



Lana Lisiêr de Lima Palmeira



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

lanalpalmeira@outlook.com

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro



Faculdade Cesmac do Agreste (Cesmac)

professoracarlapriscilla@gmail.com

Edna Cristina do Prado



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

wiledna@uol.com.br

EVOLUÇÃO FILOSÓFICA DOS PROCESSOS EDUCATIVOS E A NECESSIDADE DA ADOÇÃO DE PRÁTICAS HUMANISTAS COMO GARANTIA AO BEM-ESTAR E À QUALIDADE DE VIDA

RESUMO

Esta pesquisa realiza uma análise da evolução filosófica dos processos educativos a partir da necessidade de adoção de práticas humanistas como garantia do bem-estar e qualidade de vida. Desta maneira, é realizada uma reflexão sobre a utilidade dos valores que determinam o mundo da vida, percebendo-se o outro nos processos educativos, uma vez que todo e qualquer ato pedagógico deve ser realizado na alteridade. O estudo partiu de uma metodologia qualitativa, em que, por meio de uma pesquisa bibliográfica, foram analisados autores da esfera da filosofia que serviram de base às reflexões lançadas. Como resultado, pôde-se compreender que a Educação deve ser repensada sob o prisma humanístico para atingir sua finalidade emancipatória e transformadora da realidade.

Palavras-chave: Educação. Humanismo. Alteridade.

PHILOSOPHICAL EVOLUTION OF EDUCATIONAL PROCESSES AND THE NEED FOR ADOPTION OF HUMANIST PRACTICES AS A GUARANTEE TO WELFARE AND QUALITY OF LIFE

ABSTRACT

This research analyzes the philosophical evolution of educational processes based on the need to adopt humanist practices as a guarantee of welfare and quality of life. In this way, a reflection is carried out on the usefulness of the values that determine the world of life, perceiving the other in the educational processes, since any and every pedagogical act must be carried out in alterity. The study started from a qualitative methodology, in which, through a bibliographic research, authors from the sphere of philosophy were analyzed, which served as the basis for the reflections launched. As a result, it was possible to understand that Education must be rethought from a humanistic perspective to achieve its emancipatory and reality-transforming purpose.

Keywords: Education. Humanism. Alterity. Welfare.

Submetido em: 23/08/2020

Aceito em: 17/09/2020

Publicado em: 30/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p366-385>



I INTRODUÇÃO

Buscar-se-á com o presente trabalho levantar voo em uma reflexão sobre o caráter “original” dos processos educativos, e, conseqüentemente, os reflexos da cultura Ocidental em torno desses processos e das formações que vão enfatizar a necessidade de se buscar inserir no seu cotidiano ações humanistas enquanto práticas pedagógicas.

O Humanismo não está dissociado do ensino. Ao contrário, está imerso em sua estrutura, eis que o pensar só é possível porque o ensino também é possível, sendo, dessa forma, uma relação que se retroalimenta. É dentro dessa realidade que qualquer relação pedagógica e dialógica se encontra clarificada. Percebe-se que, nessa ótica, o olhar sobre o ensino, seja qual for o seu nível, aproxima-se do exercício filosófico.

Segundo Hegel (2000, p.39),

Quando a filosofia chega com a sua luz crepuscular a um mundo já ao anoitecer, é quando uma manifestação de vida está prestes a findar. Não vem a filosofia para a rejuvenescer, mas apenas reconhecê-la. Quando as sombras da noite começaram a cair é que levanta vôo o pássaro de Minerva.

A “Coruja” da sabedoria é expressamente posta por Hegel como o pássaro de Minerva, sendo Minerva um protótipo romano da deusa grega Atenas, filha favorita de Zeus. Atenas é uma deusa multifacetada: nas artes, detém os saberes práticos; na guerra, é responsável pela proteção; e, na sabedoria, significa aquela que é responsável pelo ordenamento social.

Atenas é a deusa padroeira da cidade Atenas, o que lhe é intrínseco. Mas o que é central na citação de Hegel não é o caráter narrativo da realidade. De fato, o que interessa ao pensador alemão é que o voo do pássaro de Minerva é o símbolo da filosofia.

O saber filosófico percebe o mundo no seu entardecer, exercício do “logos”¹ e linguagem descritiva dos fatos, reconhecendo que, longe das enveredas do senso comum, é possível adentrar em uma realidade mais profunda sobre os fenômenos do mundo. Nesse sentido, encontra-se no símbolo da “Coruja de Minerva” uma aliança entre filosofia e ensino. De um lado, o conhecimento estritamente racional, de outro, práticas que desvelam o ato da compreensão, e entre uma e outra, no ponto zênite

¹ Termo de origem grega escrito literalmente como **λόγος** (légō). O significado semântico remete ao momento em que se é possível expressar, no ato do “dizer”, o mundo e sua realidade circundante. Na filosofia, o termo é posto de forma heterogênea, tendo uma notoriedade na ideia de razão ou exercício racional. É visto como visão cósmica do universo harmônico, prefigurado na estética de Platão como a “beleza” nela mesma. O primeiro pensador a empregar a palavra foi Heráclito de Éfeso, compreendido como manifestação possível do entendimento cósmico, que por meio das “contrariedades”, movida pelo constante devir do mundo, faz com que seja possível compreender a realidade na sua universalidade. Por ter uma característica ligada ao racional, o “Logos” seria a unidade do mundo – já existente no real -, mas que só é tangível ao conhecimento humano por meio das faculdades cognitivas do intelecto. Em Aristóteles, o termo terá um sentido prático, sendo usado como instrumento retórico.

do equilíbrio, encontra-se a discussão que ora se fará e para qual se lança o convite a voar ao entardecer, para se ter um olhar mais amplo sobre os problemas que perpassam tais reflexões.

Em um primeiro momento, buscar-se-á discorrer sobre a civilização grega, em especial, sobre a educação grega. Em seguida, abrir-se-á um breve trajeto para dentro do humanismo histórico, tentando uma abertura que permita adentrar no problema da “Polis”, refletindo os impactos do saber “originário” e sua relação com o humanismo.

Assim, acredita-se ser possível deixar, ainda que de forma indireta, provocações de como práticas humanistas, no contexto dos processos educativos, podem ser fortes aliadas à garantia de bem estar e qualidade e vida no ambiente educacional.

2 PAIDÉIA: GÊNESE FORMATIVA DO HOMEM GREGO E SUA INSERÇÃO PEDAGÓGICA

Não existe uma unicidade no termo “Paidéia”. Sabe-se que o mesmo designa uma série de conceitos para a prática do “ethos”² no contexto grego clássico. Na própria sociedade grega é possível perceber o dinamismo da palavra “Paidéia”: apresentou-se como ensino infantil no início da era de ouro da Grécia antiga; em, seguida, viu-se como um olhar totalizante da formação do homem grego, uma espécie de projeto educacional para toda vida do homem; mas, sua maior expressão encontra-se na determinação de que a cidade-estado e o cidadão fazem parte de um projeto direcionado para o bem comum. Existe um olhar essencialmente voltado para as relações mútuas entre os cidadãos gregos e suas práticas de sociabilidade. O indivíduo vive em acordo com a “Areté”³ com o objetivo de promover a “Eudaimonia”⁴ de toda sociedade.

A finalidade da educação, portanto, é de mostrar ao indivíduo – o que significa toda sociedade – que é possível o desenvolvimento de um “Telos”⁵ de civilidade. Esse modelo grego se tornou originalmente o modelo de formação, dito em várias performances pedagógicas ocidentais.

Sobre o significado do conceito, Jaeger (1986, p.245, 246) aduz que:

O conceito que originariamente designava apenas o processo da educação como tal, estendeu ao aspecto objetivo e de conteúdo a esfera do seu significado, exatamente como a palavra alemã Bildung (formação) ou a equivalente latina cultura, do processo da formação passaram a designar

²Termo grego “ἦθος” que encontra na moral, o estudo do comportamento de um determinado grupo de indivíduos em torno de uma comunidade. Do “Ethos” grego ter-se-á uma “Ética”, um dos temas centrais da presente reflexão.

³Virtude (ἀρετή). No sentido grego, a virtude expressa a excelência de uma finalidade. Trata-se de um conjunto de habilidades que leva o indivíduo viver plenamente a vida em sociedade, o que significa a causa final de um propósito.

⁴Felicidade (εὐδαιμονία). Para os gregos a finalidade da humana é a felicidade. O fim último é a felicidade. A cidade é o lugar em que é possível viver a efetivação da felicidade. Nesse contexto, percebe-se que para os gregos a felicidade não se reduz à sensação de bem estar individual, mas coletivo. O objetivo da atividade política é o de garantir uma vida feliz.

⁵Consumação (τελος). Na ótica grega significa a plenitude do dever, o estado em que todas as finalidades humanas foram concretizadas.

o ser formado e o próprio conteúdo da cultura, e por fim abarcaram, na totalidade, o mundo da cultura espiritual: o mundo em que nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado. A construção histórica deste mundo atinge o seu apogeu no momento em que se chega à ideia consciente da educação. Torna-se assim claro e natural o fato de os Gregos, a partir do século IV, quando este conceito encontrou a sua cristalização definitiva, terem dado o nome de Paidéia a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição.

O ato de educar na Grécia antiga revelou-se como algo inerente à condição humana, já que a educação era algo que tornava possível de aproximação com o “espírito”, uma realidade ulterior que estaria além das habilidades cognoscíveis e de conteúdos organizados em uma epistemologia.

Trata-se de um conagraçamento entre a “virtude” e a “vivência”, de modo que a “Paidéia” é uma oposição à “riqueza”, pois o princípio educativo se eleva à alma e subjaz na condição “corpórea” até o ato eminente da morte, ao passo que riqueza facilmente escapa aos infortúnios da vida.

Todavia, a “Paidéia” não se opera no indivíduo de forma isolada, não se podendo restringir o seu movimento na educação individual, pois só é possível um pensar educacional em meio a “Polis”⁶, primazia da vida em sociedade.

A educação é um modo de ser de uma comunidade, um exercício da cidadania profundamente marcado pela cidade-estado no qual viviam. Mesmo com o advento da heterogeneidade promovido pela cultura helênica, pode-se compreender nesse movimento o aceno pedagógico como um processo de autoconsciência intelectual, aprimoramento da individualidade, e, sobretudo, o desafio da convivência. Mas é razoável indagar: é possível uma relação entre o projeto da “Paideia” e a reflexão sobre uma construção humanista que permita o bem estar em sentido amplo? Qual é o papel dos processos educativos nessa relação? De que forma se podem conceber os conceitos clássicos como necessários para essa reflexão?

Aqui reside alguns pontos fundamentais da “Paideia Grega”, a saber, apropriar-se do itinerário grego, especificamente no advento do processo de racionalização iniciado no século IV, o que originou o pensamento filosófico. Sabe-se historicamente que uma primeira entrelace desse exercício de pensamento começou nas regiões mais bucólicas da Grécia, como em Mileto, na região da Jônia, onde um agricultor chamado Tales deu início a um projeto, que embora fosse ainda fragmentado, tornar-se-ia posteriormente o dístico para o processo de sistematização do conhecimento humano em torno de questões que não admitiam mais o discurso da realidade em uma performance mitológica. É evidente que esse modelo encontrou o seu apogeu no segundo e terceiro período⁷ do pensamento grego, que é o período

⁶(πόλις) Cidade-estado Grego. O termo não restringe-se apenas a edificação física, mas aos elementos espirituais que compõe a cidade. De “Polis” teremos “Política” e “Cidadania”, é a localização das atividades cívicas. É nesse universo que existe o “pedagógico” e o “humano”, pois como mostra os gregos a condição humana em sua natureza intrínseca só é possível na vida comunitária.

⁷Segundo Reale o pensamento filosófico grego divide-se em cinco períodos: o período naturalista, tendo como discussão a cosmologia e busca de um primeiro princípio originário do universo; o período humanista, com os Sofistas e Sócrates, operando uma guinada do tema do cosmo para o tema do homem, período em os processos educativos tornam-se mais atenuante na história grega, tendo o seu ápice na Atenas do século IV; o período das grandes sínteses, marcado pelo estabelecimento de um pensamento ontológico e uma situação mais orgânica sobre os assuntos que perpassam a filosofia; O período helenístico, que

sistemático ou período das grandes sínteses. Todavia, esse voltar-se para o pensamento grego não é apenas uma retomada histórica, mas substrato para atualizar o que se propõe nesse ensaio. Trata-se de conceber, dentro de um viés fenomenológico dos conceitos gregos suas possíveis colaborações ao humanismo e as vertentes dele decorrentes. Ressalta-se, ainda, que tais conceitos passarão no corpo do trabalho por uma transmutação epistemológica, para sobrepor o que é uma revitalização bibliográfica com o intuito de deixar claro que sem uma visão ampla do conceito de ser humano é inócuo refletir sobre bem estar e qualidade de vida. Por isso, a necessidade de recorrer aos autores clássicos, para não cair no arbítrio dos comentadores, sedimentando o trabalho para além da interpretação comumente posta sobre a temática, muitas vezes encarada no viés meramente opinativo, e sua correlação com a educação.

2.1 O caráter original do pensamento grego e sua influência nos processos educativos

Comumente, o período de estudo na educação grega se caracteriza em dois momentos: o mitológico, relatado pelos poetas gnômicos e expressamente marcado pela epopeia dos deuses; e a educação da cidade, em especial Esparta e Atenas, que encontra sua máxima no pensamento dos sofistas – iniciadores de um projeto educacional mais sistemático⁸ – e que tem sua culminância nas sínteses de Platão e de Aristóteles.

Posteriormente, os gregos encontram o seu apogeu enquanto conquistadores, graças à disseminação da Macedônia, promovida por Alexandre Magno, e sua decadência, quando tropas romanas conquistaram o seu território. No entanto, mesmo com a tomada do território, não se pode negar que as questões levantadas pelos gregos continuaram sendo os problemas fundamentais do homem.

se inicia com as conquistas de Alexandre Magno até o início do mundo antigo, ressalta-se que nesse período a educação grega é expandida para 90% do mundo conhecido, é dessa expansão que surgem movimentos e escolas filosóficas que oferecem um modelo de existência para os cidadãos de várias partes do mundo grego, como Epicurismo, Estoicismo, Ceticismo, Ecletismo, entre outros; e o Período religioso véteropagão, mesclando o platonismo romano com o início do pensamento cristão. (REALE, 2003)

⁸ Jaeger aponta o percurso da educação grega desde o momento mitológico, final do século V até a expansão do pensamento grego no período helenístico, já supracitado anteriormente. Quando o trabalho faz alusão a um projeto sistemático, ele opera em três caminhos: o primeiro, o legado do “logos”, como já fora mencionado; o início da educação em caráter institucional, com a presença dos sofistas e Sócrates, e posteriormente o surgimento da academia de Platão na cidade de Atenas; e, o momento mais importante dessa ideia de sistematização, que é a inserção das sínteses de Aristóteles na reforma da escrita, pois o filósofo postulava na escrita, que rompeu com o estilo dialógico de Platão e organizava os seus escritos em forma de tratado, dessa forma, no âmbito conceitual da educação, surgindo a primeira divisão sistemática da ciência, a saber, as ciências teóricas (saber em si mesmo), práticas (o saber para o aperfeiçoamento moral e político) e poiéticas (saber produtivo). Percebe-se que a ideia de sistema educacional no pensamento clássico é consequência do seu desenvolvimento espiritual e histórico, não sendo um sistema homogêneo, mas heterogêneo, o que expande o conceito da “Paideia” ao projeto que ocorre ao logos da formação intelectual de todo um povo. Tais modelos serão absolvidos posteriormente pelos romanos e medievais, inclusive com colaboração substancial para o surgimento dos direitos romanos, que será brevemente analisado na quinta seção quando se trata do currículo do ensino jurídico na Roma antiga. (REALE, 2003)

A ideia de se retomar nessa pesquisa o projeto da “Paidéia” grega e sua relação com o humanismo vai muito além de uma delimitação meramente didática e histórica.

Busca-se avançar em termos mais reflexivos, tendo em vista que o legado grego é um modo de ser da cultura ocidental, não podendo, assim, deixar de considerar que toda e qualquer prática humana é consequência de um horizonte histórico que revela enunciados do modo de ser do homem no mundo.

Esse projeto restaura a atualidade da realidade existencial, inclusive há registros na história do Brasil de uma abissal introjeção do pensamento grego por meio do viés religioso jesuítico. Todavia, os problemas existenciais levantados pelos gregos, vistos sem nenhuma dimensão da vontade, quando precedem a realidade de “pré-conceito”, revelam muito mais do que uma “ideologização” do seu pensamento, mostrando cada um no que se tem de mais essencial. Esse conhecimento de si para o outro traz na sua estrutura os *insights* da formação do homem na sua integridade. Faz-se necessário deixar claro que o pensamento grego tinha ressonância nele mesmo.

Diz Heidegger (1991, p. 16) que:

Se escutarmos de maneira grega uma palavra grega, então seguimos seu *légein*, o que expõe sem intermediários. O que ela expõe é o que está aí diante de nós. Pela palavra grega verdadeiramente ouvida de maneira grega, estamos imediatamente sem presença da coisa mesma, aí diante de nós, e não primeiro apenas diante de uma simples significação verbal.

Pensar tais conceitos de fundamentação não representa uma sistematização fechada, mas uma abertura que enxerga no ideário grego um projeto que influenciou a forma contemporânea de se conceber o modo operante da educação. Dessa forma, imperioso se torna “ouvir” os gregos neles mesmos, como muito bem evidenciou Heidegger. E é nesse “retrocesso” ao antigo que se tem um problema de sentido e significado imprescindível à questão do bem estar e da qualidade de vida, a saber: o problema da formação humanística necessária à efetivação desses conceitos no cotidiano das pessoas.

2.1.1 A interface pedagógica na formação do homem grego

Por ser um fenômeno ontológico e existencial, a “Paidéia” grega não direciona o seu olhar a uma ciência específica, tentando prescrever nas suas linhas o ideário da “Totalidade do Ser”. É nesse lugar da totalidade que reside o seu caráter humanista. Logicamente, essa visão da totalidade não retira os princípios constitutivos das singularidades pedagógicas, bem como os campos que determinam os diversos tipos de saberes. Entretanto, é atenuante que o objetivo de todo projeto pedagógico se encontra no exercício coletivo e na formação do homem para ser cidadão, mas acima de tudo para gozar de uma vida permeada por condições de bem estar.

Esse olhar “ôntico” faz uma interligação com o problema fundamental do ser e faz com que haja uma reflexão em torno da condição humana. Nesse processo, o princípio educativo grego é uma

correspondência das formas conceituais que caracterizam o homem na sua autenticidade. Todavia, o homem (único ente capaz de questionar o ser), faz-se presente no mundo por meio da sociabilidade.

O homem grego é o homem da cidade: aquele homem que encontra na poesia, na simetria de versos e nas harmonizações narrativas um direcionamento para a vida; que localiza o “logos” filosófico no discurso da razão e sua expansão no mundo cívico; e que descobre na retórica a prática da oratória como argumentação da sua vida ativa. Dessa forma, constata-se que os gregos não reduzem suas práticas ao caráter sistemático, como fizeram os romanos e depois os cristãos. A influência grega está localizada no espaço conceitual, pois o que lhe é decisivo não é apenas um conjunto de ordenamentos dentro de um sistema, mas um espaço que permite ao homem ser um meio de uma busca constante das realidades últimas do seu estatuto ontológico.

Esse olhar grego proposto evidencia uma problemática filosófica que aparece na obra máxima “Ser e Tempo” do filósofo Alemão Martin Heidegger.

Segundo Heidegger (2006, p. 37) o grande problema das investidas ocidentais sobre a condição existencial do homem, bem como sobre as atividades epistemológicas, é o problema do “Esquecimento do Ser”:

Embora nosso tempo se arroge o progresso de afirmar novamente a ‘metafísica’, a questão aqui evocada caiu no esquecimento. [...] A questão referida não é, na verdade, uma questão qualquer. Foi ela que deu fôlego às pesquisas de Platão e Aristóteles. Para depois emudecer como questão temática de uma real investigação.

Para Heidegger, é necessário se retomar à “questão do ser” para poder reformular a condição do homem perante o seu “aí”⁹ no mundo. Dentro de todo esse contexto, os gregos, mesmo com seus diversos antagonismos políticos, foram os primeiros a pensar um ensino que se distinguiu dos modelos mitológicos, não apenas por trazerem para si a necessidade do “Logos”, mas por ver os problemas que circundaram o homem em uma condição existencial calcada em seus conflitos enquanto indivíduos. Para Heidegger, a urgência do pensamento grego não é uma mera constatação de conteúdo, é antes de tudo, a urgência de se pensar o homem no seu estatuto original.

O ensino, centralizado na filosofia grega, revela que é na Eudaimonia que o homem encontra o seu ideário maior. (JAEGER, 1986). Por isso, o problema aqui se ergue na ideia de que o “Esquecimento do Ser” operado pelo dinamismo mecanicista moderno não é o último reduto da compreensão humana.

A importância do pensamento antigo posta por Heidegger está para além de uma crítica sistemática, consistindo sua síntese no fato dele perceber, mesmo de forma tímida, um novo olhar para sua condição mais particular. O pensar grego não elucida uma solução para o problema do ensino, inclusive

⁹Condição ôntica do homem.

é passível ao crivo da criticidade, mas revela a possibilidade de uma crítica à “cientificidade” por si só, que merece uma atenção bem peculiar.

A modernidade desenvolveu suas práticas curriculares em um projeto orientado por uma epistemologia que saiu de sua base de fundamento para diversos campos de aplicabilidade social. O fenômeno da educação é muito mais do que um ordenamento sistemático de conteúdos. Trata-se de uma abertura do próprio ser do homem no mundo. Sem essa reflexão, não se pode conceber uma axiologia do ensino capaz de pensar o humano, pois o humanismo não é um ocasionalismo prático: é uma condição existencial.

2.1.2 O “Homem” na antiguidade e sua participação no processo educacional

A Educação pretende ser um projeto da totalidade. Já fora demonstrado que essa totalidade é a universalização da condição humana perante sua existência, e que, portanto, compreende o enunciado da diferença existencial de cada indivíduo como premissa que garante a cada pessoa seu nível totalizante: somos “iguais” – disposição “ôntica” do homem no mundo – porque somos diferentes – caráter existencial do “eu-no-outro-no-mundo-para-morte”. Sem essa idiosincrasia não é possível adentrar no que seja essencial ao protagonismo social do humanismo.

Essa visão sobre o pensamento grego traz, ainda que de forma tácita, uma crítica ao instrumentalismo racional, o que faz com que sejam inevitáveis questionamentos sobre o significado da Educação em sua visão sistemática: como é possível pensar um processo educacional sem subjugá-lo à razão? O que seria o exercício do “logos” filosófico em estruturas não racionalizantes?

Conforme já fora explicitado, segundo Heidegger, o fundamental é conceber que a prática filosófica é algo inerente à condição humana. Heidegger aponta na filosofia um processo que a concebe como “curso” e não uma metodologia linear, o que se demonstra como acontecimento. O conhecimento é um acontecimento. Isso não significa excluir os procedimentos racionais da compreensão dos conceitos, mas, significa sustentar que a razão, antes de ser metodológica, é uma elucidação do que sempre esteve presente na essência existencial do homem.

A ideia grega, revisitada por Heidegger, é a de que existe uma cinesse entre linguagem e ser. A “Educação” para se manifestar precisa do lugar da linguagem na sua região. Essa disposição para descrever o mundo é algo propriamente humano, chega antes de qualquer intervenção pré-estabelecida, estabelecida ou pós-estabelecida.

Compreende-se que o “ethos” tem espaço antes das formas educacionais. É nesse precedente que o “ensino” declara os princípios constitutivos da existência humana, fugaz no afrontamento da temporalidade, mas real na formação dos indivíduos. Esse viés de olhar a “Educação” em perspectiva grega

retrata um caráter lúcido da existência. Os processos educativos são os exórdios clarificadores das ideias primárias humanas em torno de uma ciência. A “Educação” é, antes de tudo, é um encontro com o outro, uma alteridade, e, toda alteridade é uma “Paideia”, insuflando no “eu” o “outro”, tratando-se de relação em que a vivência é o ambiente da sociabilidade, como eram os elementos espirituais da “Polis” grega e, conseqüentemente, dando margem ao que se pode falar de bem estar e qualidade de vida..

Os gregos lançam um convite ao enfrentamento da existência. Quando se concebe uma forma de educação universal, não se defende uma totalidade. Por tal razão, a rejeição ao modelo de ensino meramente positivista supera uma performance de crítica guiada pelo desenvolvimento da matéria histórica – não se quer negar as investidas acadêmicas nesse nível de criticidade -, mas se intenciona apontar uma crítica ao “Tecnicismo” que encontra nos elementos “originários” sua primazia humana.

Os humanos ganham essa terminologia, acima de tudo, porque os homens são partícipes da produção dos seus direitos. Nisso consiste um olhar universal sobre os processos educacionais. A “Paideia” é totalizante porque considera todos elementos existenciais como fenômeno da temporalidade. O homem existe porque está situado no mundo. Sem esse pensar “fora” da cabeça, o pensamento grego é uma mera reprodução de fatos históricos, bem como toda cultura europeia, mesoamericana, etc.

Assim, este estudo, ao tentar a vinculação dos processos educacionais com o humanismo e, logicamente, como garantia de bem estar e qualidade de vida, representa uma proposta de abertura para pensar o “Educação” na essência humano-existencial, sendo esse humano-existencial uma hermenêutica geográfica do pensar.

3 O HOMEM DIANTE DA CIDADANIA E DA TÉCNICA

Ao se fazer uma exegese do termo “Cidadania”, reporta-se imediatamente à sociedade clássica, em especial Grécia e Roma. Essa é uma questão epistemológica que acompanha o ordenamento jurídico e o seu processo em relação à educação. Historicamente, esse olhar ao “Jurídico” aparece com Péricles na ocasião da guerra do Peloponeso, tornando-se fator essencial para refletir a cidadania:

Vivemos sob uma forma de governo que não se baseia nas instituições de nossos vizinhos [...] Seu nome, como tudo depende não de poucos mas da maioria, é democracia. Nela, enquanto no tocante às leis todos são iguais para a solução de suas divergências privadas, quando se trata de escolher (se é preciso distinguir em qualquer setor), não é o fato de pertencer a uma classe, mas o mérito, que dá acesso aos postos mais honrosos; inversamente, a pobreza não é razão para que alguém, sendo capaz de prestar serviços à cidade, seja impedido de fazê-lo pela obscuridade de sua condição [...] somos submissos às autoridades e às leis, especialmente àquelas promulgadas para socorrer os oprimidos e às que, embora não escritas, trazem aos transgressores uma desonra visível a todos. (BOMBASSARO; PAVIANI; ZUGNO, 2003, p. 145).

Percebe-se na citação acima, referente ao discurso fúnebre de Péricles, uma questão “originária”, uma espécie de prefiguração do que seriam os modelos de cidadania na sociedade desenhada pela cultura

ocidental. Nesse desenho encontra-se o advento das leis, a teleologia histórica, o papel dos governantes, os direitos e deveres sociais, bem como toda condição de organização da sociedade civil.

Entretanto, antes de tais pretensões institucionais, não se pode abdicar nesta reflexão do existencial promovido pelos processos educacionais. Não haveria leis, guerras, sociedade organizada, ordenamento jurídico, instituições consolidadas, ética, religião e todos aqueles elementos que determinam uma cultura sem antes existir o pulso pedagógico insuflado na constituição ôntica.

É nessa atmosfera do ensino que os gregos tornam possível o convívio comunitário. Perguntar sobre porque existe o ser e não o nada ou sobre o objetivo do homem no mundo e sua condição posta depois da realidade finita é o princípio revelador dos gregos para projetarem uma sociedade em que se faz necessário que os cidadãos sejam indivíduos ativos no transcurso comunitário, em especial na estrutura artificial do estado, evidenciada na presença do governo:

[...] olhamos o homem alheios às atividades públicas não como alguém que cuida apenas de seus próprios interesses, mas como um inútil; nós, cidadãos atenienses, decidimos as questões públicas por nós mesmos, ou pelo menos nos esforçamos por compreendê-las claramente, na crença de que não é o debate que é empecilho à ação, e sim o fato de não se estar esclarecido pelo debate antes de chegar à hora da ação. (BOMBASSARO; PAVIANI; ZUGNO, 2003, p. 147)

A cidadania traz consigo alguns elementos da constituição da condição humana, primeiro por considerar a particularidade individual, em que se acentua a importância do “eu” na atividade da totalidade política. Entretanto, esse “eu” individual não se relaciona apenas consigo mesmo, ele é um “eu” que traz intrinsecamente o “outro”.

Em termos de cidadania, isso significa que para os gregos antigos, o “eu” nunca é “isolado”, mas com a comunidade, que forma inúmeros contatos de individualidades em prol da jurisdição comunitária. O primeiro reduto desse dinamismo social é o seu olhar para o processo educativo, no qual o indivíduo¹⁰ se porta como cidadão social porque é inserido, desde o início do processo de conscientização, aqui refletida no caráter existencial do homem, como artífice essencial para o bem comum de todos. Esse enlace pedagógico promovido pelos gregos, mesmo com os antagonismos de classes, foi a prática do “logos” jurídico na formação do homem comunitário: ciente dos seus deveres e comprometido com a sociabilidade comunitária.

¹⁰ O indivíduo na cultura helenística apresenta-se ao longo da história da Grécia em diversas variantes, pois a cultura grega é um marco milenar na história do pensamento. Essa pesquisa situa esse indivíduo especificamente nas atividades desenvolvidas na era de ouro da cidade-estado de Atenas, marcada pela fundamentação filosófica da democracia. Nesse sentido, os cidadãos livres são os homens gregos, aqueles, que segundo Aristóteles, nasceram constituídos pela capacidade da ordem, diferente das mulheres, que trazem na sua estrutura natural, a obediência. Já os escravos eram considerados instrumentos de trabalho e as crianças “humanos” incompletos (ARISTÓTELES, 2009). Ressalta-se que nesse trabalho existe um reconhecimento dos paradoxos da cultura grega, mas o que aqui se apreende são os conceitos de cidadania, que mesmo mergulhados em contradições políticas, tornaram-se essenciais para o pensamento póstumo. O que interessa é a indicação formal desse pensamento para uma reflexão mais integral da problemática em questão.

Quando se pensa a cidadania na Grécia antiga, deve-se situá-la em um processo histórico que não se reduz a eventos propriamente políticos, mas à origem, consolidação e decadência de uma cultura milenar, que tinha como ponto de ligação o idioma grego. Nessa acepção, o conceito de cidadania passa pelos momentos de várias performances existenciais.

O processo educativo dos gregos acompanha o desenvolvimento das virtudes, e, portanto, está ligado a “aretê”, fato decisivo para a primazia da cidadania. Pois é a partir daí que a “Polis” grega encontra sua significância social e ontológica: social por aclamar relações democráticas; ontológica por anunciar uma virtude universal para a condição existencial do homem grego em sociedade.

Em um dado momento da história da Grécia, em especial no século VI, tem-se a consolidação do fim da intervenção mitológica direta na vida dos cidadãos e uma educação voltada para formação institucional.

Todos os indivíduos estão comprometidos com o estado. Mas o ponto central dos gregos, é que essa visão dos direitos e deveres são compreendidos como um estatuto da sua condição na vida social, o que, conseqüentemente, transfere-se para as atividades da cidade-estado.

Tal concepção grega é um salto qualitativo para centralizar o problema da cidadania grega como possível análise de caráter humanista. Fundamental esclarecer que não se quer, com isso, humanizar toda Grécia, já que se sabe dos limites da democracia grega. Todavia, é em um ponto além dessa limitação, por meio de um sistema pedagógico, que os poucos indivíduos livres se sentem realmente livres para participarem das assembleias, e, inclusive, trazer para si os princípios basilares dos direitos humanos, como o direito de expressão e igualdade na coisa pública, transformando a “Polis” em um elemento diligente. Neste diapasão, Cortina (2005, p. 138) acentua:

Esta aptidão “geral”, política, pertencia até então unicamente aos nobres. Estes exerciam o poder desde tempos imemoriais e tinham uma escola superior e ainda indispensável. O novo Estado não poderia esquecer esta aretê, se compreendia corretamente os seus próprios interesses. Bastava-lhe evitar a sua exploração em proveito do interesse pessoal e da injustiça. Era este, em todo o caso, o ideal, tal como o exprimem Péricles e Tucídides [...] o ideal do cidadão, como tal, permaneceu o que Fênix já ensinara a Aquiles: estar apto a proferir belas palavras e a realizar ações. Os homens dirigentes da burguesia ascendente deviam atingir este ideal, e até os indivíduos da grande massa deviam participar, em certa medida, no pensamento dessa aretê.

Essa liberdade promovida pelos gregos na esfera política é consequência de um processo social. Ela emana das necessidades que os gregos tinham de se portarem como sociáveis, o que implica em viver numa sociedade organizada, economicamente estável, como produção e condições de abastecimentos aos seus cidadãos.

Desse evento tem-se algumas consequências: primeiro, a condição existencial do homem perante o intemperismo e o seu drama biológico diante da natureza, o que lhe levou ao medo e, conseqüentemente, à necessidade de enfiamento do mundo natural. Desse infortúnio, tem-se a necessidade de um princípio produtivo, advento da técnica, o que traz a imprescindibilidade da

compreensão e, evidentemente, uma forma de educação “originária”. Por fim, nas últimas consequências desse estágio tem-se o espírito coercitivo, tornando-se ulteriormente o arcabouço jurídico para as tramas humanas serem articuladas em uma forma de organização social, mostrando que esse ordenamento grego se distingue de outras sociedades por desenvolverem sua reflexão com o postulado racional, especificamente, no “logos” filosófico.

3.1 Da técnica ao humanismo

Um dos temas centrais na reflexão acima evidenciada é o problema que circunda a questão da técnica. Comumente, a terminologia “técnica” é analisada a partir da sociedade moderna e suas investidas históricas nas ciências modernas e suas consequências na sociedade industrial.

Esse modelo técnico configurou a Educação dentro de um sistema positivo, fechado em si fazendo com que a prática docente apresentasse pouca notoriedade. Entretanto, o conceito de “Técnica” vai se remeter ao “originário”, dando margem a uma reflexão que revela, primeiro, uma crítica ao tradicionalismo curricular e, em seguida, um olhar ao tecnológico que passa pela essência do termo e sua relação estreita entre cidadania e ensino.

O termo “técnica” aparece em diversas grafias, em especial na língua latina: “Texnh”, “techne” e “techné”. Essa transmutação gráfica é consequência das investidas gregas, que posteriormente passaram pelas acometidas romanas e medievais, tendo sua primazia objetiva na modernidade. A expressão aparece em primeiro na mitologia grega, em especial na *Íliada* como atividade geradora dos “tekton”, os primeiros fabricantes de utensílios da espécie humana. Segundo Vernet, a expressão aproxima-se da atividade do metalúrgico e carpinteiros, além de ter uma relação com a tecelagem, tarefa feminina. (VERNAT, 2002, p. 357).

Em 479 a.C os atenienses derrotam os persas e dão início ao regime democrático, o que eleva a educação ao seu significado prático. A “Ágora” (praça) grega se tornou a emblemática localização dos problemas políticos da sociedade. O surgimento das assembleias prefigura a necessidade que os gregos tinham de ter domínio das letras e das leis para decidirem sobre a coisa pública, o que traz para si uma realidade pedagógica intrínseca. Nesse contexto, aparecem os primeiros mestres das palavras, professores capacitados para ensinarem a arte do discurso, os chamados sofistas ou sábios. A importância desse pensamento não é o seu caráter ontológico, mas os resultados palpáveis para os problemas da cidade, em especial para atender a aristocracia. Entretanto, esse enlace da técnica com as atividades políticas teve resultados em outros campos das atividades da cidade, como na arquitetura, por exemplo.

Os modelos de ensino vão aos poucos concebendo conhecimento como áreas específicas das necessidades sociais. Mesmo de forma tímida, essa percepção grega começa a moldar os primeiros

estereótipos de currículo da história Ocidental. É evidente que dessa amplitude de horizonte, promovida pelas necessidades da “Polis” grega, tem-se a necessidade de uma guinada humanística que desloca o homem grego da visão cósmica e o faz reconhecer no próprio humano sua necessidade de reflexão mais essencial.

Todavia, esse procedimento grego não surgiu de um fato isolado, ele é consequência de um dado essencial que perpassa os problemas particulares da condição humana. Sem essa peculiaridade o homem não seria capaz de perceber o sentido da cidade, e, logicamente, todo legado de cidadania promovido no ocidente, o que se liga profundamente com a educação humanística.

Cidadania e técnica nesse momento configuram-se como realidade prática, uma espécie de “archetekton” – técnica de construção:

ESTRANGEIRO:

– A seguinte: lembras-te de que falávamos da arte do cálculo...

SÓCRATES, O JOVEM:

– Sim.

ESTRANGEIRO:

– Pois toda ela faz parte, creio eu, das ciências teóricas.

SÓCRATES, O JOVEM:

– Nem poderia ser de outro modo.

ESTRANGEIRO:

– Bem, o cálculo, que nos dá a conhecer a diferença entre os números, terá ainda outra função além daquela de julgar as diferenças?

SÓCRATES, O JOVEM:

– Que teria ele mais a fazer?

ESTRANGEIRO:

– Nenhum arquiteto (archetekton) trabalha como operário, mas apenas dirige os operários.

SÓCRATES, O JOVEM:

– É certo.

ESTRANGEIRO:

– A sua contribuição é um conhecimento, e não uma colaboração manual.

SÓCRATES, O JOVEM:

– Sim.

ESTRANGEIRO:

– Seria certo então dizer que ele participa da ciência teórica?

SÓCRATES, O JOVEM:

– Perfeitamente.

ESTRANGEIRO:

– Ele, no entanto, uma vez traçado o plano, não deve considerar-se livre e abandonar a tarefa como o faria o calculista. Ao que creio, cabe-lhe ainda indicar a cada um dos operários tudo quanto lhes compete fazer até que tenham terminado todo o trabalho.

SÓCRATES, O JOVEM:

– É certo.

ESTRANGEIRO:

– Assim, pois, todas estas ciências são teóricas, incluindo as que participam da arte do cálculo, mas os dois gêneros que elas formam diferem; pois um deles, em seus cálculos, apenas julga, e outro, além de julgar, também dirige.

SÓCRATES, O JOVEM:

– Parece que sim. (PLATÃO, 1972, p. 259)

Percebe-se no diálogo platônico um olhar para a “Técnica” que aponta na atividade do “Archetekton” uma visão mais multifacetada das atividades que constituem a sociedade grega. Existe um deslocamento da conectividade mítica do “Tekton” para funções determinadas e específicas. Esse fato

advindo da concepção de cidadania grega mostra uma visão sistemática das funções sociais, o que demanda uma reestruturação das leis da cidade e sua forma de educar: o ofício daqueles que se utilizam da atividade artesanal para produzir utensílios necessários para vida comunitária, como a atividade agrícola, visualizada nas artes manuais; e do outro lado aqueles que desenvolvem o trabalho espiritual e acadêmico, que projetam na realidade das ideias o dinamismo da praticidade social

Temos na gênese grega uma formação cidadã que emana das epopeias míticas, passando pela religião pública e pelo orfismo, que encontra no “logos” filosófico o princípio reflexivo e que vê no “archetekton” a condição de projeção para se viver em sociedade.

No entanto, essa tríade demanda uma atividade genuinamente pedagógica, pois é dela que surge a divisão do conhecimento e, conseqüentemente, a formação total do projeto da “Paideia”, formação integral do homem grego e prelúdio do humanismo moderno. Percebe-se que essa reflexão se atrela a uma concepção curricular não institucionalizada elucidativamente, mas que encontra nas suas investidas teóricas os primeiros modelos de educação sistemática da história ocidental. O humanismo grego, volta-se a repetir, torna-se um modelo histórico para pensar o humano em sua integridade, aqui incluindo não só seu intelecto, como também sua saúde física e emocional.

Talvez pareça excessivo enfatizar toda essa reflexão sobre o humanismo e a cidadania na Grécia antiga. Mas, deve-se ressaltar que a apropriação desse modelo se fez necessária para pensar em que momento surgiu, de fato, uma ideia de processo educativo que escape ao modelo positivista.

3.2 O humanismo e a alteridade

O humanismo pressupõe a existência do outro. No pensamento de Heidegger, o outro se manifesta a partir do mundo. O “eu”, traduzido em “eu sou”, não se dá na realidade exclusiva da particularidade, como se o “outro” estivesse ausente, esperando a chegada do “eu” como tal para realizar a realidade do “tu”. O mundo não é somente a adjacência do “eu” “isolado”, mas mundo realizado na interação, ou seja, um mundo que se dá por meio das relações e da interculturalidade. Segundo Christian Dubois¹¹ (DUBOIS, 2004, p. 183), o outro só é possível na manifestação do instrumental, que como demonstrado, determina-se mediante à técnica:

O outro já está presente na proveniência implícita do instrumento, produzido por um outro, na destinação da obra, na adequação das paredes da oficina, e se todas estas referências faltam a Robinson em sua ilha, só lhe faltam sobre a base do seu ser com o outro.

¹¹Estudioso francês de Heidegger, formado pela École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses-Saint-cloud, professor de filosofia em Dijon.

O que é o outro? O outro se manifesta no mundo por meio da sua atividade. O meu “eu” não é dado a mim mesmo espontaneamente, mas como um ser circundado no mundo, um ser no mundo. O outro está presente para mim, assim como eu estou presente para mim. Mas, o que seria esse ser com o outro? Segundo Heidegger, tal realização do ser com o outro se dá por meio da solitudine que caracteriza o outro como o fundamento de cada existência. Essa solitudine, que perpassa os processos educativos é uma constante da “paidéia, e traz, em uma visão mais ampla, a necessidade do humanismo, de práticas que façam com que se tenha um olhar minucioso para as particularidades dos sujeitos envolvidos nas relações que se dão por meio dos processos educativos.

Dizer que o ser é com o outro implica a sua participação no outro e a participação do outro em si, pois é a partir da auto relação com o próprio “de mim” que se funda a interação com o próprio do outro. É nessa visão inter-relacional que a solitudine humanística se apresenta como modelo de sociabilidade.

Não é despidendo acentuar que Heidegger faz uma subdivisão da solitudine, a saber: substitutiva-dominadora e antecipadora-libertadora.

A substitutiva-dominadora consiste no fato de que alguém pode substituir o outro para realizar, em sua ocupação, atividades que poderiam ser do outro. Em tal substituição se dá o “domínio” do outro. A dominação apontada por Heidegger não se manifesta no plano pessoal, como uma relação que se dá entre o senhor e o escravo, mas se dá no espaço impessoal. Tal solitudine é ocasionada no espaço público, onde a atividade civil se funda na impessoalidade que cada qual dá a si mesmo.

Em tal pensamento, é possível, no ideal preconizado por Heidegger, até ousar afirmar que tal conceito se aproxima da ideia de contrato estabelecida pela lógica moderna, pois é na impessoalidade que se abre mão do cuidado de si para transportá-lo para o outro, ou seja, estabelece-se o direito de ser governado, portanto de ser “dominado”.

Heidegger (1986, p. 174) não encerra o espaço público no âmbito da “dominação”. Para o autor, é possível existir em tal relação um posicionamento que não apenas gera o “domínio”, mas sim, a antecipação. Nas precisas palavras de Heidegger, na solitudine antecipadora-libertadora:

[...] existe a possibilidade de uma solitudine que não tanto substitui o outro quanto o antecipa em seu poder-ser existencial, de modo algum para lhe retirar o ‘cuidado’, mas ao contrário e propriamente lho restituir. Essa solitudine, que diz respeito essencialmente ao cuidado próprio, isto é, a exigência do outro, e não alguma coisa com a qual ele se preocupa, ajuda o outro a se tornar lúcido em seu cuidado e se tornar livre para ele.

Tal solitudine é o conseqüente inevitável daquilo que se pode fazer pela própria existência, pois o outro é aquele que é capaz de dizer “quem sou eu”. A definição de cada existência dá-se na esfera social. A própria condição de sociabilidade é fundamento necessário para proclamar uma existência. O outro, mesmo definindo seu semelhante, continuará sempre sendo o outro, portanto, tal solitudine situa o outro

em prol da sua liberdade. No entanto, tal solicitude, segundo Heidegger, assume uma postura antecipadora. Como é possível pensar em antecipação sem ausentar o outro?

O mundo não é isolado, mas comunal. Tal comunidade se realiza singularmente na existência ôntica de cada pessoa humana e em suas pré-ocupações na atividade política da esfera pública: “o ser com o outro se funda em primeira instância, e com frequência de modo exclusivo, naquilo que constitui o objeto de uma preocupação comum desse ser” (HEIDEGGER, 1986, p. 174).

Para Heidegger, a “comunidade” é concretizada no “ser-público”. No “Ser e Tempo”, Heidegger apropria-se do conceito de “Solipsismo existencial” para problematizar o conceito de “povo” realizado na história. Segundo o autor, o “Solipsismo existencial” é o isolamento que é vivenciado na angústia, que confronta o “eu” comigo mesmo, fazendo o significado do mundo algo irrelevante. Com efeito, o isolamento apontado pelo autor é um isolamento da mundanidade, isolamento do mundo. O isolamento do mundo é também o isolamento do outro. Não se trata de um isolar-se ausente de interação com o outro, mas implica dizer toda e qualquer relação do “eu” com “outro” é realizada em si mesmo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciou-se o presente ensaio partindo do ideário grego, já que, como foi visto anteriormente, a formação do homem passa pelo aprendizado da “aretê”. Em uma abordagem voltada em especial ao início do período sistemático da filosofia grega, Platão pergunta sobre o sentido da virtude na formação do indivíduo, já que o objetivo da educação era o de formar cidadãos aptos a serem, antes de tudo, éticos e daí decorre essencialmente os valores do humanismo.

Na proposta humanista desse estudo, não se quer apenas expor que a mera assimilação de conteúdos não se configura como atividade cognoscível para melhor compreender preceitos doutrinários, tampouco se limitar a estabelecer qual corrente pedagógica melhor se articula com o ensino, mas de pensar o “ensino” que compreende o desenvolvimento do homem sobre o aspecto valorativo da sua integralidade.

É preciso refletir que o homem é essencialidade, o que significa refletir sobre a utilidade dos valores que determinam o “mundo da vida”¹². Esse “mundo da vida” se realiza na alteridade, ou seja, todo e qualquer ato pedagógico passa pelo “outro” na sua ambiência temporal e espacial.

¹²Em alemão “Lebenwelt”. O termo aparece na fenomenologia de Edmund Husserl. Segundo o filósofo o termo reconsidera o processo intuitivo na atividade do conhecimento. O conhecimento, por mais objetivo e preciso que seja, não está separado da intuição, mas pode ofuscar o caráter intuitivo da atividade do sujeito sobre o objeto. Para Habermas, o “mundo da vida” diz respeito ao campo particular da esfera humana, onde, por meio do “agir comunicativo” é possível a relação e inter-relação entre os indivíduos. Nesse estudo o conceito é usado como “desvelamento” intuitivo da essência educativa, o que determina um olhar humanístico sobre os processos que possibilitam a Educação como fenômeno inerente à condição humana, inserida no corpo desse texto pelo curso da originalidade do saber filosófico grego.

Quando a Educação não transumana sua atividade, tem-se um infortúnio de complicados que denunciam a sua inópia sobre o lugar da atividade comum da sociabilidade, o que leva à urgência de se pensar o valor dessa atividade como proposta emancipatória do ser humano. Sem a dimensão do “mundo da vida” no pensamento humanístico existe uma desvinculação que desloca o “outro” da sua posição potencial de afirmação do “eu” – que segundo o “Ethos” grego tinha como finalidade a felicidade – para um ponto de deslocamento da vida humana incapaz de se encontrar na reflexão comunitária, gerando um dos sintomas mais atenuantes das problemáticas observadas na contemporaneidade. Sobre essa questão, Dilthey (1910, p. 131) assevera:

Não há ninguém nem nada que fosse para mim apenas objeto e não contivesse pressão ou estímulo, alvo de uma aspiração ou compromisso da vontade, importância, exigência a ser tomada em consideração e proximidade interior ou resistência, distância e estranheza. A referência à vida, seja ela limitada a um dado momento ou duradoura, transforma para mim esses homens e objetos em representantes de felicidade, alargamento de minha existência, aumento de minha força, ou eles restringem nessa referência o espaço da minha existência, eles exercem uma pressão sobre mim, eles diminuem minha força.

É evidente que o espaço educativo, mesmo numa ótica positivista, é o espaço do humano, não deixa de ser o “mundo da vida”. Entretanto, a reflexão do “Ethos” humanístico devolve no homem o lugar de intervenção e reconstrução da sua realidade enquanto “habitante” da “pólis”.

Como aponta Dilthey (1910) na citação acima, a referência da vida pode atualizar a felicidade humana, bem como diminui sua vontade de potência. Existe aqui um problema que perpassa os direitos fundamentais do ser humano, que é justamente a discrepância entre o que está oficializado e o que, de fato, é posto em prática.

Mesmo com todo “progresso” do humanismo, a humanidade se encontra a passos largos de uma concretude de muitos direitos universais do ser humano.

Os gregos foram os primeiros a perceber a necessidade da participação do indivíduo nas decisões da “pólis”. Assim, é evidente que essa participação clássica limita o conceito de humano ao “homem grego”, mas essa atitude exterioriza a necessidade da convivência, o desafio da vida em sociedade.

O tema da “alteridade” e da “participação” sobre os direitos continuam ainda mais atenuados na contemporaneidade, eis que a participação do indivíduo em muitas discussões já o coloca antes da sua condição “ôntica”, sendo ele posto como “vítima” e não como humano.

Nesse sentido, afirma Brochado (2009, p. 181):

Por outro lado, quando se trata da participação dos indivíduos nessa trama, estes só são considerados responsáveis porque são vítimas de uma complexa armação ideológica, em que os cidadãos são totalmente manipulados por um sistema falso e propagandista, que geralmente pretende eleger representantes de interesses dos que detêm o poder econômico e que acabam por se tornar, em alguma medida, os próprios donos desse sistema maniqueísta de manipulação.

O humanismo manipulado atingiu diversos campos da sociabilidade. A esfera educacional não fica isenta disso, em especial, quando se pensa o ensino reduzido à “normatividade”, à mera assimilação e reprodução de conteúdos, ficando, dessa forma, distante da compreensão moral de conceitos verdadeiramente humanos.

Essa redoma é tão provável que, particularmente no Brasil, o espaço da “Pedagogia” é muitas vezes dissociado da educação para a cidadania, o que torna muitas vezes as reflexões lançadas um aquartelamento dos seus princípios basilares, permitindo-lhe uma disseminação sórdida dos seus valores, o que é um contraponto ao preceito original da própria condição humana: o humano que nega o humano.

A crítica aqui lançada é um “retorno” aos conceitos humanísticos que enxergam na atividade pedagógica a contingente possibilidade de resgatar o homem para o “mundo da vida” e, conseqüentemente, para uma realização existencial que leve em conta esse homem na sua integralidade, a saber: corpo, mente e intelecto.

Não basta que se trabalhe um cérebro no aspecto cognitivo, deixando de perceber que cada um traz uma carga de sentimentos e emoções que precisam ser valoradas para uma formação ampla e exitosa. Sem essa visão alargada não se pode falar em bem estar, não se pode exaltar qualidade de vida, já que, estaria a se fragmentar pessoas reduzindo-as meramente a intelectos ou as olhando apenas como mais um número de matrícula, deixando de valorar, dessa forma, todo arcabouço humano e, via de consequência, emocional.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ARISTOTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. In: Obras escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, v. 1, 1986, p. 165-196.
- BROCHADO, Mariá (2009). **Prolegômenos à ética Ocidental**. Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais, v. 73, n. 4, ano XXV, out./nov. 2009.
- BRIGDMAN, P. W. (1927). **The logic of modern physics**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/bridgman.htm>>. Acesso em 23 jun. 2018.
- CORTINA, Adela. **Cidadão do mundo: para uma teoria da cidadania**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2005.
- COUTINE, F. **De l'herméneutique de la facticité à la métaphysique du Dasein**. Paris: Vrin, 1996.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DUBOIS, Christian. **Heidegger: Introdução a uma leitura**. Trad. Bernardo Barros Coelho de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: Estudos de teoria política**. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1968.
- HEIDEGGER, M. **Sobre o Humanismo in Conferências e Escritos Filosóficos**. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HEIDEGGER, M. **Qu'est-ce que la Philosophie**. In: Conferências e escritos filosóficos. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1991.
- HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HEIDEGGER, Martin. **Einleitung in die philosophie**. In Gesamtausgabe 27 (Wintersemester 1928-1929). Frankfurt am Main: V. Klostermann, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. **Die Grundbegriffe der Metaphysik: welt, endlichkeit, einsamkeit**. In Gesamtausgabe 29-30, Frankfurt am Main: V. Klostermann, 1992.
- HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**. Tübinge: Max Neimeyer Verlag, 1986.
- HEIDEGGER, Martin. **Da experiência do pensar**. Trad. Maria do Carmo Tavares de Miranda. Porto Alegre: Globo, 1969.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para civilização tecnológica. Rio de Janeiro, Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

LÉVINAS, Emmanuel. **O humanismo do outro homem**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

PLATÃO. **República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

PLATÃO. **Política**. Coleção: Os Pensadores, volume III. Trad. Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo, Abril Cultural, 1972.

REALE, Giovanni. **História da filosofia**: De Spinoza a Kant. São Paulo: Paulus, 2003.

ROSSI, P. **Os filósofos e as máquinas 1400-1700**. Trad. de Federico Carotti. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. Trad. de Mário da Gama Kury. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais; São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2001.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos; PRADO, Edna Cristina do. Evolução filosófica dos processos educativos e a necessidade da adoção de práticas humanistas como garantia ao bem-estar e à qualidade de vida. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 366-385, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10951>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Palmeira, L., Cordeiro, C., & Prado, E. (2020). Evolução filosófica dos processos educativos e a necessidade da adoção de práticas humanistas como garantia ao bem-estar e à qualidade de vida. *Debates em Educação*, 12(Esp2), 366-385. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p366-385>