa os efeitos do processo desumanizante provocado pelo apetite voraz capitalista, no entanto, continuamos trilhando o mesmo caminho, como se não houvesse nenhuma alternativa.

Não vislumbramos possibilidades de mudança num futuro próximo, que aponte para práticas que possam mudar o rumo da marcha desse processo incivilizatório.

Resistimos à tentação de prescrever uma saída e optamos por concluir provisoriamente que não há espaço para o pensamento Lévinasiano e freireano na BNCC. Conforme procuramos demonstrar ao longo desse trabalho, a ética da alteridade é antagônica ao aniquilamento do outro e o diálogo como ato de liberdade, não pode ser pretexto para manipulação, “senão gerador de outros atos de liberdade” (Freire, 1987, p. 80).

A BNCC é a cartilha educacional do neoliberalismo educacional que vê a educação como mercadoria e a escola como empresa. Uma empresa que tem como objetivo fabricar um “*neossujeito*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327) que tem como princípio básico o envolvimento total consigo mesmo.

Referências

ANPED. **Manifesto Contra a Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em:

Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/mocoes-e-manifestos-38a-reuniao-nacional-da-anped-2017>. Acesso em 08/07/2022.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. 2017, p. 63-74. In: Frigotto, Galdêncio. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

BALL, Stephen James. **Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEZERRA, Herlon Alves. A Trajetória Bioepistemográfica de Emmanuel Lévinas: pistas para uma prática intercultural do pensamento. **Revista de Administração Educacional** v. 4, n. 10, jul/dez 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2> [...]. Acesso em: 08/07/2022, Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós. Ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. (2017). **Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar. Encontro Internacional de Formação de Professores e fórum permanente de inovação educacional**, 10(10). Recuperado de <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4770>.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

RUIZ, Castor Bartolomé. **Ética e alteridade em Emmanuel Lévinas**. In: Candiotto, Cesar. Ética abordagens e perspectivas. Curitiba: Champagnat Editora - PUCPR, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Paulo Roberto. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento LGBTTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**. V. 4, n 1, jan/jun. 2018.

Última entrevista com Paulo Freire: You Tube, 1995. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9GdOSmDBQzA&t=9s>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Capítulo 9

Um olhar *afetivo* para educação: A imanência dos afetos em Espinosa

Mariane da Costa Santos³²

Introdução

O “olhar” que temos sobre a escola/educação, é que ela deve ser uma máquina de produzir e reproduzir conhecimento, tirando provavelmente sua principal função, que é a formação do homem(*paideia*). Com instrumentos e métodos para aprender, com um vasto conteúdo que deve ser apreendido, com exigência quantitativa e não qualitativa, são características de uma *educação conteudista*, com isso os estudantes acabam por recorrer a recursos como, decorar conteúdo para passar na prova. Desse modo, passamos a retirar desse processo as experiências, as singularidades, os afetos que compõem todos que fazem parte de uma comunidade escolar, em especial, o docente e o discente. Isso, geralmente, causa um desinteresse, pois esses indivíduos passam a não se reconhecer dentro do processo educacional.

Portanto, quando falamos em educação não é simplesmente explicar sobre competências e habilidades intelectuais e morais que os

³² Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciência, Unesp. E-mail: marianecosta1001@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p189-206>

alunos devem ter, mas também uma construção de possíveis relações e ligações afetivas que sejam capazes de ampliar as questões que são tratadas dentro das salas de aulas e fora dela. Por exemplo, quando perguntamos a um estudante porque ele escolheu determinado curso ou orientador, grande parte das respostas estão ligadas em relações cognitivas e afetivas. Assim, a ligação mente-corpo, professor-aluno fazem parte do desenvolvimento educacional e autonomia de ambos.

Para o diálogo iremos trazer o filósofo holandês Baruch de Espinosa³³, que trata de uma teoria dos afetos, como algo que faz parte da natureza humana e, portanto, não negá-la, também como ele pensa sobre a relação corpo e mente, que não são duas coisas separadas, mas que um não existe sem outro e, que não há uma hierarquia da mente sobre corpo e por isso devemos tratá-los como uma única coisa. Com isso, Espinosa nos convida a romper uma tradição filosófica que coloca a mente como superior ao corpo, que reduz o ser à consciência, a razão.

A proposta é pensar em uma imanência dos afetos, como compreensão das atividades desses encontros de corpos com a finalidade de adquirir conhecimento. O corpo no qual estamos nos referidos, é o encontro de professores e alunos que podem afetar e serem afetados quando acontecem essas relações. E assim estimular o aumento da vontade de existir de cada ser, buscando a liberdade e emancipação dos seres humanos. Nesse sentido, ressalta a importância do papel do professor para que essas ações possam ser realizadas e que ele não seja apenas um *mestre explicador*, segundo Jacques Rancière,

³³ Seu prenome em português, Bento, é traduzido para o latim por 'Benedictus' e para o hebraico por 'Baruch''' (Rizk, 2006, p.7).

mas que a educação seja um ato de amor e liberdade, segundo Paulo Freire.

Em suma, ato essencial do mestre era *explicar*, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimento e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. (Rancière, 2002. p. 16-17)

Para isso, iremos abordar a concepção dos afetos, a relação corpo-mente e teoria do conhecimento, proposto pelo Espinosa³⁴, pensando na educação. Embora o filósofo não tenha colocado uma teoria sobre a educação, a ideia é trazê-lo para pensar conosco essa problemática. Temos objetivo, ressaltar a importância dos afetos, a experimentação entre os corpos para a produção de bons encontros, em vista de propiciar e aprimorar o conhecimento de forma ativa e livre, tendo como base a filosofia e a educação. E ainda discutir os problemas atuais da educação e apresentar uma capacidade libertadora do pensamento para a atividade pedagógica.

³⁴ Baruch de Spinoza nasceu em Amsterdã, na Holanda século XVII, foi educado como judeu e aos 24 anos sofreu excomunhão (Herem), provavelmente por suas ideias filosóficas. Alguns dos seus escritos só foram publicados após sua morte, como o livro A Ética e Tratado Político, por serem considerados perigosos naqueles períodos, onde reinava a religião com o governo teocrático e a monarquia.

Ética e Educação

Um conceito fundamental para compreendermos a educação brasileira, que é a *hegemonia*, que segundo Gramsci, é um processo que expressa a consciência e os valores organizados praticamente por significados específicos e dominantes, daí já podemos perceber o que é a nossa educação, desde do Brasil Colônia até atualmente, uma relação de dominado e dominante, principalmente por aquelas de classes sociais com um maior poder financeiro, ou seja, poder de uma classe sobre outra.

Desse modo a sociedade civil e a hegemonia nos permitem pensar a educação como instrumento de dominação e reprodução das relações sociais e não de emancipação, pois dentro dessa sociedade existe ideologias, como por exemplo, que a educação apenas representa uma organização econômica que gera lucro, porém a educação é muito mais que isso, ela carrega também uma concepção de mundo. Contudo podemos perceber que ainda hoje a escola também constitui em um instrumento de reprodução e manutenção das relações capitalistas de produção, que contribui ainda mais para o aumento das desigualdades sociais.

Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como 'progresso tecnológico'. Resultado da exploração física e psíquica de milhares de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo fragmentado desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos sócio-econômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o 'progresso' seqüestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e

o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes (Chauí, 1992, p. 56-57).

No Brasil houve várias "propostas" de educação, no período do Brasil Colônia que traz a educação conjugada com a religião, com o objetivo de catequizar e como sempre no sentido hegemônico. Porém na República com o processo de industrialização, pressionou o ensino no sentido de fortalecer o mercado, com a instrumentalização da educação e mais uma vez com o objetivo do lucro e com o fornecimento de mão-de-obra barata. Foi também implementado pelo regime militar que veio para atender aos interesses do capital, agora estrangeiro, com o liberalismo e podemos observar mais uma vez a relação entre dominante e dominado.

Essa educação é voltada para o "treinamento" de pessoas para o mercado de trabalho. Esse tipo de seguimento leva os homens a uma doutrinação e aprisionamento do pensamento, pois as exigências pelas boas notas e quantidade de conteúdos, acabam se tornando uma máquina de acúmulo de conteúdos, sem espaço para refletir sobre aquilo que está sendo "ensinado" e sem espaço para a singularidade, a subjetividade de cada pessoa dentro o processo educacional.

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo. (Freire, 2020, p. 51)

Uma outra característica é a opressão e a negação dos afetos e a separação entre corpo e a mente, como se um pudesse conhecer sem

o outro. Desse modo, não podemos negar os afetos e nem as ações humanas, pois eles fazem parte de nós enquanto corpos que são afetados e afetam outros corpos. Os afetos são a potência de um corpo. Este corpo pode diminuir ou aumentar a sua potência e por sua vez esses afetos estão diretamente ligados ao corpo e mente, pois segundo Espinosa, eles não se separam: são um só, um completa o outro.

No capítulo três da *Ética*, Espinosa nos explica a teoria dos afetos, que tem um papel fundamental na sua filosofia e logo no prefácio denuncia “os que escreveram sobre os afetos e o modo de vida dos homens parecem, em sua maioria, ter tratado não de coisas naturais, que seguem as leis comuns da natureza, mas de coisas que estão fora dela (...) Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as idéias dessas afecções.”(2019, p. 96). A vista disso, compreende que as percepções dos homens sobre o mundo são singulares.

“Por coisas singulares compreendo aquelas coisas que são finitas e que têm uma existência determinada. E se vários indivíduos contribuem para uma única ação, de maneira tal que sejam todos, um conjunto a causa de um único efeito, considero-os todos, sob este aspecto, como uma única coisa singular”. (Espinosa, 2019, p. 52).

Cada indivíduo tem uma ideia singular sobre o que está em nossa volta, e é essa subjetividade que diferencia um sujeito do outro. Mas como nenhum ser está sozinho, eles passam a ser afetados e a afetar outros corpos. Cada corpo é afetado de múltiplas e singulares formas. “Por corpo com modo que exprime, de uma maneira definida

e determinante, a essência de Deus, enquanto considerada como coisa externa. (Espinosa, 2019, p.51).

Quando pensamos o que é uma sala de aula, podemos pressupor que um lugar onde corpos que estão em constante contato uns com outros, ou seja, estavam afetando e sendo afetados. Por exemplo, a relação entre o professor, os alunos e todos que compõem esse ambiente escolar, existe uma “troca de conhecimento” (ainda que isso aconteça de forma hierárquica), de mentes e comunicação corpóreas entre ambos.

Não podemos negar os afetos e nem as ações humanas, pois eles fazem parte de nós enquanto corpos que são afetados e afetam outros corpos. Os afetos são a potência de um corpo. Segundo Espinosa, “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor”. (Espinosa, 2019, p. 99). Essa potência Espinosa chama-se de *Conatus*⁸ e, dependendo dos afetos que irão nos afetar, essa potência – esse “esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que a sua essência” (Espinosa, 2019, p. 105) - pode diminuir ou aumentar. De acordo com Marilena Chauí,

O aumento da potência do *conatus* é experimentado afetivamente como alegria; sua diminuição como tristeza. Ao definir o desejo como afeto determinado por uma afecção, Espinosa o define como determinado pela alegria ou pela tristeza, de sorte que o *conatus* deseja possuir e conservar tudo quanto lhe propicie alegria de afastar e excluir tudo quanto lhe traga tristeza. Enquanto paixão, o desejo alegre é desejo de posse das coisas e humanos, sentidos como causa da alegria; e o desejo triste é o desejo de destruição de coisas e humanos, sentidos como causa de tristeza. Assim, amor e ódio, esperança e medo, benevolência

e crueldade, mansidão e cólera, de misericórdia e vingança, soberba e humildade, glória e inveja habitam natural e necessariamente todos os humanos. (Chauí, 2003, p.177).

Assim, existem os afetos primários, dos quais irão derivar todos as outras paixões, que são: a alegria, a tristeza e o desejo³⁵, que pertencem à própria natureza humana e que pela mente afirmam a força de existir (seja de forma mais ou menos potencializada, pois quando somos afetado por um afeto ruim, como o medo e ódio, nossa potência diminui e quando somos afetados pelo bons afetos, como o amor e esperança, nossa potência aumenta) do corpo humano e que são os afetos secundários que derivam dos afetos primários.

Dessa maneira, os afetos estão em uma constante variação e que vai determinar nossa potência. Se formos afetados por uma perfeição maior (alegria), nossa potência de existir aumenta e se for por uma perfeição menor (tristeza), nossa potência diminui e interfere diretamente na potência de agir do corpo. Espinosa, ainda classifica os afetos como passivos e ativos. A paixão é um afeto passivo, embora ela possa causar alegria, entretanto quando mais crescem, mais as pessoas se deixam dominar por elas e se tornam ignorantes das causas das coisas, como por exemplo, a paixão pela fortuna. A fortuna não é algo constante, ela é volátil, por isso o homem fica cativo do processo de perda dessa fortuna. Se o indivíduo começar a perder os bens, sua alegria se transformará em tristeza e, o medo em esperança de recuperá-la. Quando o homem começa a perder as riquezas, por soberba passam a pedir conselhos para outros homens a fim de recuperar os bens pedidos e conforme esse medo vai aumentando e

³⁵ “O desejo é a própria essência do homem, isto é, o esforço pelo qual o homem se esforça por preservar em seu ser”. (Espinosa, 2019, ...)

transformando em pânico, ele passa a recorrer a oráculos, a deuses, e que é segundo Espinosa como nasce a superstição.

Pensamos assim, fica ainda mais nítido quando falamos sobre as relações educacionais. Se partimos do pressuposto de que uma aula consiste em o professor explicar vários conteúdos e os estudantes não são afetados por eles, pois não fazem parte das suas vivências, passam a não se reconhecer dentro do processo educacional. Não existe uma mudança da passividade para atividade dos afetos, pois a mente não é estimulada, não se produz bons encontros, porque não existe estímulo ao conhecimento, ele já está ali pronto. Assim, o corpo e a mente diminuem a capacidade de agir de um indivíduo e que afeta os outros indivíduos e por muitas vezes ficamos apenas no nível da erudição, com o acúmulo de conhecimento e não chegamos ao processo do conhecimento mesmo, usado a filosofia, conhecemos sobre a filosofia, mas não a própria filosofia, que chamaremos de filosofar. Assim, para Chauí,

A razão ensina que o conatus da mente humana é o desejo de conhecer e que sua força aumenta quando passa do conhecimento imaginativo – ou de um sistema de crenças e preconceitos sem fundamento na realidade – ao conhecimento racional das leis da Natureza e ao conhecimento reflexivo de si mesma e de seu corpo como partes da natureza. (2003, p. 160).

A dualidade corpo-mente é uma discussão que percorre toda a história da filosofia. Na modernidade, por exemplo, René Descartes faz a separação entre o corpo e mente, no que privilegia a mente sobre

o corpo³⁶. Para Espinosa, tudo que existe é substância (Deus): “aquilo que existe em si mesmo e que por si mesmo é concedido, isto é, aquilo cujo conceito não exige o conceito de outra coisa do qual deva ser formado”. (Espinosa, 2019, p. 13).

O homem é um atributo finito da substância, que é constituída de mente e corpo, ou seja, são única e a mesma coisa.

Apesar disso, Espinosa diz que “[...] não podemos conhecer a existência de Deus por si mesma[...].” (Espinosa, 2019, p. 141), porque nós não podemos conhecer Deus na sua essência, pois por mais que a nossa razão conheça as causas das coisas, como as causas das tragédias naturais, à medida que nossa mente é limitada e não conseguimos abarcar conceitos como eternidade e infinito. De todo modo, a razão não será capaz de abarcar as percepções das causalidades, da possibilidade de tais acontecimentos, pois essas percepções se dão através do pensamento humano, que por sua vez é limitado. Segundo o filósofo, o que conhecemos mesmo são os atributos³⁷ e modos³⁸ da Substância divina. Os atributos são divididos em Infinitos e Finitos.

Infinito é tudo que compõe a Substância, que é eterno, ilimitado. Essa discussão irá nos levar à compreensão daquilo que Espinosa compreende por Natureza Naturante: “[...] o que existe em si mesmo e por si mesmo é concebido, ou seja, aqueles atributos da substância que exprimem uma essência eterna e infinita[...].”

³⁶Não iremos nos aprofundar sobre esse assunto. Sobre esse assunto indicamos o texto: DESCARTES, René. *Discurso do método: as paixões da alma, meditações*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (coleção Os Pensadores).

³⁷“Por atributo compreendo aquilo que, de uma substância, o intelecto percebe como constituindo a sua essência”. (Espinosa, 2019, p. 13).

³⁸“Por modo compreendo as afecções de uma substância, ou seja, aquilo que existe em outra coisa, por meio da qual é também concebido”. (ibidem).

(Espinosa, 2019, p. 35). “Por Deus compreendo um ente absolutamente infinito, isto é, uma substância que consiste de infinitos atributos, cada um dos quais exprime uma essência eterna e infinita”. (Espinosa, 2019, p. 13).

Finito são as coisas limitadas, que são os atributos da extensão e do pensamento (corpóreo). Este conceito leva-nos àquilo que Espinosa compreende por Natureza Naturada: “[...] compreendendo tudo o que se segue da necessidade da natureza de deus, ou seja, de cada um dos atributos de Deus, isto é, todos os modos dos atributos de Deus[.]”.(Espinosa, 2019, p. 35) “A substância corpórea é composta de corpos, ou seja, de pares, do que afirmar que o corpo se compõe de superfícies, a superfícies, de linhas e linhas, enfim, de pontos”. (Espinosa,2019, p. 25).

Por exemplo, o corpo começa a existir em razão de outro corpo e passa a não existir dependendo do outro corpo. Por isso que ele é finito, pois sempre percebemos um outro corpo maior. O atributo do pensamento também é limitado, pois quando começamos a pensar algo, ele passa a existir enquanto pensamento. Quando pensamos sobre outra coisa, aquele pensamento que foi pensado primeiro passa a não mais existir, porque não podemos pensar sobre duas coisas ao mesmo tempo, ou seja, um pensamento limita o outro. Assim:

Diz-se finita em seu gênero aquela coisa que pode ser limitada por outra da mesma natureza. Por exemplo, diz-se que um corpo é finito porque sempre concebemos um outro maior. Da mesma maneira, um pensamento é limitado por outro pensamento, mas um corpo não é limitado por um pensamento, nem um pensamento por um corpo. (Espinosa, 2019, p. 13).

Os modos da substância seriam o modo de ser das coisas: aquilo que precisa de outro corpo para existir. Por exemplo, o homem é um modo de Deus, pois precisa de Deus para existir. Dessa maneira, podemos dizer que existe a essência de Deus no homem, mas não existe a essência do homem em Deus, mas Deus não precisa de outra coisa para existir; ele é a causa e o fim em si mesmo, como vimos anteriormente. Assim a ideia tradicional de Deus é então colocada em questão.

Com isso não podemos conhecer a essência de Deus, pois o nosso intelecto não é capaz de abarcar os atributos infinitos da ideia de Deus, como a ideia de eternidade e finitude. O que conhecemos são as modificações (particulares) da existência dos atributos finitos de Deus, como o pensamento e os corpos, pois “As coisas particulares nada mais são que afecções dos atributos de Deus, ou seja, modos pelos quais os atributos de Deus exprimem-se de uma maneira definida e determinada[..]”. (Espinosa, 2019, p. 33).

Assim, tanto o corpo pode ser afetado por outros corpos, quanto a mente poderá ser afetada por outros modos de pensar. A capacidade de construção da mente acontece a partir do corpo quando entra em contato com o ambiente, que produz as ideias e conseqüentemente o conhecimento, isso só acontece a partir do encontro entre corpos. Contudo, podemos dizer que o pensar seria modificações sobre as coisas do mundo, não apenas como representação, mas com a experiência do experimentar do próprio mundo. Muito mais do que apenas uma aula expositiva de conteúdos, como representação, não seria possível pensar em aulas que os alunos pudessem experimentar, vivenciar e partilhar suas experiências pessoais e trazer a realidade dos mesmos para dentro dos muros escolares?

[...] o homem livre procura unir-se aos outros homens pela amizade (pela prop. 37), e não pela retribuição de favores que eles, segundo seu afeto, julgam equivalentes, e tenta, em vez disso, conduzir a si próprio e aos demais pelo livre juízo da razão e a fazer apenas aquilo que sabe ser primordial. Logo, o homem Livre, para não ser odiado pelos ignorantes [supersticiosos], e para não curvar-se aos seus apetites, mas obedecer apenas à razão, se esforçará, tanto quanto puder, por evitar os seus favores (Espinosa, 2019, p. 201).

Quando esses homens são tomados pela ignorância e não sabem a causa das coisas, passam a criar conceitos que sejam úteis a eles e assim passam a seguir a superstição, por exemplo, como uma forma de justificar acontecimentos naturais. Segundo Lívio Teixeira, para chegarmos à liberdade de pensamento e nos livrarmos da superstição é necessário conhecer quais são os modos de percepção, como se organizam as ideias, a imaginação e as abstrações na nossa mente:

E do estudo dessa aplicação o que resulta do ponto de vista da teoria do conhecimento é sempre isto: a necessidade de superar as abstrações, perigo sempre presente à mente humana, pois os *dados* iniciais de nossa experiência, ou, para usar a linguagem de Espinosa, a ideia do corpo constitui *naturalmente* a nossa alma, são fácil e naturalmente erigidos pela imaginação em realidade em si, realidades substanciais, o que é a origem dos erros de todas as filosofias que não a dele mesmo, Espinosa, ou, se quisermos precisar, daqueles filosofias que ele tem em mente combater: a escolástica medieval e o cartesianismo (2001, p. 156).

De acordo com Espinosa, existem quatro modos de percepção ou teorias do conhecimento. O primeiro: a do ouvir dizer, o senso comum. O segundo: o da experiência, o empirismo. O terceiro: é o

modo dos matemáticos, o racionalismo. O quarto: como uma visão, a intuição. A pretensão de Espinosa é separar as percepções das ideias verdadeiras, pois essa ideia é o que compreende um conceito na mente, como forma de pensamento, e esse pensamento deve estar livre das abstrações e imaginações falsas.

O filósofo mostra sinais do que seria essa discussão, no texto *Tratado da Emenda do Intelecto* de 1661, que busca determinar qual o gênero do conhecimento nos é necessário, ou qual o melhor método para conhecer a verdade, e não podemos chegar na verdade se não conseguimos chegar na origem, ou seja, conhecer a Substância e só então nos livrarmos também de todas as superstições. Mas, como para Espinosa, os homens não nascem racionais e sim submersos na imaginação, são guiados por apetites de buscar aquilo que seja mais útil, por sinais que são experimentados de maneira rasa ou apenas imaginativos. Essas percepções são, portanto, ideias falsas, pois “a falsidade consiste apenas na privação de conhecimento que as ideias inadequadas envolvem” (Espinosa, 2019, p. 159).

O que destacamos na teoria de conhecimento de Espinosa, é que existem graus para chegar ao conhecimento verdadeiro. Muitos dos homens ficam no primeiro modo, a ouvir dizer “isto é, da linguagem, da tradição, do ensino, ou por meio de um sinal convencional arbitrário. Exemplos: ‘o dia do meu aniversário; que tive pais e outras semelhantes, das quais nunca duvidei.” (Teixeira, 2021, p. 26). Quando conseguimos ultrapassar esse modo, vamos para o segundo, a experiência, “Há outras idéias que nos vêm de uma *experiência vaga*. Assim a idéia de que morreremos um dia, que o óleo alimenta a chama e a água a extingue; ou que o cão é um animal que ladra, o homem um animal racional”. (Teixeira, 2021, p. 27).

O terceiro modo é a razão, que segundo Espinosa, é produto de um raciocínio, ou seja, houve um pensamento que se dá de modo dedutivo,

Assim, quando para qualquer coisa que consideremos como efeito, deduzimos a existência de determinada causa; por exemplo, do fato de sentirmos um determinado corpo, o nosso, de modo particular, concluímos a união da alma e do corpo, sem que contudo tenhamos em nossa mente nenhuma idéia clara dessa união, uma vez que desconhecemos, por ora, qual a essência do corpo e qual a essência da alma.(Teixeira, 2021, p. 27).

E por último, o modo intuitivo, que é perceber as coisas em sua essência ou pela causa mais próxima. A grande diferença entre o terceiro e o quarto é como eles se dão, o primeiro pela dedução e, portanto, abstrato e o quarto opera por dado, pelo concreto. Colocamos como exemplo a disciplina de filosofia, nas aulas percebemos que a discussão parte de uma abstração, que são os conceitos, para o concreto que seria a realidade, partimos de um pensamento abstrato dedutivo, para um pensamento concreto intuitivo; Em outras palavras, pressupõe-se primeiro aprendemos história da filosofia para aprendemos filosofar, o problema que não saímos daquilo que já está dado, deduzido, e o filosofar acontece com um efeito colateral e não como princípio.

Conclusão

Assim, a filosofia de Espinosa tem como meta levar o homem à liberdade de pensamento. O conhecimento cria maneiras para que os indivíduos possam se libertar das ideias inadequadas e dos afetos

passivos. A proposta não é forçar o filósofo a pensar sobre a educação, mas mostrar que não podemos negar os afetos nos processos educacionais, abandonam-se os corpos, as singularidades e viramos apenas números na chamada da escola e que pensamos junto com Espinosa os problemas da educação, já que a relação afetiva e o conhecimento ocupam lugar importante na sua filosofia.

Pensar a sala de aula como um lugar de encontro, é colocar a possibilidade de nos reconhecermos nos outros, de aprendemos em conjunto. Uma vez que para acontecer o interesse pelo estudo, somos instigados a fazer, seja pela curiosidade, pela “paixão” à uma professora(o), por um livro ou disciplina. A vontade de aprender, de estudar se dá primeiramente no corpo, naquilo que nos incomoda, que nos roe a pele e não na mente. O aprender, não acontece da boa vontade, depende de como nós somos afetados por um determinado problema, pensando nos conceitos de Espinosa. A escola poderá ser vista, não apenas como máquina de produzir conhecimento, mas como um ambiente que produz interações entre professores e alunos, com a produção de um ensino ativo, potencializando o ser de cada indivíduo, promovendo encontros bons e alegres, tornando a educação como instrumento de emancipação e de autonomia.

Referências

CHAUÍ, Marilena. **Política em Spinoza**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador**. In: BRANDÃO, C. At all. O educador hoje. 10.ed. Rio de Janeiro: Graal. 1992. p. 51-70.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza e o problema da expressão**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia: Nova Civiltà ou domínio ideológico? **História e Perspectivas**, Uberlândia, p. 5-43, 1991.

ESPINOSA, Baruch de. **Breve Tratado**: de Deus, do homem e do seu bem-estar. Tradução: Emanuel Ângelo da Rocha Frago; Luís César Guimarães Oliva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ESPINOSA, Baruch de. **Obra completa II**: correspondências completas e vida. São Paulo: Perspectiva, 2014a.

ESPINOSA, Baruch de. **Obra completa III**: tratado teológico político. São Paulo: Perspectiva, 2014b.

ESPINOSA, Baruch de. **Tratado da Emenda do intelecto**. Tradução: Cristiano Novaes de Rezende. São Paulo: Unicamp, 2015.

ESPINOSA, Baruch de. **Tratado político**. Tradução: Diogo Pires Aurélio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ESPINOSA, Baruch de. **Tratado da Emenda do intelecto**. Tradução: Cristiano Novaes de Rezende. São Paulo: Unicamp, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIZK, Hadi. **Compreender Spinoza**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Lívio. **A doutrina dos modos de percepção e o conceito de abstração na filosofia de Espinosa**. São Paulo: Unesp, 2001.

Capítulo 10

Educomunicação, ética e *fake news*: O papel da escola no combate a notícias falsas

Naiana Leme Camoleze Silva³⁹

Introdução

O presente capítulo tem como propósito debater a Educomunicação pela perspectiva da Ética, promovendo diálogos sobre a importância dos aspectos filosóficos aplicados à educom, visando contribuir com a capacitação do professor-educomunicador, discussão esta preocupada com a promoção de práticas educacionais inclusivas e com responsabilidade ética no combate a notícias falsas, ou "*fake news*".

O objetivo é sugerir análise de conteúdo exposto em publicações jornalísticas com foco no compromisso ético, - que vão desde crônicas, reportagens, matérias especiais, e ainda artigos de opinião e cartas de leitor - em sala de aula, de forma a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, em que o professor-educomunicador possa explorar as possibilidades oferecidas pelas

³⁹ Graduação em Letras (UNESP/Assis) e Jornalismo (FEMA/Assis). Mestre em Educação pela Unesp/Marília. E-mail: nl.camoleze@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p207-228>

áreas de Filosofia, Educação e Comunicação, neste período fértil que atravessamos, que é o pós-pandemia.

O ponto de partida é observar o que circulou de possíveis notícias falsas na pandemia, dos mais diversos tipos e mídias, para discutir através do viés ético em sala de aula, visando minimizar seu impacto na educação e na formação de crianças e jovens no Brasil, em debate ético-moral sobre os riscos de circulação de ideias falsas, sua recepção e repercussão.

A proposta é incentivar o refletir sobre o material midiático referente ao período de transição entre pandemia e pós-pandemia da COVID 19, cujo debate faz-se importante como fonte para discussão em sala de aula do que foi publicado, visando contribuir com o combate ao que é chamado popularmente de "*fake news*", pensando a escola como um espaço privilegiado, de divulgação e preservação da verdade, do respeito e do diálogo, por meio dos pontos de vista cognitivo, científico e de valores éticos e morais. Todo o estímulo a esse percurso investigativo visa firmar a escola como instrumento de grande qualidade ética, consolidando-a, deste modo, como uma ponte entre professor e aluno ao desmascarar o falso jornalismo da contemporaneidade.

Como é sabido, as "*fake news*", ou seja, notícias falsas, publicadas por veículos de comunicação e espalhadas como se fossem informações reais esse tipo de publicação, entre outros aspectos, visa reforçar ou legitimar algum ponto de vista, ou ainda prejudicar alguém ou alguma causa, como vimos vastamente nas mídias no período de pandemia da COVID 19, sendo necessário reforçar que é de suma importância observar sempre os dois ou todos os lados envolvidos para poder esboçar algum tipo de análise.

Como vimos, o "vírus da notícia falsa" se espalhou rapidamente contando com suporte da tecnologia e seu efeito a longo prazo pode ser devastador, pois pudemos observar na pandemia, por exemplo, que essas publicações com conteúdo tendencioso ou falso foram espalhadas dos veículos via redes sociais, ampliando seu destaque na mídia e sociedade, mas que só serviram para reforçar o pânico, até mesmo gerando violência.

Por isso, diante do cenário atual de pós-pandemia, o meio acadêmico pode contribuir de forma significativa não somente com a investigação das lacunas na área, como fonte de pesquisa, revisitando publicações do gênero, sob o prisma dos olhares de teóricos da Educomunicação e da Ética, mas fortalecer esse debate que se faz tão necessário neste momento, principalmente no ambiente escolar.

Aqui, pelo curto espaço, propomos a busca por novas estratégias de ensino que contemplem o tema, portanto, não tencionamos sistematizar esse material, mas ressaltar a relevância do assunto, o colocando como uma boa alternativa a ser trabalhada em sala de aula. Motivo este que justifica o incentivo ao aprofundamento deste debate sobre a importância do estudo nas teorias que definem os conceitos das áreas da Ética e da Educomunicação, bem como sobre os gêneros jornalísticos, para que, ao final, o interessado, sendo professor ou aluno, possa discernir sobre o que é verdadeiro e o que é falso em uma publicação e, a partir de então, debater seu conteúdo.

É em virtude desse pensamento e com esse intuito que esse artigo se propõe a estimular a análise de publicações de grandes veículos neste período já citado, propondo que os professores-educomunicadores possam em suas disciplinas organizar esse levantamento de notícias do período citado, material que pode passar por consulta ao que está disposto em acervos digitais de grandes

veículos de comunicação, resultando em uma possível catalogação de um montante midiático para uso em sala de aula, para discussão sobre *fake news*, com publicações, por exemplo, feitas no ano de 2020, selecionando temas dos mais variados.

Desta forma, o que nos propomos é suscitar teorias na área que possam sustentar o assunto e subsidiar esse professor, pois interessa-nos, nesse artigo, os eixos ético e educomunicacional, base para o debate proposto.

E observando que é fundamental sabermos diferenciar o que é o real em uma notícia, por exemplo, podemos tomar como base inicial a obra *A arte poética*, em que Aristóteles (2005, p. 86), trata sobre como se deve apresentar o que é falso, teor de extrema importância para podermos adentrar ao tema.

Eis como os homens pensam: quando uma coisa é, e outra coisa também é, ou, produzindo-se tal fato, tal outro igualmente se produz, se o segundo é real, o primeiro também o é ou se torna real. Ora, isso é falso. Pelo que, se o antecedente é falso, mas se tal coisa deve existir ou produzir-se, no caso em que o antecedente fosse verdadeiro, estabelece-se uma ligação entre ambos. (Aristóteles, 2005, p.87).

Paulo Freire (1996), quando explora os saberes necessários à prática educativa, em sua obra *"Pedagogia da Autonomia"*, refere-se ao ensinar como prática que exige, entre outros fatores, o respeito aos saberes dos educandos, aceitação do novo e rejeição à discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural, e o que nos interessa, ética.

Para ele, ensinar não é transferir conhecimento, mas ter a consciência do inacabamento, exigindo respeito pela autonomia do

educando, com comprometimento, entendendo que educação é uma forma de intervenção social.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado da estética. [...] seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer da ética, quanto mais fora dela. (Freire, 1996, p. 32-33).

Ainda de acordo com Freire, estar longe ou fora da ética seria uma transgressão, pois, "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador".

Uma vez que, segundo ele, ao respeitar a natureza humana, o ensino dos conteúdos não poderia estar alheio à formação moral do educando, já que acredita que "educar é substantivamente formar".

Eco (1971) sugere em sua obra *A estrutura ausente*: introdução à pesquisa semiológica, que: "Um estímulo é um complexo de acontecimentos sensórios que provocam determinada resposta. A resposta pode ser imediata ou pode ser mediata - de compreensão ou interpretação com base em um código de experiências passadas, como signo comunicante".

Sendo assim, o aluno poderá entrelaçar um diálogo entre o que pode ser real, bem como o que pode ser falso, apresentado no jornal, por meio de suas vivências ou experiências cotidianas.

Na obra *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*, Gutierrez (1978) explora a teoria da aprendizagem

relacionada ao processo de comunicação, tanto nas teorias da aprendizagem que se baseiam na relação estímulo-resposta, como as que têm uma formação estrutural, pressupondo que exista:

A necessidade da resposta do sujeito perceptor para verificar a eficiência da informação [...] é imprescindível que o perceptor, além de perceber, interprete o estímulo. Isto é, em termos de comunicação, o perceptor deve decodificar o estímulo. O sujeito não somente apreende a informação mas quando consegue se estruturar essa informação na bagagem de conhecimentos anteriores aos efeitos de usá-las quando apresentem novas situações [...] esta nova estruturação do receptor somente é comprovada na prática. (Gutierrez, 1978, p. 37-38).

Sobre essa questão de explorar com o aluno os parâmetros entre a proposta de combate ao falso informativo, Freire (1996) trabalha a esfera do que considera uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica, que é:

Propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor (a) ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador realizador de sonhos. (Freire, 1996, p. 41).

Walty (1986), no livro *O que é ficção*, considera que não é possível tratar do real de forma estática, mas via processo em rotação, que se desloca entre tempo e espaço:

Não se pode, pois, falar de um real estático, pronto, pré-construído. O real é fruto de um processo de relações do homem com os outros homens e com a natureza [...] O indivíduo capta

o mundo de acordo com seus referenciais [...] Acontecimentos tão engraçados mas tão corriqueiros podem nos deslocar no tempo e no espaço. (Walty, 1986, p. 19; 24).

A contribuição da junção híbrida da Educação e da Comunicação, atualmente definida pela vertente intitulada Educomunicação, segundo Soares (2011), resulta em uma importante interface para o exercício do senso crítico sobre os meios de comunicação.

Os olhares dos campos secularmente estabelecidos da educação e da comunicação se entrecruzam com certa frequência. Ainda que se entendam, ambos, como fenômenos distintos, a interconexão entre eles é requerida pelas próprias exigências da vida em sociedade. No confronto ou na cooperação, constroem, um ante o outro, juízos de valor e indicadores de avaliação, permitindo que cada qual se distinga e afirme socialmente. (Soares, 2011, p. 17).

Reforçando o papel fundamental da escola nesse processo de desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, Penteadó (1998) explora no livro *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*, um estudo sobre:

Algumas instituições escolares, conscientes das contradições presentes na sociedade e, conseqüentemente na escola, têm incorporado em seu contexto meios de comunicação, entendidos como recursos facilitadores do trabalho docente [...] não é uma pedagogia sobre os meios de comunicação. É uma pedagogia que estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. Dialoga-se com os meios e suas linguagens. (Penteadó, 1998, p. 25; 29).

No mesmo âmbito, Belloni (2005, p.33) aponta na obra *O que é mídia educação*, que: "A escola e a mídia desempenham o papel de guardiãs e difusoras de uma espécie de síntese dos valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social".

Explorando a interface Educação e Comunicação, mais especificamente sobre a possibilidade de trabalhar com materiais jornalísticos em sala de aula, vários autores abordam o tema, levando em conta a complexidade e a urgente necessidade de se compreender os veículos para poder identificar possíveis manipulações da realidade. No livro *Ficção, Comunicação e Mídias*, Costa (2002) afirma que:

A comunicação é uma ponte que integra subjetividades através de ferramentas de linguagem; os discursos construídos pela linguagem referem-se ao mundo real traduzido pelas individualidades que o experimentam, mas transformam-se uma vez expressos, em modelos que orientam futuras percepções do real; a comunicação transforma-se, assim, em um veículo que liga interioridade e exterioridade; a ficção não se opõe à realidade dos fatos nem a sua objetividade, apenas a apresenta a partir da subjetividade que a vivencia. (Costa, 2002, p. 12).

Sobre a vertente Educomunicação, Soares (1999) em *Comunicação-Educação: A Emergência de um Novo Campo e o Perfil de seus Profissionais*, trata sobre a inter-relação entre a Comunicação Social e a Educação, explorando questões referentes à cultura de massa, demonstrando que o uso do próprio termo "massa" demonstra submissão presumida dos usuários em relação aos veículos e suas mensagens, explorando ainda questões como manipulação dos veículos de comunicação, abrindo debate para a tendência de aproximação entre Comunicação e Educação, através da

Educomunicação, e seus amplos espaços educativos, citando ainda as propostas de Martin Barbero, que a partir da Comunicação, questiona: O que faz a cultura de massa com a pessoa?; e a partir da Educação: Que fazem as pessoas com as expressões da cultura de massa?

E Gutierrez (1978, p. 23) reforça esse contexto, observando que “se os meios de comunicação social tiveram e continuam tendo, uma grande repercussão sobre o homem e a sociedade, é agora que também repercutem sobre a escola”.

Nesse ponto, é possível estimular o uso de material midiático em sala de aula, em suas mais diversas funções e desdobramentos, incentivando desde a produção de textos, passando por análises de recortes de notícias jornalísticas; abrindo ainda um vasto campo de estudo, podendo promover inclusive amplo debate na escola sobre os veículos de comunicação.

De acordo com Bosi (1996, p.49): “A chave dos significados não está, pois, nos meios de comunicação, mas na estrutura da sociedade que criou esses meios e que os tornou significantes. É a sociedade que significa”. Na obra, Bosi (1996) dá continuidade a esse pensamento, afirmando que:

A comunicação de ideias e sentimentos não se faz em abstrato. Nem, por outro lado, existe um público receptor, um grupo emissor ou um canal transmissor em si mesmos. Os vários fatores da comunicação operam interligados, compõem a estrutura de um sistema. O sistema é a indústria cultural. Indústria enquanto complexo de produção de bens. Cultural, quanto ao tipo desses bens. (Bosi, 1996, p. 50).

Complementando esse pensamento, Gutierrez (1978) acredita que a cultura de massa é, portanto, um fato social:

Os meios de Comunicação Social estão favorecendo, cada vez mais, uma maior participação cultural [...] Esta universalização está provocando uma nivelção entre os gostos culturais. Todas as camadas recebem os mesmos produtos culturais [...] e esse fenômeno de cultura cada dia mais acessível está despertando, nas massas populares, um grande apetite de cultura [...] novas técnicas são, na realidade, uma transformação de uma realidade que se apresenta num espaço, num tempo e num movimento. (Gutierrez, 1978, p. 11).

Faria e Zanchetta (2005) observam na obra, *Para ler e fazer o jornal em sala de aula*, que a neutralidade da informação é importante, mas que o jornais de grande circulação, por conta da abrangência de seus veículos e alcance de público, acabam se posicionando, por exemplo, no que se refere à política.

Esse fator interessa a esta discussão, pois ao se posicionarem, os veículos acabam por abrir mão da imparcialidade, ou seja, valor ético primordial conferido ao jornalismo, e revelam suas opiniões, o que nem sempre significa ser o fato em seu sentido verdadeiro.

De maneira geral, os jornais pregam o compromisso com a "neutralidade" da informação e se utilizam de expedientes lingüísticos para tanto [...] o exercício de comparação entre jornais equivalentes pode ser muito proveitoso para mostrar que a linguagem também pode sustentar opiniões claras mesmo revestindo as palavras de uma pretensa "neutralidade". (Faria e Zanchetta, 2005, p. 17).

Sendo assim, os autores propõem que o jornal, sendo um dos principais veículos de comunicação, pode trazer à escola subsídios enriquecedores ao aprendizado em sala de aula, o que justifica a proposta deste artigo, pois ao aprender a analisar os materiais jornalísticos pelo viés ético-moral, o professor-educomunicador estará além de ensinando, reforçando sua relação com o aluno, que será capaz explorar seu senso crítico e sua percepção midiática, e a escola estará promovendo a cidadania no combate à *fake news*.

Portanto, este artigo - intitulado Educomunicação, Ética e Fake News: O papel da escola no combate a notícias falsas - visa fomentar o levantamento de informações, através de publicações feitas na mídia no período que compreende entre pandemia e pós-pandemia da COVID 19, que possam reforçar a ideia de que debater a Educomunicação pela perspectiva da Ética pode promover importantes diálogos sobre o papel da escola no combate a notícias falsas.

Mais especificamente, pretende contribuir com o aprofundamento dos estudos nas áreas da Educomunicação e da Ética, como forma de subsidiar o professor-educomunicador em sua formação, com a preocupação de promover práticas educacionais com responsabilidade ética. Sendo assim, ao estimular a análise de conteúdo expresso em publicações jornalísticas, sobretudo, do que circulou de notícias falsas, prevê auxiliar na compreensão de seu impacto na educação e na formação de crianças e jovens nesse período de pós-pandemia.

Mas para que a análise possa ser feita, antes, faz-se necessário conhecer um pouco mais da área jornalística, como por exemplo, quais as funções dos gêneros jornalísticos, cuja primazia deve ser sempre informar de forma ética.

Entre os gêneros, destacaremos a crônica, em que Coutinho (1997) classifica da seguinte forma: *crônica narrativa*, cujo eixo é uma estória ou episódio, aproximada ao conto; *crônica metafísica*, constituída de reflexões filosóficas ou meditações sobre os acontecimentos ou sobre os homens; *crônica poema-em-prosa*, de conteúdo lírico, extravasando a alma do artista ante o espetáculo da vida, das paisagens ou episódios para ele carregados de significado; *crônica-comentário* dos acontecimentos, um acúmulo de temas diversos; e a *crônica-informação*, mais próxima do sentido etimológico, divulgando fatos e tecendo sobre eles comentários ligeiros.

Além disso, Coutinho (1997) ainda dá outras definições referentes ao uso da crônica, problematizando, como por exemplo, a associação entre a crônica e a reportagem, destacando que a crônica que não seja noticiosa, é uma reportagem disfarçada ou antes uma reportagem subjetiva e às vezes lírica, na qual o fato é visto por um prisma transfigurador, pois se para o repórter, o fato é geralmente um fim, para o cronista é pretexto para divagação, comentários.

A crônica deve empregar a linguagem da atualidade, sem essa prática, deixa de refletir o espírito de sua época, expressão social, de determinada sociedade, em seu tempo. O estilo do cronista deve tender à fórmula simples, aderindo ao tom comunicativo de conversa, traçando um diálogo entre o cronista e o leitor, sempre em contato com a realidade da vida cotidiana.

Candido (1987), aponta uma perspectiva sobre a crônica acrescentando que esta não nasceu propriamente com o jornal, mas só quando este se tornou quotidiano, de tiragem relativamente grande e teor acessível. Segundo ele, antes de ser crônica propriamente dita

foi "folhetim", ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia, - políticas, sociais, artísticas, literárias:

Ora, a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas. Ela é amiga da verdade e da poesia, em suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, - sobretudo porque quase sempre utiliza o humor. [...] Ao longo deste percurso, foi largando cada vez mais a intenção de informar e comentar (deixada a outros tipos de jornalismo), para ficar sobretudo com a de divertir. a linguagem se tornou mais leve, mais descompromissada e (fato decisivo) se afastou da lógica argumentativa ou da crítica política, para penetrar poesia a dentro. Creio que a fórmula moderna, onde entra um fato miúdo e um toque humorístico, com seu *quantum satis* de poesia, representa o amadurecimento e o encontro mais puro da crônica consigo mesma. (Candido, 1987, p. 5-6).

O teórico observa ainda que, na crônica parece não caber a sintaxe rebuscada, com inversões frequentes, nem vocabulário opulento, o que de certa forma identificaria a superioridade intelectual e literária com grandiloquência e requinte gramatical. E observa ainda que a crônica atingiu níveis de simplificação e naturalidade e que seu grande prestígio é o processo de busca pela oralidade na escrita, uma forma de humanização.

Por ser um gênero que comunga com o efêmero, a crônica e produzida justamente para servir à brevidade, como aponta:

Porque (a crônica) não tem a pretensões de durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão

depressa. Ela não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha. Por se abrigar neste veículo transitório, o seu intuito não é o dos escritores que pensam em "ficar", isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. (Candido, 1987, p. 6).

E mesmo com tom despreocupado, a crônica, segundo Candido (1987), entra fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, podendo levar longe a crítica social, em que a impressão do leitor é de divertida simplicidade, que se esgota em si mesma, mas por trás está todo o drama da sociedade.

Arrigucci (1987) considera que a crônica é uma produção despreziosa, próxima da conversa e da vida de todo o dia. Ele explica que são vários os significados da palavra crônica. Todos, porém, implicam a noção de tempo, presente no próprio termo, que procede do grego, *chronos*. Ele acredita que um leitor atual pode não se dar conta desse vínculo de origem, que faz dela uma forma do tempo e da memória, um meio de representação temporal dos eventos passados, um registro da vida escoada. "Mas a crônica sempre tece a continuidade do gesto humano na tela do tempo" (1987, p. 51).

E destaca que lembrar e escrever são tarefas em permanente relação com o tempo, em que a memória escrita faz de sua matéria principal o que foi vivido, uma definição que ele aproxima e aplica ao discurso da História, fazendo menção de que a princípio ela foi crônica histórica, uma narração de fatos históricos segundo uma ordem cronológica. Para ele, o gênero supõe à sociedade a importância da experiência progressiva do tempo, em que o passado

possa se conectar com a História, presa ao calendário dos feitos humanos.

A crônica pode construir o testemunho de uma vida, o documento de toda uma época ou o meio de se inscrever a História no texto. Além disso, ao distanciar-se no passado, pode se transformar em fonte de imaginação: gestas românticas e outras formas literárias. (Arrigucci, 1987, p. 52).

Para Arrigucci (1987, p. 55), “a crônica se situa bem perto do chão, no cotidiano da cidade moderna, e escolhe a linguagem simples e comunicativa, o tom de bate-papo entre amigos, para tratar das pequenas coisas que formam a vida diária”.

Desta forma, conhecendo um pouco mais sobre os gêneros jornalísticos, sobretudo, com destaque a um deles, no caso a eleita aqui foi a crônica, é importante lembrar que mesmo um gênero mais desprezioso como é o caso do que vimos sobre a crônica, é basililar que sua construção tenha amparo na responsabilidade ética.

E uma estratégia para uma boa análise é ancorar sua percepção aliando a Educomunicação à Ética, salientando que, em regra, toda investigação, todo projeto, de certa forma objetiva direcionar suas ações à promoção de um bem, pois a ética reflete sobre o agir humano, sobretudo, a partir dos fins, ou seja, dos bens que pode alcançar, desta forma, toda ação deve estar voltada à essa finalidade, que é a busca por um estado de realização, de plenitude, no entanto com responsabilidade.

Se, portanto, uma *finalidade* de nossas ações for tal que a desejamos por si mesma ao passo que desejamos as outras somente em virtude dessa, e se não elegemos tudo por alguma coisa mais [...] está claro que se impõe ser esta o bem e o bem

mais excelente. E não será o conhecimento dele muito importante do ponto de vista prático para a vida? Não nos tornará ele melhor capacitados para atingir o que devemos, como arqueiros que têm um alvo no qual mirar? Se assim for, temos que tentar definir, ao menos em um delineamento, o que é esse bem mais excelente [...] (Aristóteles, 2014, p. 46).

Então, a ética pode ser vista sob o prisma de interventora das análises organizadas sobre a mídia, tendo como finalidade a promoção de um bem comum, sobretudo, se pensarmos na sala de aula. E se considerarmos, como aposta Pinheiro (2022), as virtudes como forças que vão nortear os valores morais direcionando ao bem, individual e comum, devemos, antes de mais nada, ter em mente que a ética tem uma dimensão política, que racionalmente normatiza através de leis e concepções morais da justiça a conduta social.

E, ainda, se considerarmos que as ações éticas constituem o caráter do agente, segundo este autor, as ações técnicas serão produtivas, ou seja, com interesse no que seria a produção de objetos exteriores, desta forma, então, ao observar a expressão filosófica de conhecimento geral cunhada por Aristóteles, de que o homem é um animal político, observamos que a ética está relacionada à política, ao pensarmos que somos naturalmente políticos, dotados de razão, sendo o homem capaz de promover a colaboração social, aplicando as quatro virtudes humanas no cotidiano.

E ao aplicar as virtudes humanas no cotidiano, podemos refletir na finalidade de nossas ações, ou seja, os fins a que nos propormos engajar politicamente em algum projeto, a intencionalidade com que colocamos força em nosso agir no mundo, além de observarmos as dimensões utilitárias e contemplativas, aqui no caso ao analisar a mídia e sua falta de compromisso com a verdade,

devemos voltar nosso olhar também sobre o questionamento de que forma o professor pode por meio da análise da mídia em sala de aula alavancar valores como responsabilidade, diálogo, respeito, na condução de suas intervenções educacionais.

Por isso precisamos que esse professor tenha condições de preparar seus alunos para serem capazes de analisar uma produção midiática, ou para produzir um produto midiático, com domínio de algumas esferas técnicas, conhecimento da linguagem e ações voltadas à prática.

Para além disso, a ética serve para ampliar a visão de mundo do professor, posteriormente, do aluno, e deve-se proporcionar o entrelaçamento entre a teoria, a observação, a vontade de agir no mundo e a prática social.

Cada indivíduo julga corretamente o que conhece, sendo disso um bom juiz. Para que possa, portanto, julgar um assunto particular, é preciso que o indivíduo tenha sido educado nesse sentido; para ser um bom juiz, em geral, é necessário que tenha recebido uma educação completa. Sendo assim, o jovem não está apto para o aprendizado da política, porque carece de experiência de vida, que é o que supre o objeto de estudo e as teorias; além do que ele é conduzido por suas paixões, de modo que seu estudo será sem um propósito ou proveito porquanto a finalidade nesse caso é a ação e não o conhecimento. E não importa se é jovem na idade ou é uma questão de imaturidade. A lacuna não tem cunho cronológico; o problema é que sua vida e as várias metas desta são norteadas pela paixão, pois para tais indivíduos o conhecimento, como para aqueles destituídos de autocontrole, é inútil. (Aristóteles, 2014, p. 48).

E com esse pensamento de como a ética pode ser utilizada como mediadora de teorias e práticas educacionais, sobretudo,

na sala de aula, podemos observar o campo da Filosofia, através de reflexões sobre o questões fundamentais referentes ao ser humano e sua busca por viver bem.

Para visualizar com mais clareza essa inter-relação entre Ética e Educomunicação podemos ver que Luckesi (1994) apresenta importantes apontamentos, com elucidações conceituais e articulações:

Quando lemos um texto de Filosofia, nos apropriamos do entendimento que o seu autor teve do mundo que o cerca, especialmente dos valores que dão sentido a esse mundo. Valores esses que, por vezes, são aspirações que deverão ser buscadas e realizadas, se possível. O filósofo sistematiza, assim, as aspirações dos seres humanos, aspirações essas que dão sentido ao dia a dia, à luta, ao trabalho, à ação. Ninguém vive o dia a dia sem um sentido; para o seu trabalho, para a sua relação com as pessoas, para o amor, para a amizade, para a ciência, para a educação, para a política etc. (Luckesi, 1995, p. 22.).

Ao traçar essa linha de conexão, é evidente que essa aproximação das áreas visa buscar entendimento nos apontamentos éticos, de forma que possam ser promovidas ações que alavanquem valores, em especial no ambiente escolar, e através do combate às *fake news* possa contribuir, inclusive, no combate à violência e, assim, auxiliar ainda no fortalecimento da promoção de ações voltadas à cidadania.

Desta forma, ao propor intervenções e práticas educacionais no ambiente escolar, como faz este artigo, conclui-se pensando na escola como um lugar propício para a discussão sobre as possíveis formas de tratar do tema do combate a notícias falsas, tendo a Educomunicação e a Ética como ferramentas de alcance dessa

ampliação de visão de mundo e, além disso, estamos também reforçando sua importância enquanto instituição educacional na disseminação da verdade, de valores morais, de se pensar com jornalismo com base na responsabilidade ética e, ainda, na promoção do diálogo entre professor e aluno e do respeito ao próximo nesse período de pós-pandemia.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini. 4ª ed. - São Paulo: Edipro, 2014.

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

ARRIGUCCI JR., Davi. **Fragmentos sobre a crônica**. In: Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2005. - (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 78).

BOSI, Ecléa. **Cultura de Massa e Cultura Popular**. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996. - (Coleção Meios de Comunicação Social nº 6).

CANDIDO, Antonio. **A vida ao rés-do-chão**. In: ANDRADE, Carlos Drummond de et al. Para gostar de ler. 5. ed. São Paulo: Ática, 1987.

COSTA, Maria Cristin Castilho. **Ficção, Comunicação e Mídias**. São Paulo. Editora SENAC, 2002. - (Série Ponto Futuro; 12).

COUTINHO, Afrânio. **Ensaio e crônica**. In: COUTINHO, Afrânio (dir.), OUTINHO, Eduardo de Faria (co-dir.). *A literatura no Brasil*. 4. ed. rev. e at. São Paulo: Global, 1997.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente**: introdução à pesquisa semiológica. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Editora Perspectiva, 1971.

FARIA, Maria Alice; ZANCHETTA, Juvenal Jr. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 2. ed. - São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).

GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.

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

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pedagogia da Comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Ismar. *Comunicação-Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. Brasília: **Contato**, ano 1, n.2, jan/mar. 1999.

SOARES, Ismar. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011. - (Coleção Educomunicação).

WALTY, Ivete Lara Camargos. **O que é ficção**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

Capítulo 11

A educação emocional, cognitiva e moral pode contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem?

Regina Helena da Silva Leite⁴⁰

Introdução

Este texto tem o objetivo principal refletir acerca de como a educação emocional, aliada ao desenvolvimento moral e cognitivo, pode contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem. E como objetivos específicos, compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento educacional e emocional dos envolvidos, aliadas ao desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo.

Nossa principal hipótese é de que as contribuições do estudo de Juan Casassus⁴¹ promovem mudanças no ambiente social e

⁴⁰ Formada em Pedagogia e Mestranda em Educação na Unesp/Marília. Atualmente é professora de Inglês (EMEF) e de Educação Infantil (EMEI) da rede municipal de Marília E-mail: regina.leite100@gmail.com

⁴¹ Prof^o. Dr. Juan Casassus, chileno de nascimento, trabalhou durante vários anos como especialista principal do Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe. É licenciado em sociologia pela Universidade Católica do Chile e em filosofia pela Universidade de Notre Dame (USA). Tem o DEA (*Data Envelopment Analysis*– Metodologia de análise de eficiência) em economia da educação (Escola de Altos Estudos em Ciências

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p229-254>

psíquico dos alunos e professores por meio de práticas psicopedagógicas, melhorando a inteligência emocional dos envolvidos, assim como maior participação e concentração dos alunos.

Frente a constante decadência que percebemos na formação das famílias e seus valores, assim como de boa parte da sociedade, lamentavelmente tem refletido na educação, com muitos alunos não interessados no aprendizado, aliado ao despreparo de alguns professores e descaso do poder público. Estes fatores me motivaram a pesquisar uma nova proposta de ensino. Esta proposta envolve a educação emocional (também será tratada como desenvolvimento da afetividade em alguns momentos) do indivíduo, principalmente de alunos e professores, foco deste estudo, no intuito de resgatar e trabalhar valores essenciais para sua formação, como ser social; além da possibilidade de conhecer-se e gerenciar suas emoções, destacando novas técnicas pedagógicas, melhorando, assim, a concentração, comportamento, responsabilidade e, conseqüentemente, melhora no aprendizado e interesse dos alunos.

Nesta preocupação com uma educação emocional, é imprescindível considerarmos em toda a nossa análise o desenvolvimento moral e cognitivo do indivíduo, como entendimento de uma educação integral e desenvolvimento pleno do ser. Para tanto, procuraremos verificar como a educação emocional pode contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem, por meio das contribuições de pesquisas e experiências na área da educação do Prof^o. Dr^o. Juan Casassus, apoiadas pelas teorias e pesquisas do

Sociais, França) e o doutorado em sociologia da educação pela Universidade René Descartes, Paris V. Atualmente dirige vários programas de formação em educação emocional.

psicólogo Daniel Goleman⁴². E para demonstrar a intrínseca relação do desenvolvimento emocional, que também denominaremos como afetividade ao longo deste trabalho, com o desenvolvimento moral e cognitivo, nos apoiaremos, principalmente, no referencial teórico de Jean Piaget⁴³, auxiliados pelo estudo do Prof^o Lawrence Kohlberg⁴⁴.

Além dos interesses e preocupações já levantadas para realização desta pesquisa, também procuraremos averiguar e investigar em diversos campos, como da ciência, filosofia, dentre outros, com o intuito de tecermos reflexões teóricas acerca das práticas pedagógicas nos aspectos também éticos, o que possivelmente nos ajudará a compreender, conhecer e reconhecer os desafios dentro e fora das salas de aulas; e talvez a encontrar algumas saídas e respostas que possibilitem criarmos uma maneira diferente de atuar dentro da escola, com alternativas pedagógicas, pensando nas relações humanas, seja como aluno-professor, aluno-aluno, docentes e gestão, assim por diante.

No intuito de atingir maior compreensão possível da temática e problematização apresentada, este trabalho teve um caráter investigativo a partir da proposta do autor Juan Casassus na melhora da qualidade do ensino-aprendizagem. Para tanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica.

Foram realizadas sucessivas leituras do material coletado, leitura seletiva e reflexiva também chamada de exploratória, para que pudéssemos atingir maior compreensão do objeto em estudo

⁴²Daniel Goleman (7 de março de 1946), escritor, psicólogo, jornalista científico dos Estados Unidos e autor do livro *Inteligência Emocional*.

⁴³Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, 9 de agosto de 1896 - Genebra, 16 de setembro de 1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço.

⁴⁴Lawrence Kohlberg (Nova York, 25 de Outubro de 1927 - Boston, 19 de Janeiro de 1987), foi um psicólogo estadunidense nascido em Bronxville, Nova Iorque.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da observação do cenário educacional e da obra específica sobre educação emocional do autor, 'Fundamentos da educação emocional' e demais autores, como Piaget, Kolberg, Goleman e outros, o qual tive acesso à leitura, surgindo, desta forma, a temática deste projeto. Com o objetivo de coletar maiores explicações e material, também tive acesso a textos, dissertações/teses, material didático/pedagógico e outras indicações que ainda não foram exploradas, mas que oportunamente serão estudados como aprofundamento ao tema levantado e corroborando para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

Na sequência, dividiremos o estudo em três seções antes das considerações finais, trazendo primeiramente as contribuições de Casassus e Goleman, com foco na educação e inteligência emocional. Em seguida, a relação entre a afetividade, cognição e moral, com base principalmente nos autores Piaget e Kohlberg e por último, também importante, reflexões a partir de grandes pensadores/autores, auxiliando na temática em estudo.

Educação emocional: Juan Casassus e Daniel Goleman

Percebemos ao longo dos anos que os aspectos culturais, históricos e sociais têm contribuindo para a repressão dos sentimentos dos seres humanos, onde é comum nos defrontarmos em todos os ambientes com atitudes hostis e muito racionais, desequilibrando emocionalmente os lares, a sociedade e conseqüentemente o ambiente escolar, foco desta pesquisa.

Por estarmos na era pós-industrial, altamente tecnológica e em mudanças contínuas, o ser humano se depara com sistemas complexos, tendo que aprender novas formas de avançar e se adequar

na sociedade e também consigo mesmo; sendo indispensável buscarmos novas alternativas de desenvolvimento, além da cognitiva, como a inteligência emocional e a construção do conhecimento, possibilitando o indivíduo a elevar seus valores morais.

Nesta primeira parte do estudo e com base em dados científicos, é demonstrado o quanto o controle das emoções é fator essencial para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo e que, por meio do desenvolvimento moral e emocional/afetivo, com um programa estruturado e alinhado à grade curricular usual, há uma grande contribuição para o desenvolvimento educacional, social e econômico, pois entendendo e gerenciando suas próprias emoções, o ser humano terá a mente mais livre para absorver e reter novos conhecimentos, além de interagir melhor com a sociedade e da melhora produtiva e criativa em todas suas atividades.

Tendo em vista o ambiente desfavorável e atual das salas de aula, há a necessidade de avanços na implementação de programas de educação emocional, tão necessários para melhorarmos o ensino-aprendizado do país, mas não nos moldes dos atuais programas de competências socioemocionais sendo trabalhados nas escolas do ensino público e particular, com a devida falta de preparação dos envolvidos, feita muitas vezes de forma superficial, com baixa frequência e/ou duração, tendo casos inclusive de somente 30 minutos por semana. Além destes fatores, o profissional da educação acaba, às vezes, sendo culpabilizado por não estar dando certo, como se não tivesse ‘habilidade emocional’ necessária para lidar com as várias situações no contexto escolar.

Em sua dissertação intitulada “As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral”, a autora Danila

Zambianco (2022) faz uma vasta pesquisa sobre o tema, principalmente através de levantamento dos vários programas em funcionamento, apresentando resultados interessantes, como falta de informação e padronização, falta de avaliações quantitativas e qualitativas da aplicação destes programas, falta de se trabalhar com valores morais e éticos etc, enfatizando que: “[...] as Competências Socioemocionais podem promover melhoria na qualidade de vida do indivíduo e na convivência [...], no manejo das próprias emoções e das emoções alheias. Todavia, elas precisam ter um guia que as oriente; [...] os valores morais.”

Como já explicado na introdução, um dos objetos de estudo deste trabalho é a proposta do autor Juan Casassus. Em seu livro “Fundamentos da educação emocional” (2009), Casassus o elabora com base nas experiências de 25 anos de pesquisa no campo da educação e, especialmente, de oito anos de trabalho no campo emocional nas escolas públicas até sua publicação. (Casassus, 2009)

Casassus não deixa de ressaltar a importância do conhecimento cognitivo, podendo facilitar ou dificultar a aprendizagem, porém ressalta que as emoções vêm “antes” e “depois”, nos motivando ou não para novas aprendizagens. (Casassus, 2009)

[...] fomos educados como se a dimensão emocional e a dimensão corporal fossem aspectos menores do ser humano e, assim, as rejeitamos inconscientemente. Fomos educados acreditando que nós [...] nos caracterizamos principalmente por nosso componente mental, reacionista e linguístico, e não por nossa dimensão integral. Neste texto, consideramos que a mente, o corpo e as emoções são todas dimensões vitais para o ser humano. Cada um de nós tem seu espaço e sua maneira de se relacionar com o mundo e vive essas dimensões integralmente. (Casassus, 2009, p. 25).

De acordo com o autor, “um dos obstáculos para o desenvolvimento da educação emocional é que estamos limitados pelo escasso desenvolvimento dos conceitos e dos enfoques metodológicos para fazê-lo”, por isso propõe no livro elementos e ferramentas para estabelecer as bases de uma educação emocional. (Casassus, 2009).

Na sequência, Casassus traz uma reflexão de quanto nossa cultura, histórico e sociedade reprimem as emoções, fazendo com que as filtremo-las racionalmente, porém, um dia, tais emoções podem voltar com mais força, além de interferir no dia a dia do ser humano como um todo, seja no seu ambiente profissional, familiar e/ou educacional. (Casassus, 2009). Outro aspecto que levanta é com referência ao contexto social, onde o indivíduo vai assumindo papéis ao longo da vida, seja como filho, depois como aluno e também como pai e, dentro destas responsabilidades e normas que os regem, acaba usando máscaras, sem dominar muito bem seus sentimentos, gerando dificuldades como rigidez, apatia e excesso de racionalidade, por exemplo. Em paralelo, contribuindo com esse cenário, partimos de uma escola anti emocional, controladora, usual da mentalidade do século XIX, onde acreditava-se que para os alunos obtivessem aprendizado cognitivo, era preciso controlar todo o seu espaço, evitando toda distração. Dessa forma, percebe-se a submissão à autoridade, onde os alunos que não se moldam a esta dominação, são rotulados como ‘problemáticos’ e/ou ‘emocionalmente instáveis’. (Casassus, 2009)

Os efeitos dessas práticas sobre o clima emocional da classe e da escola são deploráveis. As crianças aprendem a simular o que estão sentindo e pensando e entram numa espiral negativa. Não se sentem reconhecidas pelo que são. A falta de reconhecimento

produz perda de sentido de sua identidade; tendem a desconectar seus vínculos com os professores; e, diante da frustração, emoções contrárias são disparadas e as crianças veem os professores e as autoridades como inimigos. [...] Se o clima emocional da aula é o que mais ajuda quando é adequado, quando não o é, seu efeito é simetricamente contrário. (Casassus, 2009, p. 202-203).

Diante do exposto, o autor aborda a importância de uma escola emocional, relacionando as emoções nas aprendizagens, fruto de sua pesquisa internacional sobre os fatores que incidem na aprendizagem dos alunos e principais variáveis que incidiam no rendimento escolar. De todas as variáveis consideradas, surgiu o resultado surpreendente de que o aspecto emocional e relacional (interações entre as pessoas) é que permitia a melhor aprendizagem das crianças. (Casassus, 2009)

“Hoje se reconhece que não há aprendizagem fora do espaço emocional [...], que a inteligência emocional é mais importante do que a inteligência cognitiva, e que o conhecimento e a capacidade de administrar as próprias emoções é o melhor indicador de êxito.” (Casassus, 2009, p. 205)

Durante sua pesquisa, Juan Casassus destaca que:

Nas instituições em que os alunos se dão bem com os colegas, não há brigas, o relacionamento harmonioso predomina e não há interrupções nas aulas [...]. Verificamos que o desempenho deles chegou a ser superior em 36% na nota média da prova de Linguagem e 46% na de Matemática. (Nova Escola, 2008)

Em seguida, Casassus continua explorando o tema também com referência aos professores em relação a si mesmos, as relações entre o professor e os alunos, a compreensão emocional na sala de aula

e do outro, no anseio de despertar cada vez mais a necessidade de conscientização de que nosso ser se encontra nas emoções. (Casassus, 2009). “Para transmitir o gosto pelo conhecimento, [...] um professor precisa dominar os conteúdos de sua disciplina - e também saber acolher as turmas, identificando e trabalhando interesses e sentimentos.” (Nova Escola, 2008)

Em colaboração aos estudos e pesquisas de Casassus, trazemos também as contribuições do psicólogo Daniel Goleman, que popularizou o termo Inteligência Emocional, baseando-se nos estudos de Salovey⁴⁵ e Mayer⁴⁶. Autor do livro Inteligência Emocional, Goleman parte de ampla pesquisa científica para demonstrar que o controle das emoções é fator essencial para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo, corroborando, assim, com a hipótese levantada neste estudo.

Aos professores, sugiro que considerem também a possibilidade de ensinar às crianças o alfabeto emocional, aptidões básicas do coração. Tal como hoje ocorre nos Estados Unidos, o ensino brasileiro poderá se beneficiar com a introdução, no currículo escolar, de uma programação de aprendizagem que, além das disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental – a alfabetização emocional. (Goleman, 1995, p. 9)

Goleman demonstra em seu livro aulas e vivências da ‘Ciência do Eu’ no Centro de Aprendizado Nueva Lengua, uma escola de San

⁴⁵Peter Salovey (21 de fevereiro de 1958) é um psicólogo dos Estados Unidos. Desde 2013 é presidente da Universidade Yale. Salovey é pioneiro e um dos principais investigadores em inteligência emocional.

⁴⁶John D. Mayer é um psicólogo de personalidade estadunidense. Conjuntamente com Peter Salovey desenvolveu o conceito de inteligência emocional.

Francisco, que oferece aula em inteligência emocional, pioneira neste tema, porém já há mais de 20 anos lecionando na ocasião da elaboração do livro (Goleman, 1995). Nela, faz parte do currículo discussão sobre diferentes pontos de vistas, solução de conflitos, resolução das divergências e ressentimentos, trabalho em equipe, assertividade, autoconsciência no reconhecimento de forças e fraquezas, controle das emoções, assumir responsabilidades por decisões e atos, assim como cumprir compromissos etc (Goleman, 1995).

Frente a decadência urbana a seu redor, com problemas sociais, econômicos, além da pobreza, drogas e violência, a Universidade de Yale, na década de 80, idealizou o Programa de Competência Social com um grupo de psicólogos e educadores, nos mesmos moldes da Ciência do Eu (Goleman, 1995). Todo este projeto tem mais resultados com o envolvimento também da comunidade e da família dos alunos, sendo que em algumas escolas já existem treinamentos para os pais, por exemplo (Goleman, 1995). “Em suma, o projeto ideal dos programas de alfabetização emocional é começar cedo, ser apropriado à idade, cobrir todo o tempo de escolaridade e entremear os trabalhos na escola, em casa e na comunidade.” (Goleman, 1995, p. 295).

Em toda sua análise, Goleman também discorre sobre a dificuldade dos professores em aceitar ministrar educação emocional; em uma das escolas, por exemplo, antes do processo, inquiriram os mesmos e somente 30% era favorável a esta nova disciplina integrada às normais, porém, ao final do 1º. ano, já mais de 90% queriam a continuidade do programa (Goleman, 1995).

No Apêndice F do livro, a partir da página 319, é apresentado resultados e vantagens educacionais deste sistema, fruto de pesquisa

em inúmeras escolas que adotaram o programa em comparação às que ainda não implementaram, obtendo os seguintes resultados principais: melhor competência emocional e social, melhora na capacidade de aprender, maior comunicabilidade e produtividade, maior autocontrole e melhora no comportamento, dentre outros (Goleman, 1995).

Com base nos resultados positivos dos programas trabalhados por estes autores, cabe-nos refletir porque não estamos conseguindo avançar com os programas vigentes no Brasil e ampliar nossos estudos em busca de respostas e alternativas para uma melhora significativa à educação brasileira.

Relação entre o afetivo, cognitivo e moral, com enfoque ao desenvolvimento moral: Jean Piaget e Lawrence Kohlberg

Nesta 2ª parte do estudo, trataremos principalmente das contribuições dos autores Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, na tentativa de abordar melhor a relação entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral e explicitando mais o aspecto moral.

Em seu livro “As relações entre a inteligência e a afetividade no desenvolvimento da criança”, Piaget (1954/2014) tem a proposta de focar as relações entre afetividade e inteligência sob uma perspectiva genética. E nesta relação, afirma que a inteligência e a afetividade são inseparáveis (indissociáveis) e com duas significações bem diferentes:

1o. [...] a afetividade interfere nas operações da inteligência, que ela as estimula ou as perturba, que é a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual, mas que não pode modificar as estruturas da inteligência como tais. [...]. 2o - [...] a

afetividade intervém nas próprias estruturas da inteligência e que ela é a fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais. (Piaget, 1954/2012, p. 37-38)

Piaget (1954/2014) compreende afetividade não só como sentimentos e emoções, mas também as tendências e vontade. O autor também afirma que não há mecanismo cognitivo (inteligência/razão) sem elementos afetivos, dando o exemplo de uma resolução matemática, envolvendo diversos tipos de sentimentos, além da operação em si. Por outro lado, também não há um estado afetivo puro, sem elementos cognitivos: “Os fatores cognitivos desempenham, pois, um papel nos sentimentos primários e, com maior razão, nos sentimentos complexos mais evoluídos, onde se mesclam cada vez mais com os elementos gerados pela inteligência.” (Piaget, 1954/2014, p. 40)

Em sua teoria sobre Adaptação: assimilação e acomodação, Piaget coloca o seguinte sobre a adaptação (Piaget, 1954/2012, p. 41):

Toda conduta é uma adaptação, e toda adaptação, o restabelecimento do equilíbrio entre o organismo e o meio. [...] A conduta chega ao final quando a necessidade está satisfeita: o retorno ao equilíbrio é marcado, então, por um sentimento de satisfação. [...] A noção de equilíbrio tem, pois, um significado fundamental tanto do ponto de vista afetivo como do intelectual. [...] No caso da adaptação, podemos precisar que o equilíbrio se faz entre dois pontos: - a assimilação, relativa ao organismo, que conserva sua forma; - a acomodação, relativa à situação exterior, em função da qual o organismo se modifica.

Em Piaget (1954/2014), para haver a assimilação cognitiva, o objeto deve ser incorporado aos esquemas anteriores da conduta e na

assimilação perceptiva, o objeto deve ser percebido relativamente aos esquemas anteriores. A assimilação, sob seu aspecto afetivo, é o interesse; sob seu aspecto cognitivo, é a compreensão, onde qualquer novo objeto é acomodado ao seu esquema já estabelecido.

Já com referência à acomodação cognitiva, quando o objeto resiste, não se encaixando em nenhum esquema anterior, é preciso efetuar um novo trabalho e transformar os esquemas anteriores, ajustando os esquemas de pensamento aos fenômenos. E no aspecto afetivo, a acomodação é o interesse pelo objeto enquanto ele é novo. (Piaget, 1954/2014)

Em suma, Piaget (1954/2014, p. 43) conclui que nunca se encontra estado afetivo sem elementos cognitivos, nem ao contrário e que “a afetividade desempenharia [...] o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas” e também que “[...] ela não gera estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém”.

No propósito de melhor demonstrarmos a intrínseca relação entre a afetividade e cognição com o desenvolvimento moral, também trazemos para a composição deste estudo as contribuições de Kohlberg e outros autores. Kohlberg se especializou na investigação sobre educação e argumentação moral, se tornando conhecido pela sua teoria dos níveis de desenvolvimento moral. Muito influenciado pela teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, o trabalho de Kohlberg refletiu e desenvolveu as ideias de seu predecessor, ao mesmo tempo criando um novo campo na psicologia, o de desenvolvimento moral. O autor acredita que através de um processo maturacional e interativo, todos os seres humanos têm a capacidade de chegar à plena competência moral, medida pelo paradigma da

moralidade autônoma, ou, como prefere Kohlberg, pela da moralidade pós-convencional. Acredita também que, potencialmente, todo indivíduo é capaz de transcender os valores da cultura em que foi socializado e não apenas os incorpora passivamente. Com isso, a própria cultura pode ser modificada.

Em seu livro “Psicología del desarrollo moral” (1992), Kohlberg trabalha com conceito de estágios morais: pré-convencional, convencional e pós-convencional. À medida que o indivíduo ‘evolui’, vai conquistando novos níveis e estágios, com valores morais característicos de cada etapa. “Há uma universalidade da sequência de estágios, que culminam com a justiça. O sujeito constrói o conhecimento, sendo capaz de atingir os níveis mais altos de julgamento moral.” (Biaggio, 1999, p.2)

Em Kohlberg (1992), podemos verificar o valor moral que o autor atribui a cada nível e estágio, assim como as razões para se atuar ‘corretamente’ e a perspectiva social do estágio; sendo possível compreender melhor em que nível/estágio a pessoa se encontra para entender seu comportamento e atitude, de acordo com seu desenvolvimento moral.

Paralelamente à teoria de Casassus exposta na primeira parte deste estudo, ao trabalharmos também as ideias de Kohlberg, e de que existe uma lei mais elevada e princípios universais maiores, sendo cada caso um caso, nos propomos a um trabalho de maior reflexão e à possível busca de uma evolução da usual heteronomia (moral externa, imposta pela autoridade e de fora para dentro) para a autonomia dos alunos, trabalhando sua consciência individual e coletiva, assumindo sua responsabilidade sobre isso.

Ao abordar ‘usual’ heteronomia acima, é porque normalmente nos deparamos com adultos heterônimos em nossa

sociedade, uma vez que não foram estimulados a refletir, criar e/ou questionar desde pequenos, aceitando e seguindo regras colocadas por outros. Dessa forma, esses indivíduos tornam-se incapazes de agir favoravelmente sobre o seu meio, mesmo que não os agradem. As propostas deste estudo levaram em conta a necessidade de atrair e afetar o professor e aluno, como ser único e individual, porém que faz parte e influencia o meio em que vive, não culpabilizando somente ao seu redor, mas também chamando-os para com suas responsabilidades como ser integrante educacional.

Os conceitos de anomia, heteronomia e autonomia, também demonstrados de acordo com as fases morais (e atitudes morais) descritas por Piaget em seu livro “O juízo moral na criança” (1932/1994), podem ser melhores exploradas a partir do tópico do desenvolvimento socioemocional (Lehn, 2016). E, como auxílio na compreensão desta temática, apresentam-se três níveis de habilidades da autonomia, identificados nos estudos realizados por Noom, Dekovic e Meeus (1999). São eles: 1) Autonomia Atitudinal ou Cognitiva (percepção de metas pelo exame das oportunidades e desejos); 2) Autonomia Funcional ou Condutual (percepção de estratégias pelo exame do autorrespeito e controle) e 3) Autonomia Emocional (processo de independência emocional em relação à família e/ou pares) (Lehn, 2016).

E conforme Piaget, os fins da educação moral se encontram em “considerar que é o de constituir personalidades autônomas aptas à cooperação” (Piaget, 1930/1996, p. 9). Dentre as técnicas apresentadas pelo autor, “estão os métodos ativos, os quais são aqueles que colocam a criança como protagonistas de seus aprendizados, podendo fazer escolhas, tendo experiências significativas, baseadas em cooperação (Piaget 1930/1996).” (Zambianco, 2020, p. 90-91)

A autonomia emocional é explicada segundo a teoria da inteligência multifocal (ou a capacidade de se utilizar a comunicação), cabendo ao Eu, própria consciência crítica, treinar e desenvolver sua autonomia; porém, esse desenvolvimento será gradual, particular de cada um e a escola e o educador deve conhecer e respeitar os passos deste processo, auxiliando no desenvolvimento da inteligência socioemocional. Administrar e equilibrar essas emoções, comunicando-nos melhor, que permeia nossas relações, auxiliará a convivência e, conseqüentemente a concentração e aprendizado. (Lehn, 2016).

Um breve percurso reflexivo através de grandes pensadores/estudiosos e a prática pedagógica

Diante de todos os aspectos levantados até aqui, não podemos desconsiderar a história de cada ser, sua visão de mundo, sua formação, seus anseios e tantos outros aspectos importantes e constituintes do indivíduo, antes de adentrarmos à uma sala de aula e/ou planejar determinada prática pedagógica. Teremos posições tanto particularista, individual de cada um, como também universalista, em comum a muitos. Podemos com isso, fazer um paralelo ao que se entende por Ética, como um campo de estudo e de ação, onde se encontra um conjunto de valores, uns defendendo uma ética universalista e outros mais particularista; o que serve para um, pode não servir ao outro.

No texto ‘Os constituintes do campo ético’, do livro “Um convite à Filosofia” (Chauí, 2000), a autora fala que para que haja uma conduta ética é preciso que exista: 1. O agente consciente (nós humanos), 2. Os valores ou fins morais (as regras, normas para

convivermos em sociedade, onde todos somos dotados de um conjunto de valores que consideramos importantes na vida) e 3. Os meios (são as maneiras que o sujeito moral adota para realizar os fins ou os valores morais).

Para este agente consciente (Chauí, 2000), também conhecido como ‘nós’, sujeitos morais (conhecendo a diferença entre bem e mal, certo e errado dentre outros), é preciso que seja consciente dos outros e de si, seja dotado de vontade para controlar seus impulsos, desejos, sentimentos etc, e seja livre, porém responsável com suas ações. Importante que cada um aja de maneira autônoma (regras de si mesmo) e livre, pré-condição de uma conduta ética/moral. E dentro deste pensamento, quando pensamos em nossos alunos, não devemos uniformizar a aula de maneira igual a todos, desconsiderando o individual de cada um, um ser que age e é dotado de valores. Se não levarmos estes pontos em questão, não estaremos desenvolvendo uma escola, sala de aula e/ou uma sociedade ética e acabamos suprimindo as vontades de cada um.

Muitas vezes, o educador acaba perdendo o controle da situação e precisa lembrar que existem situações que independem de nós e não estão em nosso poder e/ou não escolhemos. E nesse sentido, importante entendermos que ser ético é conseguir moderar entre estas situações, mas para que isso ocorra ele deve estar consciente de si, ser dotado de vontade, ser responsável e ser livre, com capacidade de agir de maneira autônoma.

Chauí (2000) segue distinguindo paixão (passional) de ação (ativo), onde o sujeito passional é movido por suas paixões, impulsos, inclinações, seguindo os outros etc, enquanto que o sujeito ativo ou virtuoso é ao contrário, controla estes sentimentos e situações, consultando sua razão e vontade antes de agir. Não há ação sem

paixão, contudo, a paixão é uma energia que pode ser bem conduzida e controlada, agindo de maneira moderada/equilibrada.

Seremos sempre afetados por situações cotidianas, nem sempre previstas e/ou preestabelecidas e devemos levar em consideração os valores éticos de nossos alunos. A escola e todos seus profissionais, muitas vezes, se pautam em uma perspectiva fechada de seus alunos, porém a vida é um resultado das relações sociais, valores da sociedade que vêm se construindo ao longo da história e ainda inacabados, em constante transformação.

Outra consciência que precisamos ter é a de que não somos apenas seres epistemológicos (com base em teorias/conceitos) e que somos orientados também por outras importantes dimensões, como nossos sentidos, percepções, nosso eu, nossos pensamentos e até mesmo como cidadãos perante a sociedade e assim por diante.

Os autores Adorno e Horkheimer (1985) tentam ressignificar o conceito de inteligência, associada a algo somente racional, pensante (de um lado o sujeito que conhece e do outro o objeto de conhecimento). Para ser inteligente, tem que haver sensibilidade também, ou seja, é necessário incluir o mundo sensível no conceito da inteligência.

Com a primeira ideia de que conhecer é dominar e saber é poder, nós, educadores, acabamos reprimindo em nossas crianças a parte sensível, criativa e/ou até mesmo sua fala e livre expressão em sala de aula.

Formados para as operações lógicas, em uma tradição pedagógica moldada na noção de inteligência limitada, despertamos inibição e medo em nossas crianças. Devemos romper esta visão limitada e não deixar acumular energias reprimidas nos alunos, que podem voltar à tona inesperadamente, não estando preparados para

lidar com a situação, provocada por nós mesmos, até porque já interiorizamos esta prática no nosso dia a dia. E aquela criança que não se adequa ao sistema da escola, acaba sendo considerada ‘problemática’. Reflitamos então: Como podemos montar uma estratégia para nos emanciparmos e criarmos condições para isso? Onde nos apoiarmos? Precisamos ter e dar oportunidades para não reproduzirmos somente repetições em sala de aula.

Outro pensador importante para trazermos juntos nesta reflexão é Aristóteles (Cardoso, 1987), ao discorrer sobre a alma humana (das paixões à formação do homem ético), aponta que na alma encontram-se três elementos: paixões, faculdades e disposições de caráter e que a virtude deve pertencer a uma destas. Entende paixões por vários sentimentos (cólera, medo, raiva, inveja etc.) que são acompanhados de dor ou prazer.

Discorre também sobre a virtude/ética como resultado da parte racional (epistêmica, científica) e irracional (paixões/emoções) da alma (psique) e a importância de nos tornarmos homens virtuosos (éticos) em nosso processo de formação. A sabedoria, equilíbrio, prudência é uma expressão do homem virtuoso e apesar de consciente e atuar como um homem virtuoso, é necessário diariamente buscar o equilíbrio frente aos desafios da vida.

Em seu texto ‘O conceito de paixão’, Gérard Lebrun coloca:

A paixão é sempre provocada pela presença ou imagem de algo que me leva a reagir, geralmente de improviso. [...] Sinal de que vivemos sempre na dependência do outro. [...] Um homem não escolhe as paixões. Ele não é, então, responsável por elas, mas somente pelo modo como faz com que elas se submetam à sua ação. Deste modo que os outros o julgam sobre o aspecto ético. [...] A excelência ética [...] só pode ser determinada pelo modo

de reagir às paixões e [...] pelo modo como um homem pode temperá-las. Ação que revela nosso caráter e por onde somos julgados (comportamento emotivo). [...] quando ajo, me é sempre possível fixar a intensidade passional exata apropriada à situação. (Cardoso, 1987, p. 19-20).

E continua, “o homem virtuoso ou ‘bom’ é o que aprimora sua conduta de modo a medir da melhor maneira possível [...]. O virtuoso [...] age em harmonia com suas paixões, porque as dominou [...]”. (Cardoso, 1987, p. 20)

Cientes disso, pensando em paixão, ética e educação, é possível, exequível, viável, razoável pensarmos numa formação diferente de professores, novas formas de relação aluno-professor, prática docente e pedagógica, pesquisa em educação, ensino etc.? Continuemos tentando!! Pois a educação deve levar o homem a se tornar apto a utilizar suas paixões adequadamente.

No texto “Ética e política em Aristóteles” (2011), Cesar Ramos afirma que para Aristóteles, o homem quando procura a felicidade e o que lhe faz bem, é a ética, preocupado com si mesmo e com sua melhor forma de viver. De qualquer forma, não podemos dissociar o que nos faz bem sem entender que fazemos parte de uma sociedade (política), ou seja, deve estar inserida na coletividade. (Candiottto, 2011)

Todo mundo faz o que faz porque quer alcançar a felicidade. O bem é o alvo/fim das nossas ações, segundo Aristóteles. Ainda conforme ele, a virtude é uma disposição de caráter relacionado à escolha e que a virtude se define por nosso julgamento. E seguir as normas não significa que o ser humano será feliz, ou seja, temos que buscar ao longo da vida qual o melhor caminho a seguir e o equilíbrio na busca da felicidade, do que nos faz bem e/ou nos dá prazer, fugindo

da dor, do sofrimento; porém tudo dependerá das circunstâncias. A aula em si, por exemplo, é uma exigência ou faço porque quero e gosto?

A ética do dever como uma norma estabelecida, imposta ou eu tenho algum espaço de escolha? A ética como virtude é um exercício por toda a vida que vamos construindo.

No dia a dia, julgamos e enxergamos todos dentro da sala de aula de forma igual, sem considerar as circunstâncias e diferenças dos sujeitos envolvidos. A escola pune o erro, tirando da criança a possibilidade de errar, que é um processo de aprendizagem. Falta pensar a educação numa perspectiva Aristotélica, que seria mais inclusiva.

Preferimos as coisas prontas e não enfrentar desafios, mas Aristóteles diz que a causa motora de nossos atos está em nós mesmos, mas quando fracassamos, há um padrão de homem de sucesso que temos de cumprir e se não cumprimos, nos frustramos. (Candiotto, 2011).

A felicidade não pode ser um fim em si mesmo, mas um princípio de orientação, uma busca permanente e as frustrações/decepções fazem parte do jogo, mas não pensamos assim, comumente presenciamos pais/responsáveis não querendo dizer 'não' aos seus filhos e percebemos um padrão fechado do que é ser feliz.

Ainda em Candiotto (2011), no texto *Ética e dever moral em Kant*, a ética Kantiana faz parte das correntes de pensamento que priorizam a busca de um princípio universal. Para Kant, o valor moral está no princípio e este princípio é universal. Essa moral é uma moral da razão, pura e prática, e é por meio disto que o ser humano se torna livre, se liberta, se torna autônomo. Porém esta moralidade tem limites, entre a experiência e conhecimento prático, onde o agir se

mostra como caráter subjetivo, individual e a prática coletiva, universal, que parte de leis e normas.

Kant ressalta que todo ser humano deve agir de acordo com os princípios morais. Não basta a pretensão de seguir as leis morais universais para que uma ação seja moral, mas segui-las de uma determinada maneira. Deve-se agir com respeito e dever às regras jurídicas e sociais, mas preciso ter vontade própria. A ação moral deve ser realizada pelo respeito e dever a ser cumprido. Quando me submeto ao outro por dever, não sigo minha vontade e sim a do outro. (Candiotto, 2011)

Não podemos esquecer que Kant mostra a visão de sua época e atitudes do seu tempo, assim como demais pensadores/autores aqui apresentados, e mostra como o homem está submetido aos valores, mas reforça que o homem é racional e dotado da capacidade de pensar e agir por si só, pensamento revolucionário para sua época.

Por último, porém não menos importante, trazemos nesta reflexão o conceito de niilismo de Nietzsche (filósofo alemão, 1844-1900), com base no texto ‘Nietzsche e o niilismo como diagnóstico da crise ética’, de Jorge Viesenteiner. (Candiotto, 2011). Niilismo como um processo de falência de sentidos que o homem dá à sua vida, estado psicológico sem fim, caminho ou saída. Esvaziar-se de uma vida inventada, não mais pautada por valores absolutos, abstratos, deixando nossa vida de lado. Nosso próprio corpo vai se conformando e aceitando modelos éticos/morais, abrindo mão da nossa própria vida.

Nietzsche faz uma crítica à moral racionalista: uma moral que foi erguida com finalidade repressora e não para garantir o exercício da liberdade. Também fala que esta moral transformou tudo que é natural da natureza humana em vício, tudo que é espontâneo em nós

em errado (precisando reprimir), merecendo um castigo. Para Nietzsche, a vontade seria a expansão da vida e/ou a própria vida e transgredir as normas é uma expressão de liberdade e somente os fortes são capazes desta ousadia.

Temos a todo momento que nos adaptar a um interesse geral, nos angustiando e vivendo neste niilismo. Com isso, vamos enfraquecendo, vivendo artificialmente nesta hipocrisia, que muitas vezes é a própria educação.

Considerações Finais

Após nosso percurso até aqui, percebemos que a escola não conseguirá avançar na melhoria do ensino-aprendizagem se não pressupuser todo o desenvolvimento anterior de seus alunos, seja no campo emocional, cognitivo ou moral, fatores essenciais para uma educação integral do indivíduo, envolvendo-o e tornando-o um ser ativo nesse processo, cientes de seu papel no todo.

Em paralelo, lembramos que A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) enfatiza a urgência de as escolas desenvolverem uma educação integral e do desenvolvimento das competências socioemocionais, alinhadas às cognitivas; pois como o próprio Piaget afirmou, o sujeito só conseguirá aprender algo novo se tiver estruturas cognitivas que o permitam.

A pesquisa demonstrou que as contribuições de Juan Casassus e demais autores referenciados afeta positivamente a vida escolar, com práticas pedagógicas diferenciadas e voltadas à formação integral do aluno, considerando seu histórico, seu emocional, sua inteligência e seu desenvolvimento moral. Não nos esquecendo que, com base nos pensadores e filósofos apresentados, é importante considerar as

paixões humanas e a formação ética para pensar a educação, precisando ampliar e garantir que nossos alunos tenham um olhar mais consciente e mais aprofundado do mundo.

Não nos esqueçamos também do ser individual e que cada um vai lidar de forma diferente em sala de aula. Quando o aluno apresenta apatia (sem paixão), temos que combater com empatia, pois normalmente as 'paixões' são excluídas e não levadas em conta na sala de aula. Podemos não ter culpa de que isso ocorra, mas temos que ter a compreensão. Mas pensando nisso, lembremos inclusive que ainda não há uma formação apropriada dos profissionais da educação e que talvez nem toda teoria disponível dê conta da prática escolar no dia a dia.

Ainda longe de encontrarmos todas as respostas, continuamos questionando: Como a escola pode ser um espaço que viabilize uma ação ética e virtuosa?

De qualquer forma, o grande desafio será como fazer com que nossa consciência funcione também de forma integral, tomando o cuidado para não continuarmos formando uma escola desumanizada, como se o outro não existisse e só transmitisse conteúdo.

Muitas vezes passamos pela vida com angústias, insatisfação, decepções, sendo agentes deste mesmo processo, não pensando nas nossas escolas e o que fazemos dentro da sala de aula. Precisamos problematizar tudo isso, à exemplo da busca constante da filosofia. E são estes questionamentos que nos traz para a vida e a faz ter um sentido.

Referências

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. **Psicologia: reflexão e crítica**, 1999, vol. 12, no. 1, p.5-20. ISSN 0102-7972

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CANDIOTTO, Cesar. Org. **Ética abordagens e perspectivas**. 2. ed. Curitiba: Coleção Didática, Editora PUCPR, 2011

CARDOSO, Sérgio. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

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

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. 54. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos Mosóficis. Rio de Janeiro: Jorge Zhar Editores, 1985. Pp. 239-240

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo Moral**. Bilbao: Editorial Deselés de Brouwer S.A, 1992.

LEHN, Priscila. **Em família desenvolvendo inteligência socioemocional**. São Paulo: Em Família, 2016.

NOVA ESCOLA. **Juan Casassus: O clima emocional é essencial para haver aprendizagem** .2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/878/juan-casassuso-clima-emocional-e-essencial-para-haver-aprendizagem>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, Jean. **Os procedimentos de educação moral**. In: MACEDO, L. (org.) Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1996.

PIAGET, Jean. **Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 1954/2014.

ZAMBIANCO, Danila Di Pietro. **As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral**. 2020. 1 recurso online (544 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638886>. Acesso em: 15 abr. 2023.

Capítulo 12

*Ywypóry rekó e'y rupi*⁴⁷ em sala de aula

Sueli do Nascimento⁴⁸

Dedico aos povos originários e a meus ancestrais, em especial a Nhanderu/Ituko'oviti, aos povos Guarani Nhandewa - aporãeté!, Terena – anapo'yakoé!, da Terra Indígena Araribá – Avaí/SP, e Casé Angatu – kwekatureté! “Minha ancestralidade saúda a sua ancestralidade”.

Introdução

O caminho deste estudo, fruto da pesquisa de doutorado, em andamento no momento de sua escrita, contribuiu para inúmeras rupturas em minha anga/ambá (alma, em tupi-guarani/guarani nhandewa), enquanto professora, pesquisadora e ser-juntos com o

⁴⁷ Sem ser da mesma maneira de pensar do colonizador, fazer diferente (decolonial) em guarani nhandewa.

⁴⁸ Doutoranda em Educação pela Unesp, *Campus* de Marília; integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES/Unesp); mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Unidade Paranaíba-MS); docente do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UniSALESIANO, *Campus* Araçatuba/SP - e da Rede Pública Municipal de Ensino de Birigui/SP. E-mail: sueli.nascimento@unesp.br

outro. Assim é que me reconheço neste encontro de vida em minha profissão. Um encontro entre mim, alunos, famílias: juntos, enfrentamos a negação de nossas subjetividades, enfrentamos a não aceitação da diferença e da diversidade humana com base num padrão de sociedade ocidental, patriarcal e eurocêntrica.

Neste contexto, os desafios são a constante padronização, o controle e o rigor pedagógico que a posição de comando neoliberal e neoconservador impulsiona o “andar para trás” e ainda assombra as instituições. Mas será possível fazer algo diferente, que interrompa as políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras para se estabelecer um compromisso com um projeto de transformação social?

Tais inquietações se aglutinam em meu ser professora, ser pesquisadora e ser eu mesma, em coerência com a ideia de criar uma metodologia que faça a diferença nas escolas e na sociedade. Acredito, por isso, que o futuro seja ancestral, razão que me tem levado a me aproximar dos saberes ancestrais, dos povos originários, cuja filosofia de vida (expressão apenas nossa e estranha a eles) se traduz em bem viver, tema que será longamente explorado na pesquisa.

Portanto, em coerência com o posicionamento que assumo e defendo, a formação, a prática docente e a metodologia precisam ser revisitadas numa perspectiva decolonial. À vista disso, não estou desconsiderando os modelos tradicionais de ensino, e respectivos discursos; muito menos, as metodologias e métodos utilizados. Cabe ressaltar que parto da premissa de uma narrativa que acolhe o processo significativo de um olhar atento à sabedoria ancestral com a educação. Também é preciso esclarecer a razão que por isso me levará a utilizar o “*Onhombo’è Rapé*” no lugar de método, que em guarani nhandewa, significa “caminho do aprendiz”. *Onhombo’è Rapé*, na importância do

caminho do aprender-juntos, compreender professores, alunos e comunidade, de forma horizontal e contínua. É um processo no qual diálogo e escuta estão presentes, presentes no ato de ouvir a Terra de acordo com uma cosmologia indígena, chamada “*Nhande rekó*”, ou, em guarani *nhandewa*, ‘modo de viver’.

A novidade, de minha parte, é que proponho a questão da decolonialidade em relação aos povos originários, para os quais se tem reservado território, mas sempre ficaram à parte, ainda que em algum momento os programas hajam inserido a “história da cultura”.⁴⁹ Muitos autores, e aqui me restrinjo a Catherine Walsh (2001, p. 10) e a Candau (2008, p. 52), falam em “decolonialidade”, mas no sentido de “relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”, mas de modo um tanto genérico. A particularidade do presente estudo é tudo isso e mais, o “viver juntos”, a conjunção de teoria e prática. E assim, juntos, dialogamos.

“Decolonialidade” é um ponto de partida comum. O que o estudo aqui propõe é provocar e sensibilizar para um compromisso autorreflexivo na linha de Freire, na linha de Dussel que fala em filosofia de libertação, combatendo a unilateralidade das visões eurocêntricas de uma pedagogia de crueldade mencionadas por Quijano, que, utilizando palavras de Walsh (2002. p. 117-118), diz que tal pedagogia “não pode ser pensada sem considerar estratégias políticas contextualizadas, nem sem a associar a políticas de identidade cultural e subjetividade” (tradução nossa).

⁴⁹ Cf. LDB 9.394/96, de acordo com o disposto no artigo 26 das disposições gerais, que regulamenta a obrigatoriedade do estudo da história da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental público e/ou privado.

Onhombó'e Rapé – o caminho do aprendiz

Assim, apresentamos um recorte desta pesquisa que perpassa por nossas memórias ancestrais, o ‘círculo de saberes ancestrais’ – *nhanimboatyá nhanderu rekó-re*, que significa escuta e diálogo. Incluímos neste círculo pensadores, educadores e indígenas para auxiliar na aproximação com os saberes ancestrais e a partir disso é que se estrutura a circulação de saberes.

A partir deste ponto, eu, a pesquisadora, me associo seja a participantes dos povos indígenas e a professores não indígenas que comigo partilham dos ideais dessa proposta, e, juntos, seguimos pela *escutatória-dialogal*. Trata-se, como será devidamente explicado, que permite circular saberes por e para uma discussão intercultural, utilizada como parte da metodologia de pesquisa, que compreende a luta e a resistência dos povos originários em documentos e leis que se conectam com o tema, como também expomos sua base - a do “*onhombó'e rapé*” (escutatória-dialogal) - no contexto educacional, a ele juntando vivências que dão luz a esta pesquisa. Estimulados pela ‘circulação de saberes’, passamos, às vivências. E como, em sociedade, o padrão de vida é repassado, e esse repasse constitui um conteúdo de saberes e tradições, traduzimos “tradição” por currículo, formalizado no processo de ensino das organizações não indígenas.

Nesse processo, tivemos as vivências na *escutatória-dialogal* - ponto de relação do “*onhombó'e rapé*” com o currículo. Especificamente, o foco foi a pesquisa de campo na Terra Indígena Araribá, constituída pela *escutatória-dialogal* que ocorre entre indígenas-professores e professores da educação básica e do ensino superior. Como consequência e em sequência, a estruturação desse momento.

Por fim, chegamos à formação e à prática docente: contribuições da *escutatória-dialogal* – são as experiências vivenciadas por meio do círculo de saberes ancestrais, enquanto caminho para a formação docente, utilizando o “*onhombo’e rapé*”. Admitido o diálogo, admitidas as diferenças de modo de ser, de cosmovisões diferentes, não há como não aprofundar a questão ‘intercultural’ e sua importância nesse estudo.

Nesse contexto, especificamos que, de modo geral, a pesquisa se organizou e seguiu o caminho do *onhombo’e rapé* num recorte geral desses momentos em que a Mãe-Terra fala por si mesma, como explica Krenak: “Quem já ouviu a voz das montanhas, dos rios e das florestas não precisa de teoria sobre isso: toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam” (Krenak, 2020, p. 20).

Propomo-nos, os participantes, sanar todas as dúvidas e etapas detalhadas da pesquisa, mas refletir sobre a ancestralidade dos povos originários (voz da floresta), por sua importância em se repensar em sala de aula. Isso, e ali, segundo palavras de Kaká Werá, para “descobrirmos os brasis. Para descobrirmos os brasileiros. Para conversarmos juntos ao pé do fogo” (2002, p. 17).

Ao pé do fogo – nas palavras de Kaká, o equivalente a estar-juntos -, numa ação-reflexão-ação histórico-cultural no Brasil, encarado do produtivismo e consumismo capitalista ao pântano político, social, econômico, ecológico e ético, considerando-se também a crise global. Quando Freire (2002, p. 44) escreveu que a autorreflexão levaria as massas “ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência”, alertava sobre quão longo seria o caminho pedagógico para a inserção dos sujeitos “na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores”.

Estas premissas, aplicadas a um processo de ação-reflexão-ação numa história situada, nos levam a crer que, adotando uma metodologia que possa ser aplicada em sala de aula e que promova a *escutatória-dialogal* - onde os saberes possam circular entre os sujeitos pela escuta e o diálogo -, seja possível viver o comprometimento ético de despertar e provocar um posicionamento crítico na percepção do quanto as escolhas de cada um se refletem no outro.

Enquanto partilha de saber, equivale à construção do conhecimento ancestral ao qual se refere Kaká Wéra (2020, p. 20) quando escreve: “O índio passa por cerimônias, que são celebrações e iniciações para limpar a mente e compreender o que nós chamamos de tradição, que é aprender a ler os ensinamentos registrados no movimento da natureza interna do ser”. Para esta comunidade, o ensinamento se inicia “sempre pelo nome das coisas”, pois, para eles, “toda palavra tem espírito” (Jecupé, 2020, p. 20).

O que “as cerimônias” são para eles, para nós são o equivalente a “sala de aula”. Ali é que se aprende o que chamaremos de papel ativo dos sujeitos, ou, institucionalmente, as relações sociais entre os sujeitos envolvidos, incluindo alianças e conflitos, com as respectivas normas e estratégias, individuais ou coletivas.

Infelizmente, “em sala de aula” ainda prevalece a visão de uma diversidade reduzida às diferenças apreendidas pela ótica da cognição (bom ou mau aluno, entre outros atributos classificatórios), que se supõe colaborar para a colonialidade do poder, do saber, do ser e do eurocentrismo.

Diante dessa abordagem, a proposta é admitir que a sala de aula, e todos os sujeitos envolvidos, reivindiquem a criação de espaços comunitários para o exercício da criatividade e do pensamento crítico,

perspectiva para a qual se requer ou exige a plurinacionalidade como condição para o exercício de uma democracia inclusiva.

É exatamente nesse cenário que se alinha a genealogia do pensamento decolonial, que Mignolo (2008, p. 258) afirma ser “planetária e não se limitar a indivíduos, mas incorporar-se aos movimentos sociais (o que inclui os movimentos sociais indígenas e afros)”, movimentos a se imitar e a nos levar a deixar de “olhar para os povos indígenas apenas do ponto de vista ocidental do colonizador” (Medeiros *apud* Bergamaschi I *et al.*, 2012, p. 52).

O processo, aqui encarado como sabedoria ameríndia, propõe uma racionalidade em que a relação entre todos os seres, animados ou inanimados, seja uma relação social num contexto de *bem viver*. Acosta (2016, p. 26) considera que, para se construir o “bem viver, a educação intercultural, por exemplo, deve ser aplicada a todo o sistema educativo – obviamente, porém, com outros princípios conceituais”. Princípios que se destacam desde o pensamento fronteiriço, especificado por Mignolo (2003, p. 52) quando fala em “espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita”. Já Dussel (2000, p. 50-51) complementa sobre o caráter emancipador racional europeu “transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: a Trans-Modernidade (como novo projeto de libertação política, econômica, ecológica, erótica, pedagógica, religiosa, etcetera)”, sem pensar nas múltiplas experiências de sujeitos “que, agora segundo Maldonado-Torres (2007, p. 162), sofrem de distintas formas a colonialidade - do poder, do saber e do ser. A transmodernidade, segundo o autor, “envolve [...] uma ética dialógica radical e um cosmopolitismo de-colonial crítico”.

São pontos que articulamos na reflexão proposta, inclusive para rever o conceito de Natureza e compreender o porquê do fracasso governamental e da insensibilidade das nações mais poderosas diante das crises aqui citadas, além da dificuldade de se identificar “o que é realmente importante e necessário” (Acosta, 2016. p. 30). Já Kopenawa (2015) afirma que gente da floresta tem outra perspectiva de existência. Krenak escreve, a respeito desses povos: “Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas existencial. É enriquecer nossas subjetividades” (2019, p. 32).

Destacamos, dentre as propostas na área educativa, a de “enriquecer nossas subjetividades” na instituição, que pode e deve aprender “diferentes linguagens”, apropriando-se de “recursos para dar conta de si e do seu entorno”, uma instituição na qual Krenak (2020, p. 34) acredita e em que se admitem sonhadores que tenham a “cosmovisão dos povos e nacionalidades indígenas” mencionada por Acosta (2016, p. 25), ou capaz, segundo Mignolo (2010, p. 17), de propiciar “a pluriversalidade como projeto universal”, de modo a assim alcançarmos o desprendimento, a abertura, o *delinking* (*deslocamento*) epistêmico como estratégia para a decolonização, a decolonização ou a descolonização epistemológica. Aspectos que refletem outra dinâmica, eticamente contextualizada entre normas e estratégias individuais, ou coletivas, para diminuir a visão de uma diversidade reduzida às diferenças apreendidas na ótica da cognição.

A prática pedagógica e o *compromissus* numa *escutatória-dialogal*⁵⁰. Para pensar em ouvir o outro requer-se o exercício

⁵⁰ Pesquisa inicialmente apresentada em: Anais do V Colóquio Internacional Diálogo Sul-Sul; II Congresso Internacional de Pesquisa e Prática em Educação (Conippe) da

silencioso do ato de ouvir – a que chamaremos de *escutatória-dialogal*, num viés ético e intercultural, lembrando que nesta perspectiva decolonial há entraves sócio-históricos eurocêntricos de nosso passado e presente. Metodologicamente, a *escutatória-dialogal* permite aproximar-nos do pensamento decolonial, aproximar-nos das narrativas que percorrem a palavra (pensar) e sua ação (movimento), que conecta a relação entre ética e interculturalidade.

Nessa interface, reaprender a ouvir o outro com todos os sentidos nos permite acreditar que os saberes ancestrais têm muito a contribuir com o contexto histórico-filosófico em favor de uma educação que contemple um bem viver.

Uma educação que contemple um bem viver insere o outro, compreendendo que esse outro é diferente e que:

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos, viajando, não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida (Krenak, 2019, p. 16).

A diversidade é o primeiro ponto a constelar as relações e não a diminuí-las e/ou a segregá-las. Destarte, conscientemente, é preciso ter o cuidado de não “olhar para os povos indígenas apenas do ponto

Ufac/Unesp: território e fronteiras de vida em plenitude: desafios, propósitos e articulações atuais de raízes ancestrais [recurso eletrônico]; Realização Universidade Federal do Acre. – Rio Branco: Edufac, 2022, Universidade Federal do Acre (Ufac) e da Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp) do *campus* de Marília. ISBN 978-65-88975-41-1. Consta também nos Anais do 12º Encontro Nacional de História e no 1º Encontro Internacional de História da UFAL: Genocídios na História: passados, presentes, futuros. – Maceió: UFAL, 2021. ISSN 2176-284X.

de vista ocidental do colonizador” (Medeiros, 2012, p. 52). Esse cuidado é referido por Freire quando fala das palavras que, ao compor frases e ao se trocarem, não apenas estruturam um sentido, mas promovem “relações entre as pessoas”, estabelecem uma ligação ou relação que tanto pode representar “a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação sub-reptícia ou aberta” (Freire, 1997, p. 27).

Está aqui o princípio de nossa responsabilidade com as narrativas de quem participou da *escutatória-dialogal*, que ressaltamos no início, para, assim, ultrapassar as paredes eurocêntricas que se silenciam em estruturais espoliações, genocídios e etnocídios, e estimular a aproximação tal como ocorre com a terceira parede de uma peça teatral, com a finalidade do encontro com o Outro e a de levar a participar do processo de construção.

Por uma prática decolonial em sala de aula

Como o estudo faz parte do doutorado em andamento, e adota uma abordagem qualitativa, assim como é da natureza de uma pesquisa aplicada, seu objetivo é *onhombó'e rapé* – caminho do aprendiz, por meio da *escutatória-dialogal*, participante. Assim é que se deverão compreender os significados e as características situacionais dos sujeitos envolvidos: pesquisadora e orientador; 30 indígenas professores dos povos guarani e terena; 3 professores da Unesp/*Campus* Marília e 3 professores da educação básica da Rede Municipal de Birigui. A *escutatória-dialogal* é instigada por questionamentos, em que todos participam e expõem seus pensamentos com escuta e diálogo entre si. A pergunta, que nessas condições se faz, é: “Seria possível rever a própria metodologia em sala

de aula, numa proposta de *escutatória-dialogal* baseada nos saberes ancestrais dos povos guarani e terena?⁵¹

Assim, pensamos, que a escuta e o diálogo na sala de aula se tornam cada vez mais indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, e na prática docente. Na atualidade, consideramos um grande desafio educacional para o professor instigar transformações e mudanças, incluindo atrair a atenção de crianças e jovens e, ainda, torná-los sujeitos ativos na construção do conhecimento. Acreditamos, por isso, na criação de um *onhombo'e rapé*, a que chamaremos de *escutatória-dialogal*, que contribui para um círculo de saberes ancestrais – *nhanimboatyá nhanderu rekó-re* -, a partir do pressuposto de um bem viver que advém de uma cosmovisão indígena. No contexto dessa cultura, a Terra é mais do que simplesmente o lugar onde se vive. Há uma relação dela, enquanto sagrada, com plantas, animais e uma infinidade de seres vivos, além dos humanos que dela germinam ou ela acolhe. Assim sendo, a Terra está na base do bem viver, pois dela tudo germina e ela tudo acolhe.

Nesse contexto, a participação de todos é gravação, anotada, ocorrendo, posteriormente, a análise do discurso em cada registro e/ou mensagem, em sucessão, da primeira a todas as demais, na brecha conectiva para pensar no diálogo entre ética, interculturalidade e currículo decolonial, e pensar no movimento por um bem viver.

Nesse movimento, escutamos a trajetória do sujeito silenciado, numa exclusividade da escrita e do idioma colonial. Observamos que esse âmbito não menciona indígenas, negros e todos os que dificultam a construção de um sujeito nacional homogêneo: a

⁵¹ Povos localizados nas terras indígenas Araribá, no município de Avaí (a 3 quilômetros de Bauru).

monoepisteme do pensamento ocidental. Cabe esclarecer que dos conhecimentos sobre a história étnico-racial brasileira, destacamos os povos originários e assumimos como referência a Terra Indígena Araribá.

Cabe esclarecer que a aprovação da nossa pesquisa perpassou por cinco órgãos relevantes: 1 - Secretaria Municipal de Educação de Birigui/SP, baseada na Portaria SME nº 012/2018, despacho de autorização do processo 16637/2022; 2 - Parecer de análise de mérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo: 01300.003129/2022-71; 3 - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/*Campus* de Marília, autorização emitida pela vice-diretora no exercício da direção (7/3/2022); 4 - Fundação Nacional do Índio (Funai), primeiro Brasília/DF, e, depois, região de Bauru/SP; 5 - Plataforma Brasil, CAAE: 57221522.8.0000.5406.

Esclarecido esse ponto metodológico, fundamental para o presente trabalho, seguimos sobre o trabalho de campo realizado na Terra Indígena Araribá, durante o ano de 2023, quando a pesquisadora, no caso, eu, acompanhei a organização e as atividades desenvolvidas pelas aldeias Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá. Participaram das diversas reuniões com os indígenas professores e lideranças da própria terra indígena, e, em momentos específicos, professores de educação básica e ensino superior. As aulas são descritas em detalhe em nosso diário de campo, que não detalharemos aqui, mas explicamos que tinha o intuito de oferecer aos participantes deste estudo elementos constitutivos das cosmovisões. O círculo de saberes ancestrais foi um momento de imersão particularmente relevante, que permitiu aos grupos da educação básica e do ensino superior vivenciar

também a *escutatória-dialogal* com convidados de diversas etnias do País.

Cabe pontuar que foi gravada a fala dos participantes, com autorização, evidentemente, não para ser quantificada, nem para ser reduzida à operacionalização de variáveis, mas com a finalidade de comprovar que a pesquisa não está centrada na exposição de um relatório ou descrição dos dados, mas na criação de uma metodologia que possibilita a legitimidade da voz dos sujeitos envolvidos: a *escutatória-dialogal*.

Analisamos os discursos colhidos nas conversas (com as tecnologias mencionadas) para verificar os seguintes aspectos: 1 - O que é bem viver para você? 2- Do que necessita, em sua opinião, uma educação conectada com o bem viver?

Tais questionamentos exigiram de mim, pesquisadora, que analisasse, no discurso, dois pontos fundamentais: 1 - Como concebem esses docentes seus saberes profissionais? 2 - Qual o peso e o lugar dos componentes disciplinares?

Sob este aspecto, os relatos permearam a formação, os saberes na base da profissão, os saberes ancestrais e o trabalho curricular; depois, a condição do trabalho docente na universidade, a educação básica e a educação indígena em que atua.

Cabe ressaltar que os questionamentos e discursos analisados compõem o aprofundamento da problemática inicial, que se traduz na questão: é possível rever a própria metodologia em sala de aula, numa proposta de *escutatória-dialogal*, baseada nos saberes ancestrais dos povos guarani e terena?

Em síntese, a presente discussão envolve a formação e a prática docentes, como também o currículo, apontando para a necessidade de conteúdos que em sala de aula estimulem o debate sobre a

interculturalidade. Almejamos que o *onhombó'è rapé - escutatória-dialogal* possa contribuir para a desconstrução dos arcabouços que ainda sufocam a ancestralidade e que, nesse movimento, saibamos reconhecer a importância da luta e da resistência dos povos originários, independentemente de partido político que tenha estado, está ou venha a estar no governo de nosso país.

Onhombó'è Rapé: escutatória-dialogal

O estudo seguiu por uma prática docente decolonial – o “*onhombó'è rapé -escutatória-dialogal*, que consistiu em “superar a mera posição teórico-cúmplice da filosofia com o sistema vigente que gera vítimas” (Dussel, 2012, p. 321).

Escolhemos, por isso, três locais e movimentos que promovessem a ruptura por meio do *onhombó'è rapé* presencial na Terra Indígena Araribá – nas aldeias Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá. Neste contexto, a visita à terra Araribá contou com professores da educação básica de Birigui/SP, e do ensino superior de Marília/SP. Por fim, os círculos de saberes *on-line* via ambiente virtual (domínio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/*Campus* de Marília na plataforma Google), num processo de legitimidade das falas, e possíveis discussões sobre conflitos advindos da colonialidade do poder.

Considera-se a história situada na cultura ancestral um caminho para o diálogo plural, rigoroso e respeitoso, entre a ciência e os saberes ancestrais, para se enfrentar um currículo recortado de epistemologias fragmentadas que contribuem para práticas pedagógicas que descontextualizam os espaços histórico-culturais e, conseqüentemente, acabam desmembrando coletividades. O que se

pretende, utilizando aqui palavras de Sacristán (2000, p. 48-49), é produzir “uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis”, um caminhar que se “constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por uma espiral de pesquisa-ação”.

A interação entre refletir e atuar, por ele mencionada (2000, p. 49), possui a complexidade espiral da pesquisa-participante, constituindo, nas palavras de Freire, a “autorreflexão”, que levará as massas “ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência” (2002, p. 44). É, sem dúvida, um ato circular; a partilha de saber, mencionada neste estudo, que insere os sujeitos “na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores”.

Kopenawa (2015, p. 78) confirma, no livro *A queda do céu*: “somos habitantes da floresta. Nossos ancestrais habitavam as nascentes dos rios muito antes de os meus pais nascerem, e muito antes do nascimento dos antepassados dos brancos”. A questão que enfrentamos é: como introduzir este contexto, ou elemento base, no currículo e nas aulas?

Recorreremos à práxis, porque, como afirma Sacristán, é a que “opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, significando com isso a impossibilidade de se referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem, já que se trata de um ato social” (Sacristán, 2000, p. 48). Ou, dialogando com Freire (1981, 79-80), a construção de nossa prática docente não acontece “isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história. Por implicar a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação”.

Cabe analisar o posicionamento de Sacristán (2000, p. 223) quando afirma: “[...] nas simplificações dogmáticas, ergue-se uma crítica contra as concepções acumulativas e lineares da ciência, que não consideram conflitos, revoluções, pluralidade e incomensurabilidade das diversas teorias chamadas científicas”. A respeito da práxis, o alerta do autor é que ela “assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos, pois se descobre que esse significado acaba sendo imposto por quem tem mais poder para controlar o currículo” (Sacristán, 2000, p. 48).

A complexidade dessas relações da colonialidade do poder desse Estado-nação moderno implica a consciência crítica do estando. A propósito, o complexo pensar em movimento, aqui mencionado, é indispensável para se compreender a diferença essencial entre a Ética do Discurso e a Ética da Libertação. Dussel fala das “vítimas da não-comunicação”, que se situam “justamente na ‘situação excepcional do excluído’, isto é, no momento mesmo em que a Ética do Discurso descobre os próprios limites” (Dussel, 2012, p. 418).

É nessa ‘situação excepcional do excluído’ — no mesmo momento em que a Ética do Discurso descobre os próprios limites —, pontuado por Dussel (2012, p. 418), que se acredita exigir, metaforicamente, do educador, a dinâmica do pensar em movimento, no tipo proposto de ação-reflexão-ação, que nos permitimos chamar de *escutatória-dialogal*, por funcionar mais como vinculação com o outro do que simplesmente como entrevista.

Assim, pela dinâmica promovida pelo método proposto, e utilizando palavras de Kaká Werá, será um processo de “[...] reconhecimento da unidade na diversidade de tudo que existe,

demonstrando que a vida é um fluxo interdependente e um encadeamento de relações, parte de uma visão de pertencimento inclusivo onde o 'si mesmo' e o 'Todo' interagem entre si" (2020, p. 25).

A *escutatória-dialogal* é parte da tese - dessa relação de pertencimento inclusivo, em que o "si mesmo" e o "Todo" interagem entre si, numa complexa e maravilhosa constelação única, em que cada um é, fomos, somos e seremos.

Seguimos, nesse modo de pensar, Mignolo (2017, p. 15), pois segundo o autor, e é o que pretendemos, o 'novo modo de pensar' "se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade, etc.)". O autor ainda colabora ao explicar que não é que "as epistemes e os paradigmas sejam alheios ao pensamento decolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica" (Mignolo, 2017, p. 15).

É o que Santos (2011, p. 266-267) afirma acontecer ao se 'desconstruir' o produto do domínio do poder, que vem de "qualquer relação social regulada por uma troca desigual. É uma relação social porque a sua persistência reside na capacidade que ela tem de reproduzir desigualdade", incluindo "a ação e a vida", "os projetos e as trajetórias pessoais e sociais", promovendo e impondo uma educação desigual.

As trocas desiguais, mencionadas tanto por Dussel (2012) quanto por Santos (2011), produzem oprimidos e excluídos, incluindo a pesquisa científica, que se propõe conscientizar essa "sociedade produtora de mercadorias" (Santos, 2011, p. 286). É para ir contra a coisificação das pessoas que Santos (2011, p. 286)

correlaciona a “personificação das coisas”, processo com o qual, insiste, se pode e deve repensar a metodologia e a didática, para que seja possível criar um elo entre interculturalidade e currículo.

Na ação-reflexão-ação pretendida neste estudo, é de suma importância citar o que Freire há muito tempo mencionou sobre a tão fundamental mudança da cara da escola, ou seja, o “sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente” (1991, p. 74). O sonho de Freire era que se conseguisse, como resultado, “uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista” (1991, p. 118).

Por um esperar inconclusivo...

Por meio da *escutatória-dialogal* nos achegamos aos povos originários, em seu ambiente, o da floresta, escutando sua voz e com eles dialogando, vivenciando e experimentando sua naturalidade de sentir e viver numa pedagogia própria e, ao mesmo tempo, distinta para cada etnia. Apesar de distintas, mas caracterizadas por cultura própria, com ela e sua preservação todas rompem com o silêncio da história para fazer ecoar sua voz, em suas expressões e narrativas, para além das fronteiras impostas e demarcadas.

Pensar em movimento por um bem viver implica ser incluído metodologicamente nas práticas pedagógicas em sala de aula, vinculando-se à interculturalidade para se repensar passado e presente, trazendo a fala dos povos originários para os livros paradidáticos, para as histórias narradas pelo professor/a em sala de aula; trazer a história de sua resistência, possibilitando uma aliança entre sabedoria e conhecimento, sob e sobre o tempo. Este estudo,

além da reflexão por um bem viver ligado à natureza e à partilha coletiva, é um convite à nossa ‘anga/ ambá’ (alma, em tupi-guarani/guarani nhandewa).

Aqui, cada ‘anga/ambá’ é uma presença sagrada, pois o diálogo com a diversidade vai além de uma discussão norteadora. Acreditamos, pela proposta do pensamento decolonial, que ele admita, permita e possibilite uma pluralidade de vozes e caminhos, ou seja, admita o direito à diferença e, simultaneamente, ofereça uma abertura a uma outra forma de pensar e de pensar o outro e, assim, normas e estratégias individuais, ou coletivas, despertem da eurocêntrica visão sob uma diversidade reduzida às diferenças apreendidas na ótica da cognição.

O estudo não se encerra aqui, mas convida pesquisadores a partilharem o saber para fortalecer o compromisso entre os povos, a Pacha Mama e a sala de aula, por mudanças educacionais, histórico-políticas e emergenciais no Brasil!

Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Meditação, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v.13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. "Europa, modernidad y eurocentrismo". *In*: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2020.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Todas as vezes que dissemos adeus**. Fotos: Adriano Gambarini. São Paulo: TRIOM, 2002.

KOPENAWA, Davi; ALBERT Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã Yanomani. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo, Companhias das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F. (orgs.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Meditação, 2012.

MIGNOLO, Walter. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistemologias do Sul. Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 12-32, 2017. Tradução: Marcos de Jesus Oliveira.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad argentina. Ediciones del signo, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, Catherine. (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. *In:* FULLER, N. (ed.). **Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación Peru:** Ministerio de Educación, 2001. Mimeografiado. Disponible en:
https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf. Acceso em: 23 dez. 2021.

Capítulo 13

A Ética em Espinosa e a Educação: uma introdução

Viviane Mayumi Resende Uenaka⁵²

Introdução

Por que estudar Espinosa na educação? De que modo um filósofo do século XVII pode contribuir para o desenvolvimento humano e também para a conjuntura educacional atual? São perguntas talvez menos realizadas pelos estudiosos, provavelmente porque não há tantos comentadores que visitem o tema. De fato, não há nas obras de Espinosa uma seção dedicada e sistematizada a tratar especificamente sobre o tema da educação, entretanto, é possível extrair de alguns movimentos textuais lições pedagógicas que contribuem significativamente para a formação e desenvolvimento do humano, o que tentaremos expor ao longo deste trabalho. “E desde que Spinoza não dá um tratamento sistemático ou explícito da educação, nossa tarefa envolve a construção da teoria da educação que está implicada na sua filosofia” (Rabenort, 2018, p. 73).

Uma das genialidades de Espinosa está em elaborar uma antropologia a partir de uma ontologia que se exprime pela

⁵² Mestra em Filosofia pela Unesp - Campus Marília. E-mail: mayumi.resende@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p277-296>

afetividade, que por sua vez, é a base de sua ética, a ética da potência e da imanência. Ademais, vale sublinhar que a *Ética*, talvez a obra mais consagrada do pensador, é um clássico da filosofia moderna, considerada por seus contemporâneos uma obra escandalosa, rompe com conceitos preciosos da tradição filosófica, como o conceito de Deus⁵³, por exemplo, equiparando-o a natureza⁵⁴, uma filosofia completamente original e que inevitavelmente reverbera seus efeitos até os dias atuais. Segundo Calvino (2009, p. 11), “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Ou seja, trata-se de um livro cujas reflexões são muito valiosas e pertinentes a serem aplicadas em pleno século XXI. Por isso, trataremos da ética neste trabalho com enfoque pedagógico (no âmbito da educação), embora ecoe um enorme valor no campo epistemológico, ontológico e político, que no final, estão sistematicamente interligados.

Espinosa se preocupou em escrever uma *Ética demonstrada à maneira dos geômetras (ordine geometrico demonstrata)*, com uma forma de escrita um tanto peculiar, composta por definições, axiomas, proposições, demonstrações, escólios, corolários, etc. O pensador racionalista o fez inspirado pelo modelo matemático euclidiano. Dividida em cinco partes, cuja primeira parte tem como título: Deus; a segunda parte: A natureza e origem da mente; a terceira parte: A origem e a natureza dos afetos; a quarta parte: A servidão humana ou a força dos afetos; e a quinta parte: A potência do intelecto ou a liberdade Humana. A ontologia fortemente presente nas duas

⁵³ “Deus é causa imanente, e não transitiva, de todas as coisas”. (Spinoza, 2019, p.29).

⁵⁴ “Por Deus compreendo um ente absolutamente infinito, isto é, uma substância que consiste de infinitos atributos, cada um dos quais exprime uma essência eterna e infinita”. (Spinoza, 2019, p.13).

primeiras partes, servem de substrato para o pensador conceber a sua teoria dos afetos, complexos afetivos que serão o pano de fundo das lições ético-afetivo educacionais e, portanto, nos ajudarão a refletir sobre uma educação mais potente. Porém, é, sobretudo, na terceira e quarta partes da *Ética* que vislumbramos uma certa exposição pedagógica, assim como entende Ravà. “Trata-se portanto nessas duas partes de uma espécie de grandiosa pedagogia social em bases psicológicas”. (Ravà, 2013, p.265). Não podemos olvidar que a ética-da-potência ganha “vida” na terceira parte da obra com o surgimento do *conatus*. Este *conatus*, ou seja, esforço incessante em perseverar no ser, dará cor a pedagogia dos afetos, ponto crucial para o desenvolvimento deste trabalho.

A ética da potência

Ao tratarmos da ética espinosana, devemos de início fazer uma ressalva, pois, à revelia do senso comum, para Espinosa, moral e ética são elementos incompatíveis. Para ele, a moral está atrelada à transcendência, superstições, religiosidades, ou seja, elementos que o pensador combate em suas obras, especialmente no *Tratado Teológico Político*. Desta forma, Espinosa afasta o pensamento da tradição que era baseado nas credências de uma transcendência teológico-religiosa que se serve da ética como sinônimo de moral e a coloca sob a tutela do pecado, onde os homens ficam presos a imaginação do bem e do mal, e afastados de conhecerem sua verdadeira natureza (não podemos perder de vista que o pensador estava inserido em uma realidade do século XVII, onde religião e política mantinham estreita relação). A ruptura fica mais concreta com a *Ética*, obra na qual Espinosa não prescreve um dever-ser (modelo normativo atrelado às

questões morais), ao revés, ele nos apresenta, ou melhor, expõe a naturalidade dos comportamentos humanos, que são, em suma, o reflexo de suas modificações e afetos experienciados no mundo natural. O agir ético espinosano nada tem a ver com os deveres normativos, porque, em regra, para Espinosa, quem age por dever, não é livre, mas apenas servo. “Eis, pois, o que é a Ética, isto é, uma tipologia dos modos de existências imanentes, substitui a Moral, a qual relaciona sempre a existência a valores transcendentés”. (Deleuze, 2002, p. 29). Logo, o conceito de liberdade está diretamente relacionado com as nossas ações e com o conhecimento da nossa natureza (e de Deus). Agir para Espinosa é sinônimo de liberdade, agimos quando somos livres. A liberdade em Espinosa é diferente daquela liberdade entendida pelo senso comum. A liberdade espinosana implica no conhecimento de Deus. Não há em Espinosa liberdade de escolha, agimos por necessidade. O homem é parte da imanência da natureza, seu efeito, por assim dizer, e sendo parte dessa natureza, ele também participa ativamente das modificações do mundo.

Tudo é uma questão de potência. O *conatus* surge como um divisor de águas na *Ética*. Espinosa faz uma construção sofisticada do termo, aqui resumido mui superficialmente: o *conatus*⁵⁵ é a nossa força motriz, força interna que nos leva a perseverar no ser, é dinâmico, acontece em ato, por isso, não há tempo determinado. Portanto, o *conatus*⁵⁶ está ligado a nossa potência de agir e existir.

⁵⁵Segundo Spinoza (2019, p.105), *conatus*: “cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser”. O *conatus* é “o esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que a sua essência atual” (Spinoza, 2019, p.105). “o esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser não envolve nenhum tempo finito, mas um tempo indefinido.” (Spinoza, 2019, p. 105).

⁵⁶ “O *conatus*, que define a essência singular de cada ser humano, é uma potência de existir ou uma causa que produz efeitos bem como recebe os efeitos de outras causas ou de outros

Somos potências limitadas, partes da potência absoluta que é a natureza. Ademais, o nosso *conatus* visa sempre o aumento de potência, em razão disso, a qualidade dos afetos experienciados são importantes. Embora seja natural para Espinosa sentirmos o afeto de tristeza ou o afeto da alegria (bem como suas derivações, como o medo, desespero, ou ainda esperança, segurança), buscamos sempre os advindos da alegria, pois são eles os responsáveis pelo aumento de nossa potência, que implica na realização do ser. Para Espinosa, há apenas três afetos primários: alegria, tristeza e desejo⁵⁷; sendo que os outros afetos são derivações destes três. “A alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior. A tristeza é a passagem do homem de uma perfeição maior para uma menor”. (Spinoza, 2019, p.141). Quanto mais potentes, mais livres e ativos seremos, visto que o *conatus* é a perseverança no ser, e perseverar da melhor forma possível, de maneira mais abrangente, envolvendo nossas conquistas em todas as áreas da vida. Nesse passo, de acordo com Chauí (2003, p.138):

O *conatus* é a essência atual da coisa. [...]. Que significa defini-lo como atual? Afirmar que é uma singularidade em ato e, portanto, não é uma inclinação ou uma tendência virtual ou potencial, mas uma força sempre em ação. Como essência atual, é intrinsecamente indestrutível – coisa alguma, na natureza, se autodestrói, a destruição sendo sempre efeito da ação de uma causa externa[...]

conatus. É uma unidade dinâmica de forças internas em relação com forças externas que podem auxiliá-lo, regenerá-lo, aumentar-lhe a potência ou destruí-lo.” (Chauí, 2011, p.146).

⁵⁷ “Compreendo, aqui, portanto, pelo nome de desejo todos os esforços, todos os impulsos, apetites e volições do homem, que variam de acordo com o seu variável estado e que, não raramente, são a tal ponto opostos entre si que o homem é arrastado para todos os lados e não sabe para onde se dirigir”. (Spinoza, 2019, p. 141)

O estudo dos afetos, ou melhor, das ações e paixões, são a chave para compreender a elaboração e a leitura que Espinosa faz da vida, dos homens e do mundo. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, as idéias dessas afecções” (Spinoza, 2019, p.98). Desta forma, Spinoza (2019, p. 98), argumenta que “por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão”. Seu sistema imanentista, necessitarista, acolhe de forma afetuosa o homem, seja aquele marcado pelo selo da paixão, situação na qual o seu *conatus* está enfraquecido devido às causas exteriores, e, conseqüentemente a sua potência de existir é baixa (pois tomados pelas paixões o homem não consegue refrear seus afetos, torna-se impotente); ou aquele que age (portanto, a potência de existir é aumentada, tendo em vista que está firmada no conhecimento das leis naturais e nos afetos alegres). Para arrematar, vale salientar que o afeto é a transição de potência no homem. E essa oscilação é causada pelos nossos desejos, ora desejamos os bons encontros, ora desejamos os maus encontros. Por isso, a qualidade do desejo é importante, uma vez que para Espinosa somos essencialmente desejo. “Dissemos que o desejo é uma inclinação da mente a algo que ela avalia como bom; de onde segue que, antes que nosso desejo se dirija a algo exterior, produz-se em nós uma conclusão de que isso é bom”. (Espinosa, 2020, p.121). A ética espinosana nos orienta qual o caminho para uma vida feliz, uma vez que a liberdade e a alegria são elementos indissociáveis. E na medida que o homem aumenta a sua alegria e a força do seu *conatus*, mais próximo está da natureza. A grande sagacidade da ética está em entender que a razão está voltada ao eterno, ao absolutamente potente, ao passo que as

paixões (idéias confusas) dão espaço ao efêmero, as coisas vazias que não nos agregam e não são capazes de gerar o verdadeiro aumento de potência.

Possíveis diálogos com a educação

Como bom filósofo racionalista, Espinosa aduz que os homens, por meio da razão, podem alcançar o conhecimento verdadeiro, e este conhecimento verdadeiro são as leis naturais. A partir desta tese, o homem se “abre” para o mundo, entende que *é/faz* parte deste todo, leia-se: natureza, e que todas as coisas são ou estão nela. Apenas por meio da razão (ideia clara e distinta da nossa natureza humana e da natureza em geral), podemos nos aproximar da liberdade, do aumento de potência, da realização do ser e, por isso, conceber uma realidade de vida melhor. Como dito na seção anterior, o pensador holandês é contra tudo que lhe limita a liberdade. Ele coloca o indivíduo como aquele ser capaz de arquitetar sua vida, gerando desenvolvimento pessoal e coletivo ao mesmo tempo, por meio da sua liberdade e de sua potência.

A filosofia de Espinosa nos orienta ao autoconhecimento, entender o que se passa dentro e fora de nós, a complexidade dos nossos afetos, nossos desejos, a fim de que possamos sempre melhorar nossas inter-relações⁵⁸. Uma vez que a nossa racionalidade explica toda a imanência. Somos potentes, portanto, quando somos racionais. Segundo Spinoza (2015, p.497-9), “[...] em coisa alguma pode alguém mostrar mais sua destreza no engenho e na arte do que

⁵⁸ “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor”. (Spinoza, 2019, p.99).

em educar [*educandis*] os homens para que vivam por fim sob o império próprio da razão.” O que naturalmente ocorre após o conhecimento da causa primeira/Natureza. Conhecer pela causa não é uma inovação de Espinosa, pois desde Aristóteles já se entendia assim (Deus é o motor que move todas as coisas sem sofrer a ação do movimento). Em que pese Espinosa ter escrito o excerto acima sobre o ato de educar, não desenvolveu sobre o tema da educação propriamente dito, mas resta evidente a sua preocupação com o feito de educar, de ser útil ao próximo, de conduzir os homens à emancipação. Percebe-se um movimento pensado no coletivo e individual ao mesmo tempo, para que os homens entendam a sua condição e lugar no mundo, permitindo uma maior compreensão afetiva de suas vidas, que, em certo sentido, trará serenidade ante as adversidades do meio.

Para o educador Paulo Freire (1996, p. 16):

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar.

Ousa-se dizer que Freire lembra o modelo espinosano em muitos sentidos, pois ele aduz que a formação científica e a correção ética do professor devem andar lado a lado. Além de ser uma pedagogia acolhedora, assim como a filosofia de Espinosa também o é. Abarcando todas as pessoas com a sua subjetividade, suas particularidades. Para Espinosa, inclusão e racionalidade são conceitos arraigados (bem delineados no *Tratado Político*). Além do

mais, Freire nos ensina tal como Espinosa, a pensar no coletivo, no bem estar do próximo, em ser útil⁵⁹, a não fazer julgamentos baseados em impressões, e a perseverar na melhor relação com o outro, na relação educador-educando, por exemplo, tornando este encontro, um encontro alegre, havendo realmente troca de saberes, capaz de gerar o aumento de potência para as partes envolvidas. Se aproximar do outro, entender o outro, aprender com o outro, faz com que nos aproximemos de nós mesmos, entendendo nosso papel no âmbito social e dando sentido à vida. Observando essas reflexões, o agir ético espinosano está bem conectado por seus fios de aço com a filosofia da educação e, quanto mais o educando/educador tiver o conhecimento de si, maior será também o conhecimento do meio no qual ele se encontra, sendo inevitável o aguçamento de suas potencialidades. Consequentemente, a sociedade ganha bons cidadãos.

Como mencionado anteriormente, somos seres dotados de potência, desdobramentos da potência infinita e eterna da natureza. Na escola, na universidade, no ambiente escolar em geral, nos expressamos pelo nosso desejo, nosso *conatus*, refletimos esse esforço pelo conhecimento, pela afirmação do nosso ser, logo, todo esse processo cognitivo se traduz em um aprendizado afetivo que busca a liberdade de pensar e de dizer o que se pensa, o autoconhecimento, relações de amizade⁶⁰, crescimento pessoal, social, e os demais

⁵⁹ [...] os homens não podem aspirar nada que seja mais vantajoso para conservar o seu ser do que estarem, todos, em concordância em tudo, de maneira que as mentes e os corpos de todos componham como que uma só mente e um só corpo, e que todos, em conjunto, se esforcem, tanto quanto possam, por conservar o seu ser, e que busquem, juntos, o que é de utilidade comum para todos. (Spinoza, 2019, p.169)

⁶⁰ “Somente os homens livres são utilíssimos uns aos outros e se unem pela máxima ligação de amizade [...], e por igual empenho de amor esforçam-se para fazer o bem uns aos outros [...]; e assim [...], somente os homens livres são muitíssimo gratos uns para com os outros”. (Espinosa, 2021, p. 487).

objetivos almeçados pela educação. Somos esse esforço *conativo*, ou seja, buscamos a felicidade, o desenvolvimento, entretanto, vale dizer que por meio desse esforço que exprimimos a nossa singularidade, nosso grau de potência, logo, há diferentes graus/níveis de potência, por esse motivo, há tantos conflitos entre os homens. Por mais paradoxal que pareça, é pelo *conatus*(desejo) que nos afastamos ou nos unimos uns aos outros. Voltando a educação, o aprender e o ensinar residem justamente no movimento ético-afetivo de compartilhar experiências inspiradoras que acarrete em afetos comuns alegres, se servindo da razão quando passamos a ter ideias claras e distintas sobre as coisas, mas sem perder de vista a naturalidade das paixões que muitas vezes nos arrastam para direções contrárias, mas que fazem parte do próprio ser. O desejo, um dos afetos primários, ganha envergadura, pois é ele que exprime a nossa atividade ou passividade. A chave espinosana está na transformação do desejo passivo num desejo ativo. Destarte, bem como Espinosa entende que a multidão pode pleitear ser causa comum de um mesmo efeito, especialmente com relação à política (como ele bem desenvolve o assunto no *Tratado Político*, quando elege a democracia como o mais natural dos regimes, e aduz que todos querem ser conduzidos como que por uma só mente, o soberano) podemos pensar em um esforço *conativo* educacional, onde todos, educador/educando, desejem e perseverem por uma educação livre, alegre, potente e democrática.

Lições pedagógicas espinosanas

Se observarmos detidamente, são muitas as contribuições pedagógicas de Espinosa deixadas em suas obras, por exemplo, a pedagogia dos afetos e a educação dos homens ao desejo de

conhecimento verdadeiro. A *Ética* num todo nos ensina uma auto-educação intelectual⁶¹, além de promover ao indivíduo, seja ele educador-educando uma vida ética, expondo, em certo sentido, a forma pela qual afetamos todo o ambiente à nossa volta, por isso, podemos até mesmo atribuir a Espinosa uma pedagogia social. Como mencionado, o desejo, afeto presente tanto no nosso estado racional, quanto no nosso imaginativo (tomado pelas paixões) reflete quem somos a partir de nossa experiência afetiva. Na *Ética*, o pensamento social fica bem mais explícito na quarta e quinta partes da obra, onde Espinosa nos apresenta os fundamentos da vida social, com enorme valor pedagógico quando pensados à luz da teoria dos afetos, onde aprendemos o sentido da utilidade, mas da verdadeira utilidade, de nos ajudarmos uns aos outros. Inclusive, o princípio da utilidade é basilar em sua ética. O entrave acontece justamente por conta das paixões, seja na esfera social, seja na educacional. Nos desprendemos da passividade para alcançar a liberdade, portanto, uma educação ético-afetiva nos afasta da condição oscilante e temerária de apenas existir⁶², pois o que se almeja é uma existência plena.

A educação nos proporciona o conhecimento, única via de acesso a realização do nosso ser, passagem do casual a atividade que nos faz progredir. Nos afastar das moralidades educacionais impostas

⁶¹“Uma educação que consiste na ativação do desejo por meio do uso das potências próprias de pensar e agir é, portanto, um processo que se fundamenta na razão, mas que não se reduz à ela. A transformação da razão em um impulso desejante é o que confere a um educar ativo sua força máxima, sua expressão como desejo supremo e modo de vida virtuoso. O desejo de conhecer pelo pensamento próprio o que segue da necessidade da Natureza constitui, assim, uma forma de vida que é também, essencialmente, um projeto educativo: autoeducativo e co-educativo.” (Merçon, 2013, p. 21).

⁶² “Em Espinosa, o sábio é aquele que alcançou o gozo de uma certa forma de afetividade, enquanto o vulgo é aquele que vive oscilando de uma verdade transcendente a outra, admirando apenas aquilo que ainda não o enganou, coisa que as religiões, os políticos e os marqueteiros sabem muito bem como aproveitar”. (Givigi, 2023, p. 56).

que, por muitas vezes, nos impedem de um pensar próprio, característico de um aprendizado afetivo acaba sendo o nosso maior combate nas instituições de ensino. “Crianças e jovens são capazes de pensar sua própria vida, compondo-se com aquilo que lhe convém. Também são capazes de pensar sua própria captura, se esforçando por repelir toda a tristeza”. (Givigi, 2023, p. 54). Como dito, no limite, a educação engloba o esforço coletivo do bem pensar e do bem comum⁶³. O sistema espinosano é muito atual para as discussões educador-educando, especialmente no tocante a um educar potente. A liberdade de ensino e a liberdade nas relações educacionais (educador-educando), promovem, para o pensador, o real desenvolvimento da sociedade, que sofre muitas vezes ante os métodos pedagógicos atuais impotentes. Neste passo, Givigi (2023, p. 61) aduz:

A autonomia do educador não poderia estar, assim, submetida aos valores universalizantes do Estado, que são, por definição, valores estranhos ao exercício singular do agir e do pensar em comum. Assim, ao recuar diante dos limites incertos propostos pela função de educador de Estado, e já tendo considerado sua tendência à coação dos ânimos, Espinosa foi capaz de denunciar muito precocemente o quanto tais instituições poderiam ser nocivas às inteligências, antecipando assim a ampla crítica direcionadas a estas no contemporâneo, sobretudo a partir do século XX.

⁶³ “A educação afetiva spinozana é a expressão do conatus de um ou mais indivíduos, ou seja, a potência da multidão que tem um esforço maior para a produção de afetos alegres, garantindo sua existência e seu conhecimento não só voltado para a razão, mas também para o social.” (Gomes, 2017, p. 478).

A educação espinosana é voltada para a formação humana e proteção dos direitos, uma vez que direito e potência se equivalem em Espinosa. Ademais, ele nos apresenta um modelo de educação libertária e democrática.

Afirmar que o espinosismo é uma forma de educação libertária não é um despropósito. Do princípio do século XX ao princípio do século XXI não faltaram comentadores dispostos a demonstrar como, embora não haja uma filosofia da educação sistematizada no pensamento espinosano, o espinosismo é, na condição mesma de filosofia, uma forma de educação para a liberdade. (Bonadia, 2019, p. 2).

Cumprir dizer que o modelo educacional espinosano é aquele que atende e equilibra a pluralidade de opiniões e desejos, a partir do conhecimento da natureza, do nosso ser, da nossa essência, pelo uso da razão. Somos potentes quando somos racionais⁶⁴. Podemos então pensar em uma educação ativa, ética, totalmente desvinculada de uma educação tradicional atrelada a uma moral que espelha um caráter punitivo, recompensativo, restritivo, comparativo e que realiza, na maioria das vezes, um juízo de valor, podendo até mesmo nutrir os afetos tristes nos educandos, causando, conseqüentemente, a diminuição de suas potências, por conta dos maus encontros proporcionados pela - e na - instituição de ensino, e da forma negativa com que são afetados. Obviamente, neste cenário, os

⁶⁴ “Na medida em que a razão chega a entender todas as coisas como necessárias, acalmam-se aqueles sentimentos que são contrários à vida em comum: *Confert haec doctrina ad vitam socialem, quatenus docet, neminem odio habere, contemnere, irridere, nemini irasci, invidere. Praeterea quatenus docet, ut unusquisque suis sit contentus...* (“Essa doutrina é útil para a vida social, à medida que ensina a ninguém odiar, desprezar, ridicularizar, invejar, nem com ninguém irritar-se. É útil, ainda, à medida que ensina cada um a se contentar com o que tem...”)” (Ravà, 2013, p. 264).

educandos sentem-se coagidos e, portanto, não conseguem pensar e agir livremente, muito menos tocar no horizonte da liberdade. Neste cenário, o esforço *conativo* do educando encontra-se enfraquecido, logo, sua capacidade de desenvolvimento cognitivo, criação, aprendizagem ficam limitados, ou até mesmo reduzidos, não bastasse todo o sofrimento, o convívio com os demais acaba sendo marcado por desavenças, uma vez que o indivíduo oprimido, triste, impotente dificilmente consegue compartilhar bons afetos, leia-se: alegria, com os demais.

A instituição de ensino, em tese, é aquela que deveria proporcionar segurança, alegria, acolhimento aos educandos e também aos educadores. E estes, deveriam estimular, proporcionar os bons encontros, encorajando os educandos com afetos alegres, esperançosos, erradicando todo o medo do ambiente escolar. Compartilhar conhecimentos, boas experiências, boas vivências, entre educador-educando dão sentido à vida, aumentam exponencialmente a potência do ser, e esse desejar/”querer” intrínseco é o que deveria, por via de regra, ser o desejar de todos na instituição de ensino. Ademais, vale dizer que, segundo Merçon (2009, p. 156):

Na educação, o mito da finalidade opera em complementaridade com as noções de falta e método, constituindo, com estas e outras construções socioimaginativas, um complexo sistema moral. Apoiando-se na divisão que instaura entre sabedoras e ignorantes, a educação apresenta-se como detentora privilegiada de um suposto saber capaz de proporcionar o útil. A educação estabeleceria então os meios pelos quais esse saber seria alcançado, transformando-o em uma meta ou fim ao qual todas devem se direcionar. É importante esclarecer que, embora estejamos nos referindo à aquisição de um conjunto de conhecimentos com o fim explícito ao qual o processo educativo

tende, os julgamentos que derivam desse fim não se limitam a predicar o falso e o verdadeiro, mas envolvem variadas esferas do agir das educandas. As categorias epistêmicas são inseridas em um sofisticado regime moral, em que o certo e o errado são efeitos de comparações que possuem como norma não apenas um ideal de saber, mas, indissociavelmente, um padrão de poder.

Deste excerto, é salutar dizer que dentro deste complexo sistema moral educacional ora combatido pelos argumentos espinosanos, há um jogo de poder. Não é o nosso intento se aprofundar no tema, porém nos cumpre dizer que pelo desconhecimento das leis naturais e por termos ideias inadequadas, ou seja, confusas sobre a nossa essência (afetos/potência) e existência, buscamos aquilo que realmente nos afasta do aumento de nossas potências. O poder pode ser entendido neste contexto como uma ilusão fabricada pela imaginação, pelas paixões. A aquisição de um arranjo de saberes não traduz um ser humano potente, obviamente que o ajuda a se desenvolver na vida, conquistar alguns objetivos, entretanto, esses elementos não são suficientes para compreendermos o conhecimento da nossa verdadeira natureza e alcançarmos a liberdade. Há uma ilusão de força na extrema fraqueza, justamente porque equivocadamente pensamos ser melhores do que os demais, sendo que na verdade, todos somos esse esforço *conativo* em perseverar no ser, variando apenas em graus de potência. Pelo sistema necessitarista proposto por Espinosa, somos uma eterna relação de causa e efeito, não há finalismo⁶⁵. Destarte, a narrativa de um ensino

⁶⁵ “Em todas as suas obras, Espinosa demonstra que a noção de causa final ou de finalidade é uma construção imaginária na qual recorremos à noção de um fim para suprir nossa ignorância quanto à causa real e verdadeira de uma coisa, um acontecimento ou uma relação. Não existem causas finais; só existem causas eficientes. Uma vez que somos expressões finitas

educacional baseado em julgamentos e autoritarismo é fruto apenas de vivências desorientadas, cuja adoção de modelos inadequados universalizados não ajudam os educandos a se expressarem. Como dissemos, a natureza humana está inclinada ao engano, justamente por desconhecemos as leis da natureza e termos muitas ideias confusas, logo, este estado de ignorância pode gerar uma série de eventos danosos, como é o caso do *bullying*, algo tão incabível e reprovável na conjuntura atual, mas que ocorre com frequência nas instituições de ensino, pelo desconhecimento dos afetos e também pelo conhecimento tão limitado do mundo. O medo do outro, seja educador-educando, ou apenas entre os educandos, tornou-se rotineiro e, em certo sentido, nos acostumamos a tal situação. Isso apenas revela a impotência das ações pedagógicas tradicionais. Intimidação, violência, opressão, desigualdades no ambiente escolar apenas geram discórdia e impotência, e esta impotência se dá de forma generalizada. Não apenas o *conatus* dos envolvidos, mas o próprio *conatus* educacional tornam-se fracos, frágeis. A instituição de ensino, assim como educador-educando devem resistir, segundo Espinosa, as paixões tristes, que nos impedem de nos abirmos ao e para o mundo, o nosso *conatus* deseja a liberdade, entendida aqui também como sinônimo de felicidade, emancipação intelectual, aprendizagem, pensamento de amizade voltado ao coletivo.

O estudo dos afetos, nos torna mais “humanos” e nos orienta a viver com “dignidade”, assim entre aspas, pois Espinosa não utiliza esses termos. Quando entendemos as lições ético-afetivas deixadas por Espinosa, entendemos quem somos e o nosso papel no mundo, logo, não há que se falar em crise de identidade, pois o autoconhecimento

da causalidade imanente da substância absolutamente infinita, somos, como ela, causas eficientes – o *conatus* como potência de agir”. (Chauí, 2011, p. 62).

provém da astúcia da razão. O aprendizado afetivo nos possibilita solucionar problemas educacionais, sociais, e a “conduzir” de maneira mais assertiva a relação educador-educando. Para Espinosa, nenhum indivíduo pode perder a sua singularidade/subjetividade no âmbito educacional, ao revés, é por ela que podemos emergir (e pelo ensino ético-afetivo espinosano) a todas as submissões promovidas por uma educação atrelada a moral autoritária, cuja gênese se dá, pelo desconhecimento da própria essência humana.

Considerações Finais

O estudo da teoria dos afetos em Espinosa nos oferece um modelo de ensino ético capaz de transformar o ambiente educacional. Modelo este que arquiteta formas de diminuir a alta tensão potencial entre educador-educando. A educação moral vinculada aos poderes públicos morais e tradicionais, retiram a autonomia, o pensar próprio do indivíduo, que se sente coagido pelos valores generalizados impostos pelo Estado, que por muitas vezes, impõe normas educacionais que acabam limitando o nosso agir. Há um rico ensino pedagógico em Espinosa, visto que ele alinha a sua ética ao aprendizado afetivo e, com isso, nos permite pensar em um esforço, leia-se: *conatus* (individual: educador, educando; e também em um esforço coletivo, quando compreendemos a educação como o esforço *conativo*). O aprender e o ensinar fazem parte das nossas vivências, logo, buscar conexões ativas, alegres com os indivíduos e tudo que há no mundo em geral, ou seja, apenas fomentar os bons encontros, certamente elevará nossas próprias potências, tornando-nos mais livres. Estabelecer distanciamento com os encontros que nos limitem o pensar e ação não é uma utopia, mas agir eticamente, entender nossa

essência, nossos afetos, nossas necessidades. É, pois, pelo *conatus* que nos inspiramos e estimulamos uns aos outros na busca incessante por aprendizagem, pela ativação do nosso desejo de conhecimento.

Por fim, a educação através das lentes espinosana, pode ser compreendida por um esforço *conativo*, onde todos os envolvidos precisam buscar o equilíbrio e/ou aumento de suas potências, nesta filosofia da imanência, em que não há finalismo, as construções morais formadas através do nosso processo imaginativo do saber ideal propostas pelos modelos tradicionais, devem ser afastadas, bem como todo o tipo de comparação que possuem como pano de fundo um “status social” que pode gerar desigualdades, portanto, uma educação antidemocrática. Somos transformados de acordo com os afetos que experienciamos e isso acontece dinamicamente, logo, o aumento da nossa alegria (e expansão da potência) no ambiente educacional é um processo a ser alcançado através de um ensinar e aprender ético. Embora um dos desafios da educação seja formar bons cidadãos e tornar o mundo um ambiente mais harmônico para se viver, a longa jornada que envolve o processo de ensino-aprendizagem deve contemplar a busca do bom e do útil, que só conseguimos entender a partir da nossa realidade afetiva.

Referências

BONADIA, Fernando. O. O espinosismo é uma forma de educação libertária? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.45, 2019, p.1-17.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 1. reimp. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na Ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Política em Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: Filosofia Prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

ESPINOSA, Baruch de. **Breve Tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ESPINOSA, Benedictus de. **Ética**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

GIVIGI, Luiz Renato Paquiela. **Espinosa Educador: pistas para uma pedagogia política da multidão**. Forteleza: EdUECE, ano 2023.

GOMES, Carlos Wagner Benevides. **O ensino ético dos afetos em Benedictus de Spinoza**. Revista Ideação, n. 35, jan/jun.2017, p. 449/480.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

MERÇON, J. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.

MERÇON, J. O desejo como essência da educação. **Filosofia e Educação**. Uberlândia, v.5, n.1, abril, 2013, p.25-51.

RABENORT, William Louis. **Spinoza como Educador**. Tradução do Coletivo GT Benedictus de Spinoza. Fortaleza: EdUECE, 2018. (Col. Argentum Nostrum).

RAVÀ, A. **A Pedagogia de Espinosa**. Tradução de Fernando Bonadia de Oliveira, Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Homero Santiago e Kácia Natália de Barros. Filosofia e Educação. Campinas, v.5, n.1, abril, 2013.

SPINOZA, B. **Ética**. Edição bilíngue Latim-Português. Tradução: Grupo de Estudos Espinosanos. Coordenação: Marilena Chauí. São Paulo: Edusp, 2015.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Capítulo 14

As relações movidas pela ética e alteridade na educação: escola e formação do indivíduo

Zelina Cardoso Grund⁶⁶

Introdução

Em relação ao aspecto histórico a ética na Antiguidade era delineada de acordo com o plano espacial e os costumes de cada região. No Ocidente a ética era tratada sob a regulação dos povos primitivos com base no mundo mágico-sobrenatural. A harmonia da natureza também se fazia presente na Ética Grega, levando em consideração as ações do homem centrado no bem na sociedade. Quanto a Ética Medieval, esta embasava-se na Verdade Divina, capaz de alicerçar a conduta correta do homem. Neste sentido, visualiza-se a Ética Moderna ao identificá-la na “[...] capacidade de decisão autônoma, o valor das corretas decisões” (Valle, 2011, p. 50). Na Idade Média a ética era interpretada sob a influência religiosa, com base nos padrões da moralidade cristã, destacando-se na época Santo Agostinho (Aurelio Agostinho de Hipona) e Santo Tomás de Aquino.

⁶⁶ Doutoranda em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Análise de Políticas Educacionais (GAPE). Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília/SP. <https://orcid.org/0000-0002-4451-3444>. E-mail: zelina.cardoso-grund@unesp.br. Orientadora Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente.

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p297-326>

Com o suporte de Valle (2011, p. 58-64) faz-se uma trajetória sobre a vida desses dois filósofos religiosos.

Santo Agostino, filósofo e teólogo, com base platônica, deixou o legado de um projeto ético do qual fazem parte: 1. o homem, como elemento central no projeto ético em que isenta o cosmo do “verdadeiro problema ético”, atribuindo a responsabilidade a si próprio; 2. o lugar da vontade humana, no qual enfatiza a vontade do homem para um projeto de felicidade, considerando esta como determinante neste processo; 3. o homem enquanto corpo e alma, representando o homem interior como “a imagem do Deus Trindade”; 4. a questão do mal, relacionada ao pecado “causado pela má vontade”, opção esta que contraria a vontade de Deus; 5. Vontade e Liberdade, que remete ao livre-arbítrio, em que o homem tem a liberdade de escolha entre o bem e o mal, porém, precisa ser fortalecido pela fé e a ajuda de Deus para fazer esta escolha, caso contrário “será vencido pelo pecado”.

Santo Tomás de Aquino, alicerçado na filosofia aristotélica deixou como legado a obra da Suma Teológica, onde concilia a Fé e a Razão. O seu projeto ético baseava-se em pensamentos voltados à “compreensão da vida feliz” em que traz algumas ideias como: 1. a natureza do homem ponderada a partir do conhecimento sobre si e suas ações quanto a opção de coisas com qualidades boas ou más; 2. o livre-arbítrio, que se fundamenta em um agir de livre escolha do homem pelo bem ou mal de maneira a levá-lo à felicidade humana, que “não pode ser encontrada nos bens criados, mas só em Deus”; 3. a felicidade perfeita e imperfeita, segundo o filósofo, para que o homem alcance a felicidade completa só é possível com o “pleno conhecimento de Deus”, pois os bens materiais apenas garantem a sua permanência neste mundo conduzido pela natureza

humana; 4. o papel das leis na elaboração da ética, regulada por leis eternas na ordem do universo guiado por Deus; 5. natural, centrada na escolha do homem por agir de acordo com o bem ou o mal, que pode ter como resultado a conservação ou a destruição; 6. humana, fundamentada no direito positivado, relacionado ao direito das pessoas, dos povos nas relações individuais e “comerciais”, previstas com penalidade no caso de transgressão; 7. lei divina, a qual está relacionada às Escrituras Sagradas, procedente do Evangelho, capaz de guiar o homem até o final da vida.

Na visão dos pensadores a ética está ligada ao bem e ao mal. De acordo com Ramos (2011, p. 30), “O bem que produz a melhor vida possível, uma “boa vida” ou um “viver bem” é aquele que mais almejamos e que nos traz satisfação ou “sucesso” de vida, ou seja, a felicidade. De certa forma pode-se ligar o sucesso ao desejo, o qual apresenta-se como algo inacabado que está sempre prestes ao ensejo de outros desejos, em razão do ser humano estar sempre à mercê de novas conquistas. Portanto, o desejo está ligado ao imensurável, ao infinito como se fosse algo insaciável, diferente da necessidade que, por ser histórica e biológica, é passível de ser satisfeita ao ponto de sentir prazer, deixando de existir tão logo seja atingido o alvo almejado pelo homem. Segundo Levinas (2000, p. 22), o desejo metafísico “[...] deseja o que está para além de tudo o que pode simplesmente completá-lo”. Ruiz (2011, p. 234) reporta-se à dimensão do Infinito anunciado por Levinas “[...] como uma categoria central de sua ética”.

Por se tratar de um ser político, nascido para a cidadania, regido por padrões de normas e valores éticos, segundo palavras de Aristóteles na tradução de Vallandro e Borheim (1991, p. 26) “O homem verdadeiramente político também goza a reputação de haver

estudado a virtude acima de todas as coisas, pois que ele deseja fazer com que os seus concidadãos sejam bons e obedientes às leis”. A virtude, revelada pelo pensador, relacionada à compreensão e à subjetividade humana, inerente a cada um e a todos, remete à alteridade, a qual faz parte do ser humano.

Todos esses preceitos tornam-se uma condição necessária ao verdadeiro sentido na relação ética do Eu com o Outro, tornando o homem por natureza um ser social por meio do inter-relacionamento. Tudo isso tem um fim, um fundamento, uma verdade, sendo necessária sua inserção na educação, nas escolas de modo a preparar alunos e alunas para uma realidade presente na modernidade. Várias pesquisas estão sendo desenvolvidas com esse foco, porém, é necessário que sejam do conhecimento da sociedade, motivo pelo qual se propôs neste estudo apresentar um levantamento das produções acadêmicas sobre escola, ética, moral, alteridade.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a bibliográfica com base na disciplina “Ética e Educação”, bem como a investigação “online” a partir dos descritores: ética, moral, escola, educação com vistas a efetivar um levantamento das publicações sobre o assunto, no período de 2012 a 2021. Para isso adotou-se como fonte de pesquisa o Banco de Dados Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - *Oasisbr.ibict.br*. Por meio da pesquisa documental foram selecionados os normativos legais, que determinam a inserção da ética no currículo das escolas públicas desde 1988.

Ética e Alteridade na Educação

A lição de Sócrates, “[...] nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim, como se, desde toda a eternidade, eu já possuísse o que vem de fora. Nada receber ou ser livre”, trazida por Levinas (2000, p. 31), remete ao sentido egocêntrico do Eu como centro, de maneira a identificar-se a negação do Outro. Isso foi manifestado nos horrores dos campos de concentração nazistas, a exemplo de Auschwitz, onde sofreram poloneses, soviéticos, ciganos e judeus, contrariando o verdadeiro significado da alteridade, que consiste em aceitar o Outro na sua maneira de ser, sem nenhum tipo de exclusão.

Sem um conhecimento mais acurado poder-se-ia dizer que as palavras moral e ética, aparentemente, têm o mesmo significado. No entanto, há diferença entre as duas, a primeira incorpora regras e princípios responsáveis pela orientação do comportamento humano na sociedade, enquanto a segunda representa a reflexão crítica sobre os valores do ser humano na sociedade da qual faz parte. As duas trazem como referência os valores humanos conduzidos por um conjunto de regras em uma convivência e interação entre os indivíduos na sociedade. Nesse sentido identificam-se a igualdade, a justiça, o não preconceito ligados aos preceitos éticos presentes no preâmbulo da Constituição Federal de 1988, assim como a dignidade da pessoa, previsto no Art. 1º, Inciso III e o princípio da moralidade administrativa, caput do Art. 37 (Brasil, 1988).

Tanto a moral quanto a ética estão inseridas nos documentos oficiais relacionados à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aborda a ética ao tratar do Currículo Oficial para os alunos de Ensino Médio,

Art. 35 [...] etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

III - O aprimoramento da educação como pessoa humana, indicando a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a seleção de conteúdos com questões que viabilizem a compreensão e a crítica da realidade de maneira a que o aluno possa apropriar-se deles, servindo esses de instrumentos para “[...] refletir e mudar sua própria vida”. O documento faz menção à ética, à afetividade e à racionalidade como legitimação dos valores e regras morais presentes nas interações sociais, evidenciando a importância dessas no ambiente escolar e na vida do aluno em uma convivência harmônica (Brasil, 1998, p. 23-24).

As questões éticas, como o respeito mútuo, a justiça, o diálogo, a solidariedade são apresentados e orientados pelos PCNs como conteúdo para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, destacando a possibilidade de serem ministrados em todas as disciplinas. Isso significa que a transmissão desse conhecimento aos discentes é de responsabilidade da escola, da equipe gestora e do corpo docente.

As orientações sobre os princípios éticos constam também no Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei n. 13.005, Art. 2º, Inciso V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade (Brasil, 2014).

Dentre as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC os princípios éticos são mencionados na introdução do texto, na décima competência, com a seguinte

recomendação: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2017; 2018, p. 10). Para melhor compreensão apresenta-se como exemplificação a disciplina de Ciências no Ensino Fundamental 1º ano, Unidade Temática ‘Vida e Evolução’, cujo objeto do conhecimento trata do ‘Respeito à Diversidade’ com a aplicação da habilidade “Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças” (Brasil, 2017, p. 29). Nesta demonstração observa-se a inserção dos valores morais e éticos, desde os primeiros anos escolares.

As competências relacionadas ao fazer docente estruturam-se em etapas de ensino, competências de comunicação e outras competências. Em documento elaborado pelo Instituto Ayrton Senna, Classificação Brasileira de Ocupações – CBO e Occupational Information Network – O*NET, a ética integra-se ao fazer docente na Educação Básica (São Paulo, CIP, 2020, p. 24), conforme quadro 1.

Quadro 1 – Competências relacionadas ao fazer docente descritas na CBO e O*NET

Etapas de Ensino	Outras competências
Educação Infantil	Flexibilidade; empatia; percepção, consciência e compreensão das reações dos outros e o que os motiva; criatividade; bom-humor; dinamismo; disciplina; sensibilidade; competências instrucionais; autocontrole; organização; tomada de decisão; ética; paciência; saber lidar com diversidade cultural e socioeconômica; entre outras.

Anos Iniciais Ensino Fundamental	Manter vínculo afetivo com os estudantes; criatividade; trabalhar em equipe; ética e moral; competências instrucionais, identificação e resolução de problemas; autoridade criteriosa; atualização constante; entre outras.
Anos Finais Ensino Fundamental	Didática; trabalhar em equipe; agir eticamente; competências instrucionais; construir relações de confiança com os estudantes; liderança; colocar-se à disposição; respeitar os limites e heterogeneidade dos estudantes; estimular troca de conhecimentos; controle emocional; interesses multidisciplinares; solidariedade; pontualidade e assiduidade; entre outras.
Ensino Médio	Dominar conhecimentos específicos; refletir sobre a prática; estimular a aprendizagem contínua; incentivar a capacidade criadora dos estudantes; competências instrucionais; respeitar as diferenças; estabelecer relações democráticas; estimular a continuação da escolaridade; entre outras.

Elaborado pela autora. Fonte: *Competências socioemocionais de educadores Instituto Ayrton Senna.*

No quadro 1 inserem-se a ética e os princípios da alteridade. É importante destacar a necessidade de dar o verdadeiro sentido à palavra ‘alteridade’, desde a concepção do seu significado e sua função social no ambiente escolar a partir de: 1. acolhimento do Outro; 2. oportunizar o ouvir e dialogar com o Outro para conhecê-lo com sua maneira de pensar e ser para que seja possível instalar relações interpessoais que favoreçam uma convivência. Isso deve ser naturalizado desde os primeiros anos escolares, preparando a criança para conviver em sociedade e entender melhor o mundo, a começar pela compreensão da diversidade movida pelos diferentes grupos: gênero, raça, religião, nível socioeconômico, cultura, bem como maneira de pensar e agir. Tudo isso faz parte da

responsabilidade da família e da escola, onde se deve ter presente uma formação regida pelos valores éticos e sociais.

Neste sentido, foi proposta esta investigação para tal fim no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - *Oasisbr.ibict.br*, mediante o acesso aos textos completos da produção científica dos autores vinculados aos institutos e às universidades. Os dados coletados e tabulados viabilizaram a quantificação dos resultados indicados no presente estudo.

As buscas centralizaram-se em produções acadêmicas relacionadas aos seguintes descritores: ética, moral, educação, escola. Dentre as 1.181 produções acadêmicas publicadas foram consultadas 586, no período de 2012 a 2021, das quais foram selecionadas 76, esquematizadas em artigos acadêmicos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso e especialização em consonância com os quadros 2 a 11. Por tratar-se da mesma temática nas diversas publicações optou-se por comentar apenas algumas delas.

Quadro 2 – Publicações Acadêmicas em 2012

r	Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. Muller, Adriana; Alencar, Heloisa Moulin (2012).
	Contribuições da racionalidade argumentativa para a abordagem da ética na escola. Oliveira, Renato José de (2012).
Dissertações	Juízo moral e violência: a avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes do ensino fundamental. Campos, Sabrina Sacoman (2012).
	O ensino religioso e sua contribuição para o desenvolvimento ético do aluno na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vasconcelos, José Roberto de (2012).

Elaborado pela autora. Fonte: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto *Oasisbr.ibict.br*

Em conformidade com o quadro 2, na dissertação “O ensino religioso e sua contribuição para o desenvolvimento ético do aluno na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais” o autor José Roberto de Vasconcelos traz o componente curricular Ensino Religioso nos Parâmetros Curriculares Nacionais para focalizar a formação de valores que viabilizem a convivência humana “embasada no respeito e na tolerância” (Vasconcelos, 2012, p. 10). De acordo com o autor esse componente curricular contribui para a formação ética do aluno e o espaço da sala de aula para análise e debate do fenômeno religioso, servindo esse como ponte para a construção da cidadania.

Quadro 3 – Publicações Acadêmicas em 2013

Artigos	Ética, moral e civismo: difícil consenso. Amaral, Daniela Patti do (2013).
	Abordagem por princípios possibilita a restauração moral e ética na educação. Alves, Monica Pinz (2013).
	Educação escolar e a necessidade da formação da consciência (bio) ética dos alunos do Ensino Médio, Paixão. Valdir Gonzales Jr. (2013).
Tese	Territórios da personalidade ética: ações morais, valores e virtudes na escola. Dias, Andreia Cristina Felix (2013).
Dissertações	A formação moral do pensamento pedagógico kantiano: implicações, desafios e perspectivas à escola hoje. Casagrande, Euclides Fábio (2013).
	O papel da escola na educação de valores. Virões, Maria Betânia Amaral Rodrigues de Almeida (2013).

Elaborado pela autora. Fonte: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto *Oasisbr.ibict.br*

A dissertação “O papel da escola na educação de valores”, de Maria Betânia Amaral Rodrigues de Almeida Virões (2013), quadro 3 apresenta pesquisa de campo, de natureza quanti-qualitativa, por meio de entrevistas com professores e alunos de duas escolas estaduais de Ensino Médio de Recife-PE. Após análise dos dados a autora constatou que “[...] é possível construir valores humanos” tanto para educandos quanto para educadores por meio da escola, “[...] sem deixar de lado a importância da família neste cenário” (Virões, 2013, p. 4).

Quadro 4 – Publicações Acadêmicas em 2014

Artigo	Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar. Alencar, Heloisa Moulin de, <i>et. al.</i> (2014).
Tese	Formação moral e ética na sala de aula. Fernandes, Denise Cortez (2014).
Dissertações	Um modo fraterno de habitar o mundo: a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica na escola e a educação para a fraternidade. Domingues, Ricardo Jorge (2014).
	Avaliação de professores: dimensões afetivas e éticas. Cardoso, Maria da Graça (2014).

Elaborado pela autora. Fonte: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto *Oasisbr.ibict.br*

A tese “Formação moral e ética na sala de aula”, defendida por Denise Cortez Fernandes, apresentou uma análise sobre o papel do professor no desenvolvimento moral no espaço escolar em conformidade com a concepção docente. A isso se somou a preocupação em procurar “[...] estabelecer um ambiente formativo e colaborativo propício à reflexão entre professores [...], acerca da prática pedagógica do professor nas situações de construção da moralidade no meio escolar [...]” (Fernandes, 2014, p. 8).

Quadro 5 – Publicações Acadêmicas em 2015

Artigo Conferência	Moral e ética no ambiente escolar: o que pensam os profissionais da educação e estudantes de licenciatura. Pavaneli, Camila Fernanda Dias, <i>et. al.</i> (2015).
Artigos	Questões sociocientíficas e o lugar da moral nas pesquisas em ensino de ciências. Silva, Shirley Margareth Buffon da; Santos, Wildson Luiz Pereira dos (2015).
Dissertações	Dimensões do comportamento sobre valores de adolescentes estudantes de escolas de Recife. Almeida, Nemésio Dario Vieira (2015).
	Moralidade na adolescência em situação escolar: desenvolvimento e julgamento. Macedo, Alex Araujo (2015).
	O ensino religioso e a gestão escolar na formação ética do educando. Santos, Claudia Maria da Silva (2015).
	O papel da mediação do conto no desenvolvimento de princípios éticos em idade pré-escolar. Rodrigues, Célia Cristina Cavaco da Palma (2015).
	O papel da literatura na formação integral do indivíduo – a fada Oriana e o raciocínio ético por Lopes. Maria Clara Mota (2015).

Elaborado pela autora. Fonte: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto *Oasisbr.ibict.br*

O artigo “Moral e ética no ambiente escolar: o que pensam os profissionais da educação e estudantes de licenciatura” de Camila Fernanda Dias Pavaneli, *et. al.* apresenta como objetivo “investigar as concepções iniciais e finais sobre moral, ética e trabalho com regras na escola, de participantes de um curso de extensão”. Uso de questionários com perguntas aos profissionais da educação e alunos de escolas públicas e particulares. Após análise dos dados, os resultados evidenciaram mudanças na concepção dos entrevistados. No início o conceito de moralidade foi baseado no senso comum,

mudando no final para “forma de compreender o desenvolvimento moral” (Pavaneli et.al, 2015, p. 1).

Quadro 6 – Publicações Acadêmicas em 2016

Artigos	Os conceitos de moral e ética e a importância dessa compreensão no contexto educacional. Ferreira, Tássia Fernandes; Andrade, Francisco Ari de (2016).
	O ensino da ética como tema transversal na prática pedagógica da Educação Física. Perini, Talita Adão; Lins, Maria Sucupira da Costa (2016).
Teses	O papel do gestor na construção da moralidade na escola. Senne, Marina Novaes de (2016).
	Os vínculos entre educador e educando no ensino médio: experiências de ética e reconhecimento em escolas públicas. Meucci, Arthur (2016).
	Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do ensino médio. Paim, Igor de Moraes (2016).
	Ética, justiça e democracia em sala de aula: o desenvolvimento e a experiência de um novo método de discussão de dilemas morais para a educação. Gualtieri-Kappann, Mayra Marques da Silva (2016).
	Fronteiras e atravessamentos éticos e morais da cultura brasileira em ambientes escolares: estudo de caso do Ethos nacional em uma região de fronteira amazônica. Camargo, Leila Maria (2016).
Dissertações	Ética na formação do professor: aproximações e distanciamentos éticos, legais e políticos. Paula, Mauro Sergio de (2016).
	Representações sociais da família sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes na perspectiva da educação. Oliveira, Vânia de (2016).

	A partilha do pão: uma reflexão no âmbito da lecionação da disciplina Educação Moral e Religiosa Católica da unidade letiva 3, do 6º ano de escolaridade do 2º ciclo do ensino básico. Rodrigues, Rosalina Maria Felício Mendes (2016).
	A intencionalidade na ação do professor de matemática: discussões éticas da profissão docente. Ferreira, Denise Cristina (2016).

Elaborado pela autora. Fonte: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto *Oasisbr.ibict.br*

O artigo “Os conceitos de moral e ética e a importância dessa compreensão no contexto educacional” de Tássia Fernandes Ferreira e Francisco Ari de Andrade, por meio da pesquisa bibliográfica, centra-se na importância de apresentar um estudo sobre os termos moral e ética no espaço escolar com o propósito de facilitar o trabalho pedagógico do corpo docente, de maneira a possibilitar uma formação adequada aos discentes. Segundo os autores “A escola pode e deve ser local de formação moral e ética, mas para que isso seja possível é necessário, no mínimo, a atenção docente ao significado dos termos que circundam essa formação” (Ferreira; Andrade, 2016, p. 1)

Quadro 7 – Publicações Acadêmicas em 2017

Artigos	A liderança dos Diretores no contexto educativo português: a ética e a moral, quais as competências e tendências? Neves Lurdes; Coimbra Joaquim Luís (2017).
	Ética, política y religión en las conversaciones online sobre laicidad y diversidad en demandas Morales por justicia. Guimarães, Bruno Menezes Andrade; Marques, Angela Cristina Salgueiro (2017).
	Livros do PNPE para crianças: um olhar sobre a ética. Moreschi, Michelle Thais; Nogueira, Eliete Jussara (2017)

Teses	Ética para aprender a ser: semiformação e experiência formativa no currículo do Ensino Médio. Casado, Tiago Souza Machado (2017).
	Relações entre ambiente socio-moral, desempenho escolar e perspectiva social em julgamento moral: análises em escolas públicas. Silva, Claudiele Carla Marques da (2017).
Dissertações	Ética e etiqueta nas relações humanas: uma interação sociocultural e comportamental entre os agentes da educação (escola e trabalho). Silva, Raimundo da (2017).
	A concepção da escola sobre o seu papel no desenvolvimento moral das crianças na educação infantil. Pereira, Elizângela de Moraes (2017).
	A dimensão ético-moral no contexto da educação física no ensino médio - diálogos com Kohlberg: o caso do Liceu do Conjunto Ceará. Cunha, Halisson Mota (2017).
	O lugar dos avós na família: uma reflexão a partir da unidade letiva “a família, comunidade de amor” do 5º ano do ensino básico do programa Educação Moral e Religiosa Católica. Domingues, Manuel Eliseu Antão (2017).
	Educar para os valores, educar para a paz: uma reflexão no âmbito da educação Moral Religiosa Católica. Gomes, José Jorge Morais (2017).
	As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiências com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental. Vanni, Verônica Nogueira (2017).
	Educar para uma ecologia integral: reflexão ética, teológica e didática a partir da unidade letiva “Ecologia e valores” do 8º ano do programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Bártolo, Francisco Carlos Reis de Azevedo (2017).
	Valores morais em alunos do Ensino Fundamental II e Médio do interior de São Paulo. Borges, Graziella Diniz (2017).
	Novos panoramas para o ensino religioso: uma análise do modelo das Ciências da religião para o Ensino religioso nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da

	transdisciplinaridade, transreligiosidade e pluralismo religioso. Silva, Ronald Lima da (2017).
	Uma proposta de ensino do tema diversidade sexual para o ensino médio à luz da Síntese Evolutiva Estendida. Paranhos, Kátia Santos de Abreu (2017).

Elaborado pela autora. Fonte: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto *Oasisbr.ibict.br*

Na pesquisa de Elizangela de Moraes Pereira sob o título “A concepção da escola sobre o seu papel no desenvolvimento moral das crianças na educação infantil” traz o seguinte questionamento: quais as concepções dos professores e gestores acerca do papel da escola no desenvolvimento moral das crianças na Educação Infantil? A autora concluiu que “[...] a escola vê a família como a que deve ter responsabilidade sobre a construção destes valores” (Pereira, 2017, p. 1).

Nos quadros 8, 9, 10 e 11 estão relacionadas publicações do Repositório de universidades e revistas brasileiras, assim como do Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Teologia, Coimbra, Portugal e da Universidade de Lisboa.

Quadro 8 – Publicações Acadêmicas em 2018

Artigo	Abordagem por princípios possibilita a restauração moral e ética. Alves, Monica Pinz (2018).
Tese	Concepções de educação moral de professores de ensino fundamental: análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola. Silva, Izabella Alvarenga (2018).
Dissertações	Educação e a conduta moral do professor da educação infantil. Stefanini, Carolina Martinez (2018).

	A família e o cuidado dos avós: contributo para a unidade letiva do 5º ano: família, comunidade de amor do programa de Educação Moral Religiosa Católica. Campos, Ana Teresa Pais Mordomo (2018).
	Mais vale educar que remediar: abordagem da proteção e promoção dos direitos da criança no Ensino Religioso Escolar: contributo da unidade letiva, A Pessoa Humana, do Programa de Educação Moral e Religiosa. Arizmenes, Jose Miguel Fernández (2018).
	Pedir fome a quem tem pão: contributo para lecionação da unidade letiva 3: “A Partilha do Pão”, 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico, do programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Azevedo, Rafael Maria de Lurdes (2018).
TCC Esp.	A importância de se trabalhar ética de virtudes na escola. Nunes, Silvana Cristina Boreggio (2018).

Elaborado pela autora. Fonte: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto *Oasisbr.ibict.br*

No quadro 8 constam 4 pesquisas do repositório de universidades e revistas brasileiras e 3 do Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Teologia, Coimbra, Portugal. Dentre as pesquisas realizadas por discentes destacam-se: tese de Izabella Alvarenga Silva “Concepções de educação moral de professores de ensino fundamental: análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola” (2018), UNESP, Campus de Marília/SP e o TCC (especialização) de Silvana Cristina Boreggio Nunes “A importância de se trabalhar ética de virtudes na escola”, Universidade Federal do Paraná. As abordagens de ambas incidem diretamente sobre a ética na escola. Na realidade, é de suma importância o envolvimento de um maior número de pesquisadores voltados para este tipo de pesquisa científica, com vistas à oferta de

um maior número de programas e projetos com foco nos valores éticos nas escolas.

Quadro 9 – Publicações Acadêmicas em 2019

Artigos	Liderança do educador e do empoderamento do educando como instrumentalização no construto ético-moral-social sob a ótica freiriana. Arruda, Eduardo Martins de; Souto, Hugo Medeiros; Aragão, Wilson Honorato (2019).
	Disciplina e capacidade de convivência em sala de aula. Hees, Luciane Weber Baia <i>et. al.</i> (2019).
Tese	Ética e educação física escolar: uma proposta de intervenção no ensino fundamental. Leitão, Arnaldo Sifuentes Pinheiro (2019).
Dissertações	Valores na contemporaneidade: a escola como valor. Conde, Kelly Regina (2019).
	As reflexões de Albert Camus como auxílio à discussão moral em sala de aula. Pimenta, Alessandro Rodrigues (2019).
	“Construir fraternidad” - um itinerário para ser feliz. Contributo para a 4ª unidade letiva do 5º ano de escolaridade do programa de Educação Moral Religiosa. Domingues, Jose Antônio Lourenço (2019).
	Educar para a responsabilidade social: desafios à educação Moral e Religiosa Católica. Dias, Maria Francisca Soares (2019).
	Educar para a resiliência: contributos para a lecionação da unidade letiva “A Dignidade da Vida humana”, do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica do 9º ano. Costa, Orlando César Gomes da (2019).
	Estudo e reflexão da Unidade Letiva “Jesus, um Homem para os outros”, do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica do 6º ano de escolaridade. Gomes, Ezequiel Nunes Dias (2019).

Elaborado pela autora. Fonte: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto *Oasisbr.ibict.br*

No quadro 9 constam 5 pesquisas brasileiras assim distribuídas: Kelly Regina Conde (UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto); Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP); Alessandro Rodrigues Pimenta (Universidade Federal de Tocantins), bem como a publicação de 2 artigos em revistas. As demais investigações (4) centraram-se no Repositório da Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Teologia, Coimbra, Portugal.

Quadro 10 - Publicações Acadêmicas em 2020

Artigo	Comportamento ético nas organizações, a partir da percepção de alunos de uma escola de negócios. Martins, Jonatas Guilherme da Silva; Cabral, Patrícia Martins Fagundes; Freitas Junior, José Carlos da Silva (2020)
Tese	A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética. Vivaldi, Flávia Maria de Campos (2020).
Dissertações	O contributo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica para a vivência da paz numa perspectiva de escola inclusiva. Garcia, Teresa de Jesus Bento da Silva (2020).
	O ensino das duas teorias éticas do programa do 10º ano. Serrão, Francisco Bernardo Veiga (2020).
	Crescimento moral e religioso do adolescente: reflexão ético-teológica da unidade Letiva 3: "Riqueza e sentido dos Afetos" do 7º ano. Garfejo, Ana Maria Teixeira (2020).
	Ética e educação tecnológica: as práticas docentes de ética e cidadania organizacional nas escolas técnicas estaduais de São Paulo. Frias, Fernando Vinicius Gonçalves (2020).
	Ensino de Ciências e desenvolvimento moral: uma proposta de Ensino por Investigação para a promoção da autonomia. Cunha, Samuel Loubach da (2020).

	A verdade como valor primordial e o contributo da Educação Moral e Religiosa Católica para o seu aprofundamento: contributo para a primeira Unidade Letiva do 4º ano Ser Verdadeiro: do programa de escolaridade da Educação Moral e Religiosa Católica. Alves, Cristina Isabel Fonseca Nunes (2020).
--	---

Elaborado pela autora. Fonte: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto *Oasisbr.ibict.br*

No quadro 10 constam 8 publicações, uma tese no Repositório da UNICAMP, de Flávia Maria de Campos Vivaldi, duas dissertações, sendo uma no Repositório da Universidade Nove de Julho, de Fernando Vinicius Gonçalves Frias, outra na Universidade de Brasília, de Samuel Loubach da Cunha; um artigo na Revista Valore, Volta Redonda 5 (edição especial) pp. 90-108, de Jonatas Guilherme da Silva Martins; Patrícia Martins Fagundes Cabral; José Carlos da Silva Freitas Junior. As outras 4 publicações foram localizadas na seguinte ordem: três no Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Teologia, Coimbra, Portugal e uma na Universidade de Lisboa

Quadro 11 – Publicações Acadêmicas em 2021

Tese	Adolescentes e interações on-line: uma proposta de intervenção educativa visando a convivência ética virtual. Bozza, Thais Cristina Leite (2021).
Dissertações	Práticas educativas lúdicas e reflexivas no desenvolvimento ético-moral em contexto escolar. Sampaio, Cássia Fernanda Segantini (2021).
	A convivência como promotora da autonomia moral: construção de instrumentos de avaliação em escolas de ensino médio. Missori, Letícia Lovorini (2021).

	<p>A geração Z e a promoção da paz como objeto pedagógico: contributo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Varela, Jaqueline Ivone Borges (2021).</p>
	<p>Educação moral e resolução de problemas matemáticos no primeiro ano do ensino fundamental. Cavalcante, Camila Parpineli (2021).</p>

Elaborado pela autora. Fonte: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto *Oasisbr.ibict.br*

Na distribuição das publicações constam duas publicações encontradas no Repositório da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sendo uma dissertação, de Letícia Lovorini Missori e uma tese, de Thais Cristina Leite Bozza, além de mais duas dissertações no Repositório da UNESP, Campus de Bauru (Cássia Fernanda Segantini Sampaio, Camila Parpineli Cavalcante). No Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Teologia, Coimbra foi encontrada apenas uma dissertação (Jaqueline Borges Varela).

No Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto – *Oasisbr.ibict.br* foram considerados os seguintes descritores: ética, moral, educação e escola para a elaboração desta pesquisa. O critério para a efetivação da investigação foi coletar aproximadamente 50% das 1.181 pesquisas acadêmicas, no período de 2012 a 2021. De 586 publicações foram selecionados 76 trabalhos, que fazem referência aos descritores, conforme tabela 1.

Tabela 1- Produções Acadêmicas com base nos descritores ética, moral, educação, escola período de 2012-2021

Publicações	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Artigos	02	03	01	03	02	03	01	02	01	00	18
Teses	00	01	01	00	05	02	01	01	01	01	13
Dissertações	02	02	02	04	04	10	04	06	06	04	44
TCC Esp.	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	01

Elaborado pela autora. Fonte: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto *Oasisbr.ibict.br*.

De acordo com a tabela 1, o menor número de pesquisas científicas ocorreu em 2012 e 2014 com a publicação de 04 trabalhos e a maior em 2017 com 15. As publicações estão distribuídas em: 18 artigos acadêmicos, 13 teses, 44 dissertações e 01 Trabalho de Conclusão de Curso e Especialização, totalizando 76 no decorrer do período de 2012 a 2021.

No *Oasisbr.ibict.br* também foram localizadas publicações de autores sobre ética com base nas concepções de Aristóteles, Heidegger, Sócrates, Levinas, Kant publicadas em 2008, 2012, 2015, 2018.

De acordo com Lebrun (1987, p. 14) “A excelência ética - (aretê) [...] só pode ser determinada pelo modo de reagir às paixões e, mais precisamente, pelo modo como um homem pode temperá-las”. Logo, o homem não deve se subjugar às paixões, mas sim centrar-se na busca do aprimoramento da conduta ética, dos valores e normas morais. Trata-se de aspectos a serem considerados como princípios básicos no cenário do espaço educativo onde se efetiva a convivência entre a comunidade escolar.

Conclusão

O tema “As relações movidas pela ética e alteridade na educação, escola e formação do indivíduo”, proposto neste estudo, engendra uma vasta discussão, pautando-se na moralidade e na ética. Esses valores são propostas de estudos e análises desde a Antiguidade por meio dos grandes pensadores que se concentravam na abordagem do assunto, trazendo grande contribuição à humanidade (Ross, 1991). A ética está presente em todas as áreas humanas e científicas, assegurada pelos ditames do Código de Ética, que normatiza a conduta das pessoas. Aliás, uma pesquisa científica envolvendo pessoas precisa passar pelo Código de Ética para assegurar a confidencialidade e o anonimato dos participantes da investigação.

Neste estudo observou-se um número significativo de trabalhos acadêmicos tratando sobre os valores morais e éticos sob diferentes perspectivas, evidenciando a sua relevância na educação, de modo a assegurar às pessoas a garantia de direitos, o respeito, a aceitação da individualidade própria de todos e todas. Neste sentido, as Políticas Públicas Educacionais e a legislação brasileira, por meio de seus normativos legais, advindos do Ministério da Educação (MEC), determinam a propositura dos valores éticos e morais no Currículo Oficial, na gestão escolar, no fazer docente, no espaço escolar, onde circulam pessoas de várias etnias, cada um com a sua própria personalidade. Além dos dispositivos legais elencados neste estudo faz-se referência ao Programa Ensino Integral - PEI, implementado no estado de São Paulo, em 2012, no qual consta a educação interdimensional voltada aos valores, integrados pelos aspectos ligados à sensibilidade, afetividade e sociabilidade (São Paulo, 2012; 2014, p. 13).

Diante do exposto é de extrema relevância que esses marcos legais efetivem-se nas escolas onde encontram-se pluralidades de ideias. Para isso é necessário a conscientização da comunidade escolar com vistas a que cada um tome para si a responsabilidade pela construção de uma sociedade mais justa, embasada nos valores morais, éticos e nos princípios da alteridade.

Referências

BOCCA, Francisco Verardi; CAROPRESO, Fátima. Agressividade e Relacionamento Social em Freud, p. 127 a 141. In: **ÉTICA abordagens e perspectivas**. Coleção Didática, 1. Curitiba, PR: Editora PUCPR, 2011.

BOZZA, Thais Cristina Leite. **Adolescentes e interações on-line: uma proposta de intervenção educativa visando a convivência ética virtual**. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1164438> [...]. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/compilado.htm>. Acesso em: 05 jun. 2023.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L939.htm>. Acesso em: 17 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciclos do Ensino Fundamental, Temas

Transversais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

_____ **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_.... Acesso em: 10 jul. 2023.

_____ **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017.. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/...>. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____ Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – **Educação é a Base**, 2018. Conselho Nacional de Educação. Parceria Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Brasília DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/...>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CAVALCANTE, Camila Parpineli. **Educação moral e resolução de problemas matemáticos no primeiro ano do ensino fundamental** Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204305/cavalcante>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CONDE, Kelly Regina. **Valores na contemporaneidade: a escola como valor.** Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181500/conde>
[...]._ Acesso em: 06 jun. 2023.

CUNHA, Samuel Loubach da. **Ensino de Ciências e desenvolvimento moral: uma proposta de Ensino por Investigação para a promoção da autonomia.** Disponível em:
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/39967>. Acesso em: 06 jun. 2023.

FERNANDES, Denise Cortez. **Formação moral e ética na sala de aula.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.
Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19584?locale=pt>. Acesso em: 17 jul 2023.

FERREIRA, Tássia Fernandes; ANDRADE, Francisco Ari de. **Os conceitos de moral e ética e a importância dessa compreensão docente no contexto educacional.** Encontro Cearense de historiadores da Educação, 15.; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação, 5.; Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais, 4., 16-18 out.2016, Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 910-918. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/452851> [...]. Acesso em 18 jul. 2023.

FRIAS, Fernando Vinicius Gonçalves. **Ética e educação tecnológica: as práticas docentes de ética e cidadania organizacional nas escolas técnicas estaduais de São Paulo.** Disponível em:
<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2342/2/> [...]. Acesso em: 07 jun. 2023.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Tradução: Jose Pinto Ribeiro. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2000.

LEBRUN, Gérard. O conceito de Paixão, 12-32. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Os Sentidos da Paixão**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 1987.

LEITÃO, Arnaldo Sifuentes Pinheiro. **Ética e educação física escolar: uma proposta de intervenção no ensino fundamental**. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_aebbd860ce96964dcf7396e6225c34fa. Acesso em: 07 jun. 2023.

MARTINS, Jonatas Guilherme da Silva; CABRAL, Patrícia Martins Fagundes; FREITAS Junior, José Carlos da Silva. **Comportamento ético nas organizações, a partir da percepção de alunos de uma escola de negócios**. Disponível em:
<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/651>. Acesso em: 08 jun. 2023.

MISSORI, Letícia Lovorini. **A convivência como promotora da autonomia moral: construção de instrumentos de avaliação em escolas de ensino médio**. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_a416dd01494ddaa8e7d5d2 [...]. Acesso em: 08 jun. 2023.

NUNES, Silvana Cristina Boreggio. **A importância de se trabalhar ética de virtudes na escola**. Universidade Federal do Paraná. Curso de Especialização em Ensino Médio, 2018. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/56998> [...]. Acesso em: 17 jul. 2023.

PAVANELI, Camila Fernanda Dias *et.al.* **Moral e ética no ambiente escolar: o que pensam os profissionais da educação e estudantes de licenciatura.** 8º Congresso de extensão universitária da UNESP, p. 1-6, 2015. Disponível em: Acesso em: 18 jul. 2023.

PEREIRA, Elizângela de Moraes. **A concepção da escola sobre o seu papel no desenvolvimento moral das crianças na educação infantil.** Escola Superior de Educação Almeida Garrett Lisboa 2017. Disponível em:
https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/RCAP_7aad9c20de17014617e0dcd44a27. Acesso em: 19 jul. 2023.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues. **As reflexões de Albert Camus como auxílio à discussão moral em sala de aula.** Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2689>. Acesso em: 09 jun. 2023.

RAMOS, Cesar Augusto. Ética e Política em Aristóteles, p. 29-49. In: CANDIOTTO, Cesar. **ÉTICA abordagens e perspectivas.** Coleção Didática, 1. Curitiba/PR: Editora Universitária Champagnat, 2011.

ROSS, William David (versão inglesa); VALLANDRO, Leonel e BORNHEIM, Gerd (tradução). **Os Pensadores - Aristóteles. Ética a Nicômaco.** Editora Nova Cultural, Ltda., São Paulo, Vol. II, 4a. edição, 1991.

RUIZ, Castor Mari Martín Bartolomé. Ética e alteridade em Emmanuel Levinas, p. 223-249. In: CANDIOTTO, Cesar. **ÉTICA abordagens e perspectivas.** Coleção Didática, 1. Curitiba/PR: Editora Universitária Champagnat, 2011.

SAMPAIO, Cássia Fernanda Segantini. **Práticas educativas lúdicas e reflexivas no desenvolvimento ético-moral em contexto escolar.**

Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215082>. Acesso em: 09 jun. 2023.

SÃO PAULO. **Competências socioemocionais de educadores.** Seu papel central para uma concepção de educação integral. Instituto Ayrton Senna. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral – escolas de tempo integral**, 2012. Disponível em:

[https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos \[...\]](https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos [...]). Acesso em 25 jul. 2023.

_____. **Currículo em Ação Caderno do Gestor.** Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral, 2014. Disponível em: [https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/ \[...\]](https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/ [...]). Acesso em: 18 jul. 2023.

SILVA, Izabella Alvarenga (2018). **Concepções de educação moral de professores de ensino fundamental: análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola.** Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152705>. Acesso em: 09 jun. 2023.

VALLE, Bortolo. A ética na Idade Média, p. 49-69. In: CANDIOTTO, Cesar. **ÉTICA abordagens e perspectivas.** Coleção Didática, 1. Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat, 2011.

VASCONCELOS, José Roberto de. **O ensino religioso e sua contribuição para o desenvolvimento ético do aluno na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** 103 f. Dissertação

(Mestrado em Ciência da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCAP_c9cd3efbcd52130a63f7c2804d639c4d. Acesso em: 18 jun. 2023.

VIRÁES, Maria Betânia Amaral Rodrigues de Almeida. **O papel da escola na educação de valores**. ULHT - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2013. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/4831/1/> [...]. Acesso em: 08 jul.2023.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos (2020). **A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética**. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_d07a034719189340 [...]. Acesso em: 10 jun. 2023.

Nota de Fim

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601- [...].

Capítulo 15

A prática docente em Paulo Freire e as implicações de uma postura afetiva no processo educativo

Ricardo Francelino⁶⁷

Rafael Santos de Aquino⁶⁸

Introdução

O debate sobre a ação de sentimentos e emoções e suas implicações para o processo educativo ocupou as preocupações de inúmeros pensadores ao longo da história, já presentes nos escritos do período clássico Greco-Romano. Segundo Reale (2002), nos escritos do filósofo e poeta Homero, provável autor de *Iliada* e a *Odisséia*, o conceito de “coração” em grego descrito pelas palavras “*kradie*”, “*ker*” e “*etor*”, já possuía em sua interpretação, tanto a concepção do órgão físico, como de sentimentos e paixões. O termo *thymos* também foi utilizado por Homero para se referir aos estados de ânimo, das manifestações dos sentimentos e emoções, da ação.

⁶⁷ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista UNESP, Campus de Marília e em Ciências da Educação e da Formação pela Université Lumière Lyon 2, França – ricardo.francelino@unesp.br

⁶⁸ Instituto Federal do Sertão Pernambucano - rafael.aquino@ifsertaope.edu.br

(Snell, 2001). O filósofo chinês Lao-Tzu, considerado o fundador do taoísmo, escreveu sobre essa temática por volta do século VI a.C. e já contemplava em seus escritos o tema da afetividade. No período histórico citado, as interpretações ligadas à afetividade reduziam-se às suas manifestações emotivas relacionadas às expressões de ódio e amor presentes nos conceitos de paixão desse período.

A Idade Média foi fortemente influenciada pela filosofia greco-romana, mesmo que de modo não explícito. A teologia *Patrística* com Santo Agostinho de Hipona e da teologia *Escolástica* com Santo Tomás de Aquino, foram fortemente marcados pela ideia de pecado do corpo e dos desejos humanos. As paixões nesse período eram concebidas como as raízes de todos os males, fonte do irracional e das concupiscências que assombravam a humanidade, portanto, necessárias de serem combatidas a todo custo.

No renascimento, essa visão dicotômica e negativa sobre emoções e sentimentos foi sistematizada e difundida por toda a Europa encontrando ressonâncias nos escritos de Descartes, Hume e Kant. Descartes (1596-1650), com seu “*cogito ergo sum*” (penso, logo existo) foi um dos principais balizadores da construção moderna da supremacia da razão, influenciando todo o continente europeu e uma parte considerável do mundo. Nesse período, a construção do pensamento positivo e a estruturação do dualismo cartesiano, da separação entre corpo e alma, com a proposição de superioridade da razão sobre emoção, marcaram os escritos filosóficos e científicos.

Na Idade Moderna, um dos primeiros pensadores a contestar a concepção dualista de ser humano foi Baruch de Espinoza (1632-1677). Segundo este pensador, a proposta de divisão cartesiana do homem e eleição de uma instância superior que deveria controlar as ações humanas, é insuficiente para explicar a complexidade psíquica

humana. Nas palavras de Leite (2018), Espinosa defendia que o corpo e alma “são atributos de uma substância única, ou seja, seguem as mesmas leis, rompendo-se a hierarquia que situava a alma como instância de um plano superior ao do corpo.” (Leite, 2018, p. 18). Espinosa inaugurou na modernidade uma proposta monista de interpretação do homem, segundo a qual, razão e emoção são indissociáveis. Influenciado por esse pensador, teóricos como Vygotsky (2004), Wallon (1968) e Freire (1996) construíram suas proposições sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento humano.

Na atualidade, inúmeras manifestações presentes na sociedade, mas também no interior da escola têm marcado a crescente importância do campo afetivo para as práticas pedagógicas e mediação das aprendizagens, com vias a superação dos problemas presentes no interior da escola. O baixo desempenho escolar, a evasão, a indisciplina, a violência nas escolas, a desvalorização do professor e a inocuidade dos governos em ações resolutivas, já foram evidenciados por diversos pesquisadores do campo educacional. (Weiner, 1979, 1985; Debarbieux, 2001; Debarbieux, Braya, 2002; Charlot, 2002; Abramovay, Rua, 2002; Abramovay, Calaf, 2010; Aquino, 1996; La Taille, 1996, 2006, 2009; Patto, 1990; Weizs, 1999).

Segundo os indicadores do Programa para avaliação internacional de estudantes da OCDE – (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), conhecido como PISA, nos anos de 2012, 2015 e 2018, o Brasil ocupou as últimas posições de aprendizagem de língua materna e matemática dentre os países avaliados. Desde o início da participação brasileira na realização do teste em 2000, o cenário brasileiro não sofreu alterações relevantes no quesito de melhoria do desempenho, quando comparado aos demais

países da OCDE. Mesmo com a universalização do acesso à educação pública e gratuita, garantida com a aprovação da nova Constituição de 1988, o quesito **qualidade** não acompanhou o mesmo movimento de aumento dos índices de matrícula na educação.

No quesito relacional o Brasil está abaixo da média dos demais países da OCDE no indicador “Clima Escolar” (School Climate), no TALIS 2018, segundo dados do GPS Educacional, e também nos dados sobre o Desempenho do Aluno (Pisa 2018), na aba *tabela de dados*, no indicador “Clima Escolar”, em específico no item, *Índice de clima disciplinar nas aulas de linguagem e instrução*, o Brasil ocupa a penúltima posição do ranking, 75/76. O clima escolar constitui-se em uma variável que incide sobre os processos relacionais no ambiente escolar, marcadamente afetado pelos estados sentimentais e emocionais dos educandos.

Percebemos também, nos dados obtidos por meio da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS 2018), nos índices que fazem menção ao bullying, no campo *Professores e condições de ensino*, indicador *Clima Escolar*, item *Diretores que relataram intimidação ou bullying entre alunos ocorreram pelo menos uma vez por semana em suas escolas (%)*, 28% dos diretores brasileiros relataram atos de intimidação ou bullying em suas escolas, sendo a média dos demais países da OCDE 14%.

A violência é outro fator preocupante, segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)⁶⁹. Em pesquisa realizada em 167 cidades pelo instituto Data Popular em 2013, no Estado de São Paulo, com mais de 1400

⁶⁹ APEOESP. **APEOESP apresenta dados de nova pesquisa sobre violência nas escolas.** Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/apeoesp-apresenta-dados-de-nova-pesquisa-sobre-violencia-nas-escolas/>. Acesso em dez. 2013.

docentes, cerca de 44% dos docentes contaram já terem sofrido algum tipo de agressão na escola e 84% alegaram ter conhecimento de casos de violência onde trabalham. Em 2019⁷⁰, a APEOESP juntamente com o Instituto Locomotiva, divulgou pesquisa atualizada em que tais números aumentaram. Os dados demonstram que subiram de 84%, em 2014, para 85% em 2017 e 90%, em 2019 os casos de violência presentes nas escolas de conhecimento de professores e de 77% em 2014, para 80% em 2017 e 81% em 2019, os relatados por alunos.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁷¹, metade dos adolescentes do mundo sofreram e/ou sofrem violência na escola. Mais de 150 milhões de estudantes entre 13 e 15 anos de idade já foram vítimas de violência escolar, como bullying, agressões verbais e, muitas vezes, físicas. Em pesquisa de 2013 da OCDE, o Brasil liderava o ranking mundial de violência contra professor, pesquisa feita com mais de 100 mil professores em 34 países. Em 2021 a UNICEF divulgou pesquisa recente sobre dados da evasão escolar no Brasil, que demonstraram que mais de 1 milhão de crianças, adolescentes e jovens estão fora da escola.

Com o intuito de buscar alternativas para enfrentamento das mazelas e problemas elencados, vislumbramos o campo afetivo como um campo fecundo de possibilidades para nos auxiliar no movimento de repensarmos a organização da escola, o currículo e como as práticas

⁷⁰ APEOESP. AUMENTAM OS CASOS DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/aumentam-os-casos-de-violencia-nas-escolas-publicas/>. Acesso em dez. 2020.

⁷¹ UNICEF: (2018). **Metade dos adolescentes no mundo são vítimas de violência na escola.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unicef-metade-dos-adolescentes-no-mundo-sao-vitimas-de-violencia-na-escola>. Acesso em dez/2020.

pedagógicas, alicerçadas em uma postura freiriana de ação, poderiam maximizar a qualidade das relações em sala de aula.

As influências da afetividade para o sucesso escolar

Ao longo da estruturação dos sistemas atuais de ensino, o sucesso escolar tornou-se objeto de inúmeras pesquisas sobre os fatores que influenciam o sucesso dos alunos em processo de formação. Isso foi possível em parte, pela implantação das avaliações de larga escala nacionais e internacionais que objetivaram traçar um diagnóstico dos sistemas de ensino, permitindo a comparação dos índices de desempenho, bem como dos principais fatores que influenciam decisivamente o desempenho dos alunos. O PISA (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes), TALIS, (Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem), ganham a cada dia mais importância para a orientação de políticas públicas em educação nos países que compõem a OCDE e seus parceiros.

Pensando em avaliações de larga escala e o fator afetivo como parâmetro de análise, gostaríamos de resgatar a pesquisa patrocinada pela UNESCO sobre desempenho escolar. Segundo o relatório das pesquisas realizada nos países da América Latina, coordenadas pelo professor Juan Casassus (2007) para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entre os anos 1995 e 2000, que visava investigar os fatores que influem sobre o desempenho dos alunos, constatou que os fatores afetivos emocionais não são apenas importantes para os fatores de desempenho dos resultados dos alunos, mas sim, o fator mais importante de todos os outros fatores investigados. A pesquisa ocorreu em 14 países e demonstrou que os aspectos ligados a

estrutura, como prédios adequados, material didático de qualidade para todos; aspectos sociais como participação da família no processo e aspectos didáticos como formação docente e processo de avaliação sistemática, são fundamentais para o bom desempenho dos alunos. Segundo os dados apresentados quando a escola estrutura um ambiente afetivo favorável ao convívio escolar, que favorecem uma boa relação entre professores e alunos, os fatores de qualidade são impactados diretamente.

Este aspecto (o ambiente emocional) é a descoberta mais importante do Estudo e merece um comentário especial. Em primeiro lugar é importante notar que o efeito desta variável, por si só, ‘pesa’ mais nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores reunidos. Esta descoberta foi avalizada por outros estudos posteriores, dos quais o mais significativo é o Pisa, da OCDE (Casassus, 2007, 156-157).

Segundo Casassus (2007) o ambiente emocional não é apenas importante, mas influi no resultado dos alunos com maior afetação do que todos os outros fatores componentes do estudo reunidos. A escrita do autor deixa transparecer certo espanto com esse indicativo, mas Freire (1996) ao mencionar o ambiente acolhedor que a escola deve construir para criar reais possibilidades de adaptação e acolhimento das crianças afirmou que, “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista.” (Freire, 1996, p. 146).

Freire (1996) nos apresenta a educação como prática humanizadora, como expressão de nossa humanidade e como tal, não

seria passível de ser tratada como um sujeito inanimado, sob as regras apenas das leis matemáticas e físicas. Essa característica da essência humana se materializa na relação com o outro, no diálogo e nas trocas sociais que existem na sociedade mas também no interior da escola. Para Freire (1987) o “[...], o amor é, também, diálogo” (p. 80). É um meio pelo qual podemos estabelecer relações com o mundo e com as pessoas que compartilham desse mesmo mundo em que vivemos.

Ao nos voltarmos para a realidade da escolar da atualidade, a cada dia que se passou limitou-se o tempo dispensado ao diálogo, às práticas pedagógicas que valorizassem trocas e vivências em conjunto, fundamentais para a construção dos laços de sociabilidade e de confiança que influenciam decisivamente a tomada de decisão, a confiança no outro, a confiança no professor a criação dos laços de pertencimento e de identidade. A psicologia freiriana é totalmente oposta ao espírito individualista que privilegia a competitividade e o individualismo como formas de organização social. O sucesso por esse viés não deveria ser entendido como a conquista de um, mas sim, a conquista de todos.

O diálogo é componente essencial na construção da relação com o outro, sem o que qual, não existiria relação alguma. Relação essa que se dá na elaboração dos laços de significados que estabelecemos com a realidade social, em particular, com o ambiente escolar. Tais significados construídos no interior da escola são mediados por signos e símbolos que pertencem ao universo cotidiano dos alunos, ressignificados a cada encontro no interior da escola, a cada sorriso, cada entrave, cada disputa, em síntese, a cada vivência. Talvez por coincidência Vygotsky tenha atribuído ao termo russo *pereživânie* o conceito de *vivências* ou como encontramos em algumas traduções, *emoções*, sendo utilizado para descrever sentimentos que se

manifestam de maneira acentuada, que lhes permite sentir e vivenciar o momento. Nesse quesito, Camargo e Bulgarov (2016) , mesmo afirmando certa falta de clareza na tradução do termo russo, a maior parte das traduções deixam perceptível a indissociabilidade entre emoções e atividade humana. Os processos de desenvolvimento são intrinsecamente compostos pelo desenvolvimento completo da pessoa, em seus aspectos, cognitivos, afetivos, culturais, o que reforça as críticas tecidas por Spinoza, Wallon, Damásio e Vygotsky à separação da psiquê humana, como postulado por Descartes.

Outro interlocutor de Freire que salientou a importância do diálogo e de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano foi Gadotti (2005). Esse pensador ao realizar uma análise histórica da educação no Brasil colonial, encontrou no *ratio studiorum* jesuíta um modelo educacional incompatível com a essência humana, praticado em larga escala e que deixou resquícios de seus reflexos até os dias atuais. O sistema jesuíta,

[...] de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje (Gadotti, 2005, p. 231).

A denúncia de Gadotti (2005) se dá em um momento histórico em que a educação brasileira ainda encontra forte adesão a essa maneira de compreender o processo educativo, maneira que não leva em consideração as construções e pesquisas sobre desenvolvimento humano e aprendizagem e ainda insistem no erro de

um processo de aprendizagem pautado no autoritarismo do professor, na coerção, na memorização de conteúdos estanques, na repetição de ditas verdades robotizadas, sem levar em consideração o caráter dialético e dialógico da educação, na educação bancária denunciada por Freire e outros pensadores do século passado. Freire (1987) em seus estudos, apontou para o conhecimento como processo de construção coletiva e que os sentimentos e emoções são partes constituintes que impulsionam os homens a um determinado estado de ação, ou muitas vezes de não ação. Nesse dado processo de implicações recíprocas, faz-se necessário rememorar a célebre frase de Freire, segundo a qual,

já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária” são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (Freire, 1987, p.39).

O resultado do sucesso escolar está em Freire mais próximo da concepção de mundo e de processo que os sujeitos sociais possuem das reais implicações dos fatores afetivos sobre as formas e maneiras com as quais aprendemos e ensinamos no ambiente escolar, de que de fato, com as capacidades individuais de realização de tarefas programadas e desconexas com a realidade.

Leite (2012), demonstra em suas pesquisas que as estratégias assumidas pelo professor podem proporcionar diversos movimentos de “aproximação/afastamento” afetivo entre os sujeitos do processo, possibilitando a superação das desigualdades. Segundo Leite, “Assume-se que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva

e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos.” (Leite, 2012, p. 356).

Incentivar o debate de ideias e não de pessoas, fomentar a discussão acalorada e apaixonada pelo objeto do saber e do querer saber são fundamentais para Freire e insere o professor em uma posição de grande responsabilidade por ser o mediador do processo. Aprender a ler e escrever são tão importantes como aprender a ler o mundo e a compreender a nuances que perpassam suas realidades políticas, econômicas, sociais, éticas e estéticas. Ter sucesso e aprender a se indignar com a miséria intelectual que afeta o outro e como, humano que sou, não poderia estar apático a essa realidade que se me apresenta. Por esse motivo Freire afirmou que a educação é um ato de amor, de revolta e de indignação. Amor pela vontade de aprender, revolta e indignação pela situação do outro que está junto a mim e para a quem não posso simplesmente fechar meus olhos e fingir que não existe. É verdadeiramente um processo de humanização, de alteridade.

Nesse quesito, Andreola (2000) propõe que as bases nas quais os postulados freireanos se sustentam seriam a radicalidade da não aceitação da miséria do outro, em uma ressignificação da própria existência ética. Não podemos nos esquecer que foi no campo da ética que Aristóteles se ocupou de estudar as pulsões humanas, sentimentos e paixões. Ele se estende às demais pulsões e afetos que nos atravessam a cada dia, gerando sentimentos e emoções que nos afetam significativamente, ao ponto de nos permitir lembrar nossa essência humana. Esse comprometimento ético com a não aceitação da miséria alheia torna-se um requisito de humanização indispensável para

Freire. A afetividade nesse contexto torna-se fundamental aos sujeitos educativos por permitir um movimento de aproximação com o outro, e a aceitação desse outro como parte integrante de minha função existencial. Apenas escolas que priorizam essa postura nas relações humanas seriam capazes de alcançar o sucesso escolar. Para Freire uma “[...] escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo.” (Freire, 2001, p. 73). Freire denunciou já em seu tempo a ausência de diálogo entre os atores escolares, e a sociedade, sendo visivelmente insuficientes as formas dialógicas de experimentação da realidade objetiva. Essa falta de diálogos, repercute na minimização das probabilidades de desenvolvimento de signos e símbolos melhor elaborados para mediar e significar as vivências cotidianas.

As características da afetividade e suas relações com o ato de ensinar e construção da autonomia

Segundo Gadotti (1999) a afetividade é constituída por um conjunto de fenômenos que agem sobre o ser humano durante sua existência. “Fenômenos que se caracterizam pelos sentimentos, emoções e paixões, acompanhados sempre de prazer ou desprazer” (Gadotti, 1999). Gadotti (1997) ressalta também em *Lições de Freire* a forte relação que a cognição e a afetividade possuíam nos escritos freireanos.

O pensamento de Freire propôs uma verdadeira revolução no modo de pensar e de interpretar o mundo. Seu pensamento produziu em seus leitores o fomento do sentido de existência, a capacidade de se perceber e de se auto implicar em seu próprio processo de emancipação intelectual, ética e moral. Gadotti (1997), amigo e um

de seus principais interlocutores, afirma que Freire buscava por meio de suas práticas despertar em seus alunos a esperança e a autonomia. A esperança de que era possível a transformação da realidade e a conquista da igualdade social tão almejada e a autonomia de saber que isso só seria possível por meio deles. Freire (1996) ao valorizar o contexto sócio-histórico de cada comunidade periférica, esquecida e a cultura presente nas vivências cotidianas, trouxe à tona as implicações de uma postura afetiva no ato de ensinar.

Nessa vertente, Carvalho (2016) aponta que o processo de ensino-aprendizagem precisa estar pautado em uma relação de confiança e de comprometimento mútuo entre professor-aluno, possível apenas quando uma verdadeira relação de amizade se estabelece. Ao realizar suas pesquisas sobre a temática da amizade em sala de aula, como viés possível de construção de vínculos de respeito, autonomia e reciprocidade Carvalho afirmou que,

No que se refere aos professores, os alunos, na sua grande maioria, consideram que é possível o estabelecimento de uma relação de amizade com eles, visto que pode promover a boa convivência na sala de aula, facilitando o ensino-aprendizagem, o interesse nas aulas e a construção de um respeito mútuo. (Carvalho, 2016, p. 150).

Conhecer a cultura ao qual se pretende desenvolver um trabalho educativo consiste em conhecer a linguagem representacional e simbólica que esse “outro” já possui e, a partir dessa realidade já construída, buscar estabelecer os nexos semânticos e afetivos com a realidade circundante, em um primeiro ato e, com a cultura histórica-científica acumulada pela sociedade, em um segundo momento.

Acioly-Régnier (2010), ao defender a importância e influência dos aspectos culturais e afetivos para o desenvolvimento humano, reforça a tese proposta por Freire (1996) do desenvolvimento implicado em realidades sócio-históricas definidas. Reconhecer a voz e o lugar das populações marginalizadas foi uma das lutas de Freire. As implicações afetivas presentes nos escritos de Freire constituem a essência daquilo que nos torna humanos, ou seja, é não se contentar em estar bem, sabendo que o outro está mal. Freire nos conclama a assumirmos nossa posição de agente “transformador, criador, realizador de sonhos. Capaz de ter raiva por que é capaz de amar.” (Freire, 1996, p.46).

Francelino (2022), ao realizar uma pesquisa de campo para melhor compreender como as práticas pedagógicas são influenciadas pela afetividade, chegou à conclusão de que os processos educativos são atravessados pelos afetos e que em muitos momentos os docentes não sabem como agir diante das mais variadas situações do cotidiano escolar.

Assim, por meio da construção do espírito de pertencimento e da criação de uma relação afetiva pautada na confiança, os alunos seriam capazes de superar a autoimagem de incapacidade e de limitações presentes no imaginário escolar. Essa melhora da autoimagem constitui parte importantíssima do processo de consciência de si e do outro e da importância desse outro na constituição de nossa própria subjetividade.

Os escritos de Freire foram seminais no sentido de possibilitar um olhar dialético e completo do processo de desenvolvimento, sendo a escola um local de transformação social e de emancipação intelectual, mas ao mesmo tempo, de emancipação política. A prática do amor, visto por ele como um movimento de alteridade e de paixão

pelo ato de ensinar e aprender, a solidariedade e o respeito são competências a serem construídas tanto no contexto escolar como extra-escolar, daí a importância apontada por Freire da participação ativa da família no processo educativo. É fundamental o cultivo do amor e da solidariedade a cada dia, pois o processo de autoaprendizagem das manifestações da própria vida afetiva, possibilita a libertação do homem.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (Freire,1996, p. 51).

Em Freire os conteúdos, mesmo sendo fundamentais, não são os únicos fatores a serem considerados no processo educativo. Gestos, falas, olhares, estão sempre carregados de significações inerentes aos espaços de sociabilidade de que o sujeito pertence. São constitutivos do sujeito psíquico e social e desempenham papel central na construção do sujeito social emancipado e livre. Aprender a entender e lidar com suas próprias emoções e sentimentos é tarefa urgente para o bom desenvolvimento na visão freiriana.

Seguindo essa ideia de melhor conhecimento de nossas próprias paixões, na quinta parte da *Ética* de Spinoza, em sua terceira proposição, encontramos uma máxima interessante que buscaremos melhor compreender. Nessa afirmação Spinoza propõe que “Um afeto que é uma paixão deixa de ser uma paixão assim que formamos dele uma ideia clara e distinta.” (Spinoza, 2009, p. 202). Nesse excerto Spinoza nos apresenta um conceito de paixão que se aproxima da visão platônica de força avassaladora que desvirtua o logos, a nossa

consciência racional, o que Aristóteles chamaria de distanciamento do justo meio, da justa medida.

O conceito de auto descobrimento e de clareza proposta por Spinoza foi amplamente explorado por inúmeras correntes de pensadores com propostas de controle das emoções. Contudo, alinhado a um viés de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, Freire propõe que podemos nos educar e aprender a melhor compreender nossos limites e possibilidades e quando alcançamos esse estado de espírito, as paixões deixariam de ser percebidas como um entrave ao nosso desenvolvimento. Quem não ama não teria condições de compreender e respeitar o outro, fundamentos indispensáveis para que possa ocorrer o processo educativo. Ele foi opositor ferrenho da educação bancária que pressupunha o depósito do conhecimento nos educandos. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão”. (Freire, 1987, p.44), na ação reflexiva nos momentos inesquecíveis de aprendizagem com seus alunos.

Freire (1987) propôs que o ser humano deve ter a humildade de aprender com os outros, de conviver com pessoas de diferentes conhecimentos onde ninguém sabe mais ou é melhor que o outro, é nas diferenças que aprendemos, aprender coisas novas, nos ambientes novos e com orgulho do que faz, fazendo com perfeição, com alegria, com entusiasmo, aprendendo a ser melhor hoje do que foi ontem, numa perspectiva de ter um objetivo que é o aprendizado, a busca de conhecimento dos alunos e, porque não, seu próprio conhecimento.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem

quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.” (Freire, 1987, p.46).

Assim, entendemos que Paulo Reglus Neves Freire, conhecido popularmente como Paulo Freire (1921-1997), pensador e educador brasileiro dos mais notórios de todos os tempos, foi um defensor do direito à educação e à emancipação do homem. Para o pensador brasileiro as práticas educativas proporcionam a “humanização de todos”. Essa humanização se dá em um “encontro amoroso entre os homens”. Toda a sua obra é constantemente atravessada por conceitos do campo afetivo, sendo fundamentais para a compreensão da proposta freiriana de educação. O processo educativo permite transformar e ser transformado pelo outro.

Conclusão

Diferentemente de um clima de competição difundido pela lógica do capital pelo mundo, largamente denunciado por Freire (1997), Saviani (1985), entre outros, a competição pura, favorece a desconfiança, a retração o medo de errar, e em consequência o medo de se expor e de ser julgado pelo grupo social. Esse medo inibe um dos processos fundamentais do processo pedagógico que se fundamenta no exercício de tentativa e erro. Ao contrário, um clima emocional afetivo, acolhedor, amigo, que possibilite ao estudante estabelecer laços de confiança com seus iguais, permite-lhe também, se desinibir e se implicar com o próprio processo de experimentação e de troca de experiências com o grupo e com os professores. Quando uma aluna tem medo de ser julgada ou mesmo ridicularizada pela

turma, por suas opiniões ou pensamentos, ela aplica a ferramenta de autopreservação, se calando, mesmo quando a dúvida persiste, inibindo as possibilidades de troca, de construção do conhecimento que pressupõe a troca, a ação individual do ser. Sem troca, sem exposição, muitas vezes das limitações, das incoerências e dos erros de interpretação que o educando possui, o processo de construção do conhecimento perde seu poder de produzir movimento e reação dos educadores, dificultando ou muitas vezes impedindo a construção do conhecimento. O medo, receio, autojuízo, imposto ao estudante pelo grupo social restringe suas potencialidades de aprendizagem e em consequência, de desenvolvimento e de desempenho escolar. Por esta razão, a construção de um ambiente amigável, acolhedor, e de respeito das diversidades e opiniões, torna-se fundamental no processo de elaboração de uma proposta educativa que contemple o ser humano como um ser completo, complexo, nas palavras de Freire, como um “sujeito humano.”

A proposta monista de entendimento do ser humano de Spinoza (2009), integrativo das campos funcionais em Wallon (1968), do fatores cognitivos, afetivos e sociais de Acioly-Régner (2010), da reciprocidade implicativa entre os processos psicológicos básicos e superiores permeados pela cultura e afetividade de Vygotsky (2004) e da postura amiga no processo de ensino-aprendizagem de Carvalho (2016), convergem decisivamente para a contemplação que Freire (1996) buscou nos deixar na formação humana, que está sempre atravessada por sentimentos e emoções que nos impulsionam a uma curiosidade inacabada pelo fato do conhecimento.

Assim, o professor precisa estar apto a novas mudanças que podem ocorrer para melhorar seu papel no exercício da docência. Tais mudanças muitas vezes acarretarão renúncia dos costumes arraigados

em suas práticas sociais criando a possibilidade de superação para os novos desafios. Segundo Freire, “É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível (...)” (Freire, 1996, p.88), que professores e alunos poderão evoluir dentro do processo de ensino e aprendizagem para uma prática relacional implicativa do ponto de vista da afetividade e da construção da autonomia dos sujeitos. Para Freire (1987) a educação não se faz de professor para o aluno, mas sim do professor com o aluno, configurando-se em uma troca de experiências onde conhecimentos são somados, ideias compartilhadas e novas aprendizagens são construídas.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CALAF, Priscila. **Bullying**: uma das faces das violências nas escolas. Revista Jurídica Consulex, Brasília, DF, v. 14, n. 325, 2010. p. 34-35, ago. 2010.

ABRAMOVAY, Miriam.; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. 80 p

ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Culture et cognition**: Domaine de recherche, Champ conceptuel, Cadre d’intelligibilité et Objet d’étude fournissant des instruments pour conduire des analyses conceptuelles et méthodologiques en psychologie et en sciences de l’éducation. Education. Université Lumière Lyon 2, 2010.

ANDREOLA, Balduino Antônio. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus. 1996.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lúcia Mazziotti. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **INFAD Revista de psicologia**, v. 1, n. 1, 2016. p. 213-220

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. 235p.

CASASSUS, Juan. **Escola e a Desigualdade**. Brasília: Liber Livros, 2007.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.

DEBRBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 57-87.

Education GPS: **The World of Education at Your Fingertips**. Analyse by Country. Brazil. Student performance (PISA 2018). Disponível em: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=BRA&treshold=5&topic=PI>. Acesso em: Ago/2020.

Education GPS: **The World of Education at Your Fingertips**. Analyse by country. Brazil: Teachers and teaching conditions (TALIS 2018). Disponível em: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=BRA&treshold=5&topic=TA>. Acesso em: Ago/2020.

FRANCELINO, Ricardo. **Emoções e sentimentos no processo de ensino e aprendizagem**: contribuições da teoria de Henri Wallon. São Paulo: Editora Dialética, 2022. 196 p. DOI: 10.48021/978-65-252-3322-2

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Comunicação e Extensão**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora SIM, tia NÃO**: cartas a quem ousa ensinar. 11. Ed. São Paulo: Olho d'água, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Lições de Freire**. Revista da Faculdade de Educação [online]. 1997, v. 23, n. 1-2, 1997. Acessado 08 Maio 2022], Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>. Epub 23 Fev 1999. ISSN 0102-2555. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>.

GADOTTI, Moacir. **Convite a leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipine, 1999.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. 12. ed. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas em Psicologia [en linea]. 2012, 20(2), 355-368. ISSN: 1413-389X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>. Acesso em: 12 ago. de 2020.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2018.

OCDE. Résultats du PISA 2015 (Volume III) : **Le bien-être des élèves**, PISA, Éditions OCDE, Paris, 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>.

OECD: PISA 2012 Results (Volume I): **What Students Know and Can Do**: Student Performance in Mathematics, Reading and Science, summarises the performance of students in PISA 2012, (2014).

OECD. PISA 2015 Results (Volume I): **Excellence and Equity in Education**, PISA, OECD Publishing, Paris, 2016.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

OECD. PISA 2018 Results (Volume I): **What Students Know and Can Do**, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019.
<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 9-75.

REALE, Giovane. **Corpo, alma e saúde: O conceito de homem de Homero a Platão**. São Paulo, SP: Paulus, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e políticas**. 8ªEd. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SNELL, Bruno. **A cultura grega e as origens do pensamento europeu**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2001.

SPINOZA, Benedictus de, 1632-1677. **Ética / Spinoza**; [tradução de Tomaz Tadeu]. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Teoría de las emociones: estudio histórico psicológico**. Madrid: Akal, 2004.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WEINER, Bernard. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, v. 71(1), 3-25, Feb, 1979.

WEINER, Bernard. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, v. 92(4), 548-573, 1985.

WEIZS, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática. 1999.

Capítulo 16

O caráter intercultural da educação: fundamentos de uma filosofia inclusiva em tempo de (des) colonização

Manuel João Mungulume⁷²

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade. (Jacques Delors, 1998, p. 60).

Introdução

A importância da interculturalidade é indiscutível para o desenvolvimento de relações interpessoais. A troca de experiências culturais contribui para um bom desempenho de um professor e amplia a visão e conexão na forma de lidar com o mundo, em especial

⁷² Graduado em Filosofia. Mestre e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília - manuel.mungulume@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p351-369>

com a sala de aula. Ainda assim, o caráter intercultural na educação tem enfrentando desafios e resistência para a sua consolidação como categoria ou estratégia que une as epistemologias. No entanto, o caráter intercultural na educação se configura como uma estratégia eficaz no exercício da emancipação, e também na promoção da solidariedade.

A educação intercultural não deve ser vista como simples lema do nosso tempo, mais do que isso, deve ser uma categoria que fundamenta os espaços educativos, permeando a formação humana nas práticas pedagógicas, pois, vivemos numa época propícia para que a educação intercultural possa perpassar em todos os espaços educativos.

Assim, o diálogo intercultural é uma necessidade e desafio da escola, da faculdade e da sociedade em geral. Necessitamos urgentemente ultrapassar as filosofias dominantes e imperialistas, que se colocam como superiores e protagonistas da ação civilizatória. Precisamos adotar uma didática intercultural na nossa comunicação e na nossa forma de fazer pesquisa.

A filosofia intercultural trata-se de um debate ético crucial, pois constitui a base de uma sociedade democrática, solidária e justa. Portanto, o domínio didático e pedagógico deve compreender o valor da pluralidade, e ser capaz de adotar um enfoque intercultural como metodologia para lidar com as distintas percepções da criação que as sociedades construíram ao longo dos tempos.

A filosofia intercultural almeja alcançar os objetivos fundamentais como: a construção da paz, da segurança e do desenvolvimento sustentável entre povos ou culturas, uma vez que, esse diálogo contribui de maneiras significativas no combate a discriminação, exclusão e promove a cultura multi-pluralista e

democrático. Assim, esta contribuição tem como meta principal de caracterizar a dimensão intercultural como categoria pedagógica que deve assumir na sala de aula a construção de conhecimentos apoiados em princípios de solidariedade, do respeito às diversidades, que estão incorporados na complexidade da vida.

Vivemos um momento propício para instigar na educação uma proposta pedagógica que objetive vencer barreiras de rotinas tradicionais, cedendo uma nova perspectiva pedagógica que nos incorpore e que implica na renovação efetiva de conhecimento que caracteriza o respeito pela diversidade e pela dignidade humana. O debate intercultural é uma dimensão pedagógica que nos coloca em constante reflexão sobre a prática de formação docente, e sobretudo almeja oferecer um saber democrático, diversificado adotando desta forma, uma formação integral e emancipatória das virtudes humanas. Nesse sentido a proposta de uma filosofia de educação intercultural se configura como uma categoria de amparo de culturas conectando-as. Com este artigo, espera-se contribuir com reflexões e questionamentos de uma educação que abre espaço para a diversidade. Assim, a educação intercultural se torna como um contributo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social na esfera acadêmica.

Fundamentos da educação intercultural: por uma ética do diálogo entre - culturas

Um dos grandes fundamentos da filosofia intercultural é a multiplicidade de significados que possui na busca pela confluência entre os povos. Isto significa que a categoria intercultural é uma busca por estratégias pedagógicas que pautam pela unidade, pluralidade e

multiplicidade. Desta feita a interculturalidade é um construto contra todas as formas de fragmentação e propõe elementos englobantes. Essa ideia é compartilhada por Vieira (2011), ao afirmar que,

a educação intercultural é uma maneira de encarar a educação nos contextos multiculturais em que se tornam cada vez mais as nossas escolas. Esta educação requer a reciprocidade e o diálogo entre as culturas e, nas nossas escolas, deve-se entender que há tantas culturas como alunos, isto é, a educação intercultural dirige-se a todos os alunos, na medida em que é uma forma de luta contra a exclusão escolar e, por conseguinte, social. A educação intercultural visa uma convivência harmoniosa, justa e solidária entre os cidadãos e como tal a Escola tem um papel fundamental nesse desafio. Educar para a interculturalidade é ensinar a viver juntos. (Vieira, 2011, p. 8).

A interculturalidade procura traçar uma linha coerente de exaltação específica de cada cultura, isto é, cada cultura encontra consigo mesma a sua identidade e significado de existência. As práticas pedagógicas são uma das formas que conecta as culturas e a produção acadêmica se configura como um contributo sólido e capaz de estabelecer as ações afirmativas e seus efeitos; as políticas públicas em torno de questões de unir as diversidades no cotidiano escolar e acadêmico.

Portanto, na ótica da Vera Candau (2013), a Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza, uma vez que promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos — individuais e coletivos, troca de saberes de diversas perspectivas da afirmação da justiça — social como uma construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização de espaço acadêmicos, tudo isso, através de políticas que articulam direitos da

igualdade e da diferença. Portanto, este tipo de educação é que torna sujeito consciente do seu etnocentrismo para a abertura do diálogo intercultural, tal abertura deve ser mediada dentro da(s) sua(s) própria(s) cultura(s) e dentro da(s) cultura(s), isto é, do contexto social do sujeito. Trata-se de uma prática pedagógica que objetiva tornar os seus alunos cidadãos conscientes, responsáveis, livres de preconceitos e estereótipos repleto na sociedade onde estamos inseridos. Portanto, essa prática pedagógica, oferece a oportunidade de fazer algumas experiências com o pouco conhecimento que temos nessa área, contudo, constitui um grande desafio consolidar a formação de docentes no âmbito da educação intercultural.

Segundo Vieira (2011), a educação deve estar aberta ao mundo e às outras culturas. Nas suas palavras, o autor afirma que,

Se fosse fiel a estas finalidades, facilitaria a comunicação entre as diferentes culturas. Mas, na prática, a educação é essencialmente monocultural o que constitui uma contradição fundamental entre o discurso sobre a educação e a prática desta. (Vieira, 2011, p. 9).

Tal reflexão nos remete a questionar sobre questões essenciais e atuais, da contribuição da educação como instrumento de emancipação da cultura de paz e harmonia entre culturas e povos. Assim, Candau (2011), nos mostra, porém, que embora os direitos humanos tenham surgido como um marco da modernidade, hoje eles precisam se adaptar a questões muito mais plurais, rompendo com a ideia de igualdade como negação das diferenças.

Aqui entende-se de forma categórica de que a educação deve ser um instrumento de enfrentamento da diversidade descritas como o ideal na e para a articulação entre igualdade e diferença, por meio

de uma perspectiva intercultural. Segundo a educação deve se remeter ao multiculturalismo crítico que enfatiza a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas, isto significa que a educação deve ser estabelecida, consolidada e favorecida com a dignidade humana. Nessa proposta ética e filosófica, estamos entendendo a interculturalidade como elemento de articulação e aproximação da proposta de educação decolonial no sentido de problematizar uma educação exclusivista e imperialista e sucumbe às outras epistemologias tidas pelo ocidente como não legítimas. Os pontos que convergem entre a educação intercultural e decolonial são evidenciados como paralelo com as propostas da educação para os direitos humanos. Tal educação joga esforço para a alteridade e o empoderamento e valoriza a importância do diálogo.

Em conformidade com a ideia de Candau (2016), a interculturalidade seria um meio de superar a modernidade inerente à proposta dos direitos humanos, uma vez que a modernidade está fortemente ligada ao colonialismo e à colonialidade. Portanto, essas categorias imperialistas, seriam, sem dúvidas, o padrão de poder resultante do colonialismo, que temos até hoje, permeando toda uma forma de pensar e organizar o mundo e os projetos da dominação.

Para Candau, (2016, p. 190), fica evidente que é necessário estabelecer novos padrões epistêmicos para ir além dos dualismos modernos, que permitem apenas exclusão ou assimilação. Chega-se assim a um acervo considerável de noções que guiarão novas formas de convivência ética e social. Assim, a autora descreve:

a colonialidade é a outra cara da modernidade, duas faces da mesma moeda afirmam os autores e autoras identificados como do Grupo Colonialidade-Modernidade-Decolonialidade. Para estes autores/as a modernidade não poderia existir sem a

colonialidade, sem a conquista da América, “da África ou da nossa identidade”, o genocídio, o etnocídio, o extrativismo e a exploração de suas riquezas. Sendo assim, a modernidade se inicia com a América, dando lugar à configuração de um novo padrão de poder global. (Candau, 2016, p. 190)

Enquanto que Walsh (2007), enquadra a interculturalidade num contexto que nos configura como uma marca histórica que tenha como o foco principal de uma educação descolonizadora e intercultural é precisamente enfrentar, desconstruir e transformar esse núcleo das relações coloniais. Tornando a interculturalidade como uma categoria crítica. (Walsh, 2007, p. 8). Nesse sentido, concordamos com Walsh, quando define o conceito de interculturalidade como central à (re)construção de um pensamento crítico. Nas palavras da autora:

um pensamento crítico de/a partir de outro modo —, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da Modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (Walsh, 2007, p. 25).

A educação deve ser um constante instrumento que deva permitir diálogos éticos, políticos e sociais, e assim, contribuir para o progresso da sociedade em que se insere o elemento englobante entre culturas ou povos. Isto significa que a educação deve também cultivar o espírito amplo de diversidades.

Educação intercultural como Políticas de formação inclusiva

Definimos a educação intercultural como um compromisso ético com o mundo e com o outro. Assim, compreender o mundo implica implicitamente em compreender o outro. Vivemos numa comunidade inter-relacional, por isso que estamos incumbidos de desenvolver uma relação de solidariedade e de acolhimento. Essas categorias devem ser adotadas na formação e na prática pedagógicas como pressupostos essenciais de preparar sujeitos capazes de conviverem juntos mesmo na diferença.

Uma educação que transforma, não só do ponto de vista epistemológico, mas também na relação ética e moral entre sujeitos de raça ou cultura diferente. A interdependência ou a interconexão proposta nesse debate pressupõe um ato prático e real, o que corresponde a uma das tarefas essenciais da educação inclusiva e humanista. Por isso, mais do que nunca devemos preparar indivíduos capazes de compreender a si mesmo e ao outro, através de uma melhor cosmovisão do mundo.

Neste sentido, para Delors (1998), a educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. Ainda Delors enfatiza que a educação deve levar aos sujeitos ao reconhecimento de que,

os grupos humanos, povos, nações, continentes, não são todos iguais”, por isso mesmo, “obriga-nos a olhar para além da experiência imediata, a aceitar e reconhecer a diferença, e a descobrir que os outros povos têm uma história, também ela, rica e instrutiva. O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas

também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade. (Delors, 1998, p. 48).

O diálogo intercultural tem um ponto determinante, que é de construir convivência coletiva, pacífica e digna. Dada esse prisma de interpretação, a interculturalidade na esfera educacional, cumpre a sua tarefa de contrariar o discurso de superioridade entre pessoas, raças, ou cultura, e toma o rumo de reconhecimento e de identidade de todos os povos, independentemente da sua condição ou estrutura social.

Portanto, o caráter da educação intercultural tem como um dos seus objetivos principal de auto-identidade dos povos tidos como periféricas, isto é, tal modelo educacional reveste de fundamentos importantes de reconhecimentos e levar para a visibilidade da cultura encobertas pela cultura eurocêntrica, o que Dussel denominou de encobrimento do outro através de uma justificativa moderna emancipadora e racional. Sendo assim, é de suma importância destacar que na ótica de Dussel, se trata de um mito irracional para justificar a violência, pois promove um discurso unilateral, parcial e falsa, ele propõe que devemos superar e negar tal discurso. (Dussel, 1993).

Para Fanon (1995), o nacionalismo, se não é explicitado, enriquecido e aprofundado, se não se transforma muito rapidamente em consciência política e social, conduz a um impasse de internacionalismo revolucionário. Na concepção de Fanon, para gerar um espírito humanista devemos nos posicionar como uma sociedade anti-imperialista, anticolonialista, antipatriarcal e anti-supremacista. Só assim, pode gerar-se um novo humanismo que valorize as necessidades psíquicas, sociais e políticas dos povos pobres

e trabalhadores — uma solidariedade e universalidade a partir de baixo. (Fanon, 2021, p. 360). Assim, a educação intercultural serve como um instrumento para a exortação e exaltação do sentimento de cooperação entre os povos. Trata-se de uma ética para o combate da cultura de superioridade de povos específicos ou especiais ou ainda exclusivistas.

Articulação entre a Educação intercultural e (de) colonial como método para uma formação humanista e emancipatória

A educação intercultural e decolonial são duas categorias que buscam uma formação englobante e inclusiva. Assim, para Candau (2011), um dos objetivos da educação popular ou decolonial é a busca pela humanização, trazendo a possibilidade de ser um sujeito de história, de cultura e – neste contexto – de direito. Portanto, a educação intercultural promove o espírito de identidade e de solidariedade ético e existencial. É importante justificar e enfatizar que a interculturalidade não se trata de um processo ou projeto étnico, mas sim como um projeto de existência.⁷³

Uma das grandes relevâncias da integração de uma educação intercultural reside no fato deste modelo ser multicultural e se refere a vários modelos educativos orientados para uma sociedade que se caracteriza pela existência de vários grupos culturais. As abordagens interculturais preconizam o respeito pela diferença e também contém forte consenso internacional em torno da sua emergência e

⁷³ Aqui, estamos entendendo a Educação como um fator determinante na promoção da cidadania e na criação de uma consciência social sobre o papel das mulheres no desenvolvimento das sociedades, devendo potenciar a sua participação. É de igual forma fundamental enquanto fator de sensibilização sobre a situação de violência contra as mulheres nos mais diversos cenários, incluindo os de conflito e reconstrução. (Ipad, 2008, p. 6).

importância nas esferas acadêmicas e formativas. Dessa forma, a educação intercultural é uma dimensão ética que promove a estabilidade e a paz internacional no contexto da globalização democrática.

Segundo Delors (2011), podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita a crise do humanismo, e assim, a educação intercultural pode desempenhar uma função relevante, no sentido de equipar o sujeito com conjunto de conhecimento que potencializa o sentido crítico perante o fluxo de informações. Assim,

A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos. (Delors, 1998, p. 47).

Ainda para Delors (1998), essa compreensão passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente. Não se trata de acrescentar uma nova disciplina a programas escolares já sobrecarregados, mas de reorganizar os ensinamentos de acordo com uma visão de conjunto dos laços que unem homens e mulheres ao meio ambiente, recorrendo às ciências da natureza e às ciências sociais. Esta formação poderia, igualmente, ser posta ao dispor de todos os cidadãos, na perspectiva de uma educação que se estenda ao longo de toda a vida. (Delors, 1998, p. 47-48).

Neste sentido, a educação intercultural pode ser uma exigência de uma solidariedade entre cultura ou povos. Trata-se de uma compreensão dos outros e para os outros, baseada no respeito pela diversidade.

A educação intercultural é uma dimensão ética que afirma e reafirma a não diferença entre alunos, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo, podem constituir para qualquer pessoa, passos positivos e libertadores; mas, quando mal compreendido, este tipo de reivindicação contribui, igualmente, para tornar difíceis e até mesmo impossíveis, o encontro e o diálogo com o outro. Neste sentido, a educação é um elo que promove e proporciona o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo crítico, livre e humanista no sentido de troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. Portanto, a educação intercultural nas práticas pedagógicas, nada mais do que uma aquisição de valores e atitudes autônomas, visando a formação de cidadãos civicamente empáticos, solidários e democraticamente intervenientes na vida comunitária e social.⁷⁴

⁷⁴ O carácter intercultural da educação, trata-se de uma proposta importante para a construção das democracias nas sociedades multiculturais, uma vez que, evidencia as propostas de uma educação centrada na diferença e na pluralidade cultural e não para os que são culturalmente diferentes. As abordagens interculturais contemplam os jovens, idosos, imigrantes de várias origens e culturas, etc. são seres humanos, pessoas com as quais se constroem as sociedades. Evidencia-se, também, a ideia de que se opõe a integração entendida como assimilação, à educação de compensação. (Vieira, 2011, p. 10).

Desafios de uma educação intercultural: diálogos entre a teoria e prática

A escola é por natureza um espaço de relações interpessoais e de convivências mútua entre diferentes sujeitos de diversos contextos históricos e culturais. Assim, a escola é um espaço onde melhor uma sociedade pode intervir de forma reflexiva em busca de princípios de justiça e harmonia social. A prática da pedagogia intercultural nas escolas, trata-se de uma categoria que estimula e assegura o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e promove uma interação pacífica e harmônica entre indivíduos, promovendo e emancipando a valorização dos diferentes saberes e culturas.

O grande desafio da educação intercultural é fomentar a consciência ética e aberta à realidade concreta do outro, numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação. Em segundo lugar, a educação intercultural deve também proporcionar aos alunos uma experiência que favoreça uma convivência mútua e afetiva no sentido de que o outro é parte e complemento do meu desenvolvimento. Portanto, através de uma pedagogia intercultural, a escola se torna em uma instância de inclusão. Como afirma Delors, a escola pode e deve ser criadora de,

condições para a prática cotidiana da tolerância, ajudando os alunos a levar em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando, por exemplo, a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas. (Delors, 1998, p. 58).

Assim, a pedagogia intercultural se torna sinônima de uma educação para a tolerância e para o respeito do outro, que são pressupostos e condição *sine qua non* para o estabelecimento de uma

democracia sólida e efetiva. Portanto, a ética intercultural é formadora de atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano de convivência, de reconhecimento ou de aceitação entre sujeitos. Assim, a tarefa permanente da educação intercultural é de instigar valores de tolerância e de humanismo na esfera social, cultural e política. É importante enfatizar que a pedagogia intercultural se situa na perspectiva de uma transformação estrutural, sócio histórica e política, pois o caráter da educação não deve se limitar ao simples debate de transmitir um mero conhecimento. Como afirma Delors,

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade. (Delors, 1998, p. 60).

Neste sentido, é importante que a nossa prática de formação tenha a consciência mediadora, no sentido de tornar a prática formativa para além da didática. Isso significa que todo o processo de ensino e aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisada de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social. (Candau, 2012, p. 14). Portanto, outra categoria que dialoga com a pedagogia intercultural é a formação para a cidadania, que consiste na preparação para uma participação ativa da vida do cidadão tornou-se para a educação uma missão de caráter geral, uma vez que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo. Podemos distinguir, a este propósito, vários

níveis de intervenção que, numa democracia moderna, se deveriam completar mutuamente.⁷⁵

A pedagogia intercultural ou a ética intercultural pode ser concebida como um conjunto de práticas pedagógicas já experimentadas que pode reforçar as aprendizagens do saber ético e democrático na cultura escolar. Neste sentido, para Delors (1998), a escola é um espaço de,

elaboração de regulamentos da comunidade escolar, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, jornais de escola, exercícios de resolução não-violenta de conflitos. Por outro lado, sendo a educação para a cidadania e democracia, por excelência, uma educação que não se limita ao espaço e tempo da educação formal, é preciso implicar diretamente nela as famílias e os outros membros da comunidade. (Delors, 1998, p. 60-61).

Desta forma, a ética intercultural é um vetor de intervenção consciente e responsável na realidade circundante na medida que permeia toda a ação escolar, cívica e na promoção da cidadania. Portanto, a educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados na indiferença, muito pelo contrário, a educação deve combater todas as formas de exclusão,

⁷⁵ Segundo, Delors (1998), o papel social da escola é de assumir a responsabilidade da aprendizagem e da instrução cívica concebida como uma “alfabetização política” elementar. Mas, mais ainda do que no caso da tolerância, esta instrução não poderá ser, apenas, uma simples matéria de ensino entre outras. Não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação, mas sim, trata-se, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. (Delors, 1998, p. 60).

de isolamento e de indiferença, e aderindo desta forma valores de autenticidade de justiça social. Desse modo, para Candau (2010),

a interculturalidade como um projeto epistêmico e político. A interculturalidade tem um significado intimamente ligado com a construção social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico para a de - colonialidade e a transformação. É um enfoque prática importante para a convivência coletiva, especialmente para os indígenas e afrodescendentes, que a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza permeia a maneira de existência e da convivência social e coletiva. (Candau, 2010, p. 11)

Ainda para Candau (2010, p. 12), a interculturalidade não só é compreendida como um conceito ou um termo novo para se referir ao contato entre outras civilizações, mas como uma configuração que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novas compreensões simbólicas do mundo. A interculturalidade deve ser entendida na perspectiva que representa um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, em uma relação tensa, e mais igualitária. A pedagogia intercultural deve ser uma metodologia que cultiva uma cultura de sensibilidade nas escolas, com foco na valorização do ser humano, independentemente do seu credo, tribo ou religião. A interculturalidade deve enfatizar a lógica de uma boa convivência, transmitindo a ideia de emancipação, reconhecimento, humanismo e a dignidade humana, ou seja, as diferenças não podem nos levar à hostilidade. Portanto, a interculturalidade deve estar ligada com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado

para a transformação das relações interpessoais baseadas nos princípios de respeito mútuo e pela dignidade humana.

Considerações finais

A pedagogia intercultural transmite a ideia de viver juntos, com a finalidade de promover harmonia, justiça social entre sujeitos. O caráter intercultural nas escolas pode ser uma estratégia pedagógica que possibilita desenvolver a capacidade de empatia e estabelecer relações de uma boa convivência. A pedagogia intercultural é um projeto de sociedade sustentável e tolerante. Vivemos numa era propícia em que o sistema educativo tem de assumir e articular as políticas de uma educação intercultural e inclusiva como metodologias que visam promover o espírito de formação ampla e diversificada. Nesse sentido a pedagogia intercultural se destaca com o seu discurso amplo, democrático, e que exige firmeza de caráter, vontade de aprender e ação reflexiva para reconhecer “lições diárias de outros povos ou culturas” que se somam no decorrer de uma formação ética e humanista.

A cultura da escola deve por sua natureza ou pela sua função social, visualizar os processos educativos ou formativos como construção de conhecimentos que contemple os valores e Interculturais destacando dessa forma, a ampliação dos projetos comunitários como parte integrante de formação de sujeitos éticos e ativos nas esferas sociais. A missão educativa explícita ou implícita é formar para uma convivência mútua, e a escola é um espaço adequado e propício para preparar ou formar cada sujeito para exercer essa função social de cooperação e assumir as suas responsabilidades em relação aos outros.

Os fundamentos da educação intercultural devem ir além de um mero conteúdo integrados, devem contribuir com a consolidação e o fortalecimento da identidade cultural na formação de indivíduos, pois a sua integração deve alcançar o ser identitário das nações, povos, cultura e tribos. Desse modo, a pedagogia intercultural se configura como uma prática crítica e descolonizadora dos projetos imperialistas e exclusivistas.

A interculturalidade como estratégia pedagógica, potencializa a interação entre subjetividades, e enaltece o espírito humanista. Por fim, estamos entendendo o caráter intercultural nas práticas pedagógicas como ações políticas de uma educação plural, democrática e emancipatória, pois trata-se de uma prática que inclui o espaço da sala de aula o uso de memórias cotidianas favorece a preservação das identidades que se formam no convívio, nos diferentes grupos sociais.

Referências

CANDAU, Vera. **Reinventar a escola**. 3ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

CANDAU, Vera. (Org.). **Diferenças culturais e Educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: Letras, 2011, 212p.

CANDAU, Vera. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. Puc-Rio de De Janeiro, 2013.

CANDAU, Vera. **Interculturalizar, Decolonizar, Democratizar: uma educação “outra”**. 1ed. GECEC, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Editora CORTEZ, Rio de Janeiro, 1998.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade- conferencias de Frankfurt. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1993.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1995.

VIEIRA, Flora Conceição Queirós Rodrigues. **A Educação Intercultural**: um contributo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do aluno. (Dissertação - Mestrado em Ensino de Português 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário) - Universidade da Beira Interior - Artes e Letras. Covilhã, 2011.

IPAD. **Estratégia da cooperação portuguesa para a educação**. Instituto Camões, Lisboa, 2008. Disponível em: Microsoft Word - Estrat\351gia Educa\347\343o Maio 2011.doc instituto-camoes.pt. Acesso em: 23 ago. de 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2007.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamilla Gonçalves

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Os textos aqui compartilhados querem se unir às lutas, às ações e às reflexões dos professores que, diuturnamente, têm se dedicado ao processo de formação de crianças, jovens e adultos, mas que nem sempre encontram guarida e apoio teóricos e práticos à labuta cotidiana. Esperamos que ao lerem todos ou alguns dos capítulos desta coletânea, fortaleçamos o diálogo entre a pesquisa e o ensino, entre a Universidade e a escola para o nosso bem estar mental, físico, intelectual e moral bem como nos reanimem e nos dê o suporte necessário para novas descobertas, encontros, construções e desconstruções em nossos modos de ser, de estar, de agir, de pensar, enfim, de viver a educação.

ISBN 978-65-5954-464-6



9 786559 544646