

As Práticas Pedagógicas como Problema Filosófico

Carlos Betlinski
Dalva de Souza Lobo
Livia Maria Ribeiro Rosa
(Organizadores)

**As Práticas
Pedagógicas como
Problema Filosófico**

Carlos Betlinski
Dalva de Souza Lobo
Livia Maria Ribeiro Rosa
Organizadores

As Práticas Pedagógicas como Problema Filosófico



Lavras - MG
2020

©2020 by Carlos Betlinski, Dalva de Souza Lobo, Livia Maria Ribeiro Rosa.
Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, por qualquer meio ou forma, sem a autorização escrita e prévia dos detentores do copyright.
Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.
Impresso no Brasil - ISBN: 978-85-8127-100-2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitora: Édila Vilela de Resende Von Pinho



Editora UFLA

Câmpus Universitário

Caixa Postal 3037 - 37200-000 - Lavras - MG

Tel: (35) 3829-1532 - Fax: (35) 3829-1551

E-mail: editora@editora.ufla.br

Homepage: www.editora.ufla.br

Diretoria Executiva: Marco Aurélio Carbone Carneiro (Diretor) e Nilton Curi (Vice-Diretor)

Conselho Editorial: Marco Aurélio Carbone Carneiro (Presidente), Nilton Curi, Francisval de Melo Carvalho, Alberto Colombo, João Domingos Scalon, Wilson Magela Gonçalves

Administração: Flávio Monteiro de Oliveira

Secretaria-Geral: Raquel Luciene de Paula Souza

Comercial/ Financeiro: Damiana Joana Geraldo Souza, Alice de Fátima Vilela

Livraria UFLA: Vítor Lúcio da Silva Naves, Cláudio Elias Tadeu

Marketing: Rosiane Campos de Oliveira

Editoração Eletrônica: Marco Aurélio Costa Santiago, Patrícia Carvalho de Moraes, Renata de Lima Rezende

Revisão de Texto: Aline Fernandes Mello

Referências Bibliográficas: Júlia de Fátima Emilioreli

Capa: Marco Aurélio Costa Santiago

Ficha catalográfica elaborada pela
Coordenadoria de Processos Técnicos da Biblioteca Universitária da UFLA

As práticas pedagógicas como problema filosófico / Carlos Betlinski, Dalva de Souza Lobo, Livia Maria Ribeiro Rosa (orgs.). - Lavras : UFLA, 2020.
130 p.

Bibliografia.

1. Pedagogia. 2. Prática de ensino. 3. Filosofia - Ensino. 4. Professores - Formação. I. Betlinski, Carlos. II. Lobo, Dalva de Souza. III. Rosa, Livia Maria Ribeiro. IV. Universidade Federal de Lavras.

CDD - 378.125

Ficha elaborada por Rafael Chaves Alem Martins (CRB 6/3590)

PREFÁCIO

Este livro é o resultado de um trabalho de pesquisa e ensino desenvolvido, durante o período, em que foi ministrada a disciplina de Filosofia da Educação a uma turma de estudantes do curso de Pedagogia. O texto resultante deste trabalho tem o caráter didático tanto quanto à exposição e tratamento dos conteúdos da disciplina, quanto ao processo metodológico que foi adotado durante as aulas. Esse processo foi orientado, considerando-se a produção de conhecimento e a construção de sentido para estudar filosofia da educação, com base em uma prática pedagógica não diretiva, centrada na pesquisa, aprendizagem colaborativa e em diálogo estabelecido entre professor e estudantes.

A principal motivação, para este empreendimento, foi esclarecer a relação existente entre a Filosofia e a Pedagogia. Se, a partir do período clássico da filosofia antiga, havia uma preocupação com o ensino e a aprendizagem da filosofia que vai de Sócrates, o educador das ruas e praças, passando pelas escolas filosóficas fundadas por Platão (Academia) e por Aristóteles (Liceu), seguindo-se à fundação de diferentes escolas helênicas tais como: os epicuristas, os estoicos, os cínicos, entre outras, no período contemporâneo, podemos considerar que, com o nascimento da Pedagogia, como ciência da educação, o pensamento filosófico continua presente e contribui para a definição de objetivos, princípios epistemológicos, éticos, estéticos, políticos e técnicos dos projetos e práticas educativas.

Com a preocupação central de compreender a relação existente entre filosofia e pedagogia e forte motivação por parte dos estudantes, iniciamos o trabalho pela construção de um projeto de pesquisa intitulado “as práticas pedagógicas como problema filosófico”. O intuito era buscar entender tal relação visando identificar a contribuição das diferentes áreas filosóficas ao trabalho dos profissionais que atuam na educação escolar.

Após um processo de estudos e discussões iniciais sobre a importância dos fundamentos filosóficos, para a formação e para o

trabalho dos educadores, especialmente, dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, chegamos ao problema de pesquisa: de que forma a filosofia contribui para fundamentar as práticas pedagógicas?

Definido essa problemática que funcionou como eixo central dos estudos e da produção de conhecimento, construímos, conjuntamente, um roteiro básico para direcionar as atividades investigativas e possibilitar a construção de textos que, logo depois, foram apresentados, em sala de aula, os quais, após os debates e críticas, resultaram em um produto final em forma de texto acadêmico.

Para que fosse possível o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, o número total de estudantes foi organizado em seis grupos, de tal modo que cada um se responsabilizasse por um subtema, ou uma das áreas dos fundamentos filosóficos. Em um primeiro momento, os estudantes, mediados pelo professor da disciplina, fizeram uma busca por artigos científicos, dicionários de filosofia, textos originais da filosofia e textos da área da educação que tratassem dos fundamentos filosóficos da educação. Baseado em leituras iniciais, cada grupo elaborou um sumário, a fim de direcionar o trabalho, de tal modo que, mesmo num espaço de tempo reduzido, fosse possível realizar as leituras, escrever e apresentar o texto produzido, inicialmente, para a sala de aula.

Do ponto de vista da docência, este empreendimento foi uma experiência extremamente significativa de atuação pedagógica. Mais do que ensinar filosofia, numa perspectiva histórica, que poderia ficar desconectada da vida dos estudantes, tratamos de dar sentido ao componente curricular “filosofia da educação” a partir da preocupação dos próprios estudantes do curso de pedagogia. A curiosidade científica e a incorporação de conhecimentos filosóficos, na formação dos pedagogos, fizeram parte do processo e figuraram como resultados de uma prática pedagógica direcionada à pesquisa. Foi uma prática construída, compartilhada entre estudantes. Desde o início, assumimos o compromisso de praticar os princípios político-pedagógicos da

aprendizagem colaborativa e do diálogo, destacando a necessidade de responsabilização e dedicação de cada sujeito envolvido nesse processo para que pudéssemos atingir os objetivos propostos.

Como resultados alcançados, podemos apontar a experiência prazerosa e a construção de sentido, ao estudar filosofia da educação, ao elaborar coletivamente um projeto, ler e reler textos individual e coletivamente. Também destacamos a apropriação de conhecimentos filosóficos presentes na relação entre a filosofia e pedagogia e sua incorporação na formação profissional dos estudantes.

Carlos Betlinski

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO	15
1.1 O QUE É FILOSOFIA	16
1.2 O QUE É PEDAGOGIA	18
1.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO	25
1.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FILOSOFIA	30
REFERÊNCIAS	33
CAPÍTULO II	
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	35
2.1 CONCEITO DE EPISTEMOLOGIA	36
2.2 TIPOS DE CONHECIMENTO	39
2.2.1 Conhecimento Científico	39
2.2.2 Conhecimento Mítico	40
2.2.3 Conhecimento Teológico	42
2.2.4 Conhecimento Empírico ou do senso comum	42
2.2.5 Conhecimento Filosófico	43
2.3 O PERSPECTIVISMO DE NIETZSCHE	44
2.4 TEORIA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN	48
2.5 A RELAÇÃO ENTRE TEORIA DO CONHECIMENTO E PEDAGOGIA	49
REFERÊNCIAS	53
CAPÍTULO III	
FUNDAMENTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO	55
3.1 CONCEITO DE POLÍTICA	56
3.1.1 A concepção sobre política em Aristóteles	56
3.1.2 Conceito de política em Rousseau	58
3.1.3 Concepção sobre política a partir de Gramsci	60
3.2 A POLÍTICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	61
3.3 O PROJETO PEDAGÓGICO E SUA DIMENSÃO POLÍTICA	64
3.4 PRINCÍPIOS POLÍTICOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	67
REFERÊNCIAS	70

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTOS ESTÉTICOS DA EDUCAÇÃO	73
4.1 INTRODUÇÃO	74
4.2 A ESTÉTICA TRÁGICA SEGUNDO FRIEDRICH NIETZSCHE	75
4.2.1 A educação pensada a partir da tragédia grega	78
4.3 A ESTÉTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR	81
REFERÊNCIAS	92

CAPÍTULO V

FUNDAMENTOS ÉTICOS DA EDUCAÇÃO	93
5.1 ÉTICA E MORAL	94
5.2 ÉTICA PROFISSIONAL	97
5.2.1 A ética na profissão docente	99
5.3 RELAÇÃO ENTRE ÉTICA E EDUCAÇÃO	103
5.4 PRINCÍPIOS E VALORES ÉTICOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	106
REFERÊNCIAS	110

CAPÍTULO VI

FUNDAMENTOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS DA EDUCAÇÃO	113
6.1 O QUE É TÉCNICA E TECNOLOGIA	114
6.2 CONCEPÇÃO DE TÉCNICA PARA HEIDEGGER	116
6.3 CONCEPÇÃO DE TÉCNICA PARA MARCUSE	118
6.4 O CONCEITO DE TÉCNICA PARA VILÉM FLUSSER	120
6.5 A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA	122
6.6 RELAÇÃO ENTRE TÉCNICA/TECNOLOGIA COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	125
REFERÊNCIAS	129

INTRODUÇÃO

Como compreender a presença dos saberes da filosofia, os chamados fundamentos filosóficos nos projetos e nas práticas pedagógicas? Esse foi o eixo central da pesquisa realizada por um grupo de estudantes do curso de pedagogia que, durante um semestre, dedicou-se, sob orientação do professor de Filosofia da Educação, a buscar fundamentos teóricos, construir problematizações e análises que pudessem esclarecer a relação existente entre Filosofia e Pedagogia.

Desse modo, foi realizada uma pesquisa exploratória, como forma de melhor compreender a relação entre a filosofia e as práticas pedagógicas, além de construir problematizações e ampliar o conhecimento a respeito dessa temática. O principal procedimento, para a produção do conhecimento, foi a leitura e análise do material bibliográfico, apoiados em referenciais teóricos que abordavam questões conceituais de autores dos campos de conhecimento da filosofia e da educação. Além desse procedimento, os encontros e os debates sobre o tema e os subtemas, que constituem cada capítulo deste livro, foram intensos e ricos para a produção de conhecimento e de sentidos dos conteúdos estudados.

Assim, o trabalho buscou investigar as práticas pedagógicas, como problema filosófico, no intuito de compreender como a filosofia contribui para fundamentá-las. Considerando-se o fato de que alguns professores parecem seguir padrões de aulas programadas, ficando presos às cartilhas e a livros didáticos, propusemo-nos a orientar nossas investigações na perspectiva da compreensão da prática pedagógica como práxis, avaliando, portanto a capacidade de criar e conduzir suas práticas educativas de forma autônoma.

Como objetivo geral, propusemos compreender como os fundamentos filosóficos qualificam, sustentam e contribuem para orientar as práticas pedagógicas. Nesse contexto, a filosofia contribui

muito com a formação docente, pois a prática pedagógica requer conhecimento filosófico, científico e artístico como suportes da práxis, ou seja, o trabalho docente é de natureza intelectual e artística e se desdobra em práticas educativas.

Em termos de objetivos específicos, ficou definido que as ações de pesquisa teriam que: caracterizar o trabalho pedagógico em sua especificidade; identificar e caracterizar os fundamentos filosóficos presentes nas práticas pedagógicas (epistemologia, política, ética, estética e técnica); descrever, mediante suporte filosófico, as diferentes áreas (fundamentos) e sua relação com o trabalho pedagógico.

Ao aprofundar a compreensão das relações entre a filosofia e as práticas pedagógicas, buscamos a leitura de autores que se detiveram a escrever sobre a pertinência em compreender essa relação e fazer proposições para o campo da filosofia da educação, como se destaca em Ceppas (2001, p. 493) que considera a Filosofia como processo de “reflexão” ao se deter e abordar temáticas relativas às concepções pedagógicas.

Buscamos, em vários autores, referências teóricas para relacionar a Filosofia e a práxis pedagógica, com a preocupação mais específica de entender como essa práxis constitui-se em um problema filosófico. O fio condutor foi o cotidiano do processo educativo escolar, ponderando os fundamentos epistemológicos, políticos, éticos, estéticos e técnicos constituintes da educação até a compreensão da complexidade dos fundamentos das práticas pedagógicas escolares.

Os fundamentos epistemológicos da educação tratam do conhecimento, tipos de conhecimento e as tendências ou concepções epistemológicas (inatista, empirista e dialética), que são a base para a condução de qualquer atividade educativa, em especial, dos processos de ensino-aprendizagem.

Ao abordar os fundamentos políticos da educação, assumimos o intuito de compreender a relação existente entre a educação e a política, questionado a função social da educação para a formação do educando.

Nos fundamentos éticos da educação, fizemos uma conexão entre a ética e as práticas pedagógicas, estimulando a presença dessa dimensão nos projetos educativos e no trabalho docente. Pretendemos, também, compreender e identificar os valores éticos presentes e a construção de referências filosóficas do campo da ética e sua importância para o mundo da educação escolar.

Sobre os fundamentos estéticos da educação, procuramos relacionar o conceito de estética com as práticas pedagógicas. Para isso, buscou-se a percepção de que os ambientes educacionais são marcados por princípios estéticos que caracterizam o ato educativo e as relações estabelecidas nesse ambiente.

Com base em fundamentos técnicos da educação, questionamos a existência da técnica no ato pedagógico. Assim, destacamos a importância de uma mediação entre tecnologia e educação para uma melhor reflexão sobre os desdobramentos da presença dos aparatos tecnológicos nos meios escolares.

Com os fundamentos técnicos da educação, objetivou-se a conceituação de técnica, além de perceber a sua presença no fazer pedagógico. Essa dimensão traduz a pedagogia como uma ciência da educação e pensa as práticas pedagógicas em seu desdobramento técnico. Destaca-se ainda a necessidade de mediação tecnológica das práticas pedagógicas na atualidade da sociedade da cultura audiovisual.

Assim, a filosofia da educação tem como finalidade fundamentar as concepções e os fazeres das práticas pedagógicas, o que exige o pensar sobre seus objetivos, a definição de princípios e diretrizes epistemológicas, políticas, éticas, estéticas e técnicas. Embora tenhamos selecionado apenas critérios didáticos, não podemos negar que essas dimensões sempre estarão presentes e de forma integrada em todas as experiências educativas.

CAPÍTULO I

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

COAUTORES:

ANA FLÁVIA CARVALHO SANTOS
CARLOS BETLINSKI
DAYANE NASCIMENTO TEIXEIRA
DALVA DE SOUZA LOBO
FABIANE MOITINHO VILARINHO MENDES
GESIANE COLHADO MARQUES COELHO
LÍVIA MARIA RIBEIRO ROSA
LUANA BELCHIOR MESQUITA CARVALHO
ROSA APARECIDA PEREIRA
VANUZA RIBEIRO SILVA

1.1 O QUE É FILOSOFIA

Diante da complexidade da atividade educativa, desenvolvemos este trabalho no intuito de contribuir para a formação dos pedagogos e licenciandos, especialmente, compreendendo que a Filosofia pode ser considerada um fim e um meio para alcançar o conhecimento e, no caso das práticas pedagógicas, consideramos a necessidade da compreensão dos fundamentos filosóficos como forma de potencializar a atividade educativa.

Mas, afinal, que é Filosofia? Não há uma definição simples para a filosofia, como conceituamos ciências, artes ou biologia. Conceituar, para Deleuze e Guattari (2010), além de ser um ato de criação, é roubar conceitos de outras pessoas. É um roubo criativo, pois, quando roubamos ideias e nos apropriamos delas, nós sempre as transformamos, criando assim novas ideias, novos conceitos. Mas conceituar não é simples, conceituar é decifrar, é buscar novos conhecimentos e existem vários componentes para fazer tal coisa: é preciso contemplar, refletir, comunicar-se, pois todo conceito tem uma história por trás, mesmo que a história se desdobre em várias vertentes, entrelaçando outros problemas. Todo conceito faz referência a um problema que se enche de sentidos e pelo qual buscamos compreender o que se passa, para achar soluções (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

A religião, o mito e as tradições explicavam ou tentavam responder a tais indagações, no entanto já não eram suficientes esses conhecimentos. As explicações baseadas nos mitos ou outras afirmações já não contentavam aqueles que aspiravam conhecer a verdade sobre o homem e sobre o mundo. Daí surge o interesse por conhecimentos que pudessem explicar tais questionamentos.

Segundo Chauí (2012), a filosofia surgiu com os gregos, que, maravilhados com a realidade e, ao mesmo tempo insatisfeitos com as explicações passadas pela tradição, começam a questionar o mundo e os acontecimentos e ações humanas e da natureza, visando a respostas para tal, assumindo assim que essas questões poderiam ser conhecidas

pela razão humana. Desse modo, a autora argumenta que a filosofia surgiu, quando esses pensadores, ao questionarem o mundo e os seus acontecimentos, percebem que a verdade não era sigilosa e um mistério que precisasse ser desvelada por entidades divinas, mas que poderia ser conhecida por todos por meio de suas capacidades mentais.

A palavra filosofia vem do grego *Philos* ou *Phillia* que significa amor ou amizade; e *Sophia*, que significa sabedoria. Logo filosofia significa, literalmente, amor à sabedoria ou amizade à sabedoria. O primeiro filósofo de que se tem notícia é Tales de Mileto, 500 anos a.C., vivia em um jardim, tentando entender o que se passava no céu. Há uma lenda que relata que Tales estava tão distraído olhando para o céu, que caiu em uma poça de água e um amigo vendo aquilo declarou que Tales sabia muito sobre o que se passava no céu, mas não sabia nada do que se passava na Terra. A partir daí, ele começou a observar tudo ao seu redor (CHAUI, 2012).

Observação é atividade essencial, para desenvolver o pensamento filosófico que não pode se deixar levar apenas pelo asceticismo, assim, gerando um procedimento constante de dúvida do que é real e do que não é. A filosofia é uma atividade prática e racional, que nos permite pensar nos fatos, além das aparências; permite que tenhamos outra postura diante da vida e do mundo. Ela nos faz enxergar a realidade, além do misticismo, pois a filosofia não é um concentrado de conhecimentos concretos, é uma prática de reflexão que nos admite pensar sobre as várias vertentes que possam estar em nosso cotidiano, como as ciências, as artes, as religiões, os valores, entre outras.

Na educação, a filosofia é essencial à prática do trabalho pedagógico, pois ela contribui para a definição de valores epistemológicos, éticos, estéticos e políticos da criação dos projetos pedagógicos e, ainda, contribui com a crítica aos projetos existentes. Ela permite potencializar o pensamento racional, sendo responsável por desenvolver os valores, a criticidade, a criatividade, o interesse pelos estudos, a importância das ações, no meio em que se vive, entre outras várias possibilidades.

A filosofia e a educação sempre se entrelaçam, pois ambas tornam consciente a evolução do ser humano.

Podemos argumentar, inicialmente, que a filosofia contribui para a formação docente. Assim como considerado por Saviani (1996, p. 9), existe uma “dimensão filosófica na educação” e que a educação em si precisa de um direcionamento filosófico. Com esses dois apontamentos, o autor argumenta que a filosofia assume papel importante para a formação do professor e esta é disciplina obrigatória no currículo dos cursos de Pedagogia.

A Filosofia da Educação trata puramente das questões educacionais. Mas, apesar de o conteúdo da educação ser muito extenso, complexo e se desdobrar em várias vertentes, de acordo com cada cultura, a educação encontra no ser humano uma vertente comum a todas as culturas, pois ele é o único de todos os animais que é apto a ser educado.

1.2 O QUE É PEDAGOGIA

Sobre a ciência Pedagogia, observou-se, em alguns discursos, que ela é usada como sinônimo de educação. É necessária atenção, para não cometer esse erro, visto que Pedagogia assume significado de ensino direcionado para a criança (LIBÂNEO, 2001).

Segundo Libâneo (2010), a Pedagogia assume também característica investigativa, uma vez que, a partir dela, indaga-se a teorização das práticas educacionais, para compreender os objetivos e as formas de intervenção pedagógica presentes na sociedade. Libâneo, ainda, argumenta que as práticas pedagógicas não se concretizam de maneira isolada, ou seja, elas se relacionam e são influenciadas por questões sociais, políticas, culturais e econômicas.

Para Luzuriaga (1966, p. 3-4), “A pedagogia seria, pois, como a integração das diversas interpretações da educação, as quais nada mais seriam partes ou capítulos dos estudos pedagógicos.” Dessa forma,

podemos compreender pelo que foi mencionado que a Pedagogia procura elaborar teorias, a fim de elucidar problemas e questionamentos associados ao ato de ensinar, ou seja, para a efetivação da educação, é preciso um estudo a respeito da prática educativa.

Luzuriaga (1966), além disso, declara que a Pedagogia é uma arte, uma técnica, uma ciência e até uma filosofia. Ela pode contemplar qualquer uma dessas perspectivas, mas pode ser também todas elas. Existem várias filosofias, para a Pedagogia, que a interpreta de formas diferentes: a Pedagogia idealista, a realista, a naturalista, a espiritualista, a vitalista e a positivista. Além disso, ainda há tendências que contêm concepções próprias de educação, como a tendência pedagógica liberal, a conservadora, a democrática, a marxista, a católica, a protestante, entre outras mais. Neste trabalho, iremos destacar somente as tendências liberais e progressistas, que são tendências predominantes nas escolas brasileiras.

As tendências pedagógicas têm a função de orientar e conduzir o professor na sua prática pedagógica. Já que a prática pedagógica é influenciada pelo contexto sociopolítico, em que a escola se adapta aos acontecimentos históricos, sociais entre outros fatores externos. E, para que a escola tenha melhor desenvolvimento, uma educação de qualidade e muitas teorias foram desenvolvidas para esse fim, guiando, assim, as práticas pedagógicas. Dessa forma, surgiram as tendências pedagógicas, as quais foram classificadas em dois grupos: Tendências Liberais e Tendências Progressistas (LUCKESI, 1994).

Luckesi (1994) assinala que as Tendências Liberais se empenham para a conservação da sociedade como está. Nesse sentido, argumenta que a pedagogia liberal assevera a concepção de que a escola é lugar de preparar as pessoas para determinados papéis sociais.

Na tendência tradicional, o professor é considerado o centro e os alunos seres passivos que recebem o conhecimento, por meio do professor que os avalia por exames. Nessa tendência o aluno é educado a

atingir, por seu próprio esforço, sua plena realização como pessoa e não se faz nenhuma relação com o cotidiano do aluno, nem com as realidades sociais e o principal foco das aulas são o conhecimento intelectual e moral. O conhecimento é percebido como transferência do professor para o aluno (LUCKESI, 1994).

A pedagogia liberal renovada reforça, da mesma maneira, o “sentido da cultura” que está conectado ao desenvolvimento das capacidades individuais. Essa Tendência se apresenta em duas versões diferentes: a renovada progressivista ou pragmatista e a renovada não diretiva (LUCKESI, 1994, p. 55).

A tendência renovada progressivista ou pragmatista concebe a escola como ambiente que favorece a experiência dos alunos e ela deve estimular o aluno a fim de que possa efetivar o aprendizado. Nessa tendência, o professor cria condições, para que o aluno se autodesenvolva, e o momento de aprender faz-se “autoaprendizagem” em que a principal ideia é ‘aprender fazendo’. O aluno é apresentado como ativo e o centro, ao contrário da tendência liberal tradicional. O trabalho em grupo é muito apreciado, porque o aluno aprende a ser solidário e participativo, além de respeitar o outro (LUCKESI, 1994, p. 58-59).

A tendência renovada não diretiva tem o aluno como centro e oferece mais importância à sua realização pessoal; salienta o “desenvolvimento das relações e da comunicação” e percebe a transmissão de conteúdos como prescindível. O professor é um ‘facilitador’¹ e um conhecedor das “relações humanas”, uma vez que promove um ambiente propício ao relacionamento entre pessoas. Essa tendência enfatiza o desenvolvimento psicológico do aluno para que ele não tenha nenhum problema futuramente, promovendo assim, seu autoaprendizado (LUCKESI, 1994, p. 59-60).

¹ Luckesi (1994, p. 59-60) define algumas características do professor ‘facilitador’: “aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante”. O autor aborda essas características baseado em Carl Rogers - **Liberdade para aprender**.

Na tendência tecnicista, a escola é voltada para formar pessoas, para o mercado de trabalho, à profissionalização. Para isso, utiliza-se de manuais, apostilas, livros que trazem, em seus conteúdos, técnicas da profissão, em que o conteúdo é objetivo. O professor é um administrador das técnicas, um transmissor do conteúdo, cabendo-lhe ser uma ponte entre o aluno e o conhecimento a ser aprendido, fazendo-o por meio de técnicas de educação. Nem o professor e nem o aluno são o centro desse processo educacional e, sim, as técnicas. A finalidade dessa tendência é produzir mão de obra (LUCKESI, 1994).

A partir da tendência progressista é que se vai vincular os aspectos políticos à escola a qual passa a reconhecer-se como parte do cenário político social e vai instruir o aluno para pensar criticamente nesse contexto sociopolítico. Essa tendência busca a transformação da sociedade e se divide em três escolas: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos (LUCKESI, 1994).

A tendência progressista libertadora está relacionada à pedagogia de Paulo Freire, à pedagogia libertadora. A grande preocupação dessa tendência é formar a consciência crítica dos alunos e, como objetivo, a conscientização e a transformação social. Nessa tendência, valoriza-se o processo de aprendizagem coletiva, de forma a trabalhar com grupos de discussão, temas geradores e diálogos (LUCKESI, 1994).

Segundo Freire (2015), o ato de ensinar não consiste na transmissão dos conhecimentos, mas é um processo que permite a sua construção, por meio dos questionamento e das vivências possibilitadas aos alunos.

Luckesi (1994) demonstra que, na pedagogia libertadora, percebe-se o professor como um incentivador do grupo de alunos e não considera métodos previamente determinados, para o desenvolvimento do processo educativo ou aulas que se assemelham somente à exposição de conteúdo. Assim, essa tendência pedagógica aprecia o ensino como um processo baseado em vivências entre professor e aluno.

Para a tendência progressista crítico-social, Luckesi (1994) aponta que os espaços e conteúdos escolares não se separam da realidade social, sendo percebidos como meio para a transformação da sociedade. Nesse sentido, para que a educação aconteça, é importante que os conteúdos estejam interligados à realidade, em que o alunado esteja inserido, para que ele possa assim se perceber como um agente de transformação social (LUCKESI, 1994).

Na Pedagogia libertadora, a prática educativa só alcança resultados, ou verdadeiramente acontece, com a participação crítica e livre dos educandos. Nessa ótica, o ato de aprender então ocorre, por meio de trocas entre o educador e o educando, o qual não é somente um receptor de conteúdos pré-estabelecidos, mas, sim, um participante ativo desse processo (FREIRE; SHOR, 2011).

Freire e Shor (2011, p. 23-24) nos aclara as qualidades necessárias à produção do conhecimento, como “a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza, as quais são virtudes do sujeito cognoscente”. É necessário o professor ser um investigador de seus alunos, que seria uma tarefa básica da sala de aula libertadora: “conhecer o conhecimento existente” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 23). Um dos momentos mais importantes na formação docente é o da “reflexão crítica sobre a prática”, ou seja, não é apenas o fazer, mas também e, sobretudo, pensar em como realizar e melhorar a sua prática. É preciso, então, sair da ingenuidade para a rigorosidade, passando da prática espontânea do saber de experiência feita, para a prática do conhecimento epistemológico (FREIRE, 2015, p. 39-40).

Além de um ato de conhecimento, a educação é um ato político e, por isso, não há uma pedagogia neutra. O discurso do professor, suas relações sociais, a escolha do material a ser trabalhado, as questões que serão discutidas, o modelo da sala de aula, tudo isso envolve nossa política (FREIRE; SHOR, 2011, p. 33).

Segundo Freire, a origem mais intensa da “politicidade da educação” reside no fato de que a *educabilidade*² do homem – “se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente” – consciência essa que o levou a se tornar um “ser ético” e a tomar “decisões” e “opções”. Nesse sentido, para a concepção de uma “educação neutra”, seria necessário que não houvesse discrepância entre as pessoas, em relação aos costumes individual e social, no que se refere “aos valores” e ao “estilo político” a serem colocados em prática (FREIRE, 2015, p. 108).

A educação também pode ser concebida como um “exercício estético”, e o professor então seria um artista, o processo de ensino se assemelha à formação, à modelagem de um novo objeto, no caso do aluno, sua formação, seu desenvolvimento. A estética do ato de ensinar ainda está presente nos “gestos”, na “entonação da voz”, no “caminhar pela sala”, na “postura”. Desse modo, o professor pode fazer tudo isso sem notar o impacto que tais atos estéticos têm na formação dos alunos (FREIRE; SHOR, 2011).

Educar em Freire exige ética, como “seres histórico-sociais nos tornamos capazes de comparar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper”, por esses motivos, transformamo-nos em “seres éticos”. Quanto à natureza do ser humano, o processo de ensino não pode ser concebido de modo estranho/distante da “formação moral” do aluno. Educar, em sua essência principal, é formar e, nesse processo, é imprescindível o “respeito à autonomia e à dignidade” do aluno, sendo esse um dos aspectos da ética ligada ao trabalho do professor (FREIRE, 2015, p. 35-58).

Nossa ação no mundo se dá ao fazer cultura, pintando, cantando, cuidando da terra, fazendo ciência, teologia, política, aprendendo e ensinando e é nesse caminho que a educação se constitui como processo constante; nós nos tornamos educáveis à medida que nos reconhecemos inacabados (FREIRE, 2015).

² Grifo do autor.

O mundo não é. O mundo está sendo. Está sendo construído e reconstruído por educandos e educadores, a cada dia, nas salas de aula, nas ruas, nas periferias, nos grandes e pequenos centros, nas ações coletivas e individuais de cada um (FREIRE, 2015, p. 74).

Sintetizando o pensamento freireano sobre o trabalho pedagógico, destacamos que precisa ser exercido de forma crítica, propiciando aos educandos uma reflexão de sua realidade e das possibilidades de mudança. Educar é, simultaneamente, um ato estético, político, ético e, por ser algo tão complexo, não pode se ater à ideia de simples transmissão de conhecimentos, mas exige a sua construção a partir das múltiplas visões dos atores desse processo. Como sujeitos e não apenas como objetos, inseridos em um mundo a ser transformado, precisamos, por meio de nossas ações, agir nesse sentido, visto que, se a educação, por si só, não transforma o mundo, ela transforma pessoas as quais farão a mudança.

Podemos perceber que a tendência progressista se contrapõe à tendência liberal. Ela nasce de uma filosofia que leva o indivíduo à reflexão, preocupa-se com a transformação da sociedade, preparando esse indivíduo, para pensar e agir no contexto em que ele está inserido, enquanto a tendência liberal quer preparar o indivíduo para o mercado de trabalho.

É indicado ao educador conhecer essas tendências e quais foram os seus papéis, ao longo da história da educação brasileira e refletir sobre qual objetivo ele quer atingir com a sua prática pedagógica, respondendo, assim, às questões que estruturam o processo de ensino-aprendizagem. Essas tendências podem nortear o seu trabalho educativo, aperfeiçoando, tornando-o mais eficiente e significativo para seus alunos. É nessa perspectiva que seu trabalho docente assume uma postura mais consciente, fazendo com que seu aluno seja mais reflexivo e crítico e que consiga interpretar toda a realidade que o rodeia, tornando-o capaz de construir suas próprias opiniões. Há, em comum entre as tendências pedagógicas, a produção do conhecimento e o que a qualifica e diferencia é como o

professor vai utilizá-la em sua práxis. É por essa razão que as tendências pedagógicas são de extrema importância na condução do saber.

1.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO

Em se tratando de trabalho docente, é necessário ressaltar que a atividade do trabalho é uma característica do homem, os animais agem por instintos e não alteram a natureza. “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 255).

O homem opera os meios – instrumentos, técnicas, tecnologias, etc - para executar o seu trabalho, transformando o objeto ou matéria, seguindo a finalidade determinada inicialmente. O processo de trabalho leva à obtenção do produto, que é um “valor de uso”, o qual Marx define como um material “adaptado às necessidades humanas” (MARX, 2013, p. 258).

Para Marx, o trabalho é um processo que se realiza na relação do homem com a natureza e, por isso, é uma atividade exclusiva do ser humano. Nesse cenário, o trabalho pode ser definido como toda a atividade em que o homem, ou mulher opera para transformar a natureza a partir de uma matéria ou objeto oferecido para alcançar um determinado fim (MARX, 2013).

Gramsci dá sequência à teoria de Marx, ao buscar entender qual o papel desempenhado pelos intelectuais, ao longo da história, suas pesquisas vão além da vinculação de trabalho manual e trabalho intelectual. Segundo o referido autor, “todos os homens são intelectuais [...], mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1995, p. 7), admitindo assim a importância do trabalho como um princípio educativo.

Com a junção da prática do trabalho à sua teoria, ou seja, as maneiras de se desenvolver as práticas de trabalho a partir da reflexão,

chegamos à práxis: termo latim que significa prática (VÁZQUEZ, 1990, p. 185). Práxis, teoria e prática é o pensamento aliado à ação. Contudo o ser humano atua de maneira diversificada dos demais, os quais, por sua vez, não se preocupam em refletir antes de agir.

A atividade humana se verifica nos atos que se direcionam para a transformação de um objeto para alcançar uma finalidade, resultado ou algum produto, assim, o que torna o homem diferente do animal é sua capacidade de raciocínio (VÁZQUEZ, 1990).

O termo determinismo, quando usado na educação e na filosofia, quer dizer que a aranha e a abelha já nasceram com ferramentas e extintos, para executar uma determinada atividade, já o engenheiro arquiteta em sua mente, antes de fazer algo, e a teoria significa deslumbrar o espetáculo em sua mente, ou seja, o homem tem a capacidade de pensar antes de executar. Desse modo, “[...] determinação não vem do passado, mas sim do futuro” (VÁZQUEZ, 1990, p. 187).

A teoria proporciona conhecimento, para transformar a realidade, o que diferencia a atividade teórica daquelas atividades práticas (VÁZQUEZ, 1990).

Sendo assim, toda atividade é voltada para um fim que exterioriza o trabalho. Logo, pensar em práxis, então, significa ter em mente não a ação em si mesma, mas sempre o seu efeito, algo que modifique e que faça diferença. Segundo Vázquez (1990), ao considerar a abordagem de Marx, em *Teses sobre Feuerbach*, a práxis é a transformação do mundo, seja ele o mundo natural ou social, com a finalidade de servir às necessidades humanas, ou seja, a fim de ocorram mudanças, não é suficiente desenvolver teoria, mas, além disso, é preciso atuar de maneira prática.

Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho em que os princípios estejam vinculados à Pedagogia, realizado a fim de que se alcancem os objetivos ligados à produção do saber. De acordo com (FERREIRA, 2010) quando esse trabalho ocorre em uma instituição, é essencial que esteja de acordo com o projeto educativo, o que demonstra

que o trabalho pedagógico não é uma tarefa simples, uma vez que exige o diálogo, possibilidade de linguagens e comunicação e entendimento entre a proposta e um referencial teórico-metodológico.

O trabalho pedagógico pode ser definido como aquele em que se dedica ao processo de ensino; podemos considerar, ainda, que esse tipo de trabalho possui uma intenção e também uma direção, ou seja, está relacionado à atuação do professor nas variadas práticas educacionais (LIBÂNEO, 2001, 2010). Dessa forma, o trabalho pedagógico estaria relacionado aos métodos e maneiras usados e como ensinar de diferentes formas para que exista a aprendizagem.

Mas sempre foi difícil manter um ensino de qualidade, pois há vários fatores que influenciam esse processo, então, o trabalho pedagógico fica desgastado em vários aspectos. A má formação de professores, as baixas remunerações, as péssimas condições de infraestrutura nas escolas e a falta de materiais didáticos fazem com que a destruição de qualquer método pedagógico vigore em uma escola pública.

Quando observamos a tendência de pesquisa sobre a formação de professores percebemos que ela aponta para a valorização da reflexão, e que esse processo se constitui como algo contínuo. Portanto, entendemos que isso significa pensar na formação inicial e também a formação continuada do professor. Esse processo formativo é também “autoformação”, uma vez que o professor reelabora os conhecimentos ao confrontá-los com as situações e conhecimentos vivenciados no ambiente escolar (PIMENTA, 2006, p. 28-29).

Nessa ótica, a pesquisa na formação de professores concebe esses sujeitos como capazes de construir conhecimentos sobre o processo de ensino a partir da “reflexão crítica” sobre sua prática, dentro do contexto escolar (PIMENTA, 2012, p. 236). A referida autora ainda argumenta que a formação reflexiva de professores pode contribuir, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender.

O trabalho do professor deve ser claro, coerente e que permita ao aluno o conhecimento pleno de mundo. Logo a formação de profissionais docentes deve ser bem focada, nos saberes de mundo, norteada com conhecimentos da teoria da educação e da didática. O trabalho pedagógico deve procurar desvendar e criar um sentimento de humanização dos alunos, levando-os a se tornarem seres críticos, capazes de interagir, criar, apreciar e modificar suas realidades.

Um dos fatores que compreende o trabalho pedagógico é a necessidade de levar os educandos a aprender, a questionar quanto ao significado de fatos, acontecimentos e situações do contexto ao qual estão inseridos, ou seja, é um trabalho em que o docente busca no aluno a análise e a contextualização das informações ali mencionadas. O papel docente é articular o máximo possível, criando, em um só espaço, várias formas de progresso e desenvolvimento a partir de uma única reflexão.

O professor deve ser um mediador da informação, para a construção do saber dos educandos, em que se desenvolve uma reflexão para a sabedoria necessária à formação do homem. De acordo com Pimenta (2012), o ensino escolar tem como intenção preparar os estudantes, baseado em conhecimentos técnicos e das ciências, criando possibilidades para o desenvolvimento de habilidades, a fim de confrontar e contextualizar as informações que lhes são atribuídas nesse espaço.

Fica claro que o trabalho pedagógico vai além do trabalho docente, pois não há como ser docente sem ser pedagógico, porém o pedagógico vem de ações educativas, logo resultante de ensino e conhecimento que acontecem em sala de aula. Existem muitas escolas que não orientam o pedagógico, e as aulas são produzidas sem a geração de conhecimento. O trabalho pedagógico deve ser qualificado e valorizado pela escola em que há atuação docente (BETLINSKI, 2015)³.

³ Considerações semelhantes às de Betlinski sobre trabalho pedagógico e gestão pedagógica são feitas por PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Ao tratarmos de gestão, fazemos referência à gestão pedagógica, sendo essa uma possibilidade para a participação ativa, para o exercício da autonomia e para a formação cidadã (BETLINSKI, 2015).

A gestão pedagógica precisa contar com o apoio da escola inteira para que seja efetivada e valorizada. Assim como o pedagógico engloba tempo, lugar e espaço, cujos docentes assumem hierarquias e estabelecem compromissos, surge a necessidade de profissionais bem preparados para a atuação no ambiente escolar. Cabe a esses profissionais saber/ter um olhar das experiências reais, práticas com sucesso e insucesso de outros docentes e saberem compreender as dificuldades e a sua superação. Um trabalho pedagógico bem concretizado deve ter planejamento em toda a semana e ser revisado diariamente com o andamento da classe, deve ser priorizado o trabalho em equipe, democrático, dessa forma, aluno e escola trabalham juntos (BETLINSKI, 2015).

Para que se faça um trabalho pedagógico competente, no sentido qualitativo do termo, compreendemos a necessidade do domínio teórico e seus desdobramentos em práticas dos fundamentos filosóficos. Considerando o pressuposto de que a prática pedagógica é um problema filosófico, Sócrates afirmou que não há uma dissociação entre ambos para se construir o saber filosófico. Ele sempre buscou relacionar sua filosofia com a pedagogia, mesmo que ele não tenha escrito nada, pois era um filósofo popular das ruas. Nesta concepção de construção do saber, ele desenvolveu um método ou uma pedagogia, baseada no diálogo (dialética + maiêutica, ironia). A partir daí, vários filósofos, depois de Sócrates, preocuparam-se com a Pedagogia, pois a Filosofia depende da Pedagogia e vice-versa, elas têm uma relação inseparável, nos diferentes momentos da história da educação, embora essa relação tenha se construído de formas diferentes, havendo algumas alterações.

1.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FILOSOFIA

As práticas pedagógicas se estabelecem sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, ao conceber a concepção da reflexão como um instrumento que irá conduzir o trabalho do professor. A prática pedagógica, como problema filosófico, começa em Sócrates que usou sua técnica e sua filosofia de “conhece-te a ti mesmo”, para buscar de uma maneira reflexiva o autoconhecimento, o conhecimento do mundo e da verdade.

Sócrates foi um importante filósofo ocidental filho de escultor e de uma parteira, nasceu em 469 a.C., em Atenas e morreu em 399 a.C. O seu ensino foi concedido em praça pública e mercados, onde passava a maior parte de seu tempo conversando com os atenienses. Ele alegava nada saber e, também, era “convicto em dizer que ninguém pode ser mestre dos outros”, ao contrário dos professores ambulantes, os sofistas, que andavam ensinando por dinheiro sobre ciências e artes, tudo afirmavam saber e eram capazes de ensinar a todos (SOTELO, 2014, p. 33).

Sócrates se destacou por seu método e sua pedagogia, que, contrários aos dos sofistas, possuíam o diferencial que era o diálogo entre ele e os jovens, o que suscitava a busca pela verdade e os motivava a descobri-la despertando seu pensamento crítico. Pela dialética e pela maiêutica (parteira), desenvolve-se o método de perguntas e respostas (SOTELO, 2014). O método “socrático era a ironia, isto é, simulava não saber e lançava questões até que o interlocutor não tivesse mais saída e tomasse consciência da sua ignorância” (BEZERRA; SANTOS, 2010, p. 7). Essa técnica permitia que seus discípulos abandonassem o conhecimento enganoso e encontrassem a verdade oculta na mente de cada um, por suas próprias respostas e pela compreensão de sua ignorância, fazia-os perceber que aquilo que julgavam saber, na verdade, estabelecia-se em preconceitos ou conjecturas (BEZERRA; SANTOS, 2010).

No momento presente, a maiêutica se aplica à pedagogia, quando o conhecimento é formado também pelo princípio da dialética, em que o professor não concede as respostas ao aluno, porém pelo diálogo o incentiva e o auxilia na busca de suas próprias respostas, desenvolvendo sua heurística e permitindo a reflexão de cada um, instigando as dúvidas, inquietações e estimulando o pensamento crítico, sem o intuito de buscar a verdade absoluta, mas, sim, educar o olhar e duvidar das próprias certezas.

Dentro da relação entre filosofia e pedagogia o campo filosófico constitui-se como o mais antigo tendo sua origem atribuída ao final do século VII e início do século VI a.C nas colônias gregas da Ásia Menor, na cidade de Mileto, sendo o primeiro filósofo Tales de Mileto. A palavra filosofia é de origem grega composta pela junção das palavras *Philo*, que significa amizade, amor fraterno, respeito e *Sophia*, que significa sabedoria assim, a filosofia é entendida como sendo a amizade pela sabedoria e o filósofo visto como aquele que tem amor pelo saber (CABRAL; TEODÓSIO, 2010, p. 2).

Com o objetivo de ensinar o próximo, pode-se valer da filosofia para instigar o pensamento crítico e analítico, a fim de que todos tenham suas próprias respostas às questões diversas. Filosofia é estarmos sempre em busca do saber. A pedagogia estuda os meios da educação, sendo assim, a filosofia é de grande importância, pois propõe os fundamentos, princípios e fins. Por que se educa? Como podemos educar de forma correta e esclarecida?

A filosofia prepara para a atividade de ensino, uma vez que ela provoca a reflexão nos levando a indagar sobre o sentido de nossas ações. Dessa forma, percebemos a importância da filosofia para a formação docente, uma vez que ela permite à pedagogia a compreensão dos valores orientarão as atividades educativas.

Por isso, estudar filosofia da educação dentro do curso de pedagogia é de suma importância. Podemos concordar com Saviani (1996), quando

afirma que a tarefa da filosofia da educação é acompanhar de maneira reflexiva e crítica a prática educacional, auxiliando a elucidação dos seus fundamentos. Portanto é dever da filosofia da educação nos mostrar o caminho, para uma reflexão sobre os problemas da educação, não apenas da educação, como também da sociedade em geral, problemas os quais, em algum momento, encontraremos.

Para Saviani, refletir é a ação de “retomar”, “revisar”, analisando atentamente as informações num esforço de encontrar significados, o autor ainda acrescenta que “é isto o filosofar”. Nesse sentido, a filosofia pode ser entendida como uma “reflexão radical, rigorosa e de conjunto” sobre os problemas existentes na realidade; assim, a Filosofia da Educação é, então, a “reflexão radical, rigorosa e de conjunto” dos problemas que estão relacionados a uma realidade educacional (SAVIANI, 1990, p. 16, 20). Visto isso, é necessário ressaltar a importância que um pedagogo tem, pois ele será visto como um formador de opinião. Para a realização do trabalho do professor, ele será guiado por uma base filosófica que irá orientar sua formação.

Nessa mesma direção, pode-se considerar que a filosofia contribui, para a atuação do professor, uma vez que ele passa a refletir sobre ‘o que’ e como se faz, podendo, assim, agir de maneira consciente na sala de aula (CABRAL; TEODÓSIO, 2010, p. 5).

O trabalho do docente pode ser percebido na teoria e prática que o professor dispõe para ajudar o aluno a construir os conhecimentos e valores importantes para a sua formação. Nesse sentido, cabe questionar: como acontece a reflexão filosófica no ambiente escolar? A filosofia é um meio que a pedagogia pode buscar clareza sobre os processos educacionais, daí podemos perceber a relação entre a filosofia e a pedagogia e da importância da primeira para a formação docente.

REFERÊNCIAS

BETLINSKI, C. Gestão pedagógica na escola: um diagnóstico do trabalho docente no Ensino Médio. *In: VALLIN, C.; BETLINSKI, C.; BARBOSA, V. Gestão pedagógica e qualificação do trabalho docente.* Lavras: Center Gráfica e Editora, 2015. cap. 1, p. 9-41.

BEZERRA, A. A. C.; SANTOS, M. C. C. Contribuições da práxis pedagógica segundo os sofistas. *In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SERGIPE*, 3., 2010, Aracaju. *Anais...* Aracaju: UNIT, 2010. v. 1., p. 1-12.

CABRAL, C. L. O.; TEODÓSIO, H. A. As interfaces entre filosofia e pedagogia. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO*, 5., 2010, Caxias do Sul. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplcinf/ eventos/cinf/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico9/AS%20INTERFACES%20ENTRE%20FILOSOFIA%20E%20PEDAGOGIA.pdf. Acesso em: 26 jun. 2016.

CEPPAS, F. Uma visão crítica sobre as relações entre a Filosofia da Educação e as ciências da educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 493-508, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10348/9625>. Acesso em: 04 jan. 2018.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* 3. ed. Tradução Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/223.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. Tradução Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LUZURIAGA, L. **Pedagogia**. 4. ed. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1966. v. 56.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: o processo de produção do capital**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. v. 1.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 224 p.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. Contribuições da filosofia para a educação. **Em aberto**, Brasília, v. 9, n. 45, p. 7, jan./mar. 1990.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosofia**. 12. ed. Campinas: Autores Associados. 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOTELO, D. **Os filósofos, as filosofias e a educação e as suas vertentes**. Goiânia: [S. l.], 2014.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

COAUTORES:

AMANDA ELISIANA MARQUES
CARLOS BETLINSKI
DALVA DE SOUZA LOBO
JÉSSICA SCARLETH SANTOS SILVA
LÍVIA MARIA RIBEIRO ROSA
NATÁLIA DE SOUZA
ROSANA FERREIRA
SUZANE APARECIDA DE JESUS SEABRA
THAÍS DE CASTRO CASAGRANDE

2.1 CONCEITO DE EPISTEMOLOGIA

Para o estudo da Epistemologia ou dos fundamentos epistemológicos da educação, propõe-se entender primeiramente o conceito de Epistemologia, o qual é central para se pensar e praticar a atividade educativa escolar.

Para isso, é necessário assinalar dois conceitos “epistêmicos fundamentais”: ‘saber’ e ‘conhecer’ (BOMBASSARO, 1993, p. 19). O verbo saber, na história da filosofia, tem como significado ‘ter por verdadeiro’. Platão, filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, fazia a diferenciação entre “saber (*episteme*) e opinião (*doxa*)”, constatando que o ‘saber’ é uma opinião formada e verdadeira acompanhada de explicações e fundamentações (BOMBASSARO, 1993, p. 19)⁴. Assim como o “saber”, o verbo “conhecer” também liga o ser humano ao mundo. Esse segundo tem a definição prevista como algo que o homem já vivenciou, ou seja, o verbo conhecer está relacionado à experiência (BOMBASSARO, 1993, p. 21).

Segundo Bombassaro (1993, p. 24), muitos estudiosos se ocupam em entender os tipos de conhecimento e salientam que é comum a distinção entre “conhecimento de senso comum, conhecimento científico, conhecimento filosófico”, entre outros. Segundo o autor, o conhecimento de senso comum se aproxima da forma de conhecer mais simples do ser humano, um tipo de conhecimento que o homem utiliza para conhecer o mundo e para a sua própria sobrevivência. No entanto esse tipo de conhecimento não consegue explicar as causas dos fenômenos e, por isso, torna-se insuficiente.

Conceituando o termo, segundo o “Dicionário de Filosofia”, Epistemologia é o sinônimo de gnosologia ou teoria do conhecimento (ABBAGNANO, 2007, p. 392). Sobre a epistemologia podemos considerar que ela “trata de um conhecimento que tem a pretensão de objetividade

⁴ Em *episteme* os grifos são do autor.

e validade universais” (BOMBASSARO, 1993, p. 24). Em outras palavras, a epistemologia está ligada ao ato de conhecer, ao estudo da natureza e dos processos do conhecimento humano.

A inquietação por “como saber” ou “como conhecer” está presente desde que o homem é homem e o acompanha, ao longo da história, passando por toda a cultura, pelo saber já acumulado, pelas tecnologias que já existem (ARANHA; MARTINS, 1992, p. 48).

Sobre o conceito de conhecimento podemos considerar:

Dá-se o nome de *conhecimento* à relação que se estabelece entre um sujeito cognoscente (ou uma consciência) e um objeto. Assim, todo conhecimento pressupõe dois elementos: o sujeito que quer conhecer e o objeto a ser conhecido, que se apresentam frente a frente, dentro de uma relação. Isso equivale a dizer que o conhecimento é o ato, o processo pelo qual o sujeito se coloca no mundo e, com ele, estabelece uma ligação (ARANHA; MARTINS, 1992, p. 48).

Isto é, o conhecimento tem valor histórico e se estabelece em uma época e em uma determinada cultura e acompanha o ser humano ao longo de suas conquistas e das transformações do mundo. Assim, podemos considerar que o conhecimento também se transforma. Para a compreensão do que é o conhecimento, recorre-se a algumas teorias do conhecimento para melhor esclarecimento do assunto.

O Racionalismo tem como principal representante René Descartes, que procura o conhecimento verdadeiro, para fugir das suas dúvidas e ilusões, ele estabeleceu a *dúvida*⁵ como artifício para o “pensamento rigoroso” (ARANHA; MARTINS, 1992, p. 79). Chegou à conclusão de que nós, sendo seres pensantes, conseqüentemente existimos, definindo essa afirmação como uma certeza do verdadeiro e, por isso, sua frase se torna famosa: ‘Penso, logo existo’ (ARANHA; MARTINS, 1992, p. 79).

Em seu perfil, o Idealismo admite que os corpos existam em nosso ideal, os objetos existem na imaginação; aceita também que o objeto de

⁵ Grifo dos autores: (ARANHA; MARTINS, 1992).

conhecimento é uma representação (ABBAGNANO, 2007). Segundo Mora (2001), o idealismo foi uma corrente em que se acreditava que as atitudes do homem eram regidas por ideais, sendo estes realizáveis ou não, mas que imaginados como de possível realização.

O Empirismo, de John Locke, propõe a ideia de que o conhecimento começa a partir da experiência sensível. Para essa corrente, as nossas ideias são resultantes de duas fontes: a sensação - apreender “impressões” do mundo exterior e a reflexão - ação em que o “espírito conhece suas próprias operações” (ARANHA; MARTINS, 1992, p. 80).

É a partir dos dados da experiência que, por abstração, o entendimento, ou o intelecto, produz ideias. A razão humana é vista como uma folha em branco sobre a qual os objetos vão deixar sua impressão sensível, a qual será elaborada por meio de certos procedimentos mentais em ideias particulares e ideias gerais (ARANHA; MARTINS, 1992, p. 80).

A dialética teve relação com o termo “diálogo”, ou seja, está relacionada com a ‘arte do diálogo’. Na dialética existem “duas razões ou posições” de que se constituem o debate, a argumentação, fazendo-se presente o confronto entre as ideias e os argumentos. Dentre os filósofos que estudaram ou utilizaram a dialética, podemos destacar Platão, Aristóteles, Hegel, Marx, entre outros (MORA, 2001, p. 718).

Para a maior aproximação do significado de teoria do conhecimento, resta o conceito de teoria (“especulação ou vida contemplativa” - interpretação que o termo teve na Grécia) que tem como uma das principais definições a “condição hipotética ideal”, ou seja, é um conjunto sistemático de opiniões e ideais sobre um dado tema (ABBAGNANO, 2007, p. 1122). Nesse sentido, podemos inferir que o conhecimento é construído pelas ações coerentes sobre um determinado assunto e, ao transformá-las em informações, podemos interpretá-las o que nos leva ao conhecimento.

2.2 TIPOS DE CONHECIMENTO

No ambiente escolar e, em consequência, nas práticas pedagógicas, observa-se a presença de diferentes tipos de conhecimento. Essa relação do sujeito cognoscente com os objetos ou fenômenos a serem conhecidos sofre a interferência de diferentes formas de representações da realidade, desde o pensamento mítico-religioso até a elaboração do pensamento científico-filosófico que estão assentados no discurso lógico e argumentativo.

Na sequência, apresentamos as diferentes tipificações de conhecimento com a ressalva de que, embora os estudantes possam trazer para a escola certas crenças e representações ingênuas ou preconceituosas, é papel dos educadores introduzi-los e exercitá-los nas formas de conhecimento científico e filosófico.

2.2.1 Conhecimento Científico

É um conhecimento que tem sua veracidade ou falsidade comprovadas em pesquisas. É movido por razões, ou seja, é um conhecimento objetivo e é sistematizado. Há uma relação do sujeito com o objeto, pode ser sistematizado, analisado e questionado.

A ciência surge ao determinar seu “objeto específico de investigação” e ao criar um método para o controle do conhecimento a ser produzido. É pelos métodos rigorosos que a ciência alcança um conhecimento sistemático, o que permite fazer relações, previsões e ações mais confiáveis (ARANHA; MARTINS, 1992, 2009, p. 345).

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a diferença entre o conhecimento científico e as outras formas de conhecimento se refere ao seu contexto metodológico. Os referidos autores argumentam quanto ao conhecimento científico: a veracidade é julgada pela experiência, é uma forma de conhecer a sistemática de teorias conexas e não é definitivo, uma vez que novas concepções e o desenvolvimento de novas técnicas e teorias podem reformar o acúmulo de conhecimentos que se tem.

Para Aranha e Martins (1992), o conhecimento científico compreende os fatos e a realidade de forma mais rigorosa, visto que não se fundamenta nos saberes popular ou religioso, mas, apesar de o rigor existente na ciência, não é correto afirmar que seja um conhecimento definitivo, pois ele está em constante mudança e desenvolvimento.

O avanço científico ocorre, a partir de novos problemas que surgem e que desafiam a compreensão dos cientistas, exigindo novas pesquisas. Esse movimento da ciência manifesta o marco “provisório” e “histórico” das descobertas e das conclusões das investigações (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 373).

Existem dois campos na ciência: as ciências empíricas – nas quais há ainda outras duas ciências, as ciências naturais: a física, química e as ciências humanas: psicologia, sociologia. Em outro campo científico, nas ciências não empíricas, para que o conhecimento aconteça é por meio de métodos matemáticos (ARANHA; MARTINS, 2009).

Nas ciências humanas, há dificuldades para a execução de seu método, uma vez que é o estudo do ser humano e conta com a imprevisibilidade dos comportamentos e acontecimentos. Assim, as pesquisas nas ciências humanas buscam compreender e não apenas explicar os eventos a serem investigados. A “*complexidade* dos fenômenos” foge a simplificações, ou seja, o comportamento humano é influenciado por diversos fatores o que impede de se fazer generalizações durante um estudo (ARANHA, MARTINS, 2009).

2.2.2 Conhecimento Mítico

A complexidade da realidade levou os homens a aceitarem diferentes tipos de conhecimento para se apropriarem dela. A filosofia, desde sua origem, procurava a compreensão teórica do mito, conhecido como uma forma de pensar e justificar o mundo. A separação da filosofia do mito foi um processo extenso e necessário.

A filosofia, no entanto não deixou de considerar o mito, que nunca deixou de fazer parte da maneira como concebemos e conhecemos o mundo (ARANHA; MARTINS, 1992, 2009).

O mito é a maneira primeira que temos de dar significado ao mundo, subjetivamente, seja individual ou coletivamente. Ele nasce a partir do desejo de entender o mundo. Baseado também no desejo de segurança, imaginamos e criamos histórias que nos trazem bem-estar, equilíbrio e tranquilidade, além de nos fornecer modelos exemplares para as nossas ações. Ao negar essa forma de conhecimento, negamos com ela expressões fundamentais da existência humana (ARANHA; MARTINS, 1992).

Nas sociedades primitivas, o valor do mito, que é sempre coletivo, está em situar o ser humano no mundo, auxiliando-o a encontrar seu espaço e função entre os demais seres no ambiente. Uma vez que não é teórico (não crítico e ingênuo), o mito não respeita a coerência lógica das verdades empíricas e científicas (ARANHA; MARTINS, 1992).

A relação entre a pessoa e o divino passa por toda a ação humana, o que se justifica pelo fato de que o mito seja de natureza sobrenatural, ou seja, para construí-lo recorre-se aos deuses para construir uma compreensão do mundo real (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 27).

A não autenticidade do mito é uma característica particular atribuída ao fato de que um mesmo mito pode ter inúmeras versões, nenhuma delas tem a necessidade de comprovação para ser aceita (ARANHA; MARTINS, 1992). As referidas autoras acrescentam que o conhecimento mítico está relacionado à magia, ao ato de esperar que os eventos ocorram da forma que se deseja, daí surgem os rituais na crença de que o desenrolar das situações acontecerão como se anseia.

Neste ínterim, o mito não deve ser visto como maneira de explicar a realidade, mas de confortar e acomodar o ser humano no mundo.

2.2.3 Conhecimento Teológico

O conhecimento teológico, ou religioso baseia-se em ensinamentos sagrados, que são revelados por divindades (“sobrenatural”), o que justifica o fato de serem tomados como conhecimentos “infalíveis e indiscutíveis”. Os fundamentos do conhecimento religioso não são contestados, as pessoas aderem a esse conhecimento numa atitude de fé que está sempre subentendida diante do que é declarado (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 79).

A fé sem razão carece de plenitude; a razão sem fé e abandonada às suas próprias forças se extravia. Teologia e filosofia se mantêm, pois, em equilíbrio, mesmo que seja um equilíbrio dinâmico no curso do qual a teologia suscita problemas que a filosofia se vê obrigada a resolver e esta última suscita questões que obrigam a teologia a cobrar consciência de seus próprios temas (MORA, 2001, p. 2849).

Os teólogos buscam fundamentação para o conhecimento religioso no que está inscrito nos “textos sagrados”. E o “fiel” não se prende à “evidência de fatos”, para basear seu conhecimento, ele o faz a partir da “revelação divina” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 79).

2.2.4 Conhecimento Empírico ou do senso comum

O conhecimento empírico está diretamente ligado à experiência. De acordo com Mora (2001), o empirismo se relaciona com a experiência que se qualifica em dois sentidos. O primeiro, como informação proporcionada pelos órgãos dos sentidos; o segundo como aquilo que logo foi chamado de vivência, ou seja, um conjunto de emoções, sentimentos e afeições que se acumulam na memória humana. Por outro lado, o ser humano guarda na memória cada vez mais esses sentimentos e afeições, acrescenta-se, paulatinamente, mais “experiência” (MORA, 2001, p. 821).

O empirismo considera que todo conhecimento deriva da experiência e, na maior parte das vezes, da experiência dos sentidos. Além disso, considera que todo conhecimento deve justificar-se pelos sentidos, de forma que nada que não seja experienciado pelos sentidos não pode ser considerado propriamente conhecimento. O empirismo defende, ainda, segundo o referido autor, que não existe uma outra realidade que não seja a experiência dos sentidos (MORA, 2001).

2.2.5 Conhecimento Filosófico

A palavra filosofia é de origem grega e significa amor à sabedoria. Mora (2001, p. 1045) define “filosofar foi entendido no sentido de estudar, isto é estudar teoricamente a realidade”.

Segundo Mora (2001), a filosofia nasce como conhecimento racional da ordem do mundo ou da natureza. Assim, segundo o autor, o Conhecimento Filosófico usa como principal fonte de estudo o questionamento, ao se dedicar a conhecer as relações do indivíduo no meio com o qual está interagindo. Usa as ideias como objeto de estudo; é conhecimento racional, ou seja, não se concentra nas experiências, mas no *priori* (MORA, 2001).

Aranha e Martins (1992, p. 69) definem a filosofia como uma forma de pensar, uma atitude diante do mundo, concebem a filosofia como uma “prática de vida”, que busca compreender ou explicar os acontecimentos para além da “aparência”. Dessa forma, a filosofia pode pensar e questionar qualquer objeto, situação ou acontecimento e é, por questionar, que nos leva a perceber outras formas de compreender o mundo.

Nesse sentido, conclui-se que o conhecimento filosófico é pautado no discurso lógico, coerente e na análise do objeto de conhecimento de forma radical (até as raízes) e global (contextualiza de forma abrangente).

2.3 O PERSPECTIVISMO DE NIETZSCHE

A teoria de conhecimento em Nietzsche ficou conhecida como perspectivismo. Embora esse filósofo seja conhecido pela sua irreverência e crítica ácida, em relação à ideia de verdade, os estudiosos consideram que seu pensamento filosófico é aberto e que o conhecimento, para ele, figura como ficção e genealógicamente é situado em contextos históricos e sociais em que certas verdades e discursos são impostos como verdades.

O significado de “perspectiva” é a representação feita pelo observador da figura de um “objeto” ou de uma “cena”. Marins (2008, p. 125) faz uma analogia do significado de perspectiva para compreender, de modo genérico, o “*perspectivismo*”, considerando esse último como “pensamento sobre a construção (ou o conhecimento) da realidade do mundo”.

Após Leibniz, Kant e Teichmüller, Nietzsche é descrito como o filósofo que impulsionou o pensamento perspectivista. O perspectivismo pode ser entendido, de um modo geral, como uma maneira crítica de considerar o valor e os domínios do conhecimento. O perspectivismo em Nietzsche manifesta que não há uma realidade anterior ao sujeito ou fora dele e que também não há um sujeito gerador de realidade (MARINS, 2008, p. 124-126).

A teoria do conhecimento perspectivista considera que não há fatos, e sim interpretações. Não há verdades absolutas, e sim diferentes formas de interpretação. O valor do conhecimento está na interpretação que o sujeito faz, baseado em seu ponto de vista e em sua história de vida e não no objeto. O conhecimento é uma forma de interpretação processual e mutável realizada pelo sujeito em suas relações históricas e sociais.

Para Gori e Stellino (2014), se a palavra conhecimento tem sentido, o mundo é cognoscível, mas será interpretado de modos diferentes, adquirindo sentidos diversos. Isso é perspectivismo. São

os instintos, os desejos que interpretam o mundo, tanto afirmam quanto negam os objetos do conhecimento. Cada instinto afirmado é uma espécie de sede de domínio, um querer estabelecer normas para dominar outros instintos.

Percebe-se que, para Nietzsche, há uma forte relação entre sentidos (instintos) e conhecimento no processo de interpretar o mundo. Essas relações são diferentes para cada sujeito, é possível dar inúmeros sentidos ao pensar o mundo. Portanto há também uma consideração a respeito do corpo ao elaborar as teses sobre perspectivismo.

Compreende-se que o perspectivismo é a denominação para a teoria do conhecimento de Nietzsche, e essa ideia se encontra sua máxima força na expressão ‘não há fatos, apenas interpretações’. “O perspectivismo é, entre outras coisas, a afirmação de que há uma pluralidade de sentidos, uma polissemia irreduzível, no limite, a uma definição unívoca e não ambígua” (MOTA, 2010, p. 214).

Outro aspecto que destacamos diante das possibilidades de explicação, para o perspectivismo em Nietzsche, é a ideia de que “interpretar” também é “criar”, e esse é considerado um aspecto central no pensamento de Nietzsche.

Na sequência, apontamos algumas considerações sobre diferentes linhas interpretativas, sugeridas por Mota (2010), para compreender o perspectivismo:

- Perspectivismo Metafísico:

O perspectivismo seria metafísico precisamente porque para uma teoria perspectivista do conhecimento não se trata de conhecer o ser, nem sequer o ente, mas de exercer poder sobre ele. Conhecimento é o processo por meio do qual o ser que conhece se apodera, em função de seus interesses vitais, do ser em geral (MOTA, 2010, p. 219).

O perspectivismo nietzschiano, na ótica da metafísica, pode ser interpretando, por exemplo, quando o sujeito exerce relação de poder

com o objeto e que não se importa necessariamente em conhecê-lo, mas dominá-lo, prevalecendo o esquecimento do ser.

- Perspectivismo - hermenêutico fenomenológico:

A noção nietzschiana de perspectiva é, desse modo, associada à de fenômeno, não no sentido fenomenalista kantiano, mas no sentido da fenomenologia. Cada perspectiva é uma 'aparição', uma 'manifestação', da 'coisa mesma', do real, do Ser, que se desvela de infinitas formas nas perspectivas (MOTA, 2010, p. 221-222).

Nesta relação, não é o sujeito que exerce poder sobre o objeto, mas o objeto que se revela ao sujeito. O sujeito do conhecimento precisa estar aberto e se mostrar sensível para compreender as características manifestadas pelo objeto.

- Perspectivismo transcendental:

O perspectivismo seria, assim, a resposta de Nietzsche à pergunta transcendental pelas condições de possibilidade do conhecimento e seria uma superação de Kant, não no sentido de uma ruptura em relação a este, mas de uma reformulação neokantiana, na medida em que teria situado tais condições de possibilidade no próprio mundo. Nietzsche considera que a pergunta 'o que posso saber?' seria, como em Kant, precedida pela questão 'o que é o homem?', entretanto, o homem surge em Nietzsche como um ser finito, um ser natural e histórico em sua existência concreta no mundo. No entanto, afirmar o pertencimento do homem ao mundo não significa negar que haja características humanas universais. Há uma *perspectiva humana universal*⁶ que se situa na base de todas as demais perspectivas (MOTA, 2010, p. 224-225).

O perspectivismo, como resultado da reflexão dos "esquemas conceituais", foi construídos pelo ser humano, para explicar ou compreender o mundo. A realidade se manifesta, de acordo com as

⁶ Grifo do autor.

diferentes e diversas perspectivas, ou seja, ela se manifesta nos diversos esquemas elaborados pelo ser humano (MOTA, 2010, p. 223, 226).

- Perspectivismo semântico:

O termo 'perspectivismo' ganha, assim, vários significados, podendo ser referido a uma lógica, uma ontologia, uma epistemologia, uma teoria da causalidade e uma teoria da consciência ou do eu, todas igualmente perspectivistas. Entre outras coisas, defendem que Nietzsche dispõe de uma ontologia anti-realista que culmina em uma teoria dos feixes de objetos (*bundle theory of objects*), a qual é correlata a uma epistemologia contextualista que rejeita a possibilidade de conhecimento de re, mas admite a possibilidade de conhecimento *de dicto* (MOTA, 2010, p. 230)^{7,8}

São as várias proposições ou sentidos atribuídos à verdade e linguagem relacionadas ao objeto e às possibilidades de conhecer ou interpretar o mundo.

- Perspectivismo pragmático:

É a sedução da linguagem, no dizer de Nietzsche, ou as ilusões gramaticais, nas palavras de Wittgenstein, o que nos leva a substancializar itens linguísticos, isto é, a crer o que 'sujeito', 'objeto', 'ser' etc., seriam, mais que meras funções da linguagem, entidades substanciais (MOTA, 2010, p. 233)⁹.

É uma nova concepção para o perspectivismo, pois não acredita na veracidade do educar, baseada no poder e na verdade única, mas no poder das palavras, da linguagem como forma de ensinar e persuadir. Sendo circunstancial, dependendo da situação e do interesse imediato, afirma-se uma tese e, por meio de um discurso retórico, pretende-se persuadir outros sujeitos.

⁷ O referido autor inclui essas considerações em seu artigo fazendo referência aos estudos sobre Nietzsche propostos por: HALES, S.; WELSHON, R. **Nietzsche's perspectivism**. Urbana: University of Illinois, 2000. p. 3.

⁸ Grifos do autor.

⁹ O referido autor, nessa passagem do artigo, cita: WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. 2. ed. Tradução J. C. Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

Embora se considerem essas diferentes perspectivas sobre o próprio perspectivismo, temos em comum, entre todas elas, é a superação da ontologia clássica, pois, no perspectivismo de Nietzsche, não há lugar para a interpretação do ‘Ser’ como categoria de unidade ou permanência, e que as mudanças são consideradas simplesmente como acidentes ou ilusões dos sentidos. Marins (2008) acrescenta que a compreensão de ‘Ser’, em Nietzsche, está relacionada a um “jogo de forças”, é um “fluxo vital”, ou seja, a interpretação nietzschiana para a vida está vinculada à concepção de que esta é um processo de “forças inter-relacionadas” (MARINS, 2008, p. 135).

2.4 TEORIA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN

A palavra complexidade tem sua origem em *complexus*, que significa “o que foi tecido junto”, ou seja, com essa definição já se destaca a base da teoria da complexidade: elementos que não se separam e essenciais no todo. Dessa forma, a complexidade é percebida como a junção entre o único e o plural (MORIN, 2011, p. 38).

Segundo Morin, a complexidade humana é pensada, com base na associação dos elementos que a constituem. Assim, para o referido pensador, o desenvolvimento humano é compreendido, a partir da tríade indivíduo-sociedade-espécie, alegando que são as interações humanas que permitem a preservação da cultura e a organização da sociedade (MORIN, 2011, p. 49).

Baseado na teoria da complexidade de Morin, pensa-se em conhecimento de mundo, em desenvolver a capacidade de contextualizar, de pensar a “relação todo-partes”. Essa ação remete a ideia de compreender o “contexto”, o “multidimensional”, o “complexo”, considerando, ao mesmo tempo, a “unidade” e a “diversidade” que integram o mundo (MORIN, 2011, p. 56).

No entanto, ao longo do progresso das ciências, ocorreram separações entre as áreas de conhecimentos, levando a “especializações disciplinares”

dispersas e desunidas, que fragmentam os contextos e as complexidades (MORIN, 2011, p. 37). Relaciona e se reflete, no sistema de ensino, é que, atualmente, é baseado em disciplinas fragmentadas e com pouca, ou nenhuma contextualização entre cada uma das disciplinas escolares.

Dessa forma, o pensamento complexo trata-se da associação das diversas áreas de estudos e de ciências, abrangendo diferentes formas de conhecimento e de compreender a realidade (SILVA, 2011).

A teoria da complexidade de Morin está fundada numa necessária transformação da “organização de informação” que “relacione” e “una” novas formas de conhecimento. Uma teoria que questiona os diversos elementos que constituem o mundo – economia, política, sociedade, a cultura, etc – e, a partir desses diversos princípios, propõe refletir a educação (SILVA, 2011, p. 247).

A consideração é de que a educação possa ser uma possibilidade, a fim de mobilizar e relacionar os diversos conhecimentos e contribuir para a percepção da união existente entre as diversas formas de saber, com a proposta de conduzir a um ensino contextualizado. Um ensino que busque por novas formas de pensar e organizar os conhecimentos.

Por fim, acrescentamos que ao professor é indicado que busque compreender a forma como os seus alunos podem construir o conhecimento, para que possa, dessa forma, reconhecer o objetivo do ensinar e aprender.

2.5 A RELAÇÃO ENTRE TEORIA DO CONHECIMENTO E PEDAGOGIA

Depois de conceituarmos a Teoria do Conhecimento ou epistemologia e alguns teóricos contemporâneos, chegamos ao questionamento principal: por que o pedagogo precisa ter clareza da Teoria do Conhecimento?

Segundo Saviani (1994, p. 139), o conteúdo a ser aprendido pelo aluno demanda, pedagogicamente, a relação entre os modos universais

do conhecimento, os modos de aprendizagem, os conteúdos e o modo de ensino, ou seja, o pedagogo precisa ter clareza da Teoria do Conhecimento, para relacioná-la com os modos como se concebe o processo cognitivo e o modo pelos quais se concebe a organização do trabalho pedagógico.

Assim, considera-se que o objetivo do ensino não seja que os alunos copiem ou reproduzam o conhecimento, mas que o professor possa dar oportunidades para que eles produzam algum conhecimento e que possam perceber, nos ensinamentos do(s) professor(es), a base para novas descobertas e novos conhecimentos.

Na modernidade, René Descartes afirma que a capacidade de pensar é similar em todos, o que é um pressuposto de sua filosofia. A razão ou capacidade de raciocinar é uma qualidade que distingue o homem dos outros animais e ser racional faz parte da essência humana. Para Descartes, cada ser humano usa a razão inata de um modo diferente, o que o faz escrever o discurso do método: como usar bem a razão a fim de chegarmos à verdade?

A condição de julgar entre o verdadeiro e o falso é o que se denomina como “bom senso ou a razão”, Descartes aponta, ainda, que a diversidade das nossas opiniões advém da capacidade de conduzirmos os pensamentos por vias distintas (DESCARTES, 1994, p. 41 *apud* GELAMO, 2007, p. 128-129).

Num sentido completamente oposto à René Descartes, Edgar Morin nos traz a Teoria da complexidade com uma visão epistemológica que critica o conhecimento fragmentado por impedir, frequentemente, o vínculo entre as partes e a totalidade, devendo ser este modificado para um modo capaz de assimilar os objetos em seu contexto, sua complexidade e seu conjunto (MORIN, 2011).

Ainda sobre a Teoria do Conhecimento, Nietzsche nos leva ao Perspectivismo, em que considera o não conhecimento da realidade em si; não existem verdades absolutas, e sim nossa avaliação sob um determinado ponto de vista. A verdade, para Nietzsche, é uma produção

humana e está ligada a um determinado tipo de vida e não a um sujeito abstrato: conhecer para Nietzsche está relacionado à maneira de estar no mundo, ou seja, conhecer é uma perspectiva da vida, há diferentes formas de conhecer e de ser no mundo (MARINS, 2008; ROCHA, 2012).

Para o perspectivismo de Nietzsche, o conhecimento é construção e plural, e as possibilidades de conhecer estão ligadas à forma com que o ser humano se relaciona com a vida (MORIN, 2011). Dessa forma, segundo Marins (2008), a partir da concepção de Nietzsche, o conhecimento se desenvolve na forma de ser e estar do homem no mundo, ou seja, o homem constrói os conhecimentos baseado em suas relações com o mundo à sua volta.

Para que possamos retomar o ponto inicial de nossas reflexões, podemos questionar: qual a relação existente entre a Teoria do Conhecimento e a Pedagogia?

Depois de assimilada e esclarecida a Teoria do conhecimento, o pedagogo poderá entender o modo como os educandos aprendem. Segundo Moreira (2011, p. 12), uma teoria é uma forma de organizar um conjunto de conhecimentos de uma determinada área, uma maneira para esclarecer e prever observações e também de resolver problemas. Nesse sentido, o autor sugere que uma “teoria de aprendizagem” é uma forma que se estabeleceu para interpretar essa área de conhecimento: a aprendizagem.

Nesse cenário, o pedagogo, tendo o conhecimento de algumas tendências epistemológicas, poderá organizar experiências educativas, atividades pedagógicas coerentes com uma determinada linha epistemológica. Apresentamos aqui três vertentes:

INATISTA - Nessa vertente, aceita-se que a capacidade de aprender já acompanha o ser humano desde o nascimento, assim, na fase escolar, a ideia assumida é de que o professor interfere o mínimo na aprendizagem do discente e isso se deve à capacidade que o sujeito tem de aprender sem as interferências do professor (MOREIRA, 2011).

Na relação entre sujeito do conhecimento e objeto a ser conhecido, prevalece o sujeito como força determinante.

EMPIRISTA - O conhecimento é algo pronto, que está fora do indivíduo e que deve ser nele introduzido, para uma assimilação e utilização futura (MOREIRA, 2011).

Na relação entre sujeito cognoscente e objeto a ser conhecido, há uma preponderância do objeto sobre o sujeito.

DIALÉTICA - Na pedagogia, é a relação entre a teoria pedagógica e a prática educativa. O professor aborda as questões a serem discutidas na forma de tese e antítese, chegando a uma terceira tese (MOREIRA, 2011). Na relação entre sujeito do conhecimento e objeto a ser conhecido, há uma mútua interação. Tanto o sujeito interfere no objeto quanto o objeto exerce alguma interferência no sujeito.

Quanto à predominância de uma ou outra dessas tendências epistemológicas, nas práticas educativas, dependerá da filiação pedagógica adotada no projeto pedagógico escolar. Para os projetos pedagógicos ou práticas pedagógicas de matriz socialista predomina a epistemologia dialética. Para as tendências pedagógicas de matriz positivista ou tecnicista, normalmente, há uma predominância das epistemologias inatista e empirista.

A título de conclusão, podemos considerar que o conhecimento sobre a epistemologia é de extrema importância para o planejamento e desenvolvimento das experiências educativas. Da clareza sobre os fundamentos epistemológicos resulta o bom planejamento das práticas pedagógicas e o sucesso ou não da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 4. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2009.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GELAMO, R. P. Filosofia do sujeito, pedagogia da razão e educação da infância em René Descartes. *In*: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. (org.). **Introdução à filosofia da educação**: temas contemporâneos e história. Campinas: Avercamp, 2007. p. 125-145.

GORI, P.; STELLINO, P. O perspectivismo moral nietzschiano. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 101-129, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cniet/v1n34/v1n34a05.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2018.

HALES, S.; WELSHON, R. **Nietzsche's perspectivism**. Urbana: University of Illinois, 2000. p. 3.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Ciência e conhecimento científico. *In*: MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Cap. 3, p. 75-82.

MARINS, I. Um olhar sobre o perspectivismo de Nietzsche e o pensamento trágico. **Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 124-141, 2º semestre de 2008. Disponível em: <http://www.tragica.org/artigos/02/09-imaculada.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MORA, F. J. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Loyola, 2001. Tomo I.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MOTA, T. Nietzsche e as perspectivas do perspectivismo. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, v. 27, p. 213-237, 2010. Disponível em: http://gen.fflch.usp.br/sites/gen.fflch.usp.br/files/u41/Cadernos_Nietzsche_27_213_237.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

ROCHA, J. S. Notas sobre o perspectivismo em Nietzsche. **Theoria: Revista Eletrônica de Filosofia**, Pouso Alegre, v. 4, n. 9, p. 83-92, 2012. Disponível em: www.theoria.com.br/edicao0212/perspectivismo_em_nietzsche.pdf. Acesso em: 22 fev. 2018.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SILVA, B. P. L. A teoria da complexidade e o seu princípio educativo: as ideias educacionais de Edgar Morin. **Polyphonia**, Goiânia, v. 22, n. 2, jun./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/26682>. Acesso em: 22 fev. 2018.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. 2. ed. Tradução J. C. Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

CAPÍTULO III

FUNDAMENTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO

COAUTORES:

CARLOS BETLINSKI
DALVA DE SOUZA LOBO
GISELE ALVES MACHADO
JORDANA RODRIGUES BATISTA
LIGIA MARLENE BARBOSA
LÍVIA MARIA RIBEIRO ROSA
MILENY DE OLIVEIRA
NATALY APARECIDA DE JESUS SOUZA
VANESSA STHEFANIA ALCANTARA

3.1 CONCEITO DE POLÍTICA

A filosofia sempre se ocupou da política, e o sentido principal das preocupações filosóficas é com a vida em sociedade, com uma vida boa, digna, em que todos possam atingir a plena realização humana. Por isso, temos na história da filosofia grandes tratados sobre política e, a título introdutório, apresentamos, a seguir, algumas dessas concepções ou sentido da política para a filosofia e, na sequência, faremos a relação entre práticas pedagógicas e a dimensão política da educação.

3.1.1 A concepção sobre política em Aristóteles

Aristóteles considerava a política uma ciência e, como tal, uma ciência da sociedade, tomando-a como a ciência-mestre em que todas as outras culminam. No pensamento Aristotélico, é função da política estudar e desenvolver ações que possam garantir o bem comum, com governo e instituições preocupados com a felicidade coletiva (ARISTÓTELES, 2006).

A formação das cidades e dos estados, segundo Aristóteles, está relacionada à permanência da existência e, também, à maneira de buscar o bem comum. Aristóteles remete à política como ciência da sociedade e essa ciência se refere à vida humana (ARISTÓTELES, 2006). Nesse sentido, percebe-se que a política, baseada no pensamento Aristotélico, está vinculada a ideias e atitudes que visam ao estabelecimento do bem coletivo.

O conceito de política apresentado por Aristóteles não esteve baseado em ações práticas ou em influências políticas, pelo contrário, foi proposto em suas reflexões sobre a vida social de seu tempo (ARISTÓTELES, 2006). Conforme o mesmo filósofo, o ser humano é um ser cívico e social e é natural a necessidade de conviver em sociedade que requer estar vinculado a ações que promovam o bem para a coletividade. Ele, ainda, destaca que um indivíduo não pode “bastar-se a si mesmo”,

ou seja, é natural a vida em coletividade, em que um ser humano constrói com outros a vida em sociedade (ARISTÓTELES, 2006).

A forma de vida comunitária se fundamenta, a partir das necessidades do ser humano, ou seja, não sendo capaz de produzir ou conseguir tudo aquilo de que necessita, ele o consegue com outro ser humano ou de outro ser não humano. Nesse cenário, por relações que são estabelecidas, na vida em comunidade, busca-se a realização dessas necessidades e também a felicidade dos cidadãos que pertencem àquela comunidade (LIMA, 2017).

Segundo as concepções de Aristóteles, percebe-se o Estado como uma forma de interação que se estabelece tendo como intenção algum bem. Para o referido filósofo, a comunidade se organiza de maneira política de forma natural, uma vez que é uma tendência das pessoas buscarem se agrupar e o fazem para viverem bem e que o governo se organiza para garantir o bom funcionamento desse bem comum (ARISTÓTELES, 2006).

Nesse sentido, a política surge dessa concepção de vida em comunidade. E o que compete à política é a organização dessa vida em comunidade. Assim, pode-se compreender que, de acordo com o pensamento de Aristóteles, é importante promover ações que visem ao bem ou felicidade comum, ou seja, o interesse público é prioridade diante dos interesses e necessidades individuais (ARISTÓTELES, 2006). Para tanto, Aristóteles alerta para a importância da educação, da formação dos cidadãos: desenvolver as capacidades intelectuais e espirituais, as capacidades físicas e materiais. Na educação, por exemplo, a arte de ler e escrever, são ensinamentos que permitem chegar a outras formas de conhecimento e de ciências (ARISTÓTELES, 2006). Assim, verificamos que, com as considerações feitas em concepções de Aristóteles, podemos considerar que a formação do sujeito está relacionada à vida em sociedade e essa formação interage com a política pela educação escolar e familiar.

Dessa forma, podemos levar o pensamento Aristocrático para o campo da educação, pois a união de pessoas, para algum bem coletivo, propõe uma reflexão: como o espaço escolar pode ser local em que todos se reúnem para harmonizá-lo e, também, propiciar melhoras nos processos de ensino e aprendizagem, buscando, em especial, o desenvolvimento intelectual, priorizando a formação de um cidadão ativo e de opinião.

3.1.2 Conceito de política em Rousseau

Rousseau destaca que o homem tem a bondade natural, a vida em sociedade é que o corrompe. Escreveu uma obra de caráter pedagógico, “Emílio”, em que defende a tese da bondade natural do humano. Para ele, o homem selvagem era bom e se sentia feliz; à medida que foi evoluindo e com o surgimento da agricultura, da metalúrgica, tudo foi se modificando e conflitos e rivalidades começaram a aparecer.

A definição de política em Rousseau está atrelada ao desenvolvimento e organização da vida em sociedade, ao considerar que o homem passou do seu estado de natureza para um estado civil. Com o desenvolvimento da vida em sociedade e da civilização, surgiu, também, a propriedade, que instaura rivalidades e desigualdades as quais levam os proprietários a formarem governos para proteger suas propriedades dos que não as possuem. Rousseau considera que a sociedade e sua organização permitiram e impuseram a escravidão, a servidão e várias leis que favorecem determinada classe sobre a maioria, o que produz desigualdades em vários seguimentos da vida em sociedade (ROUSSEAU, 2010).

Rousseau reflete sobre a necessidade de o ser humano buscar possibilidades de atenuar as injustiças que culminam em desigualdades sociais (SOUZA, 2002). A esse respeito, ele considera a concepção de comunidade ideal, para que todos os homens sejam livres e iguais. E, se chegar à comunidade ideal, é necessário um *Contrato Social*: os direitos

não se impõem pela força, mas sim por um acordo que os homens fazem com a comunidade; não colocando os poderes absolutos em uma entidade soberana. Rousseau explicita o Contrato Social como uma “forma de associação que defenda e proteja de toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado e em que cada uma, ao unir-se a todos, só a si mesmo obedeça e continue livre como antes” (ROUSSEAU, 2010, p. 27).

Assim, Rousseau considera uma comunidade em que as condições sejam iguais para todos, não havendo relações ou associações forçadas entre as pessoas, seus pressupostos sobre a educação se relacionam com suas observações sobre a vida em sociedade. Para o filósofo, a educação deveria ser um caminho para que o ser humano pudesse se desenvolver e atuar por interesses próprios (ROUSSEAU, 2010).

Diferente da sociedade de sua época, Rousseau salienta que a criança deveria ser entendida em sua complexidade, sendo situada no centro do processo educacional. Dessa forma, o principal foco da teoria proposta por Rousseau é a valorização da criança como criança e o filósofo, então, sugere que a educação seja o caminho mais indicado para que se alcance tal valorização (ROUSSEAU, 2010).

Segundo Soëtard (2010), para Rousseau na obra *Emílio*, a liberdade e a autonomia são conquistas da pessoa, ou da criança, o que esbarra na realidade conflituosa presente na sociedade e nas relações entre as pessoas. O pensador, ainda, reflete que há um papel decisivo do educador como responsável por estimular e acompanhar o processo formativo da criança.

A concepção sobre educação, em Rousseau, também, considera a importância de uma educação que vá além da educação formal, ao avaliar que os sentimentos do ser humano fazem parte do seu processo formativo (SOËTARD, 2010). Na concepção sobre educação, a partir de Rousseau, de igual modo, deixa-se de lado o uso de técnicas ou modelos, para a formação da criança, trazendo o apontamento de considerar a criança e o seu processo formativo com base em características próprias (SOËTARD, 2010).

O pensamento de Rousseau pode ser avaliado na pedagogia, uma vez que suas concepções podem auxiliar na reflexão sobre os processos educacionais, sobre as metodologias desenvolvidas, dos espaços escolares, entre outras. Nesse sentido, as obras de Rousseau não são compreendidas como um manual a ser aplicado nos processos educacionais, mas que sejam percebidas as possibilidades de construir um ambiente pedagógico que favoreça a formação *da criança (estudante)*, entendendo a formação como um processo.

3.1.3 Concepção sobre política a partir de Gramsci

Gramsci foi um filósofo, pensador inconformado com o tempo em que vivia, sempre acreditou que os movimentos sociais fossem capazes de promover transformações em favor da qualificação de vida, junto à ação política. Suas obras trouxeram contribuições para o desenvolvimento cultural e para a educação. Na obra *Cadernos do Cárcere*, Gramsci traz reflexões sobre questões relacionadas à política e à função educativa dos intelectuais daquele tempo, em que escreveu sua obra, abordando uma análise crítica da história dos intelectuais italianos (MONASTA, 2010).

Gramsci propõe uma série de reflexões sobre política e economia, argumentando que crises econômicas podem levar à difusão de certas formas de pensar, de estabelecer e solucionar questões que estão além da vida estatal (GRAMSCI *apud* BIANCHI, 2002).

Segundo Costa (2017), o pensamento de Gramsci inscreve-se no mundo da práxis e faz parte de uma experiência política na luta de classes.

Segundo Gramsci (*apud* SILVA, 2010), o intelectual é definido como alguém que pensa a complexidade da realidade social, em suas variadas dimensões, colocando o conhecimento em favor dos movimentos sociais. Para o filósofo, o intelectual é importante, para a construção da consciência, no momento histórico em que os indivíduos estão inseridos.

Gramsci (*apud* SILVA, 2010) defende que os filósofos orientam os sujeitos no processo político, assim, para esse pensador, agir favorável a alguma intervenção da realidade é uma ação política em si. Silva, ainda, aponta que, para Gramsci, a filosofia contribui para o desenvolvimento do senso crítico das relações sociais, portanto as considerações de que política e filosofia não podem ser tomadas separadamente (GRAMSCI, 1978, p. 24 *apud* SILVA, 2010).

Conforme o pensamento proposto por Gramsci (*apud* SILVA, 2010), aqueles que se ocupam de refletir a realidade social, mediando a sociedade civil e a política, são designados de intelectuais orgânicos. Para esse filósofo, a escola pode ser vista como instrumento, para a formação de intelectuais, sendo o espaço escolar uma instituição para a construção de conhecimento.

3.2 A POLÍTICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

No campo da pedagogia, sempre houve discussões relacionadas à dimensão política na prática pedagógica, sendo esta considerada pelos educadores progressistas como intencional e, para os liberais, não intencionais. Dessa forma, no âmbito progressista, são defendidos objetivos revolucionários com propósitos construtivistas para a educação que se difere da educação tradicional; já para os liberais, há a conservação dos modelos dominantes e padrões como absolutos, sem flexão de metodologias, desenvolvidos através de métodos instrucionistas (LIBÂNIO, 2014).

Na Pedagogia proposta por Paulo Freire, a dimensão político-social está relacionada à ideia de que o sujeito está ligado à realidade e ao contexto social, cultural e econômico em que está inserido. A educação, a partir das concepções de Freire, está para além de como se aprende a ler ou a escrever, está atrelada a uma possibilidade de leitura do mundo e da realidade, ou seja, para o autor, a educação é percebida como um

caminho para a percepção da realidade em que o sujeito está inserido (FREIRE, 2000; FREIRE; SHOR, 1986).

A força da educação, do ato de ensinar está relacionada ao ato de ler. Freire (1989, 2000) e Freire e Shor (1986) esclarece que a leitura é um ato ou um processo que precede a leitura do mundo ou da realidade de quem lê. A educação pensada, a partir de Freire, é um ato político, uma vez que está ligada à concepção de que ensinar é ensinar a ler o mundo, a desocultar a realidade. Assim, a educação assume uma postura crítica.

O cenário educativo/escolar precisa ser capaz de proporcionar um processo de ensinar e aprender que esteja vinculado a uma educação crítica, ou seja, a educação necessita ser um espaço e uma oportunidade para que alunos e professores sejam capazes de refletir a realidade em que estão inseridos, realidade essa que é social, política e histórica (FREIRE, 2000).

Freire (2001, p. 68-69) argumenta que, para que essa prática pedagógica possa ser efetuada, devemos ter a consciência de sua implicação: o objetivo do conhecimento a ser ensinado pelo educador e a ser apreendido pelos educandos, para que possam apreendê-los; o envolvimento dos sujeitos no processo de ensinar e aprender, ou seja, o sujeito que, ao ensinar, aprende e o sujeito que, ao aprender, ensina; os objetivos da prática educativa, ou seja, para quem essa educação se destina ou se orienta; os métodos, processos, técnicas e materiais que viabilizam o ato de ensinar e aprender, instrumentos que devem estar coerentes com os objetivos da prática educativa.

É bastante clara a importância do planejamento do projeto pedagógico para que a prática pedagógica seja efetuada com êxito. E isso implica diretamente, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a participação não só docente, mas também das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes, isto é, dos gestores educacionais e da sociedade para dar voz ativa a todos os sujeitos que participam do processo educativo (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, corroboramos com Verдум (2016), ao considerar que não se alcança a construção de conhecimentos com os alunos atuando, exclusivamente, mediante a transmissão de ideias. O autor aponta que essa atitude ocorre, por meio de relações, que se estabelecem no ambiente escolar, a partir de experiências que solicitam novas formas de pensar e agir.

O papel do professor, entendido por Rios (2008), envolve o ato de ensinar, e a autora argumenta que ensinar é muito mais que ensinar os conteúdos das disciplinas é, além disso, um gesto de partilha, de criação e recriação do professor junto com seus alunos. E, ainda, segundo Rios, o ensino presente na instituição escolar é dotado de características, visto que requer uma sistematização que exige um preparo e um rigor para sua efetivação.

Nesse sentido, Rios (2008) salienta, além da função de ensinar conteúdos, a compreensão de professor que está relacionada à percepção de um sujeito/profissional que participa da construção da sociedade, ou seja, não é somente um conjunto de habilidades a desenvolver, mas também estão presentes atitudes da realidade e das relações sociais. Assim, a partir das considerações de Rios, podemos inferir que a ação do professor ensina, assim, como seus gestos falam em sala de aula.

Percebe-se, então, que a sala de aula é espaço de relações, espaço de interações e, dessa forma, o trabalho do professor também assume características políticas por estar vinculado às relações que estabelece dentro do espaço escolar, sejam essas relações com os alunos ou com os demais integrantes do ambiente educacional.

Na prática pedagógica, a ação política se desenvolve, conforme os atores educacionais organizam e desenvolvem seus projetos pedagógicos. Ao se orientarem pelo Projeto Político Pedagógico, o educador faz a prática educacional com os seus alunos.

Paulo Freire determina que a potência da educação está em seus limites e lembra aos educadores que a educação tem um papel importante

no processo de transformação social (FREIRE, 2001). Nesse sentido, a tarefa do educador é exercer seu papel de maneira clara e disposição política, desenvolvendo um processo de ensinar e aprender, a partir de conhecimentos pedagógicos e científicos, percebendo as relações que existem para a construção do saber (FREIRE, 2003). Ele, ainda, vincula a prática pedagógica progressista à atuação docente, sendo um totalmente dependente de outro, ou seja, se temos professores submissos, seguindo sistemas rigorosos e verticais, que não dão ao educando o direito de duvidar, opinar e criticar, faremos dessa prática pedagógica progressista algo nulo, que não se valida. E, em contraposição, se realizarmos o processo de conscientização, a comunidade-escola, autônoma, faria um projeto de sua autoria, representando seus desejos e aspirações e, ao mesmo tempo, estará se preparando para superar toda a forma de indiferença, individualismo e superficialidade, ao alcançar um nível mais elevado: a sociabilidade. Assim, as pessoas se socializam, interagem entre si, integram umas às outras e crescem em comunhão, fazendo juntas e juntos um trabalho que se comprometa com bem comum.

3.3 O PROJETO PEDAGÓGICO E SUA DIMENSÃO POLÍTICA

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é constituinte fundamental para o bom funcionamento de um ambiente escolar, mas não deixa de ser um desafio para as escolas e aqueles que estão por trás de sua organização. A escola, sendo um espaço para o diálogo e para a partilha de conhecimento, precisa estar atenta ao seu PPP para o bom cumprimento de suas metas e missões.

O projeto político pedagógico é planejado, nas escolas, a partir de intenções do que fazer, das ações a serem realizadas na prática de ensino e aprendizagem (VEIGA, 1998). O PPP é, então, uma possibilidade para o corpo escolar planejar as ações que permitam o desenvolvimento e a

efetivação do processo de ensinar, diante das possibilidades existentes para uma determinada realidade escolar.

O projeto político pedagógico é um documento que define os finalidades, direção e ações do processo de ensino, ou seja, é um documento que transcreve as exigências do sistema educacional, além de apontar as necessidades, intenções e perspectivas da escola (LIBÂNEO, 2004 *apud* SENS, 2011).

Assim, o PPP aponta o pensar e agir daqueles que atuam, em sua elaboração, transmitindo também a cultura da escola em questão, contribuindo para transformá-la (SENS, 2011).

Quando pensamos em construir o projeto nas escolas, planejamos aquilo que tem que ser feito e o que temos a intenção de realizar. Pensamos mais adiante com base no que temos e buscamos sempre melhorar o já desenvolvido.

Assim, podemos inferir que o projeto político pedagógico busca um conjunto de planos de ensinos e atividades diversas, mas não objetiva ser elaborado e guardado e logo depois enviado às autoridades educacionais. Pelo contrário, o projeto tem como objetivo principal ser construído e vivenciado, em todos os momentos do processo educativo, por todos os membros relacionados ao ambiente escolar (VEIGA, 1998).

Podemos perceber, dessa forma, que a escola não deve decidir sozinha o rumo que deve tomar, e sim com a ajuda da comunidade, pois é um caminho a ser trilhado em coletivo entre escola e comunidade. O PPP é uma oportunidade que a comunidade tem para definir, juntamente com a escola, sobre o seu futuro (GADOTTI, 1998b).

O PPP é uma ação intencional com o compromisso definido coletivamente, por isso, além de pedagógico, é também um projeto político, pois, ao apontar a formação do sujeito, para um tipo de sociedade, assume-se como político, e é pedagógico, ao definir as características educativas necessárias à escola, para que possam cumprir seus propósitos (VEIGA, 1998, p. 2).

O Projeto Político Pedagógico reflete uma função social, uma vez que o ato de planejar remete a pensar o futuro, ou seja, o PPP pode ser concebido como um processo de ação e reflexão relacionado aos anseios políticos da comunidade escolar.

Segundo Gadotti (1998b), o projeto deve ser elaborado em direção à política, isto é, seguindo-se uma orientação, por esse motivo, o projeto pedagógico é também político. Segundo o referido autor, por ser um projeto inconclusivo, é percebido como um intento que visa orientar, dar um horizonte para as ações a serem realizadas na escola.

O projeto pedagógico explicita os valores educacionais, a serem acompanhados pela comunidade escolar, uma vez que esse ambiente tem como intuito o pleno desenvolvimento do educando, contribuindo assim para a vida em sociedade (BRASIL, 1996).

Os princípios da participação, da gestão democrática, da autonomia e do trabalho coletivo são centrais à organização e funcionamento da escola; buscaremos, adiante, fundamentação teórica em autores que abordam considerações a esse respeito.

Participar está relacionado à efetiva ação em atividades já existentes (GADOTTI, 1998b). A participação da comunidade escolar, nas atividades de ensino e aprendizagem, está ligada à qualidade política da educação e se relaciona com “os fins, valores e conteúdo” (VEIGA, 1998), ou seja, a participação, as atividades executadas podem contribuir para o processo de desenvolvimento das ações escolares.

Gadotti (1998b) esclarece que a gestão democrática faz parte do projeto político-pedagógico e considera interessante que, no ambiente escolar, experimente-se esse tipo de gestão. O mesmo autor, ainda, explicita que a gestão democrática prevê que professores, gestores, funcionários, pais alunos, ou seja, toda a comunidade escolar participe na responsabilidade do projeto escolar.

Quanto à autonomia, observamos que o dicionário nos remete à liberdade moral e intelectual, isto é, a ter o direito ao livre arbítrio que faz com que cada indivíduo tome suas decisões. De acordo com

Gadotti (1998a), em seu livro *Pedagogia da práxis, uma escola, para ter sua autonomia, não pode depender de outros órgãos que elaboram políticas e elas devem apenas colocar em prática*. Segundo o autor, o Conselho escolar ajuda na criação de políticas que sejam mais democráticas e traz mais autonomia à escola e quanto mais pessoas participarem do conselho, maiores são as chances de criação de uma escola autônoma.

Para Neves (1995), a autonomia é um exercício democrático do espaço, o que possibilita à equipe pedagógica buscar reflexões, para as questões que surgem no ambiente de ensino e aprendizagem, ou seja, a autonomia torna a escola responsável pela aproximação da família com a escola.

Segundo Alonso (2002), o trabalho coletivo pode ser compreendido como uma intenção a ser buscada pelos gestores escolares. O autor acrescenta que inúmeros fatores dificultam esse trabalho coletivo de acontecer e menciona alguns, como o próprio trabalho docente, o tempo escasso que passa na escola e comenta até sobre a estruturação da escola como fator limitante.

O intuito desse texto era buscar um entendimento a respeito da dimensão política do projeto pedagógico. Nesse sentido, podemos inferir que o caráter político do projeto pedagógico se faz presente, quando há o registro das intenções educativas e, também, pelas finalidades com as quais a escola se responsabiliza.

Deste modo, o projeto político pedagógico é importante, uma vez que ele direciona o ensino por meio de fundamentos teóricos e filosóficos. Assim, podemos concluir que o PPP é político por trazer inscritas as intenções do ato educativo dentro do cenário escolar em que se faz presente.

3.4 PRINCÍPIOS POLÍTICOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Existem inúmeros princípios e valores políticos imbricados nas práticas pedagógicas. Para efeito de exemplificação destacaremos

alguns que avaliamos como fundamentais, porque fazem parte de nossa realidade escolar e são tratados no âmbito escolar cotidiano.

Para Paulo Freire (1989), a educação é um ato político, em que a leitura é percebida na concepção de mudança da realidade, ou seja, a leitura da palavra, feita pelo educador, pode levar o aluno a ler o mundo. E, nesse sentido, a educação é um ato político, uma vez que ela está relacionada a mudanças na percepção de mundo.

De acordo com o art. 3º da LDB, existem onze princípios pelos quais o ensino deverá ser ministrado. Dentre eles, estão aqui os que consideramos fundamentais, para as práticas pedagógicas: liberdade, democracia, diálogo, participação, valorização da experiência extracurricular, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (BRASIL, 1996).

A liberdade é considerada como parte integrante do processo de aprender e ensinar, uma vez que a prática educacional se efetiva com sucesso com a participação “livre” e “crítica” dos alunos (FREIRE, 1979, p. 4).

Segundo Paro (2000), agir democraticamente, no âmbito escolar, implica transformar a escola em um ambiente democrático, cuja participação dos sujeitos envolvidos, no processo de ensino/aprendizagem, seja cada vez mais igualitária e notória. Sendo assim, pensar em uma escola democrática é refletir práticas baseadas em princípios democráticos, que priorizem a participação, dando direitos iguais a estudantes, professores e funcionários.

Um espaço de ensino em que seja possível ouvir a voz de toda a comunidade escolar e, sobretudo, dos alunos, atores centrais do processo educacional, de modo a engajá-los de forma direta nas atividades escolares (PARO, 2000).

Segundo Freire (1979), o diálogo é característica fundamental do ser humano, nessa perspectiva, as relações entre professor e alunos, quando pautadas pelo diálogo, insere-os como sujeitos ativos no processo educativo. Dessa forma, podemos deduzir que o diálogo é fator essencial para a relação próxima entre professor e alunos.

Seguindo a concepção anterior, podemos inferir que o envolvimento do aluno com o seu processo educacional contribui para as relações que são estabelecidas, no ambiente escolar, visto que o aluno é capaz de se perceber como responsável pela sua aprendizagem, o que o leva a participar ativamente nos processos educacionais. Assim, é uma condição para que o aluno, assim como toda a comunidade escolar, tenha participação ativa nos processos que ali acontecem, que a organização escolar contribua para tal, sendo um espaço de efetiva participação dos sujeitos que ali se desenvolvem e produzem conhecimento.

Por fim, temos o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas como um princípio pedagógico, que visa justamente garantir que a educação realmente seja capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa e de prepará-la para o exercício da cidadania (LIMA JUNIOR, 2012). É importante respeitar e aceitar as diferentes ideias, pois somente assim poderemos construir um ideário maior, algo realmente capaz de promover melhorias significativas no espaço escolar. É essencial um olhar cuidadoso para seus alunos por parte dos professores, para que saibam se, de fato, as metodologias usadas estão satisfazendo às necessidades de aprendizagem dos alunos e, caso não estejam, é cabível adequá-las, considerando as peculiaridades de cada educando.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. O trabalho coletivo na escola. *In*: ALONSO, M. **Formação de gestores escolares para a utilização de tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: PUC-SP, 2002. p. 23-28.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 321 p. (Clássicos).

BIANCHI, A. Crise, política e economia no pensamento gramsciano. **Novos Rumos**, São Paulo, v. 17, n. 36, 2002. Disponível em: <http://www.pensamentopolitico.com.br/Crise%20economia%20Gramsci.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2016.

COSTA, R. **Antônio Gramsci e a construção da nova hegemonia**. 2017. Disponível em: https://pcb.org.br/fdr/index.php?view=article&catid=2%3Aartigos&id=8%3Aantonio-gramsci-e-a-construcao-da-nova-hegemonia&format=pdf&option=com_content. Acesso em: 04 abr. 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensayos, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998a. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/118569363/Pedagogia-da-Praxis-Moacir-Gadotti>. Acesso em: 14 jul. 2016.

GADOTTI, M. **Projeto político-pedagógico da escola cidadã**. 1998b. p. 15-22. Disponível em: <http://www.dominio publico.gov.br/download/texto/me002687.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014. 160 p.

LIMA JUNIOR, C. **O princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na interpretação e aplicação do direito educacional**. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://arquivos.Cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2012/diss_celso_lima_junior.pdf . Acesso em: 10 abr. 2018.

LIMA, L. R. Aristóteles, Política e Educação. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 2, n. 2, p. 2-11, 2017.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Tradução e Organização Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

NEVES, C. M. de C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **O Projeto Político-Pedagógico e a organização do trabalho da escola**. Campinas: Papirus, 1995. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uQw3o9ruUC&oi=fnd&pg=PA11&ots=oVLMwK_QzB&sig=AcHho41H15w427iMcINez4ZsHJ4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 14 jul. 2016.

PARO, V. H. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

RIOS, T. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**. Tradução Mário Franco de Sousa. Oeiras: Editorial Presença, 2010. (Livros que Mudaram o Mundo, 8).

SENS, A. S. **Projeto pedagógico da escola**. Santa Catarina, 2011. Disponível em: http://antigo.fecam.org.br/arquivosbd/noticias/0.339244001284733185_artigo_projeto_pedagogico_da_escola__aracy_santos_sens_.pdf. Acesso em: 09 abr. 2018.

SILVA, L. E. Sociedade, política e cultura em Gramsci. **Theoria-Revista Eletrônica de Filosofia**, Pouso Alegre, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: http://www.theoria.com.br/edicao0310/sociedade_politica_e_cultura_em_gramsci.pdf. Acesso em: 04 abr. 2018.

SOËTARD, M. **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução e Organização José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. 100 p. (Coleção Educadores - MEC). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4675.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

SOUZA, A. C. **Rousseau: a arte da filosofia, literatura e educação**. Araraquara. 2002. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2001rousseau/acs.htm> 5/. Acesso em: 02 abr. 2018.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.

VERDUM, P. **Prática pedagógica: o que é? O que envolve?** Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/14376/9703>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTOS ESTÉTICOS DA EDUCAÇÃO

COAUTORES:

ARIEL RIBEIRO TOLENTINO
CARLOS BETLINSKI
DALVA DE SOUZA LOBO
IAN SILVA ANDRADE
LÍVIA MARIA RIBEIRO ROSA
RAFAEL LEITE ALVES

4.1 INTRODUÇÃO

No conteúdo desta seção trata-se de alguns aspectos da relação entre fundamentos estéticos e educação. Para uma prática pedagógica bem sucedida, os processos de ensinar e aprender não podem ficar em sua forma padronizada, como percebemos na maioria dos casos das escolas atuais. Para isso, a compreensão dos fundamentos estéticos é fundamental à docência, já que potencializam a organização do trabalho educativo, em sua missão, para o processo de formação humana. Pensar as experiências educativas, a partir da racionalidade estética, é considerar o educando, em suas múltiplas dimensões, valorizando, em especial, o mundo dos sentidos, dos sentimentos, das emoções e do prazer.

A abordagem do tema sobre a estética, tratada nesta seção, engloba uma visão histórica, apresentando considerações da antiguidade até a atualidade. Também são abordadas algumas questões estéticas trabalhadas em escolas, considerando os melhores meios, para a realização da docência que vise, dentre outros motivos, ao prazer e ao entusiasmo dos alunos. E também discorre sobre os meios de como o professor pode superar os desafios em sala de aula, mas também de como pôr em prática um desafio educativo aos alunos com a ajuda de uma educação na perspectiva estética.

Considerando que a estética seria algo que se admira, ou seja, um belo que possa causar sensação de bem-estar e tendo em vista a dimensão da estética das práticas educativas, os educadores também precisam se preocupar com isso, proporcionando um bem-estar aos alunos e professores, além do mais, pode ocasionar a interação social na sala de aula, onde se pratica a pedagogia, ressaltando, assim, os aspectos do prazer, alegria e beleza que podem estar presentes na atividade educativa.

4.2 A ESTÉTICA TRÁGICA SEGUNDO FRIEDRICH NIETZSCHE

[...] percebi desde sempre a hostilidade à vida, a aversão rancorosa e vingativa contra a própria vida: pois, toda a vida se fundamenta na aparência, na arte, na ilusão, na ótica, na necessidade de perspectiva e do erro” (NIETZSCHE, 1872, p. 19).

Ao pensar o modo de vida dos gregos e como eles a viviam por meio das artes e das músicas, extremamente ligadas à mitologia, Nietzsche retrata a relação dos gregos com o mundo, repleto de sofrimento e violência e como o teatro e a música transformavam sua percepção da realidade, deixando-a mais bela e digna de ser vivida.

Nietzsche, em seu livro *O Nascimento da Tragédia*, discorre sobre os dois impulsos naturais que existiam entre os gregos e o que cada um simbolizava; como cada um deles criava, à sua maneira, o mundo das aparências: Apolo e Dionísio. Os mitos dos deuses, para a civilização grega, eram o reflexo deles mesmos, e toda a heroicidade que percorria os mitos era uma maneira de eles lidarem com a brutalidade da vida. A concepção apolínea rejeita a crueldade da vida, criando nos sonhos o mundo perfeito, a partir de deuses, que a tudo combatem e vencem. A figura de Apolo era a do sonho e da imaginação, o deus do Sol, o protetor de todos. Ele é o princípio de individuação,

[...] princípio pelo qual se cumprem os eternos desígnios do Uno primordial, a sua libertação pela luz, pela aparência, pela visão: com gestos sublimes é que ele nos mostra quanto o mundo dos sofrimentos lhe é necessário, para que o indivíduo seja obrigado a criar a visão libertadora, porque só assim, abismado na contemplação da beleza, permanecerá calmo e cheio de serenidade [...] (NIETZSCHE, 2002, p. 51).

Ele é, portanto aquele que mantém o mundo das aparências e das ilusões, ordenando aos homens disciplina e cuidado. O espírito

apolíneo não se enraivece com a vida, não se aterroriza por ela, porque crê em sua independência e em suas particularidades e reconhece que os indivíduos são diferentes uns dos outros e rejeita, assim, a união com o todo. O espírito dionisíaco, em contraponto, é o aniquilamento desse princípio de individuação, pois retrata, em suas festividades, o excesso, a *embriaguez*, a exaltação dos homens até se esquecerem de si mesmos, ressurgindo em total consonância com a natureza.

O indivíduo, com todos os seus limites e todas as suas medidas, esqueceu-se dos preceitos apolíneos, esqueceu-se de si próprio, e caiu em pleno êxtase dionisíaco. O *desmedido* revelou-se verdadeiro; a contradição, o prazer nascido do sofrimento, surgiu espontaneamente do coração da natureza. Foi assim que, por toda a parte onde penetrou o espírito dionisíaco, se quebrou e aniquilou a influência apolínea (NIETZSCHE, 2002, p. 52).

São os cantos que envolvem os homens nesse impulso dionisíaco, a harmonia de suas vozes e de suas paixões que afastam o pensamento de segregação e unem os homens a um só ser. Não há mais diferença entre pobres e ricos, saudáveis e doentes, todos são iguais e poderosos e conectados à natureza geradora.

O coro é o principal elemento que eleva os homens da crueldade vivida, que gera o sentimento de pertencimento a algo maior, um contato divino com a natureza, numa excitação dionisíaca denominando o grande *drama* da época (NIETZSCHE, 2002). Desta forma,

[...] a causa primordial da tragédia, a visão radiosa do drama, que está toda numa aparição, percebida no sonho, e, como tal, de natureza épica, mas que, por outro lado, como objectivação de um estado dionisíaco, representa, não a libertação apolínea na aparência mas, pelo contrário, a destruição do indivíduo e a sua identificação com o Ser primordial. Assim o drama é a representação apolínea de noções e de influências dionisíacas [...] (NIETZSCHE, 2002, p. 75).

O elemento do sonho não os abandonou, mas mesclou-se com o êxtase do coro dionisíaco. Os homens reagiam ao coro e aos personagens heroicos em cena, enxergando neles os deuses encarnados diante de seus olhos. A crueldade que os heróis sofriam, as penitências a que eram impostos e a compaixão que os espectadores tinham por eles diminuía o sofrimento do próprio povo. Se os deuses também passavam por uma vida difícil e dura, na Terra, ela também vale a pena ser vivida. Ainda persistia na estética do trágico o mundo das aparências, mas não mais como um princípio de separar os indivíduos, mas fazendo-os renascer como parte de um todo sagrado.

Tal era o estado do sonho apolíneo, em que o mundo real se cobre de um véu, e no qual um mundo novo, mais claro, mais inteligível, mais surpreendente, e todavia mais fantasmático, nasce para se transformar incessantemente aos nossos olhos. Deste modo observaremos no estilo da tragédia um contraste impressionante: a língua, a cor, o movimento, a dinâmica do curso aparecem, por um lado, na lírica dionisíaca do coro e, por outro lado, no mundo de sonho apolíneo do palco [...] (NIETZSCHE, 2002, p. 77).

E são com esses dois princípios unidos que surgiu o nascimento da tragédia. Qual foi, então, a sua morte? Nietzsche critica o poeta trágico grego Eurípedes por abandonar a arte dionisíaca, limitando suas criações à racionalidade e não aos impulsos naturais. Por trás da arte de Eurípedes, porém pairava um pensador “maior”: Sócrates. Sobre os poetas e artistas da época, ele dizia

[...] que todas aquelas celebridades nem sequer quanto às suas profissões possuíam um saber certo e seguro, mas eram apenas levados por instinto. ‘Somente por instinto’; com esta expressão atingimos o coração e o ponto central da tendência socrática (NIETZSCHE, 2002, p. 103).

Desta forma, a arte só passa a ser válida quando pautada pela racionalidade. Tudo o que é criado, a partir da vontade, sem que se tenha

o conhecimento do que ela representa, de forma coerente e pautada na dialética socrática, é rejeitada. Para Sócrates, somente o conhecimento leva a uma mudança na própria existência. Em uma de suas famosas frases, “Tudo deve ser inteligível para ser belo”, demonstra que, na estética socrática, não há lugar para a indisciplina, para as paixões, para o irracional. A dialética começa a dominar as artes, obrigando-a a explicar seus atos em argumentos. O furor extraía-se dos cidadãos, no momento do teatro, a emoção que lhes causava a tragédia se perdia, juntamente com o espírito dionisiaco. O coro havia sido aniquilado.

4.2.1 A educação pensada a partir da tragédia grega

Analisando os conceitos dionisiacos-apolíneos e a causa de sua morte – o prevalecimento da razão – como pensar uma pedagogia que retorne a esses instintos combinados? A pedagogia que predomina em muitas escolas é aquela das respostas prontas, dos desenhos já contornados, da disciplina dos corpos, de uma incessante carga de conteúdo, regras e avaliações padronizadas. Contudo a infância, como também a adolescência, é indisciplinar a isso. Ao contrário, é o ser que se aventura, prova de tudo e é, por natureza, curioso.

A aprendizagem se desenvolve por meio dos sentidos e pelo transpassar as barreiras – das palavras, das respostas “corretas”, do corpo presente e imóvel nas carteiras. Seu corpo é sua principal fonte de conhecimento, redescobrimdo o mundo em cada contato com os prazeres e as dores. São nas sensações que a experiência se infiltra. Que lhe causa, em sua transformação, quando se estabelecem sempre padrões às suas experiências? Por que o desenhar deve ter um motivo, a dança deve existir com um intuito, suas criações precisam ser interpretadas para que haja um sentido ao seu conhecimento? No momento do criar, de se rebelar e agir sobre as suas vontades, já se é o conhecimento. Ali já pousa a experiência. Não é necessária a explicação. Apenas a liberdade.

Para isso, considera-se retomar os instintos dionisíacos de êxtase, cuja criação acontece de encontro do onírico, do irracional. O docente, por sua vez, também precisa retomar esses impulsos para que consiga compreender os alunos e não só ministrar suas aulas de forma mais cativante, mas levando à sua própria vida a arte que é tão indispensável. Para Nietzsche (2002), é na dança, no desenho, na arte que é tão abrangente que encontramos uma fuga para as mazelas do nosso cotidiano. O sofrimento se torna a obra-prima e o ressignificamos, transformando-o em arte que, por sua vez, traz beleza na decadência da modernidade.

O trabalho docente é árduo, nas notícias se veem cada vez mais cortes salariais, limitações de âmbito social e político que são impostas no trabalho do professor em sala de aula. A presença de currículos impedem a criatividade e a autonomia dos professores e alunos pela sua grande quantidade de matérias em curto tempo. A profissão da(o) pedagoga(o) necessita de empenho, visto que há muitos obstáculos para se conquistarem. A educação que se volta para a realização de vestibulares pode limitar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e, também, limitar o trabalho criativo de professores e alunos que pode florescer nas escolas. O papel do professor se restringe a simples transferência de informações já prontas nos currículos e nos livros didáticos, e alunos desenvolvem e constroem o conhecimento sem poder de crítica.

Aparenta-se prevalecer, na educação atual, muito voltada aos vestibulares, não é a busca por conhecimento, mas um mecanismo de memorização e reprodução dos saberes. A presença das artes, na vida dos pedagogos e alunos, não significa uma rejeição à razão, mas uma maneira de levar uma vida com mais leveza. A respeito da diferença entre o artista e o homem teórico, Nietzsche (2002, p. 112-113) afirma:

Se o artista, com efeito, a cada manifestação da verdade responde com olhos fechados, porque prefere contemplar o aspecto ainda obscuro da realidade, o homem teórico regozija-se com o espetáculo da obscuridade vencida, e tem a sua

máxima alegria ao ver o processo pelo qual cada descobrimento se realiza com as suas próprias forças. (...) Lessing, o mais sincero de todos os homens teóricos, ousou declarar que encontrava maior prazer na perseguição da verdade do que na posse da própria verdade (...) No entanto, ao lado desta confissão rara, (...) permanece ainda uma *ilusão* profundamente significativa, (...) a convicção inabalável de que o pensamento, pelo fio de Ariadna da casualidade, poderá penetrar até aos abismos profundos do Ser, de que o pensamento poderá não só conhecer mas também corrigir a existência. Esta nobre ilusão metafísica resulta do instinto próprio da ciência, o qual a conduz e reconduz incessantemente aos seus limites naturais, para que ela se possa transformar em *arte*, - *tal é, aliás o fim para que tende todo esse mecanismo.*

Pelo caminho das artes ou pelo caminho da ciência, o ser humano deve ter a oportunidade de buscar seu prazer e o que lhe impulsiona a seguir adiante. As artes são necessárias para transfigurar a bruta realidade, e a ciência também é importante para tentar dar novos sentidos à existência. A educação escolar, por sua vez, deve ser a ponte desses caminhos, envolvendo-os de modo que a arte dê suporte ao pensamento racional, pois este, também, ao se encontrar com os limites que a ciência não consegue ultrapassar, não consegue sobreviver.

Então é que a ciência, estimulada pela sua poderosa ilusão progride irresistivelmente até aos seus limites, contra os quais se quebra e desfaz o seu optimismo latente e inerente à essência da lógica. Porque a periferia do círculo da ciência é composta de uma infinidade de pontos, e ainda que seja impossível conceber como é que todo o círculo poderia ser medido, o homem superior e inteligente, antes de chegar a meio da vida, fatalmente que atinge certos pontos da periferia, onde fica interdito perante o inexplicável. Quando, chegado a este extremo limite, vê, cheio de espanto, que a lógica também toma a forma curvilínea desses limites, e se enrola a si própria, como a serpente que morde a própria cauda, - tem a visão de uma nova forma

de conhecimento, o *conhecimento trágico*, de que não pode suportar o aspecto, se não tiver o socorro da arte (NIETZSCHE, 2002, p. 115).

Seja para a existência do docente ou do discente, a arte é imprescindível. Os gregos, com seus coros dionisíacos, voltavam-se para uma união com o coletivo e com a natureza que trazia prazer a suas existências e se sentirem, eles mesmos, deuses. A realidade escolar pode ser pessimista. Os professores, por estarem diante de tantas regras e do desprestígio à profissão docente vindo da sociedade, de modo geral, necessitam da arte como uma possibilidade para ressignificar e revalorar seu trabalho e darem-no um sentido. Os alunos, por viverem num ambiente que não explora suas habilidades e que, muitas vezes, não lhes fornece saberes que os estimulem a pensar e criticar, por outro lado, também necessitam da arte para ajudá-los. De qualquer maneira, deve-se repensar o quadro escolar, para que não seja mero depósito de informações e de corpos, no dia a dia, mais fatigados com o peso da realidade.

4.3 A ESTÉTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR¹⁰

O trabalho cotidiano da pedagoga imprime determinado método, isto é, um olhar que direciona suas ações e reflexões de ensino, conforme as próprias visões de mundo, para as leituras interpretativas da realidade. Inicialmente, a estética se exprime, nessas visões ou sensações de mundo, se as entendermos como percepções sensoriais da realidade de modo amplo, realizadas por meio de todo o aparato físico-cognitivo do ser humano (tato, paladar, visão, olfato e audição). Tais percepções são anteriores a qualquer significado atribuído ao que se vê ou sente

¹⁰ O texto aqui exposto apresenta considerações e relatos de pessoas (alunos e professores) que estão imersas em uma determinada realidade escolar. Assim, é preciso destacar que foram atribuídos nomes fictícios (genéricos) a essas pessoas, a fim de analisar e refletir suas falas, sem a exposição da pessoa que fala, atentando-se para o que foi falado e para a relação existente nesses relatos com o espaço e experiências escolares.

(BUCK-MORSS, 2012); anteriores, portanto às leituras interpretativas da realidade. Dessa forma, percebendo o mundo, por meio dos sentidos, a estética cria as bases para o processo de significação das coisas.

Percebido o mundo, pelo corpo do professor, ele passa à leitura dos elementos que compõem a realidade, interpretando-a, na junção do ser com o todo. Atribuindo significados e, posteriormente, valores às coisas, constrói seu método pedagógico, que também se expressará por olhares e movimentos, para além da abordagem de conteúdos em sala de aula. A estética está contida e se anuncia no trabalho pedagógico. Por vezes, paradigmática, quanto à imitação ou cópia alienada das coisas; outras vezes, despertando a mimese sensível, representação autônoma, criativa e artística da realidade (GAGNEBIN, 1993). Conceito essencial para a reflexão estética, a mimese traz à tona valores estéticos como sensibilidade, autonomia, criatividade e sociabilidade, caracterizando-se, por isso, como uma forma humana indispensável ao trabalho pedagógico emancipador.

Sensibilidade para se deixar afetar pelo mundo e conhecê-lo, por meio das sensações. **Autonomia** para processar os dados recebidos por si só, produzindo pensamentos, de modo a entender a realidade; posteriormente – ao considerar valores, por exemplo – levantar questões, tecer críticas, etc. **Criatividade** por se permitir voar nas asas da imaginação, sobretudo, quando as imagens representadas interiormente não estão presentes para serem percebidas; é potência que realmente transforma a realidade, pois cria o novo. **Sociabilidade** para ser humano, em sua expressa natureza, desenvolvendo o curso da história com as próprias mãos, dadas a outras para abraçar o mundo (ARANHA; MARTINS, 2009).

Para fins de estudo acerca do tema e, especificamente, de seus valores fundamentais apresentados acima, propõe-se analisar a estética presente no trabalho pedagógico da escola cooperativa Galha Azul, em Lavras, tomando como tema a organização do ambiente escolar. Pelas fotografias de diferentes espaços do ambiente, houve diálogo com professoras, professores e estudantes da escola, sobre o que enxergaram

e sentiram ao observar as fotos; quais experiências e memórias foram despertadas por elas.

É importante destacar que os locais do ambiente escolar foram escolhidos e fotografados por mim, autor deste texto, a partir de uma breve apresentação da escola feita por uma das professoras, a qual chamaremos de professora Maria. Sem dúvida, caso algum estudante ou professora estivesse com a câmera em mão e a intenção do artigo nas ideias, tanto os locais poderiam ser diferentes, quanto o ângulo de observação seria outro, visto que suas experiências cotidianas se dão naquele ambiente, sua percepção já se espalha pelo espaço e tempo do lugar, diferente da minha, que conheci a escola pela primeira vez, já fotografando-a. O ambiente escolar, representado nas fotografias, para quem o frequenta, adquire certa *aura* histórica (BENJAMIN, 2012), no decurso das relações sociais e formação de memórias, pois sua leitura não depende exclusivamente da natureza em si, da superfície espacial visualizada, mas também de como a transformam; de como interagem no local, percebendo-o.

Adiante, estão as imagens dos locais, acompanhadas de trechos transcritos, a partir do diálogo entre as pessoas, provocadas pelas fotografias.



Figura 1: Horta

Fonte: Do próprio autor (2019).



Figura 2: Parquinho

Fonte: Do próprio autor (2019).

“Sinto uma energia mais positiva do que naquelas escolas fechadas, sem árvore nenhuma; naquele ar abafado, sem janelas, com uma daquelas professoras bravíssimas, que fazem você copiar a mesma coisa, mil vezes!” (ALUNA A, 12 anos, estudante do 6º ano).

No momento desta afirmativa, saltou à consciência a noção de que eu estava na escola para produzir esta análise, a bravura **autônoma** de uma menina de 12 anos, que critica sua escola anterior. A aluna A cursou a educação infantil na escola Cooperativa Galha Azul, mas depois, saiu¹¹. Há a crítica, a partir do que se percebe e se relaciona a outras memórias vividas, que certamente deixaram marcas, uma vez que, até então, tal teor crítico não estava presente na conversa. Do contrário, se não houvesse autonomia nas palavras da menina, talvez essas memórias não fossem suas e ela estivesse apenas repetindo o que já dizem. Entretanto que a levaria a representar as memórias de forma tão vívida, que faz da sua própria representação uma experiência estética

¹¹ Por descuido a aluna A não foi questionada sobre a em qual escola estudou anteriormente, por isso não há maiores detalhes.

aos que a observam? Só a experiência estética, percepção vivenciada são capazes de conceber algo tão vívido e natural à realidade. Portanto pode-se inferir que o relato da aluna demonstra suas próprias memórias em relação ao espaço escolar frequentado.

Na sua crítica, a aluna A assinala duas questões: 1. A “energia positiva” propiciada pelo ambiente escolar e relações envolvidas na Gralha Azul, que se diferencia de sua antiga escola: que não tinha árvores, era fechada, sem janelas e de ar compactado, pouca ventilação. 2. Nessa antiga escola, havia uma ou mais professoras irritadas e conteudistas, que acreditam na repetição do conteúdo como método pedagógico para o aprendizado, apesar de o estudante não ter prática com o conteúdo, na maioria das vezes; para além da escrita de palavras, em geral, sem conteúdo real e concreto experienciado por ele. Tal prática da escrita se expressa enquanto **experiência estética**, a “*experiência da presença tanto do objeto estético como do sujeito que o percebe*” (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 404). A **recepção estética** do conteúdo por meio das palavras copiadas “mil vezes” cria repulsa, sentimento vocalizado pela menina; recebido, percebido e caracterizado dessa maneira por mim, embasado nas convenções sociais.

“Nesta imagem [Parquinho] o que mais me destaca são as árvores, as jabuticabeiras daqui da escola, que também é uma parte que eu gosto bastante e que marcou muito minha infância. A gente subia nesses pés de jabuticaba, ficava comendo, brincava... Coisa de criança mesmo, molecagem. E até hoje as jabuticabas continuam sendo boas” (ALUNA B, 15 anos, estudante do 2º ano do ensino médio).

Se, para Juliana, “o que mais me destaca são as árvores”, dentro da foto, ela está contida no tempo e na história da imagem. Ela percebe-se enquanto parte do ambiente escolar. Rememora a infância, o brincar e o prazer de comer as jabuticabas, que “continuam sendo boas”. A **sensibilidade**, aguçada pelo prazer de comer a fruta, é propiciada pelo ambiente escolar, rico em árvores frutíferas. Árvores que, por suas folhas, criam o vento, os

sopros de ar que certamente ajudam a prover a “energia positiva” de que declara a aluna A. “Na experiência estética, a imaginação manifesta, ainda, o acordo entre a natureza e o sujeito, numa espécie de comunhão cuja via de acesso é o sentimento” (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 420).

“A horta, pra mim, ela tem um significado de aprendizado, porque durante muito tempo eu trabalhei lá. Mas, assim, sem ter conhecimento nenhum de horta, porque minha área é filosofia e história. Mas eu abracei, aprendi sobre compostagem, fiz oficinas, trabalhei conceitos de matemática... É um espaço que tem muito a contribuir com o ensino do conteúdo, a gente só não sabe ainda como usar. Os meninos gostam muito de estar lá” (MARIA, professora).

A horta foi um desafio para Maria, ao mesmo tempo, em que lhe despertou o desejo por conhecer mais sobre as atividades possíveis de serem realizadas no local, de modo a contribuir com o processo de ensino do conteúdo, pois os estudantes “gostam muito de estar lá”. Na sua função de professora, reconhece que um espaço onde todas as pessoas têm a **capacidade de julgar sem preconceitos**, isto é, têm **gosto** por ele (ARANHA; MARTINS, 2009), favorece o processo mútuo de ensino-aprendizagem.



Figura 3: Fachada

Fonte: Do próprio autor (2019).

“Por incrível que pareça, quando eu chego aqui, fico feliz, sabe? Porque a escola é o lugar, no dia-a-dia, em que tenho a oportunidade de conviver com pessoas, e eu gosto muito das pessoas daqui; eu gosto muito de aprender aqui, porque a metodologia é diferente, né? Então, essa parte social, de convivência, é muito importante. Eu prezo muito as amizades” (ALUNA B, 15 anos, estudante do 2º ano do ensino médio).

A escola é espaço cotidiano de desenvolvimento da **sociabilidade** humana, desde a organização espacial do ambiente à mais complexa das relações envolvidas no contexto. Na escola aprendemos a conviver e a perceber a semelhança nos diferentes, quando se estimulam as pessoas ao trabalho coletivo, à cooperação, à **construção da coletividade**. Prezar as amizades é um imperativo, numa sociedade cuja educação estimula o mérito do esforço individual, nas notas que deixam de ser avaliativas para serem, ao mesmo tempo, compensatórias e excludentes. Os relatos demonstram que a escola Cooperativa Galha Azul valoriza a construção da coletividade, da convivência, desenvolvendo a sociabilidade natural do ser humano pela cooperação.

“O portão da nossa escola representa bem o que a gente pensa sobre a educação. O portão nunca trancado, ele é aberto. Nunca ninguém foi embora daqui fugindo. Escola não pode ser prisão. O fato do portão ser aberto ajuda muito mais ao menino entender que ele está aqui não por obrigação, mas porque é bom estar aqui. [...] Quando eu entro desse portão pra dentro, é como se eu estivesse entrando em outro mundo. Eu me sinto bem. Aqui eu sou professora do jeito que eu posso ser, aqui a gente é muito livre para trabalhar” (MARIA, professora).

Nesse trecho, a professora Maria apresenta, de forma metafórica, o que a Galha Azul pensa sobre a educação: um portão sempre destrancado, para quem quiser conhecer, quando quiser conhecer. Ninguém é obrigado a frequentar a escola, assim como ninguém é impedido de conhecê-la. É preciso **sentir-se bem**. Novamente, a questão do gosto reaparece; do prazer que propicia a liberdade autônoma e criativa, para superar os bloqueios à construção do conhecimento.



Figura 4: Sala de Artes

Fonte: Do próprio autor (2019).

“O que mais me chama a atenção nestas fotos é a mesa, porque nas outras escolas, em geral, é diferente a forma de sentar. [...] Acho que assim você consegue construir um conhecimento muito maior, uma convivência maior com as pessoas, sabe? As relações conseguem ser um pouco mais verdadeiras, porque você está mais próximo; você consegue ajudar mais o outro, se estiver sentado em roda” (ALUNA B, 15 anos, estudante do 2º ano do ensino médio).

Ainda sobre o valor da sociabilidade, para uma educação estética, calcada na mimese, a aluna B ressalta **duas características da cooperação: solidariedade e proximidade**, para a construção de relações “verdadeiras”, ou seja, reais em sua natureza interativa. “A Sala de Artes é um lugar tão animado, alegre, que eu consigo até ver música sem ouvir música aqui dentro” (ALUNO C, 11 anos, estudante do 6º ano).

A **imaginação** é fundamental ao desenvolvimento da **criatividade**. Para se criar verdadeiramente, precisa-se de uma “imaginação sem fim”, como sugere o nome da então turma do 6º ano. Na mistura dos sentidos entre visão e audição, aparentemente sentindo-se bem neste espaço “animado” e “alegre”, o aluno C representa sensações que não estão presentes para serem percebidas: ele imagina, sente a memória pulsar

criatividade musical ao ver a imagem da Sala de Artes. No mínimo, decorrente da imaginação viva, a percepção do menino diante da fotografia demonstra que a arte nesta escola pode criar boas novidades, ao desenvolver a grande potência transformadora da realidade. *“Na sala de artes, minha aluna do 2º ano me dá aula de cajon, toda semana; eu viro aluna dela. [...] Como tive filho aqui, eu costumava ir na sala de artes ver os trabalhos, para ver como meu filho estava, emocionalmente”* (MARIA, professora).

Nesse relato da professora, fica expressa a **autonomia** da juventude na escola Cooperativa Gralha Azul. Nessa escola, o corpo estudantil faz muito mais que o dever de casa; ele sente, cria autonomamente e é protagonista do ambiente escolar. É o *seu* ambiente, ou melhor, *vosso*. As produções são suas. A arte, o trabalho são igualmente seus, individuais e coletivos ao mesmo tempo. A escola não existe sem estudantes, sejam eles professores ou não.



Figura 5: Lanche

Fonte: Do próprio autor (2019).

“Esse mesão, assim, me remete muito a família, sabe? Aquelas famílias grandes que fazem tudo junto. E também me remete a arte, porque eu

sempre pulava essas grades” (ALUNA B, 15 anos, estudante do 2º ano do ensino médio).

“As abelhas! Tem uma colmeia no chão, daquelas abelhas que não picam. A gente até pega elas na mão” (ALUNO C, 11 anos, estudante do 6º ano).

Os laços da **afetividade**, da **sensibilidade**, de se permitir afetar pelo outro e conhecê-lo, expressam-se no lanche cotidiano e remetem à **família**. Neste espaço, também, são comemorados os aniversários.



Figura 6: Salão

Fonte: Do próprio autor (2019).

“É o lugar onde a gente pode expor os nossos trabalhos, fazer consultas na biblioteca, participar de oficinas e assembleias. [...] Sempre que ia resolver um problema, juntava a escola inteira e sentava aqui. Foi aqui que eu aprendi a pedir desculpas e conviver com pessoas de diferentes faixas etárias. [...] Essas imagens, agora, estão começando a me deixar com saudade, porque daqui a pouco eu vou ter que deixar isso aqui” (ALUNA B, 15 anos, estudante do 2º ano do ensino médio).

O espaço que talvez melhor caracterize a sociabilidade em desenvolvimento é o lugar da responsabilidade sobre si, sobre as

próprias ações, local da responsabilidade sobre o todo do qual se faz parte – que tanto afeta o sujeito, quanto o sujeito pode afetar o todo. “*A gente tem problema com pai que vem aqui e diz: ‘a proposta é ótima, mas o lugar é tão feio, tão pobre’*” (MARIA, professora).

O trabalho pedagógico pertence à escola, assim como a escola está ligada ao trabalho pedagógico. Assim, a forma como a escola é organizada está diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem.

Mas por que é comum as pessoas se assustarem com o diferente? Não gostarem do novo? A noção de gosto, no senso comum, enviesa pelo caminho já traçado do que é preferível aos padrões estabelecidos pelo sujeito da experiência estética, e não pelo caminho novo, de livres descobertas, do conhecimento sem preconceitos. Da noção de gosto advém à caracterização do que é feio ou bonito, assim como do que é pobre ou rico.

Conforme analisado, a escola Cooperativa Galha Azul é bonita e rica em seu trabalho pedagógico, pois contribui para um processo educativo emancipador, sustentada pela educação estética calcada na mimese, despertando sensibilidade, autonomia, criatividade e sociabilidade como valores fundamentais ao desenvolvimento humano.

Por meio deste estudo, buscamos mostrar as diversas faces de um mesmo tema: a estética e como ela pode ser pensada sob diferentes aspectos, diferentes problematizações que permeiam a educação escolar. Ressignificar a pedagogia com um olhar mais crítico, para o que a norteia, seja olhando para a formação docente e suas dificuldades, o ambiente escolar que traz sentimentos e memórias às pessoas que ali frequentam e à própria metodologia de ensino. Ao falarmos sobre a estética, tentamos abranger suas vertentes, a partir de teóricos que a pensam por outros ângulos, sempre retomando suas ideias para uma mudança pedagógica, observando os obstáculos atuais que existem para se conquistar uma pedagogia que liberte, que traga boas sensações e que seja guardada na memória, impregnada de experiências enriquecedoras. É preciso diferentes olhares para ver o grande panorama da pedagogia e, passo a passo, transformá-la em algo belo e significativo na vida de docentes e estudantes.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, W.; SCHOTTKER, D.; BUCK-MORSS, S.; HANSEN, M. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. Tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Tadeu Capistrano (org.). Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 9-40.

BUCK-MORSS, S. Estética e anestética: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. *In*: BENJAMIN, W.; SCHOTTKER, D.; BUCK-MORSS, S.; HANSEN, M. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. Tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Organização Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 155-204.

GAGNEBIN, J. M. Do conceito de *mimesis* no pensamento de Adorno e Benjamin. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 67-86, 1993.

NIETZSCHE, F. **A origem da tragédia**. 4. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2002. 192 p.

NIETZSCHE, F. **O Nascimento da tragédia ou grécia e pessimismo**: texto integral. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 1872. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, 73).

CAPÍTULO V

FUNDAMENTOS ÉTICOS DA EDUCAÇÃO

COAUTORES:

AGNES MARQUES DOS SANTOS
CARLOS BETLINSKI
DALVA DE SOUZA LOBO
GABRIELA CRISTINA SILVA
HELEONARA GABRIELA SOUZA DE PAULA
LÍVIA MARIA RIBEIRO ROSA
PÂMELA APARECIDA SIMÃO ANDRÉ
SARA CRISTINA FERREIRA REZENDE

Esta seção aborda a dimensão ética e os seus fundamentos presentes na educação. De início, esclareceremos o conceito de ética e, em consequência, de moral. A seguir, destacaremos a ética profissional, abordando, em especial, a ética na profissão docente. Para finalizar, será abordada a relação entre ética e educação e o tema de princípios e valores éticos, nas práticas pedagógicas, evidenciando o papel do educador na escolha consciente dos valores que deseja praticar nas relações que se estabelecem durante o trabalho educativo.

5.1 ÉTICA E MORAL

De acordo com o dicionário de filosofia, Ética é, de um modo geral, a “ciência da conduta”. Podemos destacar duas definições básicas para a palavra ética: a primeira a considera como ciência que orienta a “conduta” dos homens e engloba também os meios para que se alcance esse fim; a segunda a considera como ciência do “móvel” do comportamento humano, ou seja, fala dos ‘motivos’ da conduta e tenta conduzir ou “disciplinar” esse comportamento (ABBAGNANO, 2007, p. 442).

A filosofia antiga entendia a ética como um conflito entre os “desejos” e a “razão” e que seria tarefa inicial da ética educar o caráter do ser humano para que pudesse se orientar pela razão. Essa filosofia definiu três aspectos para a ética: o *racionalismo* que seriam as ações guiadas pela razão; o *naturalismo* que seriam as ações conforme a natureza e a natureza humana e a *inseparabilidade entre ética e política* que seria a relação entre o comportamento do ser humano e os valores da sociedade (CHAUÍ, 2012, p. 389-390).

O dicionário de filosofia define o vocábulo moral referindo-o à ética, definindo-o como “objeto da ética”, ou seja, moral é a conduta dirigida por um conjunto de normas. Por ser referente à conduta, a moral é suscetível a avaliação (ABBAGNANO, 2007, p. 795).

Ética e moral são dois conceitos diferentes que são usualmente empregados como sinônimos. A origem das duas palavras pode demonstrar essa semelhança: ética vem do grego *ethos* que quer dizer ‘modo de ser’; moral vem do latim *mos* ou *moris* que significa comportamento adequado pelo uso e de *moralis* adjetivo que se refere aos “costumes” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 274; RIOS, 2001; VÁZQUEZ, 2014). Desse modo, moral quer dizer um conjunto de regras adquiridas pelo hábito e ética pode ser entendido como “forma de vida” também alcançada pelo homem (VÁZQUEZ, 2014).

De acordo com Rios (2001), costume ou modo de ser derivam da criação cultural, ou seja, os costumes são criados pelo homem, com base nas relações que estabelece dentro do agrupamento social ao qual pertence. A referida autora, ainda, acrescenta que o domínio da ética é da moralidade, ou seja, está relacionado à definição de normas e regras que estão ligados às ações humanas.

A ética e a moral sempre permaneceram juntas, pois todo ser humano tem a consciência moral que o leva a reconhecer os valores e regras que são aceitos e afirmados na sociedade em que vivemos. A ética explica as normas morais, visto que leva o homem a atuar não só por conhecimento, educação ou costume, mas especialmente por “objetividade” e “racionalidade” (VÁZQUEZ, 2014).

Segundo Vázquez (2014, p. 21), a ética é teórica e reflexiva, uma vez que busca explicar a “experiência” ou a “forma de comportamento” humana, enquanto a moral é eminentemente prática, ao considerar o comportamento humano em sua “totalidade” e “diversidade”.

Então, podemos conceituar a moral como conjunto de regras e valores, que possuem características históricas, que regulamentam as relações entre os sujeitos de uma sociedade (VASQUEZ, 2014). O autor argumenta que essas regras são acatadas de forma “livre e consciente”, sem ser uma adoção exteriorizada ou imposta (VASQUEZ, 2014, p. 48).

Rios (2001) esclarece que cada sociedade possui sua ética, ou seja, há uma forma de ser que é própria de um determinado grupo social e, para isso, são determinadas regras e normas que orientam a conduta de cada pessoa. Numa comunidade social, a moral indica o comportamento a ser visto como bom ou mau para os que nela vivem, dessa forma, a ética busca os valores que motivam a conduta, a partir das concepções históricas de tais valores.

Em sentido mais geral, a moral é um conjunto de regras de comportamento, assumidas em uma determinada época, por um grupo de pessoas. Assim, o homem age, de acordo com a moral, acatando ou transgredindo as regras de um grupo da sociedade. Já a ética pode ser compreendida, em sentido amplo, como ramo da filosofia que reflete os princípios que motivam a vida moral (ARANHA; MARTINS, 1993).

Ninguém nasce ético ou moral, mas constrói esse tipo de comportamento, com base na cultura que vivencia, das vivências em casa, nas instituições de ensino ou de trabalho, entre outros. A moral é, portanto uma construção, histórica e social, em que cada homem interioriza as normas e regras de um grupo social (VAZQUEZ, 2014).

A discussão sobre ética é complexa e integra o todo social em diversos aspectos, desde o pensamento até os sentimentos dos sujeitos de uma determinada comunidade (CAETANO; SILVA, 2009). Nesse sentido, a questão da ética está para além da reflexão sobre valores assumidos e está presente na vida dos indivíduos e em suas comunidades, que contribuem para dar sentido ao individual e coletivo ali presente (CAETANO; SILVA, 2009).

Dessa forma, apesar de serem etimologicamente idênticas, a moral e a ética são distintas, tendo a moral como uma atitude prática imediata e restrita, visto que se refere a um conjunto de normas que conduz a existência do indivíduo e, logo a sociedade aponta o que é bom e o que é ruim, entusiasmando o bom senso e apegos e os conceitos. Em correspondência, a ética diferencia-se como uma reflexão filosófica

de costume universalista sobre a moral, a fim de analisar os princípios, as causas, mas também as consequências de atos dos indivíduos para a sociedade.

5.2 ÉTICA PROFISSIONAL

A atividade profissional traz benefícios mútuos para quem a exerce e para aquele que a recebe, considerando esse processo como uma relação, assim, faz-se necessário o estabelecimento de condutas que sejam harmônicos com alguns princípios éticos. Dessa forma, a ética profissional pode ser compreendida como um conjunto de normas ou regras pertinentes à conduta de um grupo de profissionais de uma determinada área da sociedade (SÁ, 2001).

Nesse sentido, baseados em que Sá (2001) considera, podemos alegar que cada profissão irá estabelecer as normas ou regras que irão definir a conduta do trabalhador e de todo o grupo envolvido num determinado campo de atuação.

É comum a todas as profissões que se exerça uma função, de acordo com algumas capacidades ou elementos essenciais, como: atenção, criatividade, honestidade, solidariedade, veracidade, eficiência, eficácia, decoro, dentre outros. Essas aptidões podem contribuir para a execução da atividade e para as relações que são construídas ou estabelecidas no ambiente de trabalho (SÁ, 2001).

O conceito de profissão pode ser resumido como o exercício usual de determinado trabalho, em que há a relação entre “necessidade e utilidade”, para ambas as partes envolvidas nessa relação (SÁ, 2001, p. 135).

Como definido antes, ética está relacionada ao estabelecimento de normas e regras que orientam as ações humanas. Assim, podemos considerar que a ética profissional nada mais é que a definição de normas que irão orientar a atividade profissional, de modo que possam organizar e regulamentar as ações e a conduta no âmbito de trabalho.

Segundo Sá (2001), o valor ético das ações humanas pode variar, de acordo com o seu alcance na sociedade. O autor explica que aquele que se preocupa somente com o lucro ou com a renda do seu trabalho restringe a sua ação, tendo menor consciência do que acontece com a sociedade ou com a comunidade em que vive.

As ambições humanas não podem ser limitadas ou restritas (SÁ, 2001), e isso se reflete na conduta do ser humano tanto na comunidade em que vive, quanto no seu ambiente de trabalho. Esse fato pode resultar em uma conduta que fuja ou transgrida as normas ou valores estabelecidos pela sociedade e, também, é assim no ambiente de trabalho, e é por esse motivo que os “códigos de ética” profissionais são tão abrangentes (SÁ, 2001, p. 112).

Sá (2001) acrescenta que os interesses coletivos devem seguir normas e princípios que garantam o bem comum, assim, a ética presente no ambiente de trabalho pode evitar o acontecimento de discriminações e de atitudes desumanas. Dessa forma, a ética profissional, com suas especificações e definições, pode ser um caminho para o benefício geral dos grupos de trabalhadores.

Seguindo Sá (2001, p. 118-119), o Código de Ética Profissional é organizado, orientado por uma base filosófica que esteja vinculada aos valores a serem adotados e respeitados no exercício de uma profissão. Os valores básicos são comuns a todos os cargos e são definidos os valores específicos, para cada profissão, de acordo com as características e exigências de cada uma.

Quando vivemos em um ambiente profissional, em que existam princípios e valores definidos, as possibilidades de sermos éticos são muito maiores. Por isso, a importância de que, em um ambiente de trabalho, também, sejam definidos os valores que irão conduzir ou nortear as ações, para que se possa desenvolver o trabalho e as relações de maneira a favorecer a todos que pertençam ao grupo profissional e também a uma dada comunidade.

5.2.1 A ética na profissão docente

Toda relação interpessoal deve ser mediada por atitudes éticas e, sendo esta uma profissão que envolve muito contato entre pessoas, é importante ressaltar, para os profissionais da educação, a importância de agir eticamente com os seus discentes e com os demais sujeitos que estão inseridos no cenário escolar e educacional.

Segundo Caetano e Silva (2009), a educação é uma ação social diante de o quê ensinar, o que se pretende transformar e desenvolver. E é ela mesma, a educação, que interpreta, constrói e difunde sentidos e finalidades, diante um processo que também se encontra com questões éticas. Para o referido autor, essas são questões que devem ser dialogadas, nos contextos em que tais dimensões se evidenciam, desde questões legais que regem o sistema até as interações vivenciadas no ambiente de ensino.

Aristóteles (*apud* RANCKEL; SILVA; PEDRO, 2010, p. 2), mostra-nos que “As coisas que temos de aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as [...]”, sendo assim, apenas é possível que os indivíduos ajam eticamente, se praticarem atitudes éticas, deve-se, então, ensinar ética por meio de atitudes éticas.

Em uma sala de aula, os alunos têm o professor como exemplo e, muitas vezes, reproduzem suas atitudes, comentários e costumes, que ocorre, pois os alunos têm o professor como um referencial de conduta e o consideram como responsável pela sua formação moral. De fato, o professor prepara seus alunos para a vida e aos desafios que enfrentarão fora do ambiente escolar. Verificamos que a atitude do professor em sala de aula pode transformar seus alunos e, eles, por conseguinte, transformarão a sociedade que os cerca. Sendo assim, podemos destacar que a ética não se constrói apenas individual, mas coletivamente e em prol da melhoria da sociedade. Portanto o espaço escolar é por excelência, o lugar e o tempo de formação para a autonomia moral, tão necessária para a construção do espírito republicano à sociedade democrática.

Caetano e Silva (2009, p. 50) destacam que muitos professores¹² consideram e assumem que sua profissão é, essencialmente ética, os autores explicam e justificam essa consideração, pois, em sala de aula, é indicado ao professor acompanhar um conjunto de princípios morais, uma vez que se espera que o docente escolha uma “estratégia”, elabore um método e use artifícios que contribuam para a formação ética dos estudantes.

O conceito de ética está fortemente ligado à vida em sociedade, em que todo ser busca um padrão de conduta ao qual seguir, sendo necessária uma interação com o outro para que a ética seja desenvolvida. Essa relação interpessoal pode ser vivida, constantemente, na sala de aula, onde convivem várias pessoas que têm histórias de vida e práticas sociais muito diferentes. Ao professor compete criar experiências pedagógicas que abordem os temas ou valores da ética.

Diz-se que uma pessoa demonstra possuir entendimento quando possui a capacidade de diferenciar questões que se relacionam ao “sensato”, uma vez que todas as questões ditas justas são comuns a todos em suas relações interpessoais (ARISTÓTELES, 2009, p. 141).

O pensamento de Aristóteles nos ajuda a entender que é difícil que os jovens atuem com discernimento, visto que, para isso, é necessária experiência a qual deve ser transmitida ou construída, a partir das vivências nos espaços sociais e coletivos, como, por exemplo, dentro da sala de aula (RANCKEL; SILVA; PEDRO, 2010).

Conforme Ranckel, Silva e Pedro (2010), a capacidade de discernimento é percebida como um passo inicial para uma vida mais ética, sendo percebida nas atitudes de prudência e da razão. Dessa forma, a partir das considerações dos referidos autores, podemos inferir que é possível considerar que o estudante poderá desenvolver a capacidade de discernimento, com base em vivências e em experiência em comunidade,

¹² Os referidos autores salientam que são professores estagiários (ainda em processo de formação docente) ou professores em início de carreira e que professores mais experientes também demonstraram essa consideração sobre a profissão docente.

em especial, dentro do espaço escolar, agindo com moderação e, baseado em atitudes que visem ao bem comum.

Como afirma Silva (2014, p. 3), é preciso que o professor perceba sua influência na formação de seus alunos, compreendendo-se como um “agente transformador” que incentive a postura crítica em sala de aula e, para que essa interação professor/aluno seja efetiva, é necessário que haja um elo entre as partes, que será fortalecido, de acordo com as vivências e afinidades. A referida autora infere que a ética, na atividade docente, requer um “compromisso moral” com as ações no contexto escolar, ou seja, o professor tem o compromisso com a formação que prepare o aluno para a sociedade.

Uma postura ética por parte do professor deve revelar a face transformadora da educação na vida dos alunos e deve ser de tal forma que possibilite a mudança de pensamento e de atitudes no aluno. Um bom referencial que pode ser usado pelo professor, para lidar com seus alunos, é o Relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação do Século XXI para a Unesco, que aponta quatro pilares, que devem sustentar o sistema educacional: “*aprender a conviver, aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a fazer*” (DELORS, 2010, p. 31). O professor não pode apegar-se apenas aos conhecimentos científicos na sala de aula, pois ele, com frequência, é visto como um modelo de conduta. O docente tem como atribuição a formação global de seus alunos, uma formação que vai além dos conteúdos curriculares e que permita ao aluno ter uma postura crítica em sua atuação como cidadão (SILVA, 2014).

Ao abordar a importância da ética para a atuação docente, Silva (2014, p. 3) considera que o professor que atua no ensino superior também é essencial para a formação geral dos estudantes, ou seja, o professor também é percebido como sujeito influenciador para a transformação e pode ser responsável para motivar a atitude crítica nos alunos universitários. Nesse sentido, o professor atua, ao ensinar os conteúdos da grade curricular do Ensino Superior e, também, ao preparar o aluno para os desafios que encontrará, após a conclusão do curso.

Toda relação estabelecida, em uma sala de aula, deve ser baseada em respeito, cordialidade, ética, empatia e educação, o que resultará em maior confiança entre o professor e o seu aluno, fortalecendo os vínculos éticos, assim, o professor estará fornecendo, além da formação teórica científica, a formação moral, tornando o seu aluno um cidadão consciente (SILVA, 2014).

Segundo Rios (2001), a educação é transmissão de cultura e a escola é a instituição responsável por transmitir os conhecimentos sistematizados e acumulados, ao longo da história, tendo como objetivo formar indivíduos para a atuação crítica na sociedade. Dessa forma, podemos inferir que o professor é essencial à formação dos alunos, uma vez que lhe é possível contribuir para que sejam agentes de construção e transformação da sociedade.

Ao analisar o que foi exposto acima, temos que, para que o professor exerça com excelência sua função educadora, ele deve ser capaz de estabelecer uma ponte entre o saber técnico (saber ensinar) e o saber político (saber o porquê de estar ensinando), ponte a qual deve ser feita por meio da ética (RIOS, 2001). A referida autora compreende a ética como mediação e argumenta que a ética está na organização e na definição dos conhecimentos ofertados pela instituição escola e também na direção que esses conhecimentos assumirão na sociedade. Essas considerações nos levam a inferir que a ética está presente na atividade docente. Sendo assim, ser ético enquanto docente é saber fazer bem o que lhe é proposto, ou seja, mostrar aos alunos o que o ser humano construiu por anos na história da humanidade.

O professor deve mediar o diálogo constante entre o aluno e o conhecimento, desfocando a aula da pessoa do professor e focando no conteúdo a ser aprendido pelo aluno. Segundo Rios (2001), a reflexão possibilita a percepção de nossa conceituação e que, ao se articular as nossas atitudes, poderá transformar a realidade social e o processo de ensino, podendo atingir um significado efetivo para a vida e também para o trabalho.

Essa mediação feita pela ética é de fundamental importância, nos dias de hoje, visto que vivemos em uma sociedade em que a educação é percebida como uma mercadoria a fim de formar profissionais para o mercado. O professor deve se ater ao fato de que seus alunos são humanos e não máquinas destinadas a obedecer a comandos e considerar também que as suas atitudes em sala determinam a construção do futuro.

Tem-se uma ideia de que a educação é uma peça fundamental à preparação da mão de obra para o mercado e, a esse respeito, Torres (2007) entende que a educação é percebida, a partir de parâmetros do mercado e a escola, como uma empresa, assim, o ensino e o professor passam a ser entendidos como elementos a serem aplicados e a aprendizagem como um resultado previsível que se espera. O referido autor, ainda, argumenta que cada elemento - professor, aluno, ensino - são percebidos separadamente e quanto à sua aplicação na aprendizagem (TORRES, 2007).

No contexto atual, vemos a educação cada vez mais se tornando tecnicista, que visa formar profissionais para o mercado, porém o docente deve seguir um caminho de construir um meio que vise formar o aluno como cidadão, como agente transformador da sociedade. E, para tanto, deve-se valer de métodos e procedimentos pedagógicos que incitem no aluno o desejo de questionar, ou buscar mais conhecimentos sobre determinado assunto. Com isso, o aluno pode vir a ter um olhar mais crítico sobre a sociedade e sobre o que aprende dentro do espaço escolar.

5.3 RELAÇÃO ENTRE ÉTICA E EDUCAÇÃO

A relação da ética, no âmbito educacional, está diretamente relacionada à formação do aluno. É evidente a importância de se ter ética incorporada às questões da educação, para que se possa criticar, analisar e, por conseguinte, transformar as ações, fundamentado por uma educação que se preocupa com a cidadania. Dessa forma, a ética é indispensável, em todas as circunstâncias da vida, seja social ou profissional.

Aos profissionais da educação sugere-se que compreendam que o processo educativo não é formado apenas por costumes tradicionais, em que se aprende e ensina somente o que é abordado pelos livros didáticos ou pelos planos de aulas que são repassados. O processo de ensino considera a atuação do indivíduo na sociedade, sendo importante demonstrar os aspectos que contribuam para uma formação mais crítica e reflexiva. Espera-se que, no processo educacional, estejam relacionados valores e comportamentos e que se assuma a importância da atuação do sujeito na sociedade (RODRIGO, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem considerações, a respeito do trabalho do professor, ressaltando que é parte desse trabalho levar o conhecimento até os estudantes, de tal forma que possam se desenvolver como cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Para isso, os PCN indicam a importância de que os estudantes tenham conhecimento do saber escolar e, além disso, também estejam vinculados aos saberes escolares outras abordagens, como a questão ética ligada à “igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade” (BRASIL, 1997, p. 4).

A preocupação em ofertar o saber escolar e possibilitar conhecimentos e experiências vinculados à ética, para a promoção da atitude crítica e cidadã na sociedade, são questões que também estão inseridas nas indicações para o currículo do processo de ensino e aprendizagem da educação básica.

Segundo Vázquez (2014), a ética é a tentativa de explicação de uma forma de vivência humana em sua pluralidade, o da moral. Afirma-se, na ética, em respeito às normas morais, que deve ser considerada para a moral de uma determinada sociedade.

Como se percebe, segundo Vázquez (2014), a ética se preocupa com o comportamento moral do homem nas relações travadas na sociedade. Nessa abordagem, a escola e o trabalho do professor são parte integrante dessa reflexão sobre a ética, uma vez que a docência está vinculada a

relações em todo o seu processo. É essencial que se atente às questões éticas que norteiam a perspectiva do coletivo de alunos, de professores e do coletivo escolar.

Segundo Arendt (2009), a ética está relacionada à responsabilidade com o mundo, ao amor pelo mundo e, nesse sentido, a ética está vinculada ao coletivo, ao plural. É na educação Hannah Arendt considera perceber o amor e o respeito pelo mundo e pelo outro, ou seja, é nessa preocupação com a educação, com o cuidado pelo mundo que se percebe e se compreende a ética.

A escola deve proporcionar ao educando que se entenda enquanto cidadão, isto é, como um indivíduo participativo da esfera pública, sendo essa participação crítica e consciente. É uma conformidade, no âmbito educacional, a afirmação de que a escola deve pautar a sua ação pedagógica na formação de cidadãos, isto é, a escola precisa ser um espaço que contribua para o desenvolvimento das capacidades para a conquista de condição de cidadão.

Para Arendt (2009), a ação coletiva, a partir da ética, é que permite a atitude participativa e crítica de cada indivíduo nas questões e problemas que estão postos nas relações do cotidiano. Assim, ao pensar as abordagens éticas, para a atuação no cenário escolar, há que se considerar a contribuição à formação dos estudantes, uma vez que eles também poderão se desenvolver e atuar na sociedade de maneira participativa e ativa, ao refletir e debater questões que são do interesse da coletividade.

Segundo Rios (2001, p. 69), o educador deve ser exigente, em sua prática pedagógica, não se contentando com uma atuação fácil para o processo de ensino. Ele buscará uma formação intelectual que lhe permita atuar efetivamente na transformação do sistema de ensino que é “autoritário e repressivo”.

Nessa perspectiva, de acordo com a referida autora, a prática docente precisa considerar concepções que contribuam para o

desenvolvimento de habilidades e competências, a fim de que os alunos possam desempenhar sua cidadania crítica, conscientes e participativos na sociedade em que vivemos. Nesse sentido, a educação é percebida, como condição, para a realização desses indivíduos conscientes de seu papel, no meio em que vivem e no ambiente escolar. Nas práticas de ensino é que se constrói a educação (RIOS, 2001).

Essa mesma autora, ainda, acrescenta que a formação profissional, nesse caso, para a docência, precisa abandonar a compreensão idealizada de realização, ponderando a concepção da importância da atuação profissional do professor, pois é ele o mediador (intermediário) entre os estudantes e a realidade. E é, com base nos conhecimentos, que o professor poderá atuar e transformar, a si próprio e ao seu cotidiano, a sociedade ao seu redor, a sua prática educativa (RIOS, 2001, p. 70).

Portanto a educação e ação do professor são elementos fundamentais, para a mudança social, assim, o que se preza é o desenvolvimento de alunos para que se preparem para a vida social. Para isso, é importante que o professor busque se preparar para uma atuação que valorize a mediação entre o aluno e o conhecimento, para que se desenvolva um processo de ensinar e aprender que vá além do que está determinado pelos sistemas escolares. Que o processo educativo possa servir de elo para a integração entre os conhecimentos escolares e científicos à vida social.

5.4 PRINCÍPIOS E VALORES ÉTICOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Atualmente, vivemos em um mundo muito complexo e volátil, sujeito a todo tipo de mudança. Tais mudanças interferem direta e indiretamente na educação e é fato que temos vivenciado um processo de mudanças nos agentes educacionais (todos aqueles que estão envolvidos com a educação) e nas escolas, de uma maneira geral.

Com o desenvolvimento da sociedade da cultura audiovisual, estamos o tempo todo rodeados de informações e de provocações dos

sentidos. Isso faz com que as salas de aulas, que, na sua grande maioria, não são equipadas com recursos tecnológicos, tornem-se um ambiente pouco atrativo para a consolidação do conhecimento, uma vez que, na internet, as informações são acessíveis a todas as pessoas e aos variados interesses de quem as acessa.

Nesse contexto, a experiência social é condição básica para o aprendizado, cabe à escola refletir suas ações e o seu papel na melhoria do saber, buscando uma reflexão mais demorada sobre suas ações pedagógicas e como elas vêm alcançando os seus alunos e alunas (GUEDES, 2010).

Ao destacarmos as práticas pedagógicas devemos destacar os sujeitos que dela participam: o/a professor/professora e os/as alunos/alunas. Apesar de ser uma relação de troca, em que ambas as partes são responsáveis pela construção do conhecimento, os/as professores/professoras ganham um maior destaque, pois ele/ela é o/a responsável pela organização do espaço pedagógico e pela mediação do conhecimento. Essa mediação tem como objetivo formar sujeitos éticos e criativos, que saibam fazer a leitura do mundo, em que estão inseridos, pensem de maneira crítica e contribuam para modificá-lo.

Como se daria, dessa forma, a formação desses sujeitos éticos? Já observamos que a ética constitui-se de princípios morais e de valores que norteiam os seres humanos para que a convivência social seja possível. A partir dessa afirmação, como os princípios e valores éticos se relacionam com a educação?

Segundo Comenius (1996), a educação pode ser um instrumento capaz de realizar reformas sociais que a sociedade possa exigir, sendo o caminho para se chegar à libertação e à salvação de todos. Para ele, o ensino escolar deve formar o homem autônomo, que participe das transformações do mundo, tornando-se assim ético e cidadão.

Ainda referindo-se à ética, Michel Foucault nos destaca a ética do “cuidado de si”, uma ética “estética da existência”. Cuidar de si

seria ocupar-se consigo, de seu corpo e de sua alma. O cuidado de si é norteado pela presença do outro, sejam seus pais, seus amigos, seus/suas professores/professoras, as pessoas de sua cidade, entre outros. É o cuidado de si que nos incita a agir bem, é o que nos permite situar corretamente no mundo; é o cuidado de si que nos limita, que constitui nossas ações (FOUCAULT, 2010).

Foucault (2010, p. 480) afirma que:

A elaboração ética de si é antes o seguinte: fazer da própria existência, desse material essencialmente mortal, o lugar de construção de uma ordem que se mantém por sua coerência interna. Mas da palavra obra devemos aqui reter mais a dimensão artesanal do que 'artística'. Essa ética exige exercícios, regularidades, trabalho; porém sem efeito de coerção anônima. [...] Não é uma obrigação para todos, é uma escolha pessoal de existência.

Assim, qual é o papel do professor / professora na formação ética? Esse é um desafio enfrentado pela escola e pelo docente: fazer de si mesmos uma experiência ético-existencial e contribuir para que os/as alunos/alunas se percebam e se cultivem como sujeitos e como membros de uma comunidade.

Ainda, em sua obra *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2010, p. 55) nos declara que o cuidado de si possui a necessidade de ter relação com o outro, que é o "mestre". Ele considera que não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, pois é o mestre que cuida do cuidado que seu discípulo pode ter de si mesmo.

Em sua obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles aborda conceitos como virtude, discernimento, equidade e amizade. Conceitos esses que são vistos como características de pessoas éticas. Para ele, os seres somente serão completos se possuírem virtudes, e virtude é compreendida como uma prática, como um hábito. É assim que também conquistamos perícias nas atitudes que tocamos, por meio da prática, como dizia Aristóteles "fazer é aprender" (ARISTÓTELES, 2009, p. 41).

Desse modo, seguindo as concepções de Foucault e Aristóteles e as demais considerações, a respeito da ética para a vida em comunidade /sociedade, os/as professores/professoras precisam criar experiências educativas em que seus/suas alunos/alunas possam se constituir moralmente, educando-se em valores éticos coerentes com a dignidade humana, despertar-lhes as virtudes, educá-los de forma que possam cuidar de si mesmos. Por suas práticas pedagógicas, eles/elas devem possibilitar que os/as educandos/educandas entrem em contato com os valores éticos e morais que norteiam a sociedade. Como mediador/mediadora o/a professor/professora, fará o encontro dos sujeitos com tais valores a serem adquiridos, que serão vistos e assumidos à maneira de cada sujeito.

Um exemplo de prática pedagógica com princípios morais se dá na educação ambiental. A educação ambiental tem as condições para permear a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais. Ao propor ações e atividades, cujo objetivo seja criar práticas sustentáveis, ou de preservação do meio ambiente, o educador/educadora estará incitando em seu/sua aluno/aluna a construção de conhecimento e valores socioambientais, formando, assim, cidadãos críticos em relação ao meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. Introdução à moral. *In*: ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 1993. Cap. 27, p. 273-282.

ARENDT, H. A crise na educação. *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAETANO, A. P.; SILVA, M. L. Ética profissional e formação de professores. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, n. 8, p. 49-60, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 05 mar. 2018.

CHAUÍ, M. S. **Convite à filosofia**. 14. ed. 4. Reimp. São Paulo: Ática, 2012.

COMENIUS, J. A. **Didáctica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DELORS, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 2010. 41 p. (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2018.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982) 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GUEDES, L. S. **A intervenção do psicopedagogo no processo de alfabetização**. 2010. 67 f. Monografia (Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia) - Instituto a Vez do Mestre - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010. 43 p. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G200367.pdf. Acesso em: 09 mar. 2018.

RANCKEL, M.; SILVA, M. R.; PEDRO, R. F. **A ética no curso de formação de professores**: os conceitos na prática pedagógica. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2010. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/268.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2018.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGO, L. M. Considerações históricas sobre a dimensão ético: político da educação. **Revistas de estudo em Educação**, Sorocaba, ano 3, n. 1, maio 2001. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1424>. Acesso em: 06 mar. 2018.

SÁ, A. L. **Ética profissional**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

SILVA, L. R. C.; FARIAS, I. M. S. Ética, prática educativa e formação docente: quais as orientações legais? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2009. p. 9478-9489. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_2168.pdf. Acesso em: 06 mar. 2018.

SILVA, M. S. Um pensar sobre a ética nas relações docente e aluno no ensino superior. **Estação Científica**, Juíz de Fora, n. 11, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/4446/artigo-01-mariana-siqueira-silva.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2018.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mónica Corullón. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. 5, p. 125-193.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Tradução João Dell'Anna. 36. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CAPÍTULO VI

FUNDAMENTOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS DA EDUCAÇÃO

COAUTORES:

ALINE IRACY RODRIGUES SILVA
ARIANA ALVES DA SILVA
BRENDA DE PAULA TOBIAS DA CRUZ
CARLOS BETLINSKI
CLÁUDIA ROQUINI NASCIMENTO
DALVA DE SOUZA LOBO
FABRÍCIA SILVA ANDRADE
GABRIELA RAYANE APARECIDA FERREIRA
LÍVIA MARIA RIBEIRO ROSA
NATHÁLIA MONTEIRO DA SILVA

Neste capítulo, buscamos discutir, a partir da leitura de estudiosos da filosofia, alguns aspectos da técnica e sua relação com a educação. Também buscamos fazer algumas observações sobre a Pedagogia, percebendo-a como uma ciência que também se relaciona com a técnica.

Nesta seção, buscamos apresentar, a partir dos estudos de autores da filosofia, alguns fundamentos da técnica e sua relação com o campo da educação, além de fazer algumas incursões pela Pedagogia, compreendendo-a como ciência que tem desdobramentos técnicos.

De forma introdutória, buscamos compreender as concepções de técnica em pensadores, como Heidegger, Marcuse e Vilém Flusser, por meio dos quais conceituamos o que é técnica e tecnologia, apontamos como a Pedagogia é vista como ciência, destacamos a relação da técnica com as práticas pedagógicas.

Mostramos que o conhecimento não é algo pronto e acabado, que podemos usar técnica, tecnologia, ciências e a pedagogia em nosso favor, em sala de aula, como futuros/as professores/as, ajudando na formação de alunos/as reflexivos/as e críticos/as prontos/as a discutir qualquer assunto com pluralização de conhecimentos.

6.1 O QUE É TÉCNICA E TECNOLOGIA

Encontra-se a definição para a técnica, no dicionário de filosofia, como o conjunto de regras capazes de conduzir uma atividade de modo hábil, a qual se estende para as diversas atividades realizadas pelo homem. Nesse sentido, a técnica é percebida como indispensável às atividades e para a sobrevivência humana (ABBAGNANO, 2007, p. 939-941).

Segundo Costa (2002), é possível a diferenciação entre experiência concreta e, quanto à percepção da realidade, os aparatos técnicos são os mediadores. O autor evidencia que as vivências mediadas pela técnica alteram as condições de socialização e de lembranças, uma vez que os sentidos ficam afetados pela intenção existente por trás da técnica.

Tecnologia é uma ferramenta ou dispositivo que, com conhecimento de uso, envolve as pessoas e como elas a usam, é a aplicação da prática com o conhecimento científico.

O uso das tecnologias interfere as necessidades dos seres humanos, pois influencia na formação da sensibilidade que é alterada pela presença dos aparatos tecnológicos, criando-se uma lógica de relações que são marcadas pelo “fetichismo da mercadoria” (COSTA, 2002, p. 5-6).

As tecnologias estão presentes nas escolas, mas, para que ela realmente seja efetiva, é preciso a formação do/a professor/a para que se possa fazer a integração entre Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's). Para isso, são realizadas pesquisas, estimulando a busca por alternativas de formação de professores/as, integrando tecnologias em sua ação pedagógica (PASINATO; VOSGERAU, 2011).

Segundo Pasinato e Vosgerau (2011), não é indicado que um professor faça uso das tecnologias no currículo de ensino, se a equipe escolar não sabe como utilizar tais aparatos e nem pode vir a orientar os professores de seu uso para o ensino. A escola precisa ter uma estrutura organizada, ou seja, além de possuir o aparato tecnológico, precisa de uma equipe para dar o suporte quando necessário.

Podemos trazer, também, novos modelos de salas de aula como introdução de novas técnicas e Moran (2013) nos afirma que não adianta mudar o processo, se não mudarmos o modo convencional cujas escolas padronizam o ensino e avaliam todos de forma igual, ignorando a subjetividade de cada um. Podemos mudar o convencional, como uma sala de aula, diversificando o que acontece nele e suas atividades e, por isso, é possível referir-se a diferentes salas de aula.

O caminho poderia ser trabalhar com modelos flexíveis, com desafios, projetos reais, jogos e informação contextualizada, desenvolvidos em contextos diferentes; as escolas poderiam ser espaços com possíveis locais em que lazer e estudos se integrem e as mudanças teriam que ser profundas com alunos/as ativos/

as, envolvidos e não burocráticos, com professor/a orientando e não como um transmissor. Capacitar trabalhadores/as, professores/as, alunos/as e coordenadores, para que trabalhem com metodologias ativas e com currículos mais flexíveis, propondo mudanças que possam ser incrementadas, aos poucos ou mudanças profundas que quebrem os modelos estabelecidos (MORAN, 2013).

6.2 CONCEPÇÃO DE TÉCNICA PARA HEIDEGGER

Em seu estudo sobre a técnica, Heidegger (2007) busca compreendê-la quanto à sua essência. Porém não busca chegar a uma definição do que é técnica, mas sim se afastar das concepções do que se é tido como tal, para só então compreender sua verdadeira natureza. Heidegger (2007) argumenta que a “essência da técnica” não é “algo técnico”. Para o autor, o ser humano está entregue à técnica, ao considerá-la como algo neutro, o que o torna cego diante a essência da técnica.

A técnica não é a mesma coisa que a essência da técnica. Quando procuramos a essência da árvore, devemos estar atentos para perceber que o que domina toda árvore enquanto árvore não é propriamente uma árvore, possível de ser encontrada entre outras árvores (HEIDEGGER, 2007, p. 375).

Para ele, tecnologia não é aquilo que é perpassado pela técnica, mas sim por sua essência, não por qualquer uma, mas por aquela vigorante em nosso tempo. A tecnologia é, portanto formadora de uma determinada época. Heidegger questiona a consideração de técnica, como “um meio e um fazer humano”, como uma definição instrumental da técnica (HEIDEGGER, 2007, p. 376).

Segundo Possamai (2010), Heidegger não questiona apenas o que é técnica, mas sim o problema da técnica e o que ela reserva ao futuro do ser humano. Dispensando a visão ocidental do sentido e definição de técnica, o pensamento de Heidegger propõe a técnica como a definição

de um novo momento para a humanidade, mas que foge de seu domínio ou anseio (POSSAMAI, 2010).

Em seus escritos, Heidegger afirma que, como a técnica, ao longo do desenvolvimento tecnológico da humanidade, foi usada tanto para o bem quanto para provocar tragédias, esta foi tomada como algo neutro, cabendo, assim, ao homem fazer seu uso correto ou não. Mas, conforme Heidegger, ao afirmar a neutralidade da técnica, o homem se sente livre para modificar tecnicamente a natureza e a história em benefício próprio (HEIDEGGER, 2007).

Desta forma, a técnica toma corpo como o articulador do mundo com a sociedade. Usamos a técnica como fornecedora de bens e serviços cada vez melhores e mais avançados, para facilitar nossa existência, aliviar os fardos do dia a dia e garantir nosso bem-estar. Visto dessa forma, Heidegger acredita que estamos próximos de nos apoderar com totalidade da Terra e submeter completamente à natureza aos desejos humanos.

Para Heidegger (*apud* POSSAMAI, 2010), técnica possui uma significação como conhecimento, em que se pode operar, a questão filosófica é conhecer sua essência. Trazendo esse conhecimento para a prática pedagógica, de nada adianta o/a professor/a conhecer a técnica, a tecnologia, se, ao aplicá-las em sala de aula, não souber como atingir o educando/a e, principalmente, com qual intenção está utilizando a técnica (como mediador com ampliação das possibilidades de entender determinado fenômeno ou objeto de estudo).

Segundo o pensamento de Heidegger, o conhecimento técnico está nos afastando do conhecimento do ser que nos foi apresentado pelos gregos. Vemos a elevação do pensamento tecnológico acima dos demais, muito embora as máquinas não tenham tomado conta de tudo ainda, o problema que se coloca é submissão do pensamento humano (POSSAMAI, 2010).

Heidegger (2007) destaca que, enquanto não houver a reflexão sobre a técnica e a essência da técnica, a definição usual da técnica permanecerá

sem compreensão, pois, como observado por ele “[...] devemos mais uma vez questionar a técnica”, dado que é no questionamento da técnica que se pode (buscar) compreendê-la.

6.3 O CONCEITO DE TÉCNICA PARA MARCUSE

Herbert Marcuse nasceu em Berlim, no ano de 1898 e, ao longo de sua vida, estudou literatura e filosofia nas universidades de Berlim e Freiburg. Ele ficou conhecido por ser um dos maiores pensadores de sua época tendo publicações de destaque nas áreas de sociologia e filosofia.

Marcuse (1966) entende que não só o uso, mas a técnica em si já é dominação sobre a natureza e sobre o homem; essa dominação foi denominada como metódica, científica e calculadora. Dessa forma, é possível sintetizar o objeto central da crítica de Marcuse: ele era um crítico da neutralidade da técnica e da ciência.

Pode-se observar a forma como Marcuse articula suas ideias, apresentando ao leitor uma análise das sociedades altamente industrializadas. A crítica de Marcuse volta-se tanto para os países comunistas quanto para os capitalistas, argumentando que ambos os sistemas econômicos possuem falhas no processo democrático. O aspecto central de sua crítica é a consideração de que nenhum desses dois tipos de sociedade pode oferecer condições de igualdade para os cidadãos (MARCUSE, 1966).

Para Marcuse (1966), o conteúdo de uma análise e reflexão sobre o mundo deve voltar-se para o uso da técnica no mundo, uma vez que, em tempos de submissão política, ao cálculo frio da economia, tudo se resume aos interesses econômicos da “classe dominante”. Os políticos usam diversas estratégias, para se manter no poder, Marcuse aponta para o fato de que, em diversos momentos, ao longo da história, a população que estava dominada perea experimentar um progressivo ‘despertar’, mas, por uma articulação feita para mantê-los ‘dóceis’, eles

voltam a permanecer em seu sono dogmático. A classe dominada passa a viver sua vida como “telespectadores de luxo”. Dentro da visão que lhe é vendida, acreditam que os poderes públicos atuam em seu favor e os guiam a uma nação “livre da desigualdade”, quando, na verdade, o que realmente acontece é sua atualização (MARCUSE, 1966).

O fato de a grande maioria da população aceitar e ser levada a aceitar essa sociedade não a torna menos irracional e menos repreensível. A distinção entre consciência verdadeira e falsa entre interesse real e imediato, ainda tem significado. Mas a própria distinção tem de ser validada. O homem tem de vê-la passar da consciência falsa para a verdadeira, do interesse imediato para o interesse real. Só poderá fazê-lo se viver com a necessidade de modificar o seu estilo de vida, de negar o Positivo, de recusar. É precisamente essa necessidade que a ‘Sociedade estabelecida consegue reprimir com a intensidade com que é capaz de “entregar as mercadorias” em escala cada vez maior, usando a conquista científica da natureza para conquistar o homem cientificamente (MARCUSE, 1966, p. 17).

A sociedade industrial tem um controle social que cresce constantemente, não fica neutra e nem decai, isto é, a técnica é a perfeição desse modo de controle. O neutro já não é mais aplicado como uma técnica, logo sociedade tecnológica é dominadora, pois quanto mais tecnologia, a sociedade vai se apegando a ela e não consegue se desfazer, então precisam da tecnologia para “sobreviver” (MARCUSE, 1966)

A percepção de neutralidade da tecnologia não mais se sustenta, tendo em vista as especificidades “totalitárias” da sociedade (MARCUSE, 1966, p. 19). Para o mesmo autor, não se pode isolar a tecnologia do uso ao que se destina e a sociedade é uma espécie de sistema que já atua no desenvolvimento das técnicas.

Em relação à técnica, Marcuse (1966) considera que a cultura, a política e economia se conciliaram num sistema que estranha qualquer outra opção, fixando a sociedade e dominando o avanço tecnológico.

A reflexão de Marcuse nos leva a examinar a educação em detalhe, uma vez que o autor questiona o seu caráter reflexivo no sistema em que ela está inserida. Deste modo, a educação também se apresenta como uma técnica utilizada para dominar e alienar; as ferramentas usadas pela classe dominante são propagandas de televisão, internet, outdoors e outros. A educação, nas escolas e universidades, perde o seu caráter crítico e elas passam a ser bancárias e industrializadas, ou seja, cria-se mão de obra para as indústrias e não cidadãos para o mundo. Imprime-se o hino nacional, ao final do livro didático, incentiva-se o patriotismo levantando a bandeira do país nas escolas, ensina-se como o sistema político (atual) do país é justo e igual a todos, ou seja, tomam-se as devidas providências, para deixar a população acomodada no cenário em que estão inseridos. Tudo isso favorece a classe dominante que, mantendo-se no poder, ainda consegue que a sociedade tenha uma “admiração” pelos governantes, que gera estabilidade entre as camadas da população, sendo assim, não há reivindicações e protestos para tirá-los. Tudo é questão de política.

Assim, percebe-se que o pensador não se preocupava com a questão do desenvolvimento da técnica, para ele, a técnica desenvolvia crescentemente; quanto mais técnica, para desenvolver a tecnologia, mais rapidamente ela crescerá, então, ele apenas criticava o processo, mas não se preocupava em uma solução para resolver o problema do crescimento evolutivo.

6.4 O CONCEITO DE TÉCNICA PARA VILÉM FLUSSER

Vilém Flusser foi o primeiro pensador a olhar a filosofia por meio da tecnologia. Em seu livro *Filosofia da Caixa Preta*, ele usa repetidamente a fotografia como exemplo, ela possui muitas funções desconhecidas e um potencial muito maior do que imaginamos. Para Flusser (1985), o uso da máquina fotográfica é restrito apenas ao que é indicado pelo fabricante. Não temos a curiosidade de conhecê-la com profundidade e,

com isso, não conseguimos desvendar o que realmente é a “caixa preta”. Para desvendar o seu sistema, é preciso conhecer seu interior, as pessoas precisam dominar os aparelhos a nosso favor (FLUSSER, 1985).

Segundo Flusser (1985), não temos conhecimento do interior da “caixa preta”, iremos virar homens de massa, se não mudarmos nossas atitudes e, assim, seremos indivíduos que apenas se submetem a regras. Devemos estudar e desvendar as “caixas pretas”, justamente por elas serem caixas que guardam segredos que a mente humana ainda não conseguiu decifrar. Tecnologias como a máquina fotográfica, a televisão, o rádio, o computador ou qualquer outra nos trazem grandes descobertas. Com o avanço da tecnologia, não precisaremos de muito esforço, para conseguir o que queremos, fato que vai nos trazer grande comodidade. Flusser (1985) defende a importância de um estudo, para nos tornarmos livres da dominação desses aparelhos. A sociedade atual tem se acostumado a viver cada vez mais cercada pela tecnologia. Precisamos saber utilizá-las em nosso favor, a fim de não deixá-las nos comandar e não queremos nos tornar meros «robôs» que vivem apenas no modo automático.

Antes os aparatos técnicos existiam, em função do ser humano, depois parte dos sujeitos passou a atuar em função dos aparelhos tecnológicos (FLUSSER, 1985).

Flusser (1985) faz uma grande comparação entre a nossa vida e a máquina fotográfica. A máquina seria a nossa vida, o nosso mundo, e o fotógrafo seriam como nós mesmos. Como na máquina fotográfica, estamos vivendo na função automática, que faz com que não despertemos o interesse em explorar as novas “funções” que a vida nos proporciona. Ele discorre sobre o desafio que os fotógrafos têm para se sobressair, em uma época, em que as máquinas fazem praticamente tudo sozinhas, é preciso conhecimento para utilizar a tecnologia em seu favor. E o mesmo acontece com as pessoas, precisamos entender e conhecer novas funções que a tecnologia pode nos oferecer. “A tarefa da filosofia da fotografia é dirigir a questão da liberdade aos fotógrafos, a fim de captar sua resposta” (FLUSSER, 1985, p. 40).

O autor termina seu livro com mais uma reflexão: “Se tudo é determinado, onde há espaço para liberdades?” E conclui que uma filosofia da fotografia serviria como agente libertador de nós mesmos, de um mundo programado, no qual nos encontramos presos a regras e obrigações, permitindo que o fotógrafo possa quebrar o aparelho, quer dizer, subverter o sistema para criar novas regras.

A tecnologia está fazendo cada vez mais parte da nossa vida e temos que nos adaptar e aprender a utilizar estes recursos em nosso favor de uma forma positiva. A tecnologia pode ser uma grande aliada no quesito Educação, tecnologias educacionais crescem a cada instante e vários professores estão se adaptando a esse meio para interagir com seus alunos.

A escola pode oferecer várias atividades, envolvendo práticas tecnológicas, como, por exemplo, vídeos, jogos interativos, pesquisas na internet, aulas on-line, dentre outros. Uma questão que vale a pena refletir é o uso do celular, em sala de aula, que ainda é muito polêmica. Se soubermos utilizar esse aparelho em favor da educação, os alunos se interessariam muito mais pelo conteúdo ministrado e, conseqüentemente, influenciará no seu aprendizado. É necessário fazer algumas adaptações nos currículos nacionais de educação, a fim de incluir cada vez mais a educação tecnológica nas escolas. A questão da inclusão digital nas escolas deve ser prazerosa tanto para alunos/as quanto professores/as.

Viver em função dos aparelhos, é continuar vivendo “presos” em um mundo muito pequeno. Precisamos audácia para aprender coisas novas a cada dia e fazê-las com que se sejam em nosso favor.

6.5 A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA

Por trás do ato de lecionar, existe uma ciência, que não envolve apenas ir às salas de aula e repassar o “conhecimento”. A educação é um processo em que há prática e está em constante movimento. Não cabe a ela lidar com técnicas e simplesmente aplicá-las. Essa ciência é dada como uma ferramenta política e de emancipação. Tem que haver estudo, persuasão.

Segundo Pimenta, Franco e Libâneo (2007), a Pedagogia como curso de formação de professores está em contradição com a Pedagogia como ciência da educação. Para os referidos autores, a Pedagogia assume sentido teórico e prático da educação, ou seja, para eles, a Pedagogia é tomada como ciência da educação (PIMENTA; FRANCO; LIBÂNEO, 2007, p. 66), a partir da qual, entre outros argumentos, vale evidenciar os diversos olhares e pensamentos sobre essa discussão, constituídos pelos educadores sobre a Pedagogia como ciência da educação e como é apresentada na legislação.

Como ciência da educação, a pedagogia precisa praticar o que não é apenas racionalidade técnica, ela precisa exercer um papel que leve o indivíduo a um pensamento mais amplo; à humanização, à emancipação, a aprender a construir uma cultura. E, a formação de um pedagogo é o início desse percurso e não deve ter como finalidade um aprendizado voltado à formação do sujeito com o pensamento fragmentado, alienado das questões políticas e socioculturais. A Pedagogia é espaço para a discussão e a reflexão da analogia entre teoria e prática do ato educativo (PIMENTA; FRANCO; LIBÂNEO, 2007). Assim, os autores consideram não ser suficiente elaborar teorias sobre a ação pedagógica, também, não é satisfatório receitar ações para a efetivação da prática pedagógica.

As pesquisas em educação necessitam ser pensadas, com base na ciência, mas de que modo abordá-las? Tecnologia é uma ferramenta ou dispositivo que, com o conhecimento de uso, envolve as pessoas. Seu emprego constitui a aplicação da prática com o conhecimento científico.

A educação está relacionada à nossa vida como um todo, exercendo um papel intermediário, logo, influenciador, justamente por ser tão engajada aos demais meios (É pela Educação que aprendemos a nos preparar para vida).

[...] a educação não é apenas um projeto científico ou racional, pois a ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusório tentar controlar

a prioridade. A educação não encontra sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; não é apenas um ato racional, mas também dramático (NÓVOA, 1996, p. 80).

A ação educativa vai além de algo que possui uma única prioridade; é ampla, lida com pessoas e os seus valores, diversos pensamentos e opiniões, ou seja, a educação é plural. Segundo Nóvoa (1996), há uma tradição científica no âmbito da educação e o referido autor considera que a marca da cientificidade existente na educação tem suas raízes no modelo de ciência newtoniano.

Essa determinação teve um papel muito marcante e importante na história da cientificidade da educação, por outro lado, a prática não mostrou precisão da mesma forma, impedindo, assim, o fenômeno educacional, ao provar, assim, que a educação não se situa no previsível, mas sim no subjetivo. Para que ocorra esse fenômeno, a prática necessita ser trabalhada da mesma forma que foi prevista, capturar o que realmente precisa-se em ambos os lados (teoria e prática). A teoria e a prática precisam caminhar juntas e serem trabalhadas objetivamente, havendo, assim, a melhoria, logo, o sucesso.

Segundo Nóvoa (1996), a pesquisa em educação se limitava ao reducionismo, pois se direcionava a um método racional, aplicável. O autor justifica esse reducionismo da pesquisa em educação pelo anseio ao reconhecimento social e institucional.

A educação, sendo inserida em um âmbito investigativo, buscou uma cientificidade para a prática educativa, mas também ocorreram retrocessos. Sendo assim, Nóvoa (1996) afirma também que a busca pela cientificidade na educação provoca um impedimento de ela seguir seu caminho. É tentar desfazer algo que já nos é imposto há muito tempo. Fazer essa quebra de visão distorcida de nossa sociedade sobre o que é a pedagogia é um trabalho difícil! Para Severino, não é possível estar distante da educação para discuti-la e buscar compreensões a seu respeito “[...] o sujeito, ao ser objetivado, perde toda sua especificidade

de sujeito! Para manter sua especificidade, não pode sustentar aquela cientificidade, tal como inscrita no paradigma newtoniano” (SEVERINO, 2007, p. 37).

Severino (2007), ainda, acrescenta que a pesquisa em educação está relacionada a práticas que possuem intenções, entre as quais a descrição objetiva – que advém dos métodos positivos de investigação – não consegue entender a totalidade e complexidade de sua significação.

A educação se resume em ações intencionais, é uma prática social e, por esse motivo, não se fará de maneira técnica, mecânica, o que a impede de ser uma ciência aplicada.

Diante de tantas questões relacionadas à ciência da educação, Severino ressalta que a educação tem peculiaridades que devem ser foco de uma ciência, ciência da educação, diferente de demais ciências humanas. Ele alega, também, que deve haver uma ciência própria, pois as outras não captam o real sentido de educação e reforça que há necessidade de um investimento para que exista uma ciência que tenha como tema central a construção do conhecimento da especificidade do fenômeno educacional. E que essa visão de ciência como pedagogia seja aceita e vista como uma necessidade em nosso meio.

6.6 RELAÇÃO ENTRE TÉCNICA/TECNOLOGIA COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Heidegger (2007, p. 376) pondera em «A questão da Técnica» que a essência da técnica não é algo técnico e a relação com a essência da técnica não é experimentada, visto que somente se propaga e se representa o que é técnico, numa relação com a técnica enquanto satisfação.

Sendo assim, a teoria pode nos indicar que a educação deve ser passada de professor para o aluno da forma como a técnica comum e socialmente aceita propõe e seja a forma mais eficaz do processo educacional acontecer, a essência da técnica, afirmando, mais precisamente, que a sua teoria pode perfeitamente contribuir, para o

processo educacional, ao considerá-la juntamente com fatores adversos de cada indivíduo. Se analisamos uma sala de aula comum, no sistema educacional brasileiro, para cada aluno com dificuldades distintas, seriam necessários diferentes métodos de filósofos da educação. Distinguimos, diante de adversidades existentes no sistema educacional, que isso seria impossível, mesmo com mais de um docente em sala de aula. A prática aperfeiçoada com a essência da técnica (considerando que sua essência não é puramente técnica sendo necessário um estudo aprofundado) auxilia no desenvolvimento educacional.

A definição nos aclara que técnica seria o conjunto de um ofício ou de uma arte, que podem ser transmitidos com efeito de melhoria, ou seja, neste contexto, técnicas seriam conhecimentos já provados que são transmitidos de forma que causem algum efeito no receptor. Acerca da difusão da Técnica, Walter Benjamin menciona que aquilo que se fazia podia ser copiado por outra pessoa, cópia que era praticada pelos discípulos para a transmissão das obras e, finalmente, serem reproduzidas por outros (BENJAMIM, 1955, p. 1).

A reprodutibilidade da técnica, segundo Walter Benjamin, era algo que poderia ser imitado constantemente. Em sua citação, o autor disserta acerca do lucro, mas a questão negativa da reprodutibilidade da técnica é comumente vista no campo educacional.

A pedagogia pode ser definida como um conjunto de métodos, para a adaptação do conteúdo aos sujeitos que se espera formar, tendo como objetivo de investigação a educação e o processo de ensino. Nesse sentido, a ação pedagógica deve buscar pela adaptação de técnicas ou artifícios para os contextos distintos em que a prática educativa acontece.

Segundo Jurgem Habermas (1968, p. 45):

A racionalização progressiva da sociedade depende da institucionalização do progresso científico e técnico. Na medida em que a técnica e a ciência pervadem as esferas institucionais da sociedade e transformam assim as próprias instituições, desmoronam-se as antigas legitimações.

O progresso científico e a técnica andam constantemente na mesma via. Desta forma, assim como a ciência está em constante descobrimento (desconsiderando saberes exatos imutáveis), a técnica, juntamente com a ciência que estuda os processos educacionais (Pedagogia), devem estar em constante estudo para que novas verdades técnicas mutáveis sejam descobertas. Assim, essas descobertas podem ser difundidas de mestres para educadores e de educadores para alunos, mudando, em seu meio, a didática, adaptando-a ao contexto socioeducacional presente no âmbito escolar.

A prática pedagógica esta inconscientemente ligada ao contexto de cada país e mais relacionada ao contexto de cada bairro em diferentes cidades e estados. Desta forma, podemos relacionar a falta de aperfeiçoamento didático à falta de oportunidades, em localidades mais distantes e carentes de informação e recursos monetários. Como consequência, a qualidade educacional existente, em cada região, é variável, de acordo com o contexto socioeconômico em questão. A esse respeito, Fernandes e Zitske (2012) defendem, em seu artigo, que a escola está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico e social de um país e citam dois exemplos: o período Colonial em que a educação foi imposta ao povo indígena pelos portugueses, impondo-lhes sua cultura; e o período da Revolução Industrial que fez surgir a necessidade de escolas técnicas para formar mão de obra para a produção do setor industrial.

Nesse sentido, a escola está ligada às necessidades sociais, e o Estado, ao reconhecer essas necessidades, precisa difundir novas técnicas ou procedimentos didáticos aos educadores de regiões mais distantes. Novas práticas pedagógicas inspiradas em novas técnicas adquiridas e evidenciadas em meio a estudos e conhecimentos empíricos de Educadores e estudiosos da área da educação.

Considerando estas afirmações, a educação difundida em meio a técnicas que serão modificadas em uma velocidade menor comparadas a localidades, com contextos sociais diferentes, tende a sofrer variações

e, conseqüentemente, resultados distintos. A perpetuação de técnicas educacionais ultrapassadas não são exclusivamente culpa de Educadores, em casos que a modificação da técnica, em conjunto com a ciência de educar, não é possível pela dificuldade de acesso.

Em suma, todos os tópicos apresentados nesta seção têm como objetivo principal serem discutidos e abordados relativamente com uma visão voltada para as salas de aula, como também a problematização da questão da técnica no âmbito do trabalho pedagógico.

A técnica que, nas concepções da filosofia, é um conjunto de processos definidos, a partir do saber científico que permite realizar determinadas atividades. Também é aplicada, como o emprego do ofício, ou seja, a técnica realizada se opondo ao conhecimento teórico. Embasados em pensadores que discutiram a questão da técnica, podemos concluir que não basta apenas o conhecimento da técnica por parte dos educadores, existe a necessidade de dominá-la e determinar a intenção em que é empregada em sala de aula.

A tecnologia é uma ferramenta ou dispositivo que, com conhecimento de uso, envolve as pessoas e, como elas a usam, é a aplicação da prática com o conhecimento científico. Seu papel positivo e negativo é evidenciado em como elas estão lidando com essa ferramenta no cotidiano, sendo mediadora aliada ao trabalho do professor e não como concorrente ou substituição a este profissional ou à educação.

A pedagogia como ciência, que tenta esclarecer a real identidade da pedagogia como um conjunto de métodos, que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar, tendo como objeto de estudo a educação, o processo de ensino e a aprendizagem, traz com seus difusores técnicas que precisam ser superadas e aperfeiçoadas para os dias atuais. Práticas pedagógicas que relatem sobre as práticas e experiências que são adquiridas em tempo hábil de profissional na área. Esses assuntos são abordados por grandes filósofos, que ressaltam o poder da pedagogia, sua importância e o que suas ferramentas nos proporcionam.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bossi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L & PM, 1955.

COSTA, B. C. G. **Estética da violência: jornalismo e produção sentidos**. Campinas: Editora Unimep, 2002.

FERNANDES, E.; ZITSKE, V. A evolução da técnica e o surgimento da tecnologia no contexto econômico educacional. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA UFG - HISTÓRIA E DIVERSIDADE CULTURAL, 3., 2012, Jataí. **Anais...** Jataí: UFG, 2012. Disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(147\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(147).pdf). Acesso em: 20 abr. 2018.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Hucitec, 1985. 92 p.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como 'ideologia'**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1968.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. **Scientia e Studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, sep. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11117/12885>. Acesso em: 17 abr. 2018.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Tradução Giasone Rebuá. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

MORAN, J. Novos modelos de sala de aula. **Educatrix**, São Paulo, n. 7, p. 33-37, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/modelos_aula.pdf. Acesso em: 16 abr. 2018.

NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PASINATO, N. M. B.; VOSGERAU, D. M. S. Proposta para avaliação dos estágios de integração das TIC na escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 15881- 15893. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6451_3806.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

POSSAMAI, F. V. A técnica e a questão da técnica em Heidegger. **Intuição**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 20-32, jun. 2010.

SEVERINO, A. J. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica da Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 31-49, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 20 abr. 2018.

