Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Melanie Gesa Mangels Guerra

DIÁLOGO, ARGUMENTAÇÃO E NARRATIVA:
uma atualização das competências clássicas do ler, escrever e contar

São Paulo

2017

Melanie Gesa Mangels Guerra

DIÁLOGO, ARGUMENTAÇÃO E NARRATIVA:

uma atualização das competências clássicas do ler, escrever e contar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área Temática: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Nilson José Machado

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.43
G934d | <p>Guerra, Melanie Gesa Mangels</p> <p>Diálogo, argumentação e narrativa: uma atualização das competências clássicas do ler, escrever e contar / Melanie Gesa Mangels Guerra; orientação Nilson José Machado. São Paulo: s.n., 2017.
109 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Competência 2. Pessoa 3. Argumentação 4. Diálogo 5. Narrativa 6. Pedagogia Waldorf I. Machado, Nilson José, orient.</p> |
|-----------------|---|
-

Nome: GUERRA, M. G. M.

Título: Diálogo, argumentação, narrativa: uma atualização das competências clássicas do ler, escrever e contar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nilson José Machado

Aprovado em: _____

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

Os meus agradecimentos têm a dimensão de uma grande e frondosa árvore, que, com suas raízes, alcança as profundezas da Mãe Terra e, no sentido oposto, a copa alta, com suas folhas verdes e ramagens, se alça aos céus e se aproxima dos deuses, ou seja, inúmeros reconhecimentos; de minhas raízes ancestrais, à casca que protege o tronco até as verdes folhas que hoje farfalham ao vento, contemplando os frutos que trazem revigorante vida nova à terra.

Aos representantes do bom enraizamento, Peter e Gesine, que preencheram minha vida com graça e estrutura.

Àquele que fez as flores desabrochar e trouxe muitas bênçãos a minha vida e que está sempre me amparando e amando, Fernando, meu marido, minha eterna gratidão.

O único fruto legítimo, Olivia Maria, minha fonte de vida ativa, assim como a oliveira foi inspiração e trouxe o fluxo vital para os gregos. Meu respeito e minha admiração por tantas conquistas. Minha grande companheira, professora e apoiadora nesse projeto.

Aos meus alunos, meus grandes mestres que me ensinaram a ser professora e que me deram tantas chances de aprimoramento! Vocês são sementes ao vento, que vão encontrar boa terra para crescer. Agradeço a confiança e peço desculpas pelas falhas.

À minha primeira escola, tronco da minha vida como o meu lar, Escola Waldorf Rudolf Steiner; feliz como aluna, ativa como aprendiz, determinada como professora, fortalecida como formadora e...

Aos meus mestres da FEUSP, Prof. Dr. José Sergio de Carvalho e Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos, grata pela acolhida e por despejar água da sabedoria nas raízes da árvore sedenta.

Ao grande e único Prof. Dr. Nilson José Machado, orientador que, com muita paciência, carinho, abertura e discernimento endireitou os galhos em encruzilhadas e podou alguns para fortalecer o crescimento. Meu reconhecimento e minha admiração por sua humanidade e humildade diante de tanto conhecimento. Gratidão!

Louvações a minhas amigas e parceiras de jornada, Paula, Florência, Maria do Carmo, Vanessa e Andressa, que de maneira incansável se dedicam a uma causa maior que faz os galhos da árvore crescerem aos céus, buscando as estrelas. Grata pela compreensão, pela competência, pelo carinho, pela paciência e pelo companheirismo.

À grande amiga e colega Constanza Kaliks, impulsionadora deste projeto e de outros mais, que, conforme imagem tratada na mitologia nórdica, foi dela que veio o orvalho da noite que inspirou a árvore.

Aos amigos, irmãos e companheiros de caminhada que como folhas verdes estão sempre farfalhando, encorajando e apoiando.

Aquele que incessantemente torceu, orientou e palpitou: Marcelo Rito, grata por adubar a terra.

Também, é sempre bom lembrar, dos vermes que roem a raiz e das pragas que atacam as folhas: são as adversidades que tornam a árvore mais resistente e flexível. Grata pela oportunidade.

Assim, aqui também deixo meu agradecimento à vida que cerca e habita a árvore. No dia em que ser for, deixará seus nutrientes para a terra e um pouco de cheiro no ar...

Resumo

A presente dissertação de mestrado propõe-se, por meio de revisão bibliográfica, a atualizar as competências clássicas do ler, escrever e contar. A partir da problemática atual quanto ao desinteresse dos alunos em relação à escola e seus saberes, procura investigar a ampliação das competências pessoais no campo educativo. Baseia-se em experiências recolhidas na prática da pedagogia Waldorf e busca embasá-las em autores que possibilitem uma compreensão reinterpretada do assunto. Mais especificamente, o estudo apresenta parte da história das competências valorizadas pela educação, como, por exemplo, o *Trivium* e o *Quadrivium*, até recentemente a apresentação das competências elencadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aprofundadas por Machado. Alicerçado nesse conhecimento, o trabalho tem o propósito de ampliar as capacidades da compreensão e expressão, da argumentação e decisão e da contextualização e imaginação em três grandes eixos de capacidade pessoais. Por meio dos autores Ortega y Gasset, Arendt, Cassirer e Gusdorf, as ideias de pessoa e de linguagem representam o ponto de partida do campo investigativo. As competências da compreensão e expressão são ampliadas por meio do diálogo, sendo este revisitado em Sócrates e aprofundado em Arendt, Gusdorf e Cassirer. Mediante o emprego da argumentação embasada na ética habermasiana, busca-se uma atualização do par formado por argumentação e decisão. Finalizando, a narrativa ressignifica o terceiro par de competências por meio dos autores Bruner, Ricoeur, Arendt e Machado. Conclui-se, por fim, o valor do aprendizado tácito na educação por meio do processo interpessoal e dialógico e da narrativa como possibilidade de situar o ser humano em seu meio cultural; a ampliação das competências como restauradora do interesse e da motivação para o autodesenvolvimento do aluno. Também, o valor da autoridade, da ética e da constante atualização no campo educativo da atualidade faz parte da conclusão.

Palavras-chave: currículo, competências, pessoa, argumentação, diálogo, narrativa, pedagogia Waldorf.

Dialogue, argumentation and narrative: an update of the conventional skills of reading, writing and counting

Abstract

The present Master's dissertation proposes, by means of a bibliographic review, to update the conventional skills of reading, writing and narrating. From the current problems onwards, regarding lack of students' interest in relation to school and knowledge, it has been investigated the broadening of personal skills in the educational field. It is based on the experiences gathered in the Waldorf Pedagogy practice and it is supported by authors that make the reinterpreted understanding of the subject possible. More specifically, the study presents part of the story of the skills valued by education, such as the *Trivium* and the *Quadrivium*, until recently the presentation of the skills listed by the "Exame Nacional do Ensino Médio" (High School National Exam) and detailed by Machado. Based on knowledge, the purpose of the study is to extend the capacity of understanding and communicating, of arguing and deciding as well as of contextualizing and imagining in three different pillars of the personal skill. Through the authors Ortega y Gasset, Arendt, Cassirer and Gusdorf, the idea of a person and the idea of language represent the starting point of the investigative field. The capacity of understanding and communicating are expanded through dialogue, which is being revisited in Socrates and detailed in Arendt, Gusdorf and Cassirer. Making use of argumentation based on Habermasian's ethics, this study aims to update the pair formed by argumentation and decision. Finalizing, the narrative gives a new meaning to the third pair of capacities through the authors Bruner, Ricoeur, Arendt and Machado. It is concluded that, the value of the tacit learning in education, through interpersonal and dialogic process and through narrative as a possibility to place the human being in his cultural environment; the broadening of skills as a restorer of the interest and motivation for the student's self-development. The value of authority, ethics and the continuous updating in the educational field of the present time are also part of the conclusion.

Key-words: curriculum, skills, person, argumentation, dialogue, narrative, Waldorf Pedagogy

Sumário

1	INTRODUÇÃO: Currículos e Formação Pessoal.....	8
1.1	Um Breve Resumo dos Objetivos do Presente Trabalho	20
2	A IDEIA DE COMPETÊNCIA	22
2.1	Breve Histórico: <i>Trivium</i> , <i>Quadrivium</i>	27
2.2	Ler, Escrever e Contar.....	31
2.3	As Competências Hoje	36
2.4	As Competências do Professor.....	44
3	A PESSOA E A LINGUAGEM	48
4	O DIÁLOGO	58
5	A ARGUMENTAÇÃO	72
6	A NARRATIVA	81
7	CONCLUSÃO	90
7.1	O Diálogo	92
7.2	A Argumentação	97
7.3	A Narrativa.....	102
8	BIBLIOGRAFIA.....	107

1 INTRODUÇÃO: CURRÍCULOS E FORMAÇÃO PESSOAL

Na atualidade, fato notório, encontramos alunos muito desestimulados diante do processo do ensino e aprendizado nas escolas do país e do mundo; ir à escola tornou-se algo desinteressante e enfadonho. O discente que entra com alegria e sede de conhecimento no sistema educacional, em pouco tempo perde o interesse pelos assuntos, por não ser atendido em seus anseios de conhecer o mundo. As competências que devem ser conquistadas e o conteúdo que precisa ser transmitido – assim descrito e idealizado pelas autoridades educacionais – preenchem o dia escolar, deixando de lado, por vezes, aspectos significativos e edificantes para a formação do aluno.

Diante da crise em que se encontra a educação em nosso país, seria relevante apontar alguns fatores que pudessem fundamentar essa ocorrência, dentre outros: a fragmentação disciplinar, que será tratada no primeiro capítulo deste trabalho, apresenta-se como uma das grandes abreviadoras do interesse infantil. O envolvimento com a matéria, que justamente ainda pode ser considerado amplo pela própria condição da criança – a separação dos saberes ainda não faz parte do seu universo. A fragmentação disciplinar toma conta do nosso sistema educacional, principalmente no Ensino Médio, e poder-se-ia dizer que as matérias específicas são usadas como fins em si e não como meio para a formação do cidadão e para o desenvolvimento das aptidões pessoais.

Esse fato tem sido apresentado na atualidade por diferentes autores, como Machado (2006) que aponta para o cuidado que se deveria ter com o excesso de disciplinas, e ressalta a importância de se colocar cada uma das matérias a serviço da formação da pessoa na educação básica.

Também seria possível elencar a parca vinculação existente entre a escola e a família de seus alunos. Conforme a observação comum, poderíamos dizer que as famílias entregam seus filhos à escola com o intuito de que esta realize de forma autônoma e competente a tarefa de educar a criança, preparando-a para uma gama extensa de competências. A escola, por sua vez, compreende-se capacitada para a tarefa educativa e aparenta dominar melhor os saberes e metodologias pedagógicas que trarão o resultado almejado. Pode-se compreender a problemática passível de se instalar quando o caminho almejado não é atingido, ocorrência comum quando se pensa em um ser humano em seu processo de formação; o campo pedagógico não deveria se propor a garantir um resultado padronizado, tal qual uma nota quantitativa do desempenho do aluno, pelo fato de seu público tratar-se de pessoas singulares,

diferentes, com interesses específicos e únicos. Quanto à família, esta acredita ser da escola a tarefa de educar e se exime das responsabilidades quanto à formação e conquista de habilidades e de competências. A escola coloca-se na situação de conhecer melhor a maneira de educar e de preparar os discentes para enfrentarem de maneira competente os exames, contudo os problemas de comportamento, capacidade de assimilação de conteúdos e outros seriam da abrangência da família.

Como professora atuante na pedagogia Waldorf por quase 20 anos, o processo ensino-aprendizagem foi alvo de minhas observações e, posteriormente, uma rica fonte que me inspirou a pesquisar, procurando fundamentar o observado em autores específicos. As dificuldades encontradas e os desafios diante da prática diária encorajaram-me a investigar opções metodológicas que pudessem melhorar a minha ação docente. Também os erros, infelizmente cometidos durante a trajetória, foram importantes para a busca de uma fundamentação que pudesse incrementar a prática educacional.

Durante o percurso na sala de aula, pude observar que cada aluno apresentou-se de maneira singular diante do processo do ensino-aprendizado, como também quanto a suas necessidades emocionais, solicitando uma observação atenta de sua pessoa e uma ação docente direcionada e atenciosa. Seria possível dizer que os desafios da formação dos discentes são múltiplos e infindáveis em qualquer escola e em todos os métodos de ensino, caracterizando um ambiente que está em constante transformação na procura de um aprimoramento da ação docente. Contudo, podemos observar diversos sintomas, dentre os quais o distanciamento do público escolar de seu ambiente de ensino.

Os anos de prática na pedagogia Waldorf apresentaram resultados consistentes quanto à formação humana do discente; a possibilidade do contato pessoal, a valorização do singular, a interação dialógica e a manutenção do mesmo professor por tempo prolongado foram fatores que, segundo a minha observação, proporcionaram o estabelecimento de um vínculo e de um ambiente de confiança para que se estabelecesse o processo educativo. A formação da pessoa – da criança – foi sempre o objetivo principal e o centro da atenção no processo educativo.

Seria interessante mencionar que as disciplinas no primeiro ano escolar na Escola Waldorf restringem-se ao ler, escrever e contar e que são apresentados em módulos, ou seja, em épocas de quatro semanas, em que apenas um assunto é tratado com profundidade. Conforme a prática, poderia ser dito que as crianças conseguem se debruçar sobre um assunto determinado e que ele se presta a ser um meio para a formação de várias competências pessoais.

Ainda mencionando a atuação na Escola Waldorf, diante da valorização da singularidade da criança, também a vida familiar faz parte desse âmbito. Entendendo a família

como copartícipe do processo formativo, a escola sempre se propõe a uma relação simétrica na proposta educativa, contando, naturalmente, com as assimetrias próprias de cada função, quanto à autoridade legal e inata da família e a autoridade pedagógica da escola. O trabalho conjunto entre professores e pais na edificação de um objetivo único mostra-se ímpar nessa proposta educativa; os pais valorizam a interação com a escola e compreendem e refletem sobre a proposta dela. Conforme contribuem para a realização desse intento, participam, acompanham, dividem e se colocam quanto aos eventuais problemas. A autoridade dos pais se expressa quando contribuem com a visão pessoal de seu filho e com os objetivos que vislumbram para esse caminho. Conforme contribuição e interação das partes, fica perceptível o maior bem-estar da criança e a possibilidade de superar grandes dificuldades.

Interagindo com o cenário de dificuldades por que passa a educação brasileira, tanto da escola pública como da privada em que o foco principal não recai sobre o desenvolvimento abrangente do discente, mas que se rende a exigências unilaterais da sociedade, observa-se que a grande parte do público-alvo das escolas encontra-se apático ou revoltado e pouco envolvido com os conteúdos ministrados. Em geral, o desinteresse pode ser observado pelo vínculo pouco significativo com o professor, pelo não estabelecimento de uma relação com a disciplina ministrada e pela falta de sentido que o conteúdo acrescenta à vida do educando, levando, em muitos casos, à evasão escolar.

O interesse pelo aprendizado, que imagináramos ser natural, não corresponde à atitude encontrada hoje na escola e não parece ser a visualizada no semblante dos alunos, embora muito almejado por todos que se ocupam da educação. Assim, o problema a ser enfrentado pode ser apresentado, em grandes linhas, como a dificuldade do alunado em se relacionar com o que a escola lhe está ofertando: as disciplinas, o trabalho do professor e o sistema burocrático que estrutura este campo.

Hoje, a escola está organizada em inúmeras diferentes disciplinas, principalmente no Ensino Médio. Como consequência da fragmentação disciplinar, as matérias que anteriormente englobavam o desenvolvimento de competências de forma abrangente e integrativa, atendem hoje a um âmbito setorizado, específico e unilateral. Assim, cada disciplina almeja o desenvolvimento de competências específicas, sem uma visão geral do desenvolvimento do seu aluno. Esse fato leva, como a palavra já diz, à fragmentação do conhecimento e à avaliação setorizada do processo formativo do aluno.

Acompanhamos no momento que, em sua maioria, a escola brasileira atém-se a aplicar currículos e programas estabelecidos pelas autoridades de ensino; os professores normalmente não são integrados no processo de desenvolvimento desses documentos e executam o

programa que lhes é apresentado. Justamente o professor, que está próximo de seus alunos e conhece seus anseios e suas necessidades, está distante da organização e elaboração do conteúdo programático.

Percebemos que a fragmentação disciplinar não é um problema unicamente do brasileiro, mas que a educação no mundo passa por essa experiência. Mesmo a Finlândia, que apresenta um excelente desempenho nas avaliações de ensino-aprendizado internacionais, reavaliou o sistema de ensino vigente, mudando drasticamente seu currículo e buscando novos eixos de aprendizado (FINNISH National Agency for Education. Disponível em: <<http://oph.fi>>. Acesso em: 13 set. 2015).

Seria possível, diante desse cenário, realizar uma indagação quanto à relevância do ensino tacitamente desenvolvido nas disciplinas nas escolas de hoje. O ensino formal recebe notório destaque em sala de aula, influenciando a metodologia e a didática, bem como os instrumentos de avaliação. O saber formal é priorizado e também, respectivamente, valorizado e enaltecido pela sociedade vigente. Quanto ao aprendizado de tantos outros saberes que não são contemplados pelo ensino formal e a formação que se desenvolve de maneira tácita; esses não costumam ser apreciados como um caminho de aprendizado relevante. Conforme será apontado neste trabalho, Machado (2004) apresenta o processo educativo não apenas alicerçado sobre a apresentação formal de conteúdos, mas descortina as variadas possibilidades do aprendizado tácito e de sua riqueza no processo educativo. Conforme o autor, a experiência pregressa e a futura do educando possibilitam o tempo de formação apropriado a cada um.

A prática permite notar que, diante da fragmentação disciplinar, o tempo das aulas de cada matéria é restrito a aproximadamente 50 minutos, momento em que um assunto específico é desenvolvido, por meio de um material didático que fundamenta a atividade do professor. No período em que o aluno está na escola, muitas e diferentes disciplinas lhe são apresentadas e a troca de um assunto a outro ocorre de maneira rápida. O discente tem pouco tempo para se aprofundar na disciplina tratada e precisa estar ciente e apto a lidar com esse tempo e com a troca frequente de professor e de matéria.

Ao se revisitar alguns aspectos da história da educação, segundo Machado (2010), podemos notar que a fragmentação disciplinar começa a ser praticada após o surgimento das ciências modernas nos séculos XV, XVI e XVII – que marcaram o pensamento do momento e também o ensino –, levando a escola a valorizar as ciências em sua vasta palheta de ofertas, como uma solução iluminista para a problemática da época. Até então, o conhecimento era visto como um campo repleto de significados não fragmentados, em que diferentes assuntos,

hoje vistos como disciplinas, eram tratados conjuntamente. As ciências modernas, influenciadas pelo racionalismo, buscaram generalizar seu modo de abordar o conhecimento para as demais disciplinas, mesmo tratando-se de um âmbito bastante específico.

Mas nem sempre isso foi assim. Podemos verificar, ao fazermos uma incursão pela história da educação, que em outros tempos também havia propostas interessantes para o ensino e aprendizado. O *Trivium* (gramática, lógica e retórica) e o *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) da formação do homem grego até a Idade Média apresentaram uma possibilidade de currículo que buscava o desenvolvimento de habilidades determinadas, mas que pretendiam proporcionar uma formação pessoal abrangente para lidar com diferentes vicissitudes da vida, conforme apresentado por Miriam Joseph (2014).

Também, segundo Joseph (2014), no final do século XVIII e no início do XIX, a escola básica norte-americana desenvolveu as competências do ler, escrever e contar (*the three Rs: reading, writing and arithmetic*), tendo como foco principal o aprimoramento dessas habilidades para preparar os cidadãos para as necessidades educacionais da época. Conforme Figueiredo (2013), no Brasil, a Nova Escola para Ler, Escrever e Contar data do século XVIII, e também pretendia proporcionar aos cidadãos a possibilidade de dominar os conhecimentos básicos de escolarização vigente. As três competências clássicas da escola básica (ler, escrever e contar) eram vistas como suficientes e adequadas para as necessidades que o momento exigia como preparo de um cidadão a caminho de sua vida profissional.

Contudo, fica bastante evidente que, para os dias de hoje, ater-se apenas ao desenvolvimento das competências clássicas, de aprender a ler, a escrever e a contar especificamente, não bastaria como preparo suficiente do aluno diante das necessidades e dos desafios da nossa época. A contemporaneidade afronta a todos com novas perguntas e novos desafios e, assim, necessidades diferentes também para preparar satisfatoriamente os futuros cidadãos. Como poder-se-ia abrir caminhos às futuras gerações para que pudessem lidar com os problemas ambientais, multiculturais, com a aceleração e com a normatização e padronização das competências, por exemplo?

O campo educativo, poderíamos inferir, ao longo do tempo, percorreu diferentes indicações e metodologias. Chegou a propostas que inclusive anularam completamente as anteriores, realizando uma verdadeira oposição ao que fora praticado até o momento; poder-se-ia mencionar, ainda hoje presentes, as convicções polares do empirismo e do racionalismo. Segundo Gusdorf (2003), o racionalismo de Descartes inspirou filósofos a definirem para a educação uma verdade alcançável mediante o pensar cartesiano, a partir do sujeito e, posteriormente, generalizando o conhecimento para vários âmbitos, chegando-se assim a um

bom senso universal. O autor apresenta como oposição ao racionalismo o empirismo desenvolvido por Locke, que partilhava de uma visão do aluno associada a uma tábula rasa. Nesse caso, o caminho para o conhecimento partiria da experiência vinculada ao objeto, que configuraria no observador uma inscrição do mundo que deveria ser estruturada e sistematizada.

Contudo, para aqueles que atuam na prática pedagógica, fica bastante evidente que os alunos não se formam por meio da apropriação apenas de conceitos cartesianos e não passam a constituir-se por meio do *cogito ergo sum*. Tampouco a prática empirista consegue preencher o aluno de conteúdos ensináveis, para formá-lo mediante ensinamentos que possam proporcionar sucesso equânime a todo e qualquer discente.

Diante do dia a dia da prática pedagógica, percebe-se justamente o contrário preconizado pelo racionalismo e empirismo; de um lado, temos a proposta de educar alunos que, por sua vez, já possuem um passado, vivem dentro de um contexto e trazem algo desconhecido para nós, que de nenhuma maneira poderia ser comparado a uma tábula rasa. De outro lado, o futuro, para aquilo que os alunos deveriam ser preparados, também não poderia ser uma garantia, ou algo mensurado e assegurado pelos educadores.

Outro problema que encontramos atualmente na escola relaciona-se com a meta perseguida, ao privilegiar o preparo do seu alunado para o vestibular e para demais exames vigentes, como também ao adequar a formação escolar aos ditames do mercado de trabalho. A educação atual propõe-se a preparar o seu público para um objetivo bastante afunilado, vinculando o preparo do aluno estritamente às necessidades últimas das demandas profissionais da sociedade, valorizando de maneira superficial a formação pessoal do aluno. Ferreira Santos & Almeida (2012), que será discutido neste trabalho, apresenta a educação vista como um fim em si mesma e não qual meio para se alcançar alguma finalidade externa à pessoa.

Conforme a escola se coloca nos dias atuais, podemos perceber que, além da fragmentação do saber em disciplinas, também o objetivo do estudo está vinculado ao preparo do aluno para um evento transitório e unilateral quanto ao tipo de conteúdo valorizado no momento histórico pelos exames nacionais e internacionais. Busca-se o nivelamento dos saberes vinculado a certo tipo de competências que se apresentam como importantes para o atual mercado de trabalho.

Dessa maneira, poderíamos colocar que hoje o conhecimento a ser alcançado pelos alunos não considera a formação da pessoa na abrangência do seu ser; nos aspectos humanos, no âmbito dos valores, da ética e dos interesses e projetos pessoais. Certamente a contemporaneidade exige competências específicas e novas para os desafios colocados,

contudo os exames ao término do ensino básico não poderiam ser tomados como o fim último da educação. Segundo Machado (2009), as disciplinas serviriam como um meio para se formar o aluno e não como um fim em si. O conhecimento estaria vinculado a conhecer o significado de algo, tratando-se assim de algo pessoal. Nas palavras do autor: “Conhecer é conhecer o significado e o significado é sempre construído pelas pessoas, ou seja, o conhecimento é sempre pessoal” (MACHADO, 2009, p. 27).

Assim, poderia ser dito que a formação da pessoa, a valorização da singularidade humana, passaria por uma crise na escola, e o interesse, decorrente do vínculo estabelecido entre o saber e o projeto pessoal do aluno, estaria sendo tratado de forma restrita e unilateral.

Colocado o cenário da problemática percebida na atualidade, compreender-se-ia que a pergunta sobre o valor da ação pedagógica poderia ser um assunto de relevância; quanto a uma atuação docente que privilegiasse ações simples, mas significativas e consistentes que visassem à formação pessoal do aluno, sem descartar conquistas metodológicas educacionais já conhecidas que apresentam resultados interessantes quanto à formação integral, vista neste caso, como um fim em si.

O ingresso na pós-graduação em Educação na USP foi de suma importância para o desenvolvimento da questão que movia meus interesses. Ter o auxílio do orientador para organizar e dar forma a um trabalho de mestrado e poder cursar as disciplinas, a fim de dar uma estrutura formal à pergunta, possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho.

Ao entrar em contato com os professores e com as disciplinas, tive a oportunidade de embasar assuntos anteriormente de apropriação tácita e vinculados à prática profissional, então em obras, autores e em bases epistemológicas. O campo acadêmico permitiu a ampliação da compreensão da Pedagogia, da Filosofia e da visão do ser humano.

A disciplina do Prof. Dr. Nilson José Machado relativa a Tópicos de Epistemologia e Didática proporcionou uma rica e ampla aproximação de autores que abordam de alguma maneira temas fundamentais da docência, como: conhecimento, inteligência, competência e aspectos metodológico-didáticos. Foi a minha primeira disciplina cursada e por meio dela tive a oportunidade de deparar-me com assuntos tratados na academia, de maneira ampla e abrangente, mas focada em aspectos da ação docente. Vários autores corroboraram com a pesquisa, mas, em especial, além do próprio professor Machado em seus trabalhos sobre o conhecimento, a competência, a inteligência e a ação docente; Arendt na apresentação da ideia de ação no âmbito político (2004, 2011, 2012); Ricoeur (2010) em sua abordagem sobre a narrativa e Bruner (2001, 2014), por tratar o processo da educação e da narrativa.

Os trabalhos do Prof. Dr. Machado relativos à ação docente, apresentados em quatro verbos: tecer, mediar, mapear e fabular, contribuíram para a apresentação das competências do professor, com significativo destaque para a mediação que o docente exerce para apresentar o conteúdo. Também, a valorização quanto ao ensino e aprendizado tácitos durante a vida e o percurso escolar apresentada pelo autor, possibilitou uma fundamentação maior da prática observada.

A disciplina do Prof. Dr. José Sergio Carvalho sobre o Pensamento Político de Hannah Arendt possibilitou um estudo aprofundado de um único autor, concentrando-se em algumas obras. Conhecer parte dos trabalhos de Arendt trouxe uma perspectiva nova para a pesquisa quanto à contribuição singular do ser humano no espaço público. Também, as abordagens da autora sobre o diálogo consigo mesmo e as narrativas como forma de *deitar raízes* enriqueceram a visão sobre o tema. Finalmente, a contribuição sobre o julgamento de Eichmann em Jerusalém e a ideia sobre o mal desprovido de raízes mostraram uma face do ser humano pertinente como reflexão para aqueles vinculados ao campo educativo. O capítulo sobre a crise na educação, presente no livro *Entre o Passado e o Futuro* (ARENDT, 2011), em que a autora discorre sobre a importância dos adultos e docentes como exemplos de pessoas que se responsabilizam pelo mundo, mostrou-se relevante quanto à relação interpessoal colocada no trabalho e como uma importante possibilidade para a educação.

Durante a disciplina do Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos, que tratou da Antropologia da Educação, tive a oportunidade de me aproximar das grandiosas imagens ancestrais da humanidade presentes nas grandes narrativas. A mitanálise contribuiu para a compreensão das diferentes manifestações de grupos sociais em suas relações individuais e coletivas, ampliando o acesso às imagens primordiais da humanidade. Foi atribuído ao mito a possibilidade de uma visão sensível do mundo, tão real e reconhecida como a ciência, a arte e a religião.

O curso contribuiu de maneira especial para minha reflexão sobre os arquétipos humanos presentes tanto nas grandes narrativas da humanidade, como nas pequenas histórias contadas pelo professor. A importância do sentido encontrado nas imagens primordiais exemplifica um caminho da humanidade e também de relação do aluno com o seu meio cultural e com o docente. As diferentes estruturas dos mitos trouxeram mais elementos para a mitanálise e, além da heroica e mística, a estrutura dramática, chamada de Crepuscular pelo professor Marcos, como um terceiro elemento, enriqueceu a compreensão do estudo.

A participação nesta disciplina foi de grande relevância para o projeto, pois revelou um novo enfoque para a compreensão da *antropologia do imaginário* na formação dos discentes e, dessa maneira, o significado presente nas narrativas durante a jornada escolar;

como o mundo real pode ser organizado pelo imaginário, presente nos pequenos “causos”, nas piadas, nas histórias, etc. O aspecto relacional professor-aluno também foi contemplado durante o curso, apresentando-se a importância do diálogo como fonte da relação de harmonização entre as partes. A possibilidade de que cada aluno seja tocado de alguma maneira por um fator imponderável durante o processo de ensino-aprendizagem, gerador de confiança para que se estabeleça uma relação com o seu professor.

Para o presente trabalho, os autores Cassirer (2012), conforme sua noção de homem, Gusdorf (2003) em suas múltiplas apresentações sobre a relação professor-aluno, e os textos do professor Ferreira Santos (2005) e Ferreira Santos & Almeida (2012), na abordagem do imaginário, da mitohermenêutica, da ancestralidade, contribuíram significativamente; tais abordagens apresentam bases teóricas que correlacionam a prática das narrativas mitológicas que pude realizar ao longo dos anos.

Após percorrer as disciplinas apresentadas pela FEUSP, o trabalho recebeu sua primeira proposta de desenvolvimento muitas vezes revisitada e finalmente estabelecida após o exame de qualificação.

A importância quanto a um breve estudo sobre a noção de competência, mediante certo relato histórico e também apreciando as habilidades hoje valorizadas, merece um capítulo. São apresentadas, além do *Trivium* e *Quadrivium*, as competências clássicas do ler, escrever e contar; o estudo não visa a rerepresentar as competências antigas e a sustentar sua eficácia como preparo para o cidadão, também não se presta a combater o ensino estruturado em disciplinas, mas, sim, busca atualizar e ressignificar o ler, escrever e contar ao apresentar as competências formais e tácitas que subjazem a tríade. Na ampliação da visão quanto às competências do ler, escrever e contar, reside uma rica e vasta palheta de habilidades pouco explorada e valorizada na atualidade, que cunham a formação pessoal do aluno, quando devidamente exploradas.

Nos dias de hoje, poder-se-ia dizer, as competências são tema de vanguarda e de constantes estudos. O grupo de professores que preparou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) elencou competências posteriormente rerepresentadas por Machado (2009), que as agrupou em pares de competências; essas serão tratadas no capítulo 2.

O contar com sentido de narrar mostra-se significativamente presente nos outros verbos da tríade, tanto do ler, como do escrever. Também, no âmbito das competências hoje valorizadas, a narrativa se faz presente no par da contextualização e imaginação principalmente, mas também estaria imiscuída nas outras competências. Assim, a narrativa se apresenta como rico tema de estudo vinculado ao ensino e aprendizado. Além do

aprimoramento das competências elencadas, a narrativa também é vista como elemento que fala da pessoa, por meio da sua história e por intermédio das histórias da humanidade. As narrativas descortinam conteúdos repletos de inventos, intentos e aspirações de certa cultura; valores éticos e morais entremeados ao enredo da narrativa, sem a necessidade de um julgamento explícito ou de se apresentar a moral da história, ofertam um repertório rico para o educando. Dessa maneira, percebendo a importância e o potencial de envolvimento da narrativa para o meio educacional, foi dedicada especial atenção ao tema.

Contudo, se mediante a narrativa estaríamos vinculados principalmente ao social, contextualizando e imaginando sobre feitos da humanidade, por meio do diálogo aproximarmos-nos do individual, de uma pessoa específica em questão, como seria possível arquetipicamente reavivar a prática no diálogo entre Sócrates e o escravo (PLATÃO, 2001). Diante das competências elencadas por Machado (2009), o diálogo poderia ser visto como uma possibilidade de ampliação e ressignificação delas. Destarte, seria próprio inferir que o diálogo marcaria presença exemplar no par da compreensão e expressão, permitindo a abertura inicial a um determinado tema. Também no par da argumentação e decisão e, certamente na retórica do *Trivium*, o diálogo seria um elemento presente. Buscar-se-ia, dessa maneira, em um capítulo especial dedicado ao assunto, desenvolver a prática do diálogo como elemento que possibilitaria o encontro aluno-docente e, assim, verificar-se-ia como as competências poderiam ser ressignificadas.

Todavia, tratando-se da educação e da importância do diálogo e da narrativa, caracterizar-se-ia a relevância de se contemplar o encontro entre o aluno e o professor no ambiente escolar. Feliz ou desagradável, a promoção do encontro – de caráter desigual quanto à intenção do mestre – estabeleceria um laço, um vínculo, na busca de apresentar ao aluno os valores conquistados pela humanidade. Nas palavras de Gusdorf (2003, p. 175) poder-se-ia depreender: “Pois a escola é, de fato, em primeiro lugar, o espaço dos encontros, das rivalidades e das amizades, o primeiro terreno de experimentação das atitudes e dos valores humanos”.

Em nossa prática, sempre convivemos com a ideia de que o encontro entre professor e alunos e de alunos entre si não seria um acontecimento passível de mensuração quanto a sua qualidade, quantidade e de seus resultados imediatos. Trata-se de um acontecimento que se baseia na reciprocidade, em que algo imponderável encontra-se em andamento e em amadurecimento.

De fato, algo acontece no encontro entre o aluno e o docente. Arendt (2012) discorre sobre a separação e a relação dos homens entre si, e menciona a experiência do espaço *in-*

between como uma realidade comparável a uma mesa interposta às pessoas; esse seria o espaço em que algo se consumiria. Também, nas palavras de Gusdorf (2003, p. 31): “O colóquio singular entre o professor e o aluno, a confrontação de suas existências expostas uma à outra, e recusadas uma à outra, continuam sendo ponto de uma reflexão séria sobre o sentido da educação”.

Quanto ao diálogo e ao encontro entre discente e docente seria relevante que fosse contemplado, nesse trabalho, a assimetria constatável na inter-relação. A autoridade conforme apresentada por Arendt (2011) no capítulo intitulado *A crise na educação*, serviu de fundamentação para que a autoridade fosse apresentada de maneira própria e atualizada, sem confundir-se com o autoritarismo tão conhecido nos dias de hoje e sem isentar o professor da responsabilidade de assumir esse papel importante para si. Arendt lastreia a autoridade do professor e dos adultos indubitavelmente vinculada à responsabilidade dos mesmo pelo mundo.

Em face do diálogo e da narrativa, tratando-se aqui de atividades que poderíamos elencar como polares, surge a necessidade de se incluir um terceiro aspecto, um âmbito que pudesse propor uma intermediação; nesse caso, foi escolhida a argumentação como terreno a ser percorrido para que o assunto dialogado e passível de abertura chegasse a um processo argumentativo e discursivo, para posteriormente constituir uma história, de maneira a finalizar o processo iniciado. Propõe-se, neste trabalho, que as bases para essa argumentação sejam ancoradas na ética do discurso, segundo Habermas (1989) e Machado & Cunha (2005). Um capítulo específico tratará do assunto.

Assim, diante do tema colocado e ao contemplar o processo educacional, seria importante ressaltar a relevância da educação como formação da pessoa. Segundo Ferreira Santos & Almeida (2012), a construção da pessoa se dá cotidianamente na pulsação entre o desejo de transcendência e afrontamento dos limites mundanos – a resistência concreta do mundo e da sociedade. Assim também para Ortega y Gasset (1973), o homem constituir-se-ia ao enfrentar e chocar-se com o mundo e com as circunstâncias.

Seria possível constatar que o educando em seu percurso diário estaria exposto a uma alternância de relevância no processo ensino-aprendizagem entre os diferentes âmbitos da pessoa: singular e social, interior e exterior, particular e geral, macro e micro, que poderíamos ventilar ser uma pulsação formativa das qualidades e habilidades humanas.

A pessoa constituir-se-ia, assim, segundo autores, como cidadã de dois mundos; na estruturação de sua singularidade, formando seu espaço interno e dando expressão ao seu ser

único. E no âmbito do social, apropriar-se-ia da história pregressa da humanidade, inserindo-se na contemporaneidade.

Conforme Gusdorf (2003), a máxima delfica *Homem, conhece-te a ti mesmo*, inscrita na entrada do templo de Apolo na Grécia, continua sendo um desafio para a humanidade. Também evocaria, além do autor citado, a partir de Steiner (2008), perguntas que poderiam ser interessantes para o campo educativo: mediante o processo de autoconhecimento, a pessoa poderia reconhecer-se e, apropriando-se conscientemente de sua singularidade, essa optaria por aprimorar o caminho de conhecimento, a sua própria razão de ser.

Sócrates, o grande parteiro de ideias e educador viandante, promoveu mediante o diálogo com o escravo de Mênon, uma pedagogia que imprimia o despertar da pessoa, para que esta se engajasse na compreensão de um conhecimento de abrangência humana. As perguntas socráticas levaram a um incitamento e a um despertar do escravo, mas o movimento de ensino do escravo se deu do interior ao exterior, na busca de uma compreensão do mundo. Ampliando essa concepção, Gusdorf (2003) atesta que o homem e o mundo não são estranhos entre si e que a prática pedagógica de Sócrates levaria a um conhecimento próprio, individual, do mundo que nos cercaria.

Destarte, levando em conta a relevância da noção de pessoa, tanto no processo formativo, quanto como aquela vista como meio proporcionador do diálogo e da narrativa, apresenta-se um capítulo para ampliar esse assunto. Também, pela valoração da pessoa como agente da formação do cidadão.

O presente trabalho, colocado de outra maneira, procuraria, a partir da relação eu e mundo, discutir a temática do diálogo e da narrativa como um jogo metodológico que pudesse ser de auxílio à educação. Em outras palavras, o processo educativo dar-se-ia pela apresentação de conteúdos que proporcionariam a vivência entre o eu e o mundo nas diferentes disciplinas escolares; buscar-se-ia verificar a adequação do diálogo e da narrativa para amparar a prática: eu e mundo.

Diante das colocações, fica bastante claro que a linguagem atuaria conforme veículo da prática do diálogo, da narrativa e do relacionamento interpessoal. A narrativa colocada em palavras e a imagem que evocaria a linguagem de maneira pessoal e singular caracterizam a linguagem não apenas em sua forma verbal, mas tal qual meio de comunicação ampliado. Também o uso da linguagem caracterizar-se-ia como a principal ferramenta do docente em sua prática. Por meio dela, poder-se-ia perscrutar a vastidão e diversidade de campos que a humanidade conheceu. Também a palavra poderia encantar os alunos com as belezas do seu uso poético. Para ampliar o tema e dar a devida importância à prática, um capítulo tratará do

assunto vinculado, por conseguinte, à noção de pessoa, enriquecido por meio dos autores: Arendt (2012), Machado (2010) e Cassirer (2012).

O espaço existente entre o diálogo e a narrativa, assim por dizer, pedia um terceiro âmbito incluído; foi assim que surgiu a argumentação como proposta vinculada a uma prática bastante utilizada na antiguidade, mas que careceria de uma revisitação no presente trabalho, na busca de ressignificação. Inicialmente, o espaço entre os dois elementos tão bem constituídos – diálogo e narrativa – não permitia a presença de um terceiro, e a dúvida quanto à propriedade da argumentação conforme terceiro elemento incluído à díade será ainda discutida nesta pesquisa.

O objetivo que norteia o desenvolvimento do trabalho não se presta a enaltecer a pedagogia Waldorf, mas seria importante mencionar que a minha prática parte da observação, da vivência e do consequente estudo dessa pedagogia, contudo a proposta maior aqui presente encarrega-se de encontrar linguagem comum e bases metodológicas que possam ser compartilhadas com diferentes linhas pedagógicas.

1.1 Um Breve Resumo dos Objetivos do Presente Trabalho

Partindo-se da problemática relativa ao desinteresse dos alunos e diante do distanciamento dos discentes em relação aos saberes que as escolas de hoje se propõem a ensinar – que levam ao esvaziamento físico e de relações do espaço escolar – pretende-se desenvolver um trajeto de pesquisa que possa propor caminhos que busquem reafirmar a importância e relevância do cultivo da sala de aula e da formação pessoal do aluno.

A fragmentação disciplinar encontrada nos dias de hoje, quando comparada à formação integral proposta pela educação na Grécia Antiga e no *Trivium* e *Quadrivium*, leva a entender a diferença de competências que foram almejadas nas distintas fases históricas. Também o clássico *ler, escrever e contar* deixou de ser uma proposta relevante para a formação na atualidade. Contudo, a tríade clássica apresentada poderia ser atualizada e reinterpretada pelas cinco competências elencadas pelo ENEM e ampliadas por Machado (2010) em três pares de eixos de competências, conforme será tratado no primeiro capítulo deste trabalho.

Os três pares de eixos de competências, compreensão e expressão, argumentação e decisão e, finalmente, contextualização e imaginação, serão, então, correlacionados a uma

sugestão metodológica que pretende estabelecer um vínculo vivo e efetivo do discente com os saberes, como também conforme proposta de ampliação das competências pessoais.

A noção de pessoa e o âmbito da linguagem serão tratados como questão central do trabalho em capítulo específico. O homem visto como aquele vinculado à *ação*, conforme Arendt, norteará a visão de ser humano desenvolvido nos demais capítulos.

O par de competências da compreensão e expressão será revisto por meio do diálogo como processo de inter-relação entre o eu e o outro, do eu com o mundo e conforme possibilidade de abertura para um novo contexto e conteúdo.

A segunda ressignificação do eixo de competências da argumentação e decisão dar-se-ia por meio da argumentação, que se apresentaria como uma possibilidade exemplar para o processo do ensino-aprendizado, de ampliação de um conteúdo, na proposta de um debate baseado na ética habermasiana e na visão de Ingenieros.

Finalmente, a terceira atualização do par da contextualização e imaginação dar-se-ia por meio da narrativa, âmbito em que o discente se conheceria e o mundo que o circunda, possibilitando o vínculo com o espaço histórico e cultural, como também permitindo que conheça o seu próprio caminho como indivíduo. Tratar-se-ia aqui da finalização de um processo, de um conteúdo tratado, mediante o uso da narrativa.

Ainda aspectos conclusivos relativos ao trabalho serão apresentados no capítulo final, vinculados à autoridade, à ética e à atualização de contextos desenvolvidos ao longo do trabalho.

2 A IDEIA DE COMPETÊNCIA

Tomar-se-ia como princípio que competência é palavra de vanguarda quando se fala em educação ou vida profissional no século XXI. As escolas da atualidade também compreenderam o valor que o desenvolvimento de competências confere para formarem *bons alunos* e dão especial relevância a uma pedagogia baseada na aquisição de aptidões específicas. Conforme Machado (2009), a palavra competência é de origem latina, do verbo *competere* (*com* + *petere*) que significa *pedir junto com*, *buscar junto com*, ou seja, uma busca conjunta e proativa. É interessante mencionar que no latim tardio a palavra *competir*, que possui a mesma origem do verbo *competere*, passou a prevalecer com o sentido de *disputar junto com*.

A busca da formação escolar como meio para adentrar o universo do trabalho, segundo Machado (2009), é bastante recente; os antigos gregos não a conheciam dessa maneira, pois o trabalho ligado à sobrevivência era realizado pelos escravos. Os artesãos encarregavam-se da *techné*, para elaborar os produtos segundo um conhecimento vinculado a essa específica habilidade manual. Segundo o autor, o verdadeiro cidadão grego deveria zelar pela *Polis* e suas implicações políticas. A formação escolar como trampolim impulsionador para galgar uma posição no mercado de trabalho tal qual a conhecemos hoje passou a ganhar importância após a Revolução Industrial. Referido momento trouxe a necessidade de se munir de uma especialização mediante formação profissional, para poder realizar determinado trabalho. Assim, também, a ideia da profissionalização e especialização invadiu as escolas na reforma ocorrida na década de setenta do século passado.

A busca pela competência tornou-se uma meta das empresas, estabeleceu-se na economia e no mercado de trabalho. Também, a ideia da qualidade de um serviço ou produto tornou-se um ideal a ser alcançado; contudo, conforme Machado (2009), seria importante distinguir entre o significado dessa palavra no universo da educação e no da economia. Nas relações comerciais, busca-se a qualidade de um produto ou de um serviço para satisfazer a um cliente e, na educação, a qualidade estaria ligada a valores, à concepção de fortalecer o ideal de cidadão, da humanização, do indivíduo diante de sua singularidade e tudo o que implica essa tarefa.

A ideia de satisfazer a um cliente não caberia na educação, uma vez que o caminho educativo não se debruçaria sobre uma realização indolor, uma atividade de garantia prazerosa, mas diante de um ato de condução para o conhecimento das capacidades humanas. Alguns paralelos poderiam ser encontrados entre a atuação nos diferentes campos, mas, diante

de um ser humano em formação, a ideia de qualidade e competência deveria ganhar outra vertente e valoração em comparação com seu emprego estático na economia.

Ao tratar a competência, o conhecimento também surge como um par importante para se atingir a desejada formação do indivíduo. Segundo Denyer & Furnémont & Poulain & Vanloubbeeck (2007), quanto à transmissão do conhecimento, encontramos muitas escolas e metodologias pedagógicas que compactuam com a ideia de preencher o aluno com informações, privilegiando a transmissão do saber, em vez de fomentar mentes competentes que possam edificar o conhecimento a partir de experiências anteriores e interesses próprios. Essa ideia encontra-se também presente no conceito de *tábula rasa* defendido pelo empirismo, indicado na introdução e apresentado por Gusdorf (2003).

Conforme Denyer et al (2007), quando uma pedagogia teria a proposta de desenvolver o conhecimento de maneira a partilhar e construir o conteúdo com os alunos, a escola em questão reduziria o volume de *conhecimentos mortos* – aqueles decorados para os exames – a favor dos *conhecimentos vivos* que estariam integrados ao meio do aluno e, assim, promoveriam um enriquecimento cultural e pessoal amplo para lidar com a vida.

O conhecimento, segundo Denyer et al (2007), seria edificado a partir do indivíduo, mediante sua experiência de vida, familiar, pessoal, profissional, social, política, etc. Também nas palavras de Machado, anteriormente mencionado, poder-se-ia ler: “Conhecer é conhecer o significado e o significado é sempre construído pelas pessoas, ou seja, o conhecimento é sempre pessoal” (MACHADO, 2009, p. 27).

Dessa maneira, Machado apresenta o conhecimento imbricado à personalidade, em que cada um teceria uma rede de significações elaboradas segundo os seus interesses. O conhecimento no âmbito escolar não deveria ser um *bem* vendável ou pelo qual se precisaria disputar, competir, mas deveria ser cultivado para que fosse um *bem* que se desejaria buscar junto com outros, que ganhasse mais valor, vida e significação, quanto mais fosse usado e aplicado. As competências seriam do âmbito humano e não caberia considerar um objeto competente; a competência estaria intimamente relacionada ao ser humano, meio em que ela poderia ser desenvolvida. Por intermédio de projetos, que despertariam a consciência para se aprofundar determinado assunto, cada um constituiria um feixe de significados que se interligariam. Mediante as relações que se estabeleceriam entre os assuntos, formar-se-ia uma rede de significações que seria justamente pessoal, pois cada qual constituiria a sua, expressando o seu interesse. Assim, na busca consciente de dar expressão ao projeto, o conhecimento deixaria de ser um assunto impresso em livros e ganharia vida própria na elaboração, ao ser articulado e significado para determinado fim.

Por conseguinte, o conhecimento como um *bem* privado e resguardado, pelo qual até se pagaria uma patente, seria inconcebível na educação, sendo ele um dos maiores *bens* a ser dividido, utilizado e em constante renovação; ele deveria estar à disposição para que fosse compartilhado e apreciado por todos que quisessem desfrutar de seu ganho. Apresentado mediante palavras de Machado:

Pode-se dar ou vender o conhecimento que se tem sem precisar ficar sem ele. Além disso, o conhecimento não é um bem fungível, não se gasta: quanto mais usamos, mais novo ele fica. Isso acarreta necessariamente uma ampliação no significado original de competição, da competência no sentido de se buscar junto com (MACHADO apud PERRENOUD, 2002, p. 141).

Ao se procurar considerações sobre os objetivos da Educação, encontram-se várias definições que convergem para um mesmo fim, há algumas diferenciações, mas, de maneira bastante uniforme, existe uma concordância quanto à ideia de que se deve formar futuros cidadãos aptos para a vida em sociedade e dentro do universo do trabalho, respeitando-se suas características individuais e singulares, habilitando-os a desenvolver seus projetos pessoais e coletivos. Nas palavras do PCN,¹ uma visão sobre a educação brasileira:

Em síntese, as escolas brasileiras, para exercerem a função social aqui proposta, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo. É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo (MEC, 2015, p. 35).

Para atingir as competências desejadas, a escola organiza-se para apresentar os saberes mediante as disciplinas que ministra: Matemática, Português, História, Geografia e Ciências na educação básica. As disciplinas estudadas, vistas sob a ótica do desenvolvimento de múltiplas competências como institui o PCN, deveriam, assim, tornar-se um meio para a aquisição de uma formação universal e pessoal ampla e não constituiriam um fim em si. A meta da escola seria, então, proporcionar o desenvolvimento de competências pessoais a partir das disciplinas oferecidas. A escola seria, destarte, responsável por ministrar disciplinas e não competências, pois essas deveriam ser uma decorrência da primeira. Mediante esse processo

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais.

de formação, uma pessoa poderia ser considerada competente se conseguisse colocar em prática seus desejos por meio de projetos e depois soubesse transformar seus saberes em ação. Nas palavras de Machado (2009, p. 26):

Uma ideia inicial de competência pressupõe, então: o desejo de algo, ou seja, a apetência por algum objetivo; o conhecimento dos meios, ou dos recursos para realizá-lo; e a capacidade de mobilizar tais recursos para realizar o que se intenta. Não basta desejar, não basta conhecer, é preciso competência para realizar.

Para discentes no início da sua formação – momento em que o professor propõe projetos para o seu alunado e, assim, os introduz paulatinamente na busca e elaboração de projetos próprios – o docente seria a figura aglutinadora de análise e síntese de conteúdos; ele seria o representante adulto que apresentaria o leque de frações do conhecimento, mas que depois também essencializaria, dentro do mapa de conhecimentos, os assuntos pertinentes para o momento. Portanto, nesse caso, a competência seria um atributo pessoal, vinculada a alguma atividade da qual o indivíduo aproximou-se, passou por um processo de desenvolvimento e capacitação e posterior expressão e atuação no mundo. Para que ele se aproximasse de um determinado âmbito, algo pessoal esteve presente ao manifestar o interesse.

Para adultos e alunos no seu processo de formação, poderíamos inferir a importância do desenvolvimento do projeto como um meio para realizar a expressão e o interesse individual acerca de algum tema como ação no mundo. Para que os projetos possam então ser construídos e executados, faz-se necessária a mobilização dos saberes, que é descrita por Machado (2009):

Uma vez que não basta às pessoas apenas o voluntarismo, ou uma declaração de intenções, abre-se a porta, naturalmente, para a caracterização de um elemento mediador entre conhecimento e a inteligência pessoal, para a operacionalização do deslocamento do foco das atenções das matérias ou dos conteúdos disciplinares para a mobilização dos mesmos, a serviço da construção da cidadania e da formação pessoal. (p. 33)

Para Machado (2006), o conhecimento em si não levaria à ação e à transformação, mas seria necessária a mobilização de competências, mediante o uso da inteligência para que um projeto ganhasse vida e fosse realizado no mundo. O conhecimento deveria, assim, estar a serviço das pessoas e de seus projetos. Nas palavras do mestre:

e o papel do professor: mais do que dar matéria, mais do que “transmitir conhecimento”, ao professor compete, precipuamente, despertar o interesse

dos alunos, fazê-los querer, desejar, ter vontade, em outras palavras, estimular e semear projetos. São os projetos que nos mantêm vivos, que nos realizam como pessoa (2006, p. 81-82).

Assim, mediante as competências desenvolvidas, seria possível articular os conhecimentos para que esses fossem empregados em uma causa, e a inteligência poderia servir-se das aptidões conquistadas para estruturar um projeto. A simples informação não caracteriza um valor em si, mas a mediação e o desenvolvimento de projetos em prática efetiva validariam a relevância da informação. Poder-se-ia ressaltar o objetivo da educação como não se tratando do conteúdo como um fim em si, mas conforme meio que desenvolveria continuamente a finalidade principal educativa. Não se trataria de acúmulo de conteúdos, ressaltando o valor individualista, mas tal qual a lapidação de parâmetros sociais e valores de cidadania, articulando o saber individual com o coletivo.

Os saberes trazidos à escola poderiam também ser englobados no capítulo do aprendizado tácito que faria parte do processo ensino-aprendizagem advindo das circunstâncias da vida; haveria vários saberes que seriam assimilados tacitamente e que não seriam necessariamente passíveis de explicações, contrapondo-se ao explícito, explicável. Certamente, ambos fariam parte do ensino formal, em que parte da matéria seria compreendida de maneira explícita, pois, normalmente seria esse o objetivo principal do professor – trazer a matéria de forma lógica, clara, linguística –, mas muito seria assimilado de maneira tácita. Para Machado (2009), a mobilização do conhecimento tácito para atingir os objetivos desejados seria uma atividade pessoal que não poderia ser menosprezada ao se avaliar o possível potencial pessoal. O conhecimento tácito devidamente valorizado e compreendido pelo professor poderia ser incorporado à construção de significados dos alunos, contextualizando esse saber dentro da teia dos conhecimentos e possibilitando que se consiga articulá-lo junto ao emprego dos demais conhecimentos.

Hoje em dia, os campos profissionais assumem a especialização como um caminho que auxiliaria na resolução de problemas, cada vez mais específicos e particulares. Essa constatação justificaria, na visão de muitos, um ensino específico, particularizado e restrito a certas disciplinas. Contudo, já se percebe que esse não seria um caminho que possibilitaria a formação de uma pessoa que estivesse apta a lidar com as transformações constantes e rápidas a que estamos sujeitos, tanto tecnológicas como outras. Assim, a escola com sua proposta atual, a de atender às necessidades do mercado de trabalho de rápidas transformações, não estaria atingindo este objetivo, pois as mudanças e atualizações são constantes.

Na concepção de Machado (2009), para lidar com essa questão, o mais adequado seria o desenvolvimento de capacidades básicas, de expressão, de compreensão, de mobilização, de construção de mapas de relevância diante das informações, de solução de problemas, de colaborar, de trabalhar em equipe, de tomar decisões, de agir solidariamente, etc., para mobilizar essas capacidades pessoais criativamente diante de inovações diárias. Mesmo que fosse criada uma disciplina para lidar com situações novas, essa já seria obsoleta, assim que fosse praticada. A justificativa para a formação profissional faz sentido quando se empenha também em desenvolver capacidades pessoais, além das específicas.

Na visão de Machado (2009), quando se procura conceituar a competência no âmbito escolar, poder-se-ia dizer mais diretamente: disciplinas seriam meios e as competências, fins. Faz-se necessário, aqui, abordar a competência e se aprofundar em uma melhor compreensão e aproximação de seu conceito, indispensável para investigar quais seriam os possíveis aspectos que promoveriam a formação pessoal do aluno. Também, uma pergunta quanto ao valor dado aos fins no processo educativo ao longo de parte da história da educação e nos dias de hoje presta-se a introduzir o próximo capítulo.

2.1 Breve Histórico: *Trivium*, *Quadrivium*

Diante de um breve olhar sobre o percurso da história da educação, seria possível observar as transformações da prática e da concepção educacional ao longo do tempo. Consegue-se inferir que houve diferentes ideais presentes no passado e que existem outros vigente na atualidade e são empregados no Brasil e no mundo.

Quando direcionamos a atenção ao passado, a cultura grega nos chama a atenção ao pensarmos em educação. Segundo Machado (2009), a valorização do desenvolvimento pessoal, englobando diferentes capacidades do aluno, era o objetivo da escola na antiga Grécia; almejava-se preparar o jovem grego para assumir os deveres cívicos, o exercício da democracia, para que fosse um homem pleno em harmonia e com domínio de si.

Segundo Cortella (2011), a palavra escola, usada por nós e em diferentes línguas também, advém do grego *scholé*, que significa lazer ou lugar do ócio, ou seja, interpretando a colocação para dias atuais, seria a possibilidade de não precisar trabalhar e o tempo poder ser dispendido com a formação filosófica do futuro cidadão.

A educação grega, conforme Jaeger (2010), tinha seu fundamento na imagem de Homem presente em sua cultura; o qual estava completamente vinculado à política, à

contribuição para a sociedade, a serviço de um bem maior. O princípio espiritual dos gregos não estava vinculado ao individualismo, mas ao *humanismo*. A genuína *Paideia* grega nasce da *ideia de homem* e não do individual, do suposto *eu* autônomo.

A arte da educação consistia na transformação do cidadão pelas forças da comunidade, de suas manifestações e formas de vida, ou seja, mediante a cultura vista sob a ótica de um modelo formativo. Para Jaeger (2010), os gregos foram os precursores da cultura e alcançaram expressões extraordinárias de sua genialidade nas diferentes artes. Como forma educativa, principalmente a cultura ligada às artes vinculadas à linguagem e menos ao visual, – como a poesia, o teatro e a retórica – segundo o autor, seria formativa, como se fosse a pedra fundamental da educação.

Conforme Jaeger (2010), o grande poeta Homero teria sido o primeiro educador da humanidade, por ter deixado uma narrativa de compreensão e significação universal como herança. Até os dias de hoje somos movidos e tocados pela leitura da obra que tem sua autoria remetida à era pré-cristã, mas que ainda nos envolve com sua mensagem e seu significado.

Também seria próprio dizer que o preparo do corpo por meio do treino esportivo era uma atividade assaz cultivada e realizada diariamente pelos alunos gregos. As Olimpíadas – iniciadas em território grego antes de Cristo – foram um testemunho do cultivo do corpo e do movimento preciso e harmônico com ênfase no ganho de habilidades e benefícios pessoais, pois não havia uma recompensa financeira, ou uma premiação com medalhas; a glória estava vinculada à superação e ao reconhecimento, inclusive divino. Conforme Machado (2009), o ideal das Olimpíadas também estava vinculado à disputa conjunta, ao crescimento e ao desenvolvimento do atleta mediante o desafio colocado pelos demais, mesmo sem ganharem medalhas, já que a busca pela melhora dos índices era algo almejado.

Também Steiner (2008) faz alusão à educação na cultura grega, ressaltando que a criança grega estaria sob os cuidados da família até os sete anos de vida, por ser um momento de intenso desenvolvimento físico, da corporeidade. Ela seria submetida ao meio educacional após essa idade, quando apresentaria a possibilidade de ser educada por meio da memória e da vinculação com o conhecimento desperto em si no âmbito das emoções e do sentir.

Mais tarde, na Idade Média, as Sete Artes Liberais divididas em *Trivium* e *Quadrivium* foram um dos primeiros currículos de que se tem notícia. Segundo Nasser (apud Joseph, 2014), as Sete Artes tiveram seu início na Grécia Clássica, mas ganharam notoriedade na Idade Média, contudo, como bem pode ser observado:

são o resultado da lenta maturação a partir de fontes pitagóricas e possivelmente anteriores, com decisivas influências platônicas, aristotélicas

e agostinianas e complementações metodológicas de Marciano Capela (início do século V), Severino Boécio (480-524) e Flávio Cassiodoro (490-580), até chegar a Alcuínio (735-804), o organizador da escola carolíngia em Aix-en-Chapelle (NASSER apud JOSEPH, 2014, p. 14).

Conforme Nasser (apud Joseph, 2014), recebem, por fim, o formato de Sete Artes Liberais no ano de 800 d.C., sob a regência de Carlos Magno que inaugura a primeira escola nestes moldes. Na Idade Média, o sentido do *liberal* das Sete Artes Liberais adveio do educando poder cursar em liberdade de adesão o curso, em oposição aos *iliberais*, aos não livres, por pertencerem a algum ofício. Nas oficinas, o desenvolvimento do jovem era especificamente relacionado ao seu futuro ofício, um sistema de ensino vinculado e regulamentado por uma guilda, um futuro campo profissional ligado a um privilégio econômico e social. Assim, segundo o autor, não livre. Pode-se compreender como *artes liberais* aquelas que eram cultivadas pelos homens livres em oposição às *artes serviles*, realizadas pelos que precisavam trabalhar. Mas, além dessa distinção social das artes, poder-se-ia mencionar o conteúdo das artes liberais como disciplinas que poderiam ser estudadas por si, sem uma utilidade ou empregabilidade imediata, mas como um valor a ser conhecido digno de nota da humanidade e que poderia ser importante para a vida.

O Trivium, segundo Joseph (2014), buscou desenvolver três artes relacionadas à linguagem e pertinentes ao âmbito mental dos estudantes: lógica (arte de pensar), gramática (arte de inventar e combinar símbolos) e retórica (arte de comunicar).

A gramática pretendia proporcionar o domínio correto da língua materna, muito valorizado na época, e sua falta era considerada uma demonstração de incivilidade. A lógica almejava desenvolver as possibilidades de uma argumentação correta que conduziria o diálogo a conclusões positivas diante das informações disponíveis. Por fim, a retórica tratava da forma de expressão do conteúdo para um determinado espectador, almejando uma explanação convincente para persuadir o ouvinte, ou, conforme Machado (2009), vencer junto com o outro.

Conforme Machado, as disciplinas tinham um objetivo muito mais amplo do que ensinar um conhecimento específico, como encontramos nos dias de hoje. Em suas palavras:

é importante mencionar que, desde o *Trivium*, as disciplinas nunca tiveram conceitualmente o estatuto de fim em si mesmas, desempenhando sempre duplo papel: o de mediação entre o conhecimento em sentido pleno, que incluía a arte ou mesmo a religião, e aquilo que deveria ser ensinado às crianças, aos indivíduos em formação; e o de meio para o desenvolvimento pessoal, para a formação do caráter, para a construção

da cidadania. O *Trivium* não visava a qualquer formação específica ou à preparação para o trabalho, destinando-se a todos os cidadãos; aliás, não é outra a origem da expressão “isto é trivial”. A subversão das funções das disciplinas, com a transformação de meio em fim, é uma corrupção moderna da ideia original (MACHADO, apud Perrenoud, 2002, p. 138).

O *Quadrivium*, segundo Joseph (2014), consistia nas quatro artes com valor de quantidade, pertinentes às matérias: aritmética (teoria do número), música (aplicação da teoria do número), geometria (teoria do espaço) e astronomia (aplicação da teoria do espaço).

Pode-se mencionar ainda que, além das *Artes Liberais* diferirem das artes utilitárias, por não visarem a um fim em si, as *Belas Artes* também enfocavam atividades que convergiam para uma finalidade: produzir uma obra que visava ao belo, a um bem estético para a humanidade. Foram elas assim representadas: arquitetura, música instrumental, escultura, pintura, teatro e dança. Na colocação de Joseph (2014), tanto as *Belas Artes* como os ofícios utilitários poderiam ser correlacionados com os verbos transitivos; a ação começaria no sujeito e transitaria para o objeto, concretizando um resultado. Apenas nas *Artes Liberais* poder-se-ia encontrar uma atividade intransitiva; a ação começaria no agente e terminaria no agente, ou seja, o agente seria aperfeiçoado pela ação. Poder-se-ia mencionar, aqui, que haveria um enriquecimento da vida, uma aquisição de competências pessoais que deveriam dar substrato para a formação do estudante.

Segundo Joseph (2014), o acúmulo de informações transmitidas e cobradas pelo ensino não poderiam ser chamadas de educação, pois apenas promoveriam uma memorização de assuntos, ao invés de desenvolver, estimular e aperfeiçoar o pensar, cujo ganho poderia ser empregado e exercitado em situações diferentes da vida.

Nas colocações de Joseph (2014), seria possível acompanhar como o *Trivium* e o *Quadrivium* se desenvolveram ao longo do tempo. O *Trivium* ficou associado às línguas: oratória, literatura, história e filosofia. O *Quadrivium* compreendeu, além da aritmética e de sua aplicação, muitos ramos da ciência: física, química, teoria do espaço e seu emprego.

Nas palavras de Nougé (apud JOSEPH, 2014), o *Trivium* e o *Quadrivium* tiveram seu declínio com o advento das pedagogias modernas, conforme ideal lançado pelo pedagogo tcheco Jean Amos Comenius (1592-1670), fundador das escolas universais. Segundo ele, o ensino rápido, infalível, estabelecido *a priori*, sem valorização do individual, uniformizado, automatizado e promovendo o sucesso garantido, teve seu advento a partir da publicação da *Didática Magna*. Podemos ler nas próprias palavras de Comenius (2006, p. 13) como se daria a universalização do ensino:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. Finalmente, demonstramos essas coisas a priori, partindo da própria natureza imutável das coisas, como se fizéssemos brotar de uma fonte viva regatos perenes, que se unissem depois num único rio para construir uma arte universal, a fim de fundar escolas universais.

Tomamos como princípio que seria um desejo histórico pretender que a educação fosse para todos e que abrangeria todas as crianças do nosso planeta, mas, conforme podemos compreender nas ideias de Nougé e de Nasser (ambos apud JOSEPH, 2014), haveria uma diferença entre educação e ensino; a educação seria formativa, abrangente e buscaria o desenvolvimento de múltiplas capacidades pessoais, enquanto o ensino incumbir-se-ia apenas do acúmulo de informações que visariam à aquisição de um diploma que poderia vir a ser uma possibilidade de assegurar uma mudança de patamar socioeconômico. Na colocação de Comenius, pode-se perscrutar o início do emprego de uma educação eficiente, que buscaria um resultado, mediante a massificação e o uso de informação generalizada; pode-se inferir que se iniciaria a perda, neste momento, do emprego do ensino como possibilidade de desenvolver competências pessoais, desvinculadas de um objetivo, apenas calcadas no trabalho pessoal, individual e geral do aluno.

2.2 Ler, Escrever e Contar

Na Páscoa uma grande vela – de cera e perfume – ardia do lado direito do altar. Gravados em sua superfície amarela e macia havia um alfa e um ômega. Primeira e última letras do alfabeto grego, me ensinou o vigário. Dizia-me simbolizar Deus – princípio e fim de todas as coisas. Assim contrito eu aprendia estar tudo contido nas letras – desde o antes do infinito até o muito depois do sempre. O tamanho do poder do Criador se podia medir combinando as letras, eu suspeitava em silêncio. Tudo aquilo que pensamos e ainda vamos pensar, as letras podem escrever, me confiava o representante de Deus.

(Bartolomeu Campos de Queirós. *Sobre Ler, Escrever e outros Diálogos*)

Até o início do século passado, saber ler, escrever e contar bastaria para formar um futuro cidadão apto a desenvolver seus projetos pessoais e coletivos. As famílias satisfaziam-se com essas capacidades bem desenvolvidas e vislumbravam um futuro promissor para seus filhos que dominassem esse repertório. Não havia nesta época (início do século XX) a

pulverização de disciplinas que encontramos hoje, e as competências mencionadas eram suficientes para assegurar uma boa educação. Na verdade, eram apresentadas algumas disciplinas, mas como usual a expressão reverberava: *Estudamos muitas matérias, mas precisamos sair da escola sabendo leR, escreveR e contaR. Tínhamos de demonstrar competência nos chamados três “R”s*, conforme Machado (2010)

As escolas norte-americana e brasileira propuseram-se, no início do século XX, a desenvolver as competências do ler, escrever e contar; nos E.U.A., *The three Rs: reading, writing and arithmetic*, caracterizavam a pedagogia de uma época. No passado, a tradição, os valores, o pertencimento a certa comunidade geográfica e cultural, proporcionaram uma transmissão natural e imponderável de uma formação generalista que subjazia ao desenvolvimento das competências clássicas, fazendo com que ler, escrever e contar fossem suficientes. Hoje, contudo, fica bastante evidente que apenas a assimilação das competências mencionadas não basta para o preparo de um cidadão apto a lidar com os desafios da contemporaneidade. As competências clássicas precisariam ser atualizadas e, mediante a ampliação de sua compreensão, múltiplas facetas de competências poderiam ser descortinadas.

Freire (2012), educador, filósofo e pedagogo brasileiro, apresenta uma visão crítica sobre a educação em seus trabalhos. Abordou as competências que poderiam ser conquistadas por meio da leitura, por exemplo; ele amplia a aquisição da competência da leitura em: ler o mundo! Quantas possibilidades distintas de leitura de mundo são conhecidas? Da leitura de um conto, passando pela leitura de números, obras de arte, partitura musical, até a leitura de um código genético. A leitura quase sempre está vinculada à compreensão de ideias, leis, pensamentos, colocações de outra pessoa; proporciona a ligação com o passado, com as pessoas que já morreram e possibilita uma reflexão crítica acerca do mundo. A leitura amplia o universo e permite que se entre em contato com diferentes conteúdos; compreensão de fenômenos naturais, políticos, sociais, econômicos, como também conhecimento de procedimentos, lugares distantes do mundo, etc.

Poder-se-ia sugerir que não seria apenas por meio da alfabetização que uma criança se tornaria um leitor, a vida faria de seus cidadãos leitores de diferentes e múltiplas manifestações culturais desde o nascimento. Conforme Queirós (2012), a leitura surpreende, instiga, assusta, encanta e a releitura permite que algo rejuvenesça, um conteúdo seja vivificado por uma nova conquista de algo já conhecido, mas pouco presente, sendo, assim, ressignificado. Ler seria ainda a oportunidade de deixar a palavra do outro passar por cada um, como possibilidade de conhecer e ter a experiência das diferenças, levando o leitor a

paragens distantes, mediante a imaginação e a fantasia de aspectos próprios que foram tocados em sua relação com o mundo. Nas palavras do poeta Queirós (2012, p. 61):

Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando as rédeas, abrem caminhos, entre as linhas, para as viagens do pensamento. O livro é o passaporte, é bilhete de partida.

A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos.

A leitura aponta ao seu par indissociável: a escrita. Essa advém da oralidade que acompanha a humanidade há milênios. Antigamente, os trovadores declamavam textos longos, poemas criados por nossos ancestrais e Skaldes nórdicos narravam de cor histórias fantásticas sobre a cosmogênese de seu povo. Etimologicamente, a expressão “de cor” advém do latim *cor*, *cordis*, que significa “coração”, ou seja, contavam histórias que passavam pelo coração. Em nossa época, a escrita substituiu a oralidade, segundo alguns até empobrecendo-a, mas se encarrega de registrar tesouros, verdades e fatos do passado. Adquire-se, por intermédio da conquista da escrita, a maravilhosa possibilidade de se dar expressão a muitos fatos que circundam, também permite a expressão de si como pessoa, apresentando aos demais a singularidade na expressão de cada ser.

As palavras têm múltiplas funções em um texto e podem ser usadas para diversos fins: emocionar, dissimular, contextualizar, atrair, distrair, prender a atenção, etc. Mediante a palavra, seria possível se transportar para países distantes, escalar montanhas, fazer uma defesa, uma acusação, defender uma tese, mover moinhos e dar asas à imaginação. A escrita vai muito além do domínio de uma técnica e a sistematização dela, escrever pode ser visto como um desbloqueio de barreiras, um nomear – e assim ser criativo – inventivo e permitir que a liberdade se expresse. Nas palavras do poeta Queirós (2012, p. 83), encontra-se uma síntese sobre o ler e escrever:

Lê-se para tomar posse do já desnudado pelo homem, para ampliar os limites, para apropriar-se da fragilidade, para recuar as fronteiras. Lê-se para somar-se e escreve-se para dividir-se. Talvez seja essa a operação mais definitiva de um projeto de ensino. Ensinar a ler e escrever é confirmar a capacidade do sujeito, é reconhecer a sua vivência perceptiva diante do mundo, é implica-la na experiência do outro.

O contar está presente em todas as culturas e tem duplo sentido em quase todas as línguas: enumerar e narrar; usar e falar números e suas sequências e contar história, *causo*, biografia, conto, fábula, etc. Existe, pois, uma proximidade inegável entre o par narrar e contar. Ambos estão ligados ao conhecer, à possibilidade de encadear conhecimentos, acontecimentos, dando a eles uma significação expressa em uma narrativa. Etimologicamente é interessante observar que a palavra “narrar” advém do latim *gnarus*, que significa “conhecer”, fazendo esta estrita ligação entre conhecer e narrar; um precisa do outro, conhecer significa narrar. Conforme podemos ler em Machado (2004, p. 94):

De fato, o significado, em qualquer tema, sempre é construído por meio de uma história, de uma narrativa bem arquitetada. Nesse sentido, o professor eficiente será sempre um bom contador de histórias. Não são apenas as crianças que gostam de histórias: se a escola não as conta, os alunos mais velhos vão buscá-las em algum lugar, para justificar seus valores, para articular seus pontos de vista, seja no cinema, seja nas novelas, seja nos relatos biográficos.

Peremptoriamente, ficaria claro que a narrativa acompanharia o desenvolvimento do ser humano pelo seu percurso histórico e que haveria poucos que não apreciariam uma história que os vinculasse a algum assunto. O fio vermelho tão comentado como aquele que faz a condução, o encadeamento e o entrelaçamento dos assuntos que constituem uma boa história, também corrobora com o indicador de quanto o pensar e o conhecimento estão envolvidos com a narrativa. Outra contribuição com a ideia de narrativa como rede de significação e não apenas como um encadeamento de conhecimentos são os verbos empregados ao se referir à construção de uma história: enredar, tecer, entrelaçar, urdir uma trama... A narrativa forma uma paisagem, urde uma trama e dá ao ouvinte a impressão da construção de uma grande imagem interior, no invisível.

Os mitos, grandes narrativas cosmogônicas, quando apresentados, descortinam a origem de uma cultura e presenteiam o seu povo com um sentido de pertencimento e continuidade. Nas palavras de Ferreira Santos & Almeida (2012, p. 48):

Porque o mito fornece os sentidos necessários para o homem se situar no mundo, é base das produções simbólicas do imaginário. É a potência criadora e mediadora da vida individual e coletiva, está na base das atividades psíquicas, das narrativas biográficas, rege a vida social, as formulações ideológicas, as narrativas históricas etc.

Assim ressaltado, as narrativas seriam meios profundos e significativos no preparo do homem para o mundo, em cada etapa da vida, permitindo fabulações para lidar com a existência e com o meio e a realidade que o cerca.

O mito possuiria um substrato profundo ancorado no imaginário coletivo de um povo e presente em sua memória corporal, conforme Durand (apud Ferreira Santos & Almeida, 2012). A imagem arquetípica estaria presente nos *Schèmes Corporais*, e mediante a *mitopoiésis* a imagem transformar-se-ia em mito. Pelo processo da racionalização, viriam à tona o conceito e a ideologia.

Arendt (2004) também ressalta a importância do uso de relatos biográficos de personalidades dignas que possam servir de exemplos para os demais. Para ela, a criança adentra um mundo que já passou por longo desenvolvimento, ela nasce para dentro de uma história e, querendo ou não, faz parte de sua vida a história do povo em que está situada. Ela menciona a importância de se *deitar raízes*, ou seja, de inserir a criança em sua cultura e nos acontecimentos históricos importantes do mundo; assim, mediante o relato sobre a riqueza cultural, seriam transmitidas as noções de valores, princípios e ações à criança. O mundo destinar-se-ia a ser um lar para os homens durante a vida terrena, por tratar-se de um aspecto da condição humana; seria para dentro desse mundo que a criança nasceria e nele seria recebida como o maior símbolo de esperança que a humanidade conhece. Para Arendt, nossa fé e nossos valores humanos diante do recomeço de uma vida estariam presentes no ato do nascimento.

Diante do alargamento das possibilidades que cada par da tríade do ler, escrever e contar nos apresenta, quanto às competências, mencionando as pessoais e as sociais, seria possível enumerar um cabedal de possibilidades para a educação. Poder-se-ia inferir uma clara evidência da valoração de aspectos pessoais do ser humano em formação que enriqueceriam sua relação com o mundo. Conforme contribuição de Gusdorf (2003), a escola encontrou no ensino da leitura, da escrita e do cálculo o símbolo de uma libertação intelectual da humanidade, possibilitando a ultrapassagem dos conhecimentos estritos, trazendo ao ser humano conhecimentos pessoais que o consagram como cidadão consciente do mundo. Para o autor, o ensino seria sempre muito mais do que instrução, seria uma lição de humanidade.

2.3 As Competências Hoje

Mais próximo de nós na história, após o surgimento das ciências modernas, a escola deu ênfase e importância ao currículo chamado científico. Especificamente no século XIX, as ciências, seu estudo e experimentos tomaram conta das disciplinas escolares como sendo um bem em si, e desse conhecimento decorreria o desenvolvimento pessoal do alunado como consequência natural; as ciências foram vistas como um método de investigação associado a uma forma única de conhecer o mundo. Até então, segundo Machado (2010), antes do século XIX, a ciência foi tratada como um conhecimento global, amplo e não fragmentado, repleto de significado, conforme pode ser perscrutado nos trabalhos de Da Vinci, Newton e Galileu; tais pensadores eram especialistas em determinado assunto, mas estavam ainda ligados a um saber holístico em que conhecimento, arte e filosofia eram tratados com igualdade e necessários para se alcançar uma nova conquista.

Na atualidade, percebemos que o conhecimento foi excessivamente fragmentado e subdividido em diferentes disciplinas e especialidades, e esse tem sido o cenário nas escolas do Brasil e do mundo; valorizam exclusivamente o conhecimento científico em suas diferentes disciplinas como se isso assegurasse uma boa educação (MACHADO, 2009).

Após as duas Grandes Guerras e a explosão da bomba atômica no Japão, seria possível considerar que a desconfiança na ciência como um bem em si e crível de solucionar os problemas da humanidade entrou em crise, mostrando sua vulnerabilidade e, assim, impossibilitando fundamentar de forma isolada o âmbito das disciplinas. Nas palavras de Machado, pode-se acompanhar o encaminhamento que se almejava para o desenvolvimento das ciências na escola, buscando interligar esse estudo à aquisição de competências múltiplas do alunado:

Hoje, parece mais claro que o desenvolvimento científico não pode ser considerado de forma desvinculada do projeto a que serve, que ele se realiza em um cenário de valores socialmente acordados. As ciências precisam servir às pessoas e a organização da escola deve visar, primordialmente, ao desenvolvimento das competências pessoais. As ciências não são um fim em si, nem podem ser consideradas um obstáculo ao desenvolvimento pessoal, mas precisam ser vistas na perspectiva de meios, de instrumentos para a realização dos projetos pessoais (MACHADO, 2002, p. 139).

É importante ressaltar que, conforme objetivo da educação acima aferido, a escola deveria oferecer uma formação generalista e ampla que favorecesse e preparasse o alunado para desenvolver seus projetos pessoais e coletivos, sendo assim, as ciências fariam parte

desse desenrolar de capacidades, mas haveria muitas outras matérias necessárias para que esse preparo fosse atingido. Ademais, as ciências precisariam servir às pessoas, deveriam contribuir para um todo e, também, prestarem-se a um meio para o desenvolvimento de capacidades, e não a um fim em si.

Conforme Gusdorf (2003), o erro de muitos filósofos teria sido o de acreditar que, para a educação, a verdade poderia ser difundida de forma generalizada; faltaria a compreensão de tratar a verdade como um âmbito de apropriação pessoal e singular. Conforme o autor, não caberia para a educação a ideia do bom senso comum – partilhado entre todos, tal como defendido por Descartes –, pois, para tanto, segundo Gusdorf, não se precisaria de escolas para difundir algo tão óbvio e claro – tampouco o empirismo com a concepção de homem que conseguiria acumular saberes a partir de um desconhecimento, tornando o ensino supérfluo e soberano. Nas palavras do mestre:

Poderíamos, pois, destacar um erro fundamental, comum ao artificialismo empirista e à predestinação racionalista. Nos dois casos, afirma-se o postulado de uma espécie de modelo pré-fabricado de ser humano que serve de conteúdo a um programa de educação igual e universal, aplicável a todos os indivíduos de direito, se não de fato (GUSDORF, 2003, p. 30-31).

Gusdorf (2003) ressalta que a educação deveria basear-se na visão de um aluno que vivenciara uma formação familiar e cultural pregressa e tivera como objetivo contribuir com a edificação do destino humano. Ela não deveria se prestar a uma produção educativa em larga escala industrial, com um objetivo restrito e pontual.

Hoje, contudo, pode-se apresentar a escola organizada com o intuito de transmitir os saberes mediante as disciplinas que ministra na educação básica, constituindo um currículo considerado relevante para o preparo dos alunos para o mercado de trabalho e para exercerem a cidadania. A fragmentação disciplinar faz parte da educação hoje no Brasil e no mundo. Dessa maneira, poderíamos inferir que o ensino das competências básicas do ler, escrever e contar por si já não corresponderiam a uma proposta satisfatória para preparar os alunos para a vida.

No Brasil, as competências foram estudadas e enumeradas e fez-se uma proposta para o ensino básico. Abaixo, conforme Machado (2010), pode-se ver a Matriz de Competências do Exame Nacional do Ensino Médio INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas/ Ministério da Educação), de maneira resumida, que foi desenvolvida por cerca de 30 a 40 professores que buscavam agrupar em cinco grandes pilares as

competências alcançadas pelas mais variadas disciplinas. Tais pilares deveriam ter sido objeto de trabalho durante a educação básica:

- capacidade de expressão em diferentes linguagens (língua materna, matemática, expressão corporal, artística, etc.);
- capacidade de compreensão de fenômenos (leitura de um texto, fenômenos físicos, históricos, naturais, sociais, etc.);
- capacidade de enfrentar situações-problema em diferentes contextos (contextualização dos conteúdos disciplinares);
- capacidade de construir argumentações consistentes (interferências adequadas, relações necessárias, demonstrações convincentes);
- capacidade de elaborar propostas de intervenção solidária na realidade (extrapolação de diagnósticos, tomada de decisões).

Cada disciplina incumbir-se-ia de desenvolver à sua maneira as competências perfiladas acima, que deveriam ser consideradas como básicas para a formação do aluno. O referido documento aponta que se atinge as competências por meio do desenvolvimento das habilidades; um feixe de habilidades de certo assunto específico caracteriza uma competência. Foram apresentadas 21 habilidades, algumas associadas a mais de uma competência. Como bem explicado por Machado: “é como se as habilidades fossem microcompetências, ou se as competências fossem macro habilidades” (MACHADO apud PERRENOUD, 2002, p. 145).

Dentre as capacidades relevantes para a educação, a capacidade de expressão, tanto verbal como escrita, seria condição indispensável para participar ativamente da sociedade; precisa-se saber falar sobre algum assunto, explicar o que foi visto ou lido, narrar uma história ou acontecimento, falar sobre algo que foi apropriado. Inicialmente, seria próprio dizer que essa competência seria desenvolvida por meio da disciplina da língua materna, mas ampliando-se o espectro, ficaria claro que nas línguas estrangeiras, na matemática, na educação física, na música, nas artes, ou seja, todas as disciplinas poderiam servir para que alguém se expressasse da maneira mais adequada possível, conforme contribuição de Machado (MACHADO apud PERRENOUD, 2002). Para o autor, cada professor poderia desenvolver diferentes e múltiplas competências em sua disciplina, não se atendo apenas à matéria estrita que lecionasse.

A capacidade de argumentação, segundo Machado (2010), também pertenceria às competências a serem desenvolvidas; precisar-se-ia saber defender um ponto de vista, convencer alguém de algo. Várias disciplinas poderiam contribuir com o raciocínio lógico

para desenvolver uma argumentação, tais como a matemática, a antiga retórica, a língua materna, a filosofia e toda e qualquer disciplina que se propusesse a isso.

Por outra ótica, compreender um texto, uma música, uma palavra, a ideia de outra pessoa, um gráfico, uma manifestação artística, um fenômeno natural, histórico, econômico ou social, faria parte da competência da compreensão que lida com a dualidade tão presente em nossa vida: a compreensão de si e a do mundo.

Diante da compreensão, expressão e argumentação, é relevante mencionar a necessidade da decisão como uma competência; a proposta para a solução de um problema, a conclusão de um trabalho, o resultado de uma análise e seu encaminhamento, apresentam a capacidade da decisão.

A ideia de contextualizar o que se aprende na escola poderia ser inferido por conta da prática, está bastante presente nos dias atuais na educação e aparenta ser uma das competências mais valorizadas, mostrando, justamente, que as disciplinas não são fins em si, mas meios para desenvolver muitas competências e habilidades. Busca-se, mediante a capacidade de contextualização, a correlação do conteúdo disciplinar com as situações do dia a dia, dando vida ao que foi apreendido no ambiente escolar.

Contudo, Machado (2009) vai além ao enumerar as competências relevantes a serem desenvolvidas pela educação. Para o autor, existiria ainda uma sexta competência, uma a mais do que as apresentadas pelo ENEM: a imaginação; capacidade que extrapolaria os contextos colocados, de imaginar situações fictícias, inventadas, que ainda não foram realizadas, com propostas novas para soluções de problemas. Dessa maneira, seria possível contemplar a ideia da inovação, de possibilitar o surgimento de novas propostas, transformando o conservadorismo.

Poder-se-ia aventurar a dizer que esta sexta competência elencada por Machado estaria contemplada de maneira tácita nas competências enumeradas pelo ENEM, e, de modo mais específico, na capacidade de elaborar propostas de intervenção solidária na realidade.

Hoje, o novo ENEM preconiza as seguintes competências como relevantes para a educação básica: Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas, além de competências específicas para a redação, voltando-se à valorização de competências e habilidades ligadas a disciplinas de maneira fragmentada, diferentemente do que foram as competência enfatizadas pelo ENEM criado em 1998.

Seria possível argumentar que as competências acima colocadas não foram escolhidas com a intenção de possibilitar ao aluno o contato com as competências de amplo espectro que lhe trouxessem também um desenvolvimento pessoal e emocional? Podemos inferir que

aconteceu um regresso à valorização da ideia de disciplina como um fim e não como um meio, para um amplo desenvolvimento pessoal? Seria possível ressaltar que as competências vinculadas unicamente às disciplinas não seriam suficientes para a formação pessoal no percurso da educação básica?

Abaixo, exemplificadas, seguem as seis competências ampliadas por Machado, como proposta para serem trabalhadas durante a educação básica.

(MACHADO, 2010, p. 57)

Cada par da tríade de competências apresentadas por Machado contém um elemento constituinte polar, como, por exemplo, a expressão estaria vinculada à personalidade e a compreensão dar-se-ia em relação ao outro, ou do social. A contextualização permitiria dar-se certa ordem aos fatos, do realizado, e a imaginação proporcionaria a extrapolação do mesmo, aos fictos, à ficção, do vir a ser. Por fim, a argumentação enfatizaria a mobilização do conteúdo em uma grande análise, e a decisão restringiria o conteúdo a uma finalização, decisão, ao menos temporariamente.

A manutenção, apenas, das competências do ler, escrever e contar não representa um preparo satisfatório para os alunos da atualidade. Seria possível inferir que os dias de hoje demandam preparo mais específico e de competências pessoais atualizadas. Poder-se-ia, contudo, correlacionar as competências clássicas aos pares de competências apresentadas por Machado, buscando, assim, atualizar a apresentação da tríade.

De uma maneira bastante ampla e ingênua, poderíamos correlacionar, temporariamente, as competências conforme segue: compreensão e expressão – ler; argumentação e decisão – escrever; contextualização e imaginação – contar / narrar.

Certamente não se trata de uma definição estanque e fechada, mas de uma tentativa de apresentar os verbos da tríade, extrapolando sua dimensão estrita e buscando uma aproximação com as competências elencadas por Machado (2010). Diferentes interpretações também são possíveis, contudo podemos dizer que a compreensão está próxima da leitura quando pensamos em compreender o mundo ao lê-lo, segundo Freire (2006). A argumentação reside no ambiente da lógica e poderia ser colocada em prática pela escrita, mas se aproxima também do âmbito do contar, ao unir a lógica à fala, mas nesse caso não apenas como narrar. A imaginação está inserida em um ambiente concreto e abstrato ao mesmo tempo, e busca correlacionar as competências acumuladas e a superá-las por meio da busca de novos caminhos a partir do contar e narrar.

Apreciando, contudo, a atualização das competências clássicas com mais proximidade, seria interessante, além de correlacionar o ler, escrever e contar com os três pares de competências (compreensão e expressão, argumentação e decisão e contextualização e imaginação), ainda pesquisar quais seriam os possíveis âmbitos correlatos às apresentadas que permitiriam o desenvolvimento de competências amplas e pessoais dos educandos.

Assim, como proposta, poderíamos pensar no par da compreensão e expressão sendo ampliado pela atuação da linguagem, especificamente pelo diálogo; a partir dele dar-se-ia a compreensão de si e do outro, como também a expressão de cada ser e do mundo. A linguagem, expressão tipicamente humana e pessoal, poderia ser vista como um meio pelo qual a comunicação e a expressão manifestar-se-iam por excelência e o diálogo seria o meio pelo qual a possibilidade de abertura acerca de determinado assunto seria possível. Essa concepção será desenvolvida em um capítulo específico.

Quanto ao par relacionado à argumentação e decisão, poderíamos supor que ele receberia relevância por meio da argumentação; mediante um processo em que se discutiria certo assunto, debateria ideias, desenvolveria uma posição de forma clara e ética, podendo-se chegar a uma decisão. Durante o processo argumentativo, o debate sobre um determinado assunto poderia ser visitado por diferentes ângulos, possibilitando uma rica palheta de observações, chegando-se, assim, a um resultado provavelmente muito valioso. Essa perspectiva será desenvolvida em capítulo próprio.

Por fim, quanto ao par da contextualização e imaginação, poder-se-ia inferir que ele seria reinterpretado por meio da narrativa; ao se contextualizar algum assunto, uma história

conseguiria realizar bem essa tarefa. Quando se desejaria ampliar as possibilidades da realidade dada e vivida, também a narrativa seria a atividade destacada, veiculada, neste caso, pela imaginação. Mediante a narrativa, a história e a própria vida, poderiam ser contextualizadas e, como ficção, um novo caminho poderia ser imaginado. Após o diálogo e a argumentação, a narrativa poderia contextualizar o assunto e chegar a uma finalização, a um desfecho elaborado por meio do desenvolvimento do material trabalhado. Para aprofundar essa visão, um capítulo específico tratará desse aspecto.

A noção de pessoa e da linguagem, poder-se-ia dizer, seria o aspecto central em torno do qual orbitam, se expressam e ganham relevância as demais capacidades humanas. Um capítulo elaborará a noção de pessoa e da linguagem.

Abaixo, um esquema apresenta a proposta mencionada, vinculando as competências clássicas e atuais e acrescentando uma nova interpretação dos pares, na busca de aprimorar o cabedal de habilidades pessoais.

Recorrendo a Machado (2012), no que tange à relação entre competências e meio educacional, poder-se-ia dizer que o autor lastreia as competências na pessoalidade, no âmbito e na mobilização. Quanto à pessoalidade, para Machado e conforme já mencionado nesse trabalho, as disciplinas escolares deveriam ser meios para se desenvolverem as competências. Essas, por sua vez, habilitariam a pessoa a tecer os significados que atenderiam a uma demanda do indivíduo e aos interesses de seus projetos pessoais. Assim, para Machado, a pessoalidade seria uma marca relevante da aproximação da pessoa a um determinado conhecimento. As disciplinas continuariam sendo importantes para o autor, mas enquanto

meio para a formação da pessoa e, as competências não deveriam ser disciplinas, mas deveriam se organizar com a proposta da formação pessoal.

Machado (2012) alerta sobre a necessidade de ser reconhecido o âmbito em que uma competência se materializa; não se trataria de uma competência de amplo espectro, mas que cada qual poderia desempenhar certo tipo e número de competências; ninguém estaria preparado para ser competente em tudo o que fizesse. Cada disciplina poderia propiciar o desenvolvimento de diferentes competências que poderiam ser subdivididas em habilidades. Essas, por sua vez, caracterizariam os âmbitos em que as competências seriam realizadas. Dessa maneira, diz o autor, as competências não correriam o risco de se tornar fins, mas continuariam como meios.

Também Arendt (2011), no capítulo sobre *a crise na educação*, quando menciona os três males da educação norte-americana, discorre acerca da relevância do ensino proporcionar uma formação por meio de um conhecimento. A autora insinua que o ensino daquela época seria aleatório e os alunos encontrar-se-iam abandonados a seus próprios recursos. A falta de condução e mobilização dos conhecimentos, para Arendt (2011), levariam a uma grande crise de autoridade e à falta de responsabilidade do professor diante da tarefa do ensino e da aprendizagem.

Mais um elemento importante para a compreensão da atuação da competência colocado por Machado (2002) seria a mobilização. Segundo o autor, o conhecimento seria mobilizado por meio da inteligência, proporcionando a realização de um determinado intento: a construção da cidadania e a formação da personalidade. Para o autor, a escola básica não deveria se prestar a preparar especialistas em determinadas matérias, como se estas fossem um fim em si, mas seria a missão da escola proporcionar a formação por meio dos saberes, como o intento de formar pessoas e cidadãos. A escola deveria, segundo Machado, não formar especialistas, mas proporcionar a mobilização das disciplinas para a formação da pessoa para que exerça com propriedade o papel de cidadão.

Arendt (2011), no capítulo sobre *a crise na educação*, menciona que um dos três fatores que levaram à crise da educação seria a tendência da época de aprender pelo fazer, ou seja, que o aprendizado dar-se-ia por intermédio do fazer, proporcionando o ensino de habilidades específicas e de especializações.

Arendt e Machado mencionam a espacialização como um dos objetivos não desejáveis na educação, mas, sim, a formação pessoal e sem um fim determinado.

Evidenciou-se, aqui, por meio de Machado e Arendt a importância de o professor conquistar a autoridade na sala de aula por meio do conteúdo apresentado e por assumir a

responsabilidade da condução da aula. Nesse sentido, em seguida, serão tratados alguns aspectos sobre as competências do professor.

2.4 As Competências do Professor

Foi abordado até aqui o tema relativo às competências que os discentes deveriam conquistar ao longo do ensino básico, mas, para que tal objetivo seja atingido, também os docentes deveriam estar capacitados para lidar com a sua atuação educativa. Sem dúvida, poder-se-ia inferir que se trata de uma das tarefas mais importantes e decisivas da humanidade, qual seja: o preparo do professor e a compreensão da abrangência da sua atuação na formação de futuros cidadãos.

Vinculado a minha prática, pude perceber como a vida docente é árdua, rica e gratificante. Contudo, percebi que, além de uma boa formação e preparação do professor, muito importante seria a constante reciclagem e ressignificação das práticas. Porém, com destaque notável, mencionaria a disposição para uma constante autoeducação como proposta edificante e honesta para a prática docente. Como nenhum dia se assemelha ao outro e, conforme não conseguimos um resultado padronizado de desempenho dos alunos, a ação docente deveria se direcionar ao indivíduo, procurando atingir a singularidade de cada qual em uma prática diária. O livro didático poderia ser um norteador para o trabalho em sala de aula, mas o aprendizado acontece de forma interpessoal, dialógica e entre seres humanos. Parece-me um ambiente de mais incertezas do que certezas, mas a vivência apontou-me que atitudes genuínas e singulares proporcionam, a nós professores, um constante contato com a vida em sua essência; assim, somos retroalimentados.

Machado (2004) caracteriza a ação como atividade fundamental do ser humano, distinguindo-a do simples fazer, que poderia ser atribuído aos animais. Segundo o autor, apenas o homem tornar-se-ia protagonista de uma ação, diferenciando-a do fazer do animal e dos objetos que não possuem ação própria. Para Machado, a história, o mercado, a humanidade não agem, apenas ao homem foi dada essa condição de agir. Também Arendt (2012), ao discorrer sobre a ação humana, sempre a vincula ao discurso e à impressão de colocar algo em movimento no mundo.

Machado (2004) menciona a importância da educação continuada como premissa necessária para o desenvolvimento do trabalho, hoje sempre vinculado ao conhecimento. Na visão do autor, a ação docente não deveria se restringir a descrever técnicas ou metodologias

de ensino, mas em sua proposta são apresentados quatro verbos específicos da ação docente que ele amplia, dando-lhes um significado maior: tecer, mediar, mapear e narrar.

Na colocação de Machado (2004), o professor não seria aquele que *dá a matéria*, baseando-se na visão do aluno conforme um *balde vazio*. Também, não seria o caso de *expor o assunto*, na concepção de um conhecimento que pudesse ser revelatório, mas, para o autor, o conhecimento poderia ser partilhado com os alunos, mediante uma construção lógica, encadeando saberes de maneira cuidadosa e atendo-se à decomposição de conhecimentos complexos em partes mais simples.

Para Machado (2004), conhecer teria a conotação de admitir o significado de algum saber, estabelecendo relações entre um conteúdo específico e o restante do mundo. O autor menciona a noção de rede de significados, correlacionando-a com o conhecimento, nos quais os nós seriam os conceitos, os fios estabeleceriam uma relação com os feixes de significados, e estes, finalmente, teceriam uma grande rede.

Nessa concepção, também Machado (2004) aborda que o professor deveria se propor a ser um tecelão de uma trama de significados, planejando a abordagem de conteúdos que pudessem estabelecer relações vivas entre o ensino e os centros de interesse dos alunos.

Referido autor apresenta a mediação como segundo verbo de destaque da ação docente. Para ele, mesmo pensando-se na importância do ensino a partir da realidade dos discentes, seria de relevância apontar a necessidade de extrapolar o saber para além do que já foi contemplado. Para tanto, Machado (2004) apresenta a mediação, exemplificando-a como uma atuação que tem o intuito de promover a abertura dos sentidos para a experimentação, uma negociação para vincular o aluno à relevância do assunto tratado quanto a novos conhecimentos e para envolvê-lo em uma observação de um fato. Para o autor, trata-se de uma das mais importantes qualidades dos docentes.

Em Platão (2001), podemos ler nos dizeres de Sócrates, aspecto semelhante ao que Machado chama de mediação, quando Sócrates promove a abertura para um conteúdo novo e desconhecido por meio da sua maiêutica; a disponibilidade do discípulo, diante de um conteúdo desconhecido, para o aprendizado.

Feuerstein, Feuerstein & Falik (2014) apresenta a mediação como a ferramenta mais importante do processo do aprendizado. Para os autores, todas as formas de linguagem far-se-iam presentes em uma experiência mediada, contudo, ressalta que a mediação teria a característica de partir de um ato intencional. Para os autores a mediação tem início com o nascimento de uma criança e a mãe seria o melhor exemplo de um mediador, pois constantemente busca contato com a criança e promove a interação da

criança com o meio. Segundo os autores, a mediação não se restringiria à expressão verbal e, muitas vezes, apenas a possibilidade de imitar uma ação significativa poderia ser uma possibilidade de aprendizado.

Para Lanz (2005), a criança entre zero e sete anos relacionar-se-ia com o aprendizado principalmente pela ação mediada pela imitação, meio pelo qual a educação está estruturada na Educação Infantil.

Para Feuerstein et al (2014), todo ser humano seria passível de modificação; com isso quer dizer que todos os indivíduos teriam a disposição de conquistar uma habilidade adicional desconhecida, mesmo não sendo apenas um aprendizado relacionado à faixa etária indicada. Os autores explicam que, em decorrência de uma nova apropriação, ocorreria uma mudança na forma de atuar, pensar e se relacionar com os fatos da vida. Na visão deles, a mediação seria um processo que partiria de estímulos organizados pelo mediador e, posteriormente, um objeto de contemplação específico seria escolhido e salientado, sendo absorvido pelo mediado até chegar a sua compreensão e posterior abstração. Ainda pertenceria a esse processo a transcendência da mediação, segundo o autor, conforme a possibilidade de se ir além da situação mediada, gerando a possibilidade de transmitir a gerações futuras aspectos que serão integrados à cultura.

O terceiro verbo pertencente à ação docente apresentada por Machado (2004) refere-se à ideia de mapear relevâncias; tratar-se-ia da procura por aspectos relevantes diante de um mapa repleto de informações, tendo em vista os objetivos e projetos em questão. Diante do aluno ou série escolar, seria função do professor investigar as aptidões e os projetos dos alunos e, assim, mapear a relevância dos conteúdos a serem apresentados.

Machado (2004) apresenta a construção de narrativas como a quarta ação docente. Para o autor, a elaboração do conteúdo a ser apresentado aos alunos, dando a eles um sentido interessante, seria uma das atuações de destaque do professor; o significado, nas mais diversas disciplinas, seria edificado por meio de uma história bem articulada. Nas palavras do autor (2004, p. 94): “Nesse sentido, o professor eficiente será sempre um bom contador de histórias”. Não haveria, para Machado, a ideia de se narrar qualquer tipo de histórias, mas dever-se-ia articular certo tipo de ensinamento específico e pertinente. Também, o autor relaciona o aprendizado tácito às narrativas e menciona o valor dos significados que são tecidos tacitamente, sem a necessidade de se mencionar a moral da história no final. Dessa maneira, o aluno apropriar-se-ia individualmente do conteúdo. O assunto será amplamente tratado no capítulo relativo às narrativas.

Conforme as competências que foram apresentadas, tanto do discente como do docente, seria possível ressaltar o conhecimento vinculado à pessoa. Para o autor, o aprimoramento de competências está vinculado à pessoa, aos interesses, aos projetos e às buscas individuais que façam sentido à singularidade de cada qual. Dessa maneira também, imbricados à noção de pessoa, a sua expressão e o veículo de sua transformação no mundo, poder-se-ia dizer, estariam relacionados à linguagem e a suas múltiplas manifestações.

3 A PESSOA E A LINGUAGEM

A história nasce com a passagem do reino do “nós” ao reino do “eu”, com a entrada em cena do homem não mais como espécie, mas como pessoa.

(Georges Gusdorf. *Professores para quê?*)

Quem não vê bem uma palavra,
não pode ver bem uma alma.

(Fernando Pessoa)²

Sopesando a prática diária, diante de um aluno, de suas manifestações pessoais, agradáveis ou desagradáveis, fica evidente que o professor tem uma pessoa em seu caminho do devir. É inegável o encontro magistral que se dá com a singularidade da pessoa à frente, no caso uma criança, de determinada idade e com suas características típicas. O aluno em questão já traz consigo experiências de uma vida percorrida e em seu olhar poderia ser visto o desejo de que algo inenarrável se desenvolva. Em seu semblante surge uma indagação quanto à pessoalidade do adulto e de suas aptidões. A pergunta acerca do conhecimento sobre a vida – assunto ainda incipiente e enigmático para o aluno – e se o professor conseguirá corresponder a essa expectativa e curiosidade vive no ambiente de crianças pequenas. Será que o professor será capaz de perceber e tocar a criança? Também o professor, ao observar a criança, pergunta-se quanto às características de seu aluno: conseguirão desenvolver um trabalho frutífero no tempo que lhes será dado?

No primeiro capítulo, seria possível conceber que a pessoa e a linguagem constituiriam o centro de relevância ao qual todas as competências mencionadas vinculam-se. Concebe-se como importante investigar algumas considerações sobre a pessoa no intuito de ampliar a compreensão sobre o assunto e enriquecer a discussão acerca da prática pedagógica aqui valorizada, no caso, o ensino interpessoal e o alargamento das competências pessoais a serem desenvolvidas como objetivo da vida escolar.

Assim, também, a pessoa quando se manifesta por meio do seu veículo de expressão, que apresenta a singularidade do ser humano, caminha com seu par indissociável: a fala que, conforme a proposta deste trabalho, trata de perscrutar sua importância no âmbito do

² Fernando Pessoa, *A Língua Portuguesa*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1997, pg. 9

desenvolvimento de múltiplas capacidades, ampliando as competências da compreensão e da expressão.

Para Arendt (2010) o discurso e a ação poderiam realmente diferenciar os homens dos objetos físicos; nesse âmbito, poder-se-ia dizer que estaríamos diante do *qua homens*: por meio do discurso, além de sua forma física, o diferencial característico humano tornar-se-ia manifesto. A vida humana transcenderia a vida animal e sua simples manifestação biológica. Nas palavras de Arendt (2010, p. 224):

É verdade que o discurso é extremamente útil como meio de comunicação e de informação, mas, como tal, poderia ser substituído por uma linguagem de signos, que então poderia comprovar-se até mais útil e mais conveniente para exprimir certos significados [...].

Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Essa revelação de “quem”, em contraposição a “o que” alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que podem exhibir ou ocultar –, está implícita em tudo o que esse alguém diz ou faz.

Na concepção a autora, seria mediante a palavra que o homem inserir-se-ia no mundo e que, por meio da palavra, alcançar-se-ia um segundo nascimento do ser humano, posterior ao físico. Inclusive, segundo a autora, o questionamento diante do nascimento de uma criança, com a frase: quem és, já seria a primeira afinidade existente entre o discurso e um feito realizado.

Arendt (2012) diferencia a atividade humana, *vita activa*, em *trabalho*, *obra* e *ação*; o trabalho estaria relacionado à subsistência, a obra à transformação da natureza em algum artefato e a ação estaria vinculada à realização mais elevada do ser humano, sem a fabricação de materiais. Tratar-se-ia aqui da vida das relações, momento em que o homem poderia exercer sua liberdade por meio da fala ligada à ação, transformando o meio que o cerca e imprimindo sua participação singular, partilhando com os demais a qualidade da alteridade (*otherness*). A ação seria individual, mas irradiaria para o meio transformando-o, assim poderia ser chamada de política. As relações humanas teceriam um tecido para dentro da qual o ser nasceria e tornar-se-ia único e particular. Assim, a história seria concebida e cada qual edificaria a sua própria narrativa.

Pode-se perceber que a noção de pessoa remete a uma rica palheta de possibilidades de expressões de um ser, mais profunda em sua etimologia do que a concepção de indivíduo ou sujeito. Machado (2010) diferencia claramente a pessoa do cidadão e menciona que todos seriam iguais perante as leis como cidadãos, mas diferentes como pessoas. Nos campos jurídico

e político, diz o autor, as pessoas estariam vinculadas a leis que deveriam ser seguidas por todos os cidadãos. No âmbito da ética, da estética, da religiosidade, da cultura, poder-se-ia desfrutar da liberdade humana que caracterizaria a escolha pessoal. Seria independente da regra da maioria diante dessas opções, pois o gosto, o valor, a crença seriam assimétricos, manifestando-se, assim, a singularidade humana, ainda de acordo com Machado.

Lanz (1990) trata dos âmbitos da sociedade a partir da visão de ser humano desenvolvida por Rudolf Steiner no começo do século XX. Em seus escritos, divide as áreas da vida social em três e atribui valores ao contexto das relações do homem com seu meio. Os âmbitos da organização social seriam constituídos por: a vida político-jurídica, a vida cultural ou espiritual³ e a vida econômica. Na concepção do autor, o homem poderia ser visto de maneira tripartida também, ou seja, de tal forma que cada âmbito da vida social pudesse ser correlacionado às atividades humanas do pensamento, do sentimento e da ação. Nesse sentido, Lanz traça um paralelo entre as atividades sociais e as estritamente humanas, e ainda as vincula aos ideais da Revolução Francesa como uma proposta para uma nova visão da questão social caótica do pós Primeira Guerra Mundial. O autor defende que deveria preponderar a fraternidade no âmbito econômico, a igualdade na esfera jurídica e a liberdade no contexto espiritual.

No percurso da vida, poder-se-ia inferir, fica bastante evidente que existem qualidades tipicamente humanas, bastante distintas das atribuídas aos animais e também diferentes entre os seres humanos em si. Percebe-se, por assim dizer, que a pessoa é única e singular e que em seu ser há algo que a diferencia das demais.

José Ortega y Gasset (1973) menciona o homem, diferentemente da pedra, da planta e do animal – que já possuem uma vida prefixada –, como aquele que possuiria um fundo insubornável, um âmbito interno em que sua pessoalidade manifestar-se-ia de maneira íntegra e completa. O homem, segundo o autor, ocupar-se-ia da formação do seu ser, mediante a possibilidade de recolhimento e elaboração a partir do pensamento. Nas palavras do autor (ORTEGA Y GASSET, 1973, p. 57): “O poder que o homem tem, de retirar-se virtual e provisoriamente do mundo, e recolher-se dentro de si mesmo, ou, dito com um esplêndido vocábulo, que só existe em nosso idioma: que o homem pode ensimesmar-se”.

Ortega y Gasset (1973) atribui à vida animal um estado de excitação em que se constataria uma instintiva entrega aos acontecimentos do seu meio ambiente, sem a possibilidade de ensimesmar-se; quando conseguiria aquietar-se, adormeceria.

³ Para Steiner o campo espiritual contemplaria a cultura, a educação, a arte e a religião.

Diferentemente, o homem, para o autor, cultivou ao longo da história a qualidade de formar em seu interior – necessidade de materializar um âmbito para isso – a possibilidade de formar ideias, de edificar o seu próprio mundo, mediante um processo ativo. Tornar-se-ia, assim, autor de sua vida ao imprimir no mundo características próprias do seu ser, humanizando-o. Nas belas palavras do autor:

em suma, para constituir-se um mundo interior. Desse mundo interior emerge e volta ao de fora. Mas volta na qualidade de protagonista, volta com um *si mesmo* que antes não tinha, – com seu plano de campanha, – não para deixar-se dominar pelas coisas, mas antes para governa-las, para lhes impor sua vontade e seu desígnio, para realizar, nesse mundo fora, as suas ideias, para modelar o planeta segundo as preferências de sua intimidade. (ORTEGA Y GASSET, 1973, p. 60).

A *ação* no mundo, a *vida ativa* seria proveniente de uma anterior interiorização, como consequência de uma *alteração*.⁴ Assim, para Ortega y Gasset (1973), o destino do homem seria o da *ação* e não apenas o do pensar. Para o autor, vivemos para atuar e pensamos para conduzir a nossa atuação. Contudo, o pensar que foi desenvolvido ao longo dos milênios sem ter chegado ainda a uma elaboração final, diferentemente da existência segura e preestabelecida do animal, sofreria constantes abalos de perder-se. O autor coloca que o eu⁵ humano descobrir-se-ia como tal ao longo do tempo e que mediante um trabalho árduo em si o homem daria forma ao seu ser, diferentemente dos reinos mineral, vegetal e animal, em que lhes é dado o seu ser final e prefixado no início da existência.

Diz Ortega y Gasset (1973) que o homem viveria um constante drama próprio da sua condição humana, de desumanizar o seu pensamento, de estar em constante labilidade de não ser ele mesmo, de não ser homem. Isso poderia ser confirmado com os atos desumanos e atrozes que são acompanhados na história da humanidade e na biografia de personalidades. Poder-se-ia se aproximar de quem uma pessoa teria sido, quando fosse possível averiguar o seu caminho biográfico que fora consumado diante da liberdade de escolhas e decisões intransferíveis e únicas. Para o autor, mais do que mediante uma natureza humana única, o homem poderia ser conhecido por meio da sua história.

Também para Arendt (2010), apenas seria possível se aproximar de quem uma pessoa foi mediante o conhecimento de sua biografia, seus feitos, suas obras e suas realizações. A autora exemplifica a constatação, mencionando o quanto sabemos sobre Sócrates, que não

⁴ O autor refere-se ao estado de perder-se, imiscuir-se no meio circundante.

⁵ Refere-se ao ser de cada um, único que não existe fisicamente, mas que se apresenta no processo da vida.

deixou registro escrito algum, mas pelos relatos de Platão e Aristóteles sua vida foi amplamente revelada. Como contraste, mesmo com muitos escritos de Platão e Aristóteles, conhece-se melhor a biografia de Sócrates.

Para Ortega y Gasset (1973), a vida não se descortinaria unicamente na mente, conforme afirmava Descartes, mas viver significaria encontrar-se com o mundo, ter de se chocar incessantemente com tudo que compõe a vida exterior, como: pedras, plantas, animais e outros homens. Esse encontro com o mundo dar-se-ia de forma solitária – o homem só consigo mesmo – sem o auxílio ou a participação de outros.

Assim, para Ortega y Gasset (1973), o homem precisaria adequar-se ao mundo que o circunda, à resistência da terra, ao que chama de contorno e circunstância e, por fim, nomeia de *social*. Diz o autor que o homem viveria então entre o eu, como sujeito, e o mundo.

Cassirer (2012) coloca em questão os diferentes métodos utilizados para se compreender o enigma do que seria o homem. Também como Ortega e Gasset, para o autor, apesar de não descartar o meio introspectivo como uma possibilidade de conhecimento, a compreensão do homem careceria de uma visão mais abrangente vinculada à ação humana, ao funcional; a característica distintiva do humano estaria vinculada à ação, ao trabalho e não a uma busca essencialista ligada a sua origem metafísica. Na visão do autor, a pergunta sobre a origem humana seria irrelevante, também a valorização quanto à busca metafísica para responder a essa pergunta.

As atividades humanas, que se caracterizam como o círculo da *humanidade*, são assim apresentadas por Cassirer (2012): linguagem, mito, religião, arte, ciência e história. Uma *filosofia do homem*, que almejaria a compreensão do ser humano, dever-se-ia ocupar de cada uma dessas atividades humanas na composição de um todo orgânico vinculado ao trabalho. A arte, o mito, a religião e a fala caracterizariam formas de expressão tipicamente humanas. Para o autor, o termo *humanidade* une a todos, mesmo diante de diferenças individuais existiria a busca de um fim comum. Uma unidade típica que expressaria a atividade da *humanidade* não seria de produtos ou de efeitos, mas de uma ação: o processo criativo.

Podemos aventar que a filosofia grega em seu início e também as culturas antigas ocuparam-se em compreender a origem do mundo, estudando o mundo físico por meio de observações sensoriais. Criaram grandes cosmologias que deram origem às mitologias e, entrelaçada a elas, uma antropologia primitiva também foi apresentada. A criação desses conteúdos estava relacionada aos acontecimentos acerca da natureza, que puderam ser lidos, por assim dizer, pelo homem da época no mundo natural e, então, apresentados por meio de grandes imagens mitológicas sobre a origem do mundo e do homem. Na colocação de

Cassirer (2012), poder-se-ia depreender que a linguagem e o mito caminhavam juntos, sendo apresentados como indissociáveis. Os fenômenos do mundo natural seriam compreendidos de maneira mitológica e a força das imagens teria sido reproduzida em linguagem.

Mas pode-se depreender que por meio de Sócrates chegar-se-ia a uma nova tendência do pensamento; ele inaugurou um divisor de águas no pensamento ocidental. Buscava conhecer em seus diálogos aporéticos e irônicos, relatados por Platão, as qualidades das virtudes humanas, sem arriscar uma definição para o homem. Apesar de os gregos não valorizarem o trabalho, atividade destinada a escravos, a retórica ligada ao cuidado da *polis* era valorizada como atividade dos homens livres.

Cassirer (2012) trata da mudança que Sócrates imprimiu no pensamento da época e acrescenta que as coisas físicas poderiam ser definidas de forma objetiva, por meio de suas propriedades, mas que para Sócrates o homem somente poderia ser descrito pela compreensão da sua consciência. O conhecimento do homem não seria apenas adquirido por estudos teóricos, mas o autor continua explicando que seria possível se aproximar da consciência e do caráter humano por meio das relações. Em seguida, nas palavras do autor:

Na verdade, devemos confrontar o homem, devemos enfrentá-lo diretamente, frente a frente, para podermos entendê-lo. Logo, a característica distintiva da filosofia de Sócrates não é um novo conteúdo objetivo, mas uma nova atividade e função do pensamento. A filosofia, que fora até então concebida como um monólogo intelectual, é transformada em um diálogo. Só por meio do pensamento dialógico ou dialético podemos abordar o conhecimento da natureza humana (CASSIRER, 2012, p. 16).

Cassirer (2012) assim apresenta o homem como aquele que estaria em constante busca de si mesmo, mediante um escrutínio constante de si e de sua atuação social. Para o autor, Sócrates preconizava uma vida que deveria sempre ser examinada, caso contrário, não valeria a pena vivê-la. Também, por meio da autorreflexão dos atos, poder-se-ia dar alguma resposta a si mesmo e aos outros; isso faria do homem um ser moral e responsável.

Seria possível atestar aqui que Sócrates inicia uma cultura do diálogo e da valoração do conhecimento da natureza humana por meio de processos dialógicos e relacionais. Conforme completa Cassirer (2012), a filosofia nessa época deixa de ser uma concepção individual para transformar-se em um diálogo. Segundo o autor, a verdade a partir dessa época não seria alcançada em algum lugar, mas seria o fruto de um processo de interlocução, de um ato social.

Ainda nas palavras de Cassirer (2012), poder-se-ia acompanhar como a linguagem sofreria uma grande transformação na vida em Atenas; abordaria a passagem da linguagem vinculada à natureza para uma exercitação do *Logos*, unindo pensamento e linguagem. A fala adquiriria papel central e passaria a expressar definições práticas e concretas e a retórica e a dialética sofista receberiam destaque importante.

Steiner (2008) também aborda a questão do conhecimento do homem, e diz que nos diferentes períodos culturais a humanidade possuiria uma consciência acerca do mundo e de si bastante diferenciada da encontrada em nossa época. O autor dá notícia, assim, de um homem que possuía uma percepção do mundo bastante diferente da que se tem atualmente, e acrescenta que a resposta do apelo delfico ao homem, *conhece-te a ti mesmo*, tonou-se apenas a partir da Grécia uma real necessidade de autoconhecimento. O homem até então estaria inserido harmonicamente no mundo, por desfrutar de uma relação integrada entre os âmbitos do conhecimento, do sentir religioso e do artístico; não haveria uma distinção em campos específicos entre ciência, arte e religião.

Tanto para Cassirer como para Steiner, a busca consciente pelo conhecimento do homem inicia-se na Grécia e ambos apresentam essa averiguação do saber desvinculada de uma investigação científica. Cassirer propõe que a resposta para a compreensão do homem poderia ser encontrada no pensamento dialógico, no enfrentamento pelo diálogo, que mesmo diante de diferenças trilharia para um fim comum, que se expressaria no *processo criativo*. Também para Steiner, a compreensão do homem aproximar-se-ia mais de uma arte das ideias do que de um processo científico.

Para Machado (2010), apresenta-se como um objetivo da educação a possibilidade de descortinar as qualidades pessoais – a pessoalidade presente na busca de um projeto, cultivo de valores e princípios, pretensões, aptidões e vocação – para que cada um descubra-se como pessoa dentro do grande grupo dos cidadãos e marque sua presença singular. Ou seja, a educação deveria proporcionar a descoberta por e de si de cada aluno para que esse consiga encontrar seu caminho com sentido dentro do universo multicultural.

Arendt (2011) também discorre de maneira bastante própria sobre a dualidade da vida: menciona o âmbito pessoal do ser humano e de seu papel como cidadão. A autora atesta que cada criança traz algo novo e singular ao mundo, mundo este, cuja história engloba um longo passado. A educação deveria, em sua visão, proteger temporariamente a criança do mundo, mas nesse meio tempo destinado à escola, teria a tarefa de inseri-la paulatinamente na história, sem uma especialização, contudo proporcionando educação e aprendizado.

Conforme já iniciado neste capítulo e enriquecido pela visão arendtiana sobre a ação e a linguagem, poder-se-ia apontar a fala como uma atividade tipicamente humana, que assumiria relevância no processo do conhecimento e da relação do homem com os demais e com o seu meio. Conforme Gusdorf (2010), macaco e homem caminham de maneira similar no desenvolvimento de funções diversas após o nascimento, até aproximadamente os dezoito meses, mesmo com certa vantagem do macaquinho quanto às habilidades motoras. Entretanto, na idade referida, a criança ascenderia à realidade humana por meio da aprendizagem da linguagem; um novo impulso transformaria a vida da criança, mediante a paulatina aprendizagem tácita do sentido da linguagem, ultrapassando o conhecimento vinculado às percepções sensoriais e associaria voz e audição na estruturação de uma compreensão superior. Ainda conforme o autor, a inteligência entremearia a formação da linguagem, capacidade para qual a criança nasceria com vocação inata. Em suas palavras, a grande diferença entre homem e animal estaria na aquisição da fala, a possibilidade de distinguir o símbolo do sinal, estabelecendo a soberania do homem diante no mundo. Gusdorf (2010) define a linguagem como a possibilidade de fazer uso de capacidades anatômica e fisiológica à disposição de animais e homens para expressão de uma função psicológica. A língua seria a sistematização de uma expressão de um povo, vinculado a uma gramática própria. Finalmente, ele atribui à fala a expressão da pessoa, a afirmação de sua personalidade, deixando de ser uma manifestação social ou expressão de um grupo.

Para Gusdorf (2010), a conquista da linguagem foi uma profunda alteração da condição de existência do homem, tornando-o verdadeiro cidadão da terra; ela não teria apenas a função de designar objetivos, mas seria capaz de empregar valores à fala e, por meio dela, criar relações e contextos pessoais. Nas palavras do mestre:

A virtude da linguagem está, no entanto, na constituição de um universo à medida da humanidade, partindo de sensações incoerentes. E esta obra da espécie humana, desde as suas remotas origens, é retomada por cada indivíduo que vem a este mundo, como utilização pessoal. Vir ao mundo é tomar a palavra, transfigurar a experiência num universo do discurso (GUSDORF, 2010, p. 14).

Nas colocações de Gusdorf (2010), na infância a criança refaria o caminho da humanidade, nomeando objetos como uma possibilidade de conhecê-los, e apropriar-se-ia de sua essência, podendo, então, ganhar autonomia de agir sobre eles. O autor apresenta a fala humana como uma característica singular de cada povo, vinculada ao caminho religioso e aos valores vinculados a essa cultura. Para ele, o verbo vinculado ao poder criativo no

cristianismo e o inominável Todo-Poderoso do Antigo Testamento representam uma cultura ancestral presente nos povos até os dias de hoje. Também como exemplo, o nome dado à criança por ocasião do batismo representa a tradição de um nome presenteado por Deus, e o enfraquecimento do valor do sobrenome nos dias de hoje retrataria a condição da mudança da consciência humana nos tempos modernos. Igualmente nas culturas indígenas, o nome carrega consigo um significado profundo que inclusive passa por transformações em diferentes épocas da vida.

Também Cassirer (2012) aborda o desenvolvimento da linguagem dentro da história da humanidade ligada ao seu entorno cultural, mostrando como ela se descolou de uma palavra vista como mágica e dotada de poderes sobrenaturais, até seu uso com sentido lógico e semântico.

Segundo palavras de Gusdorf (2010, p. 42): “Designar é chamar à existência, tirar do nada. O que não é nomeado, não pode existir, seja de que maneira for.” Na visão do autor, por meio da palavra dar-se-ia vida aos objetos, criar-se-iam realidades e esse seria um processo pessoal e único. Menciona, também, o processo criativo vinculado à nomeação; os gênios que batizam algo que os demais ainda não conseguem visualizar, como a relatividade de Einstein, a atração universal de Newton e a consciência transcendental de Kant.

Gusdorf (2010) também nos remete à Grécia Antiga, dizendo que seria nessa época cultural que o homem teria conquistado a autonomia quanto ao uso da linguagem humana, dizendo, assim, que o homem seria capaz, neste momento, de usar, construir a linguagem a seu bel-prazer, conforme a já iniciada retórica sofista. Sócrates, por sua vez, pretenderia que a palavra fosse empregada de forma fiel a sua origem e à obediência divina, por mencionar que a palavra não seria um bem exclusivo de cada um.

Vernant (2013) também reconta sobre a Antiga Grécia e situa a palavra como o mais alto bem da *polis*, acrescentando que, por meio dela, o poder seria legitimamente exercido. A palavra, relembra o autor, seria o mais alto instrumento político vigente na época, mas que, especialmente na Grécia, fora submetida e levada ao debate, à discussão, à argumentação e à oratória bem empregada. O autor vincula a política ao *logos*, estabelecendo uma relação estreita entre a arte política e o desempenho da linguagem.

Voltando-se a atenção aos pares de competências mencionadas no capítulo 2, especificamente da compreensão e expressão, seria próprio ampliar a apreciação. Segundo Gusdorf (2010), a fala com a noção de expressão procura fazer com que o sujeito consiga se fazer entender, explicar e dissertar sobre um assunto, colocando sua realidade para os demais. Contudo, ressalta o autor, a função comunicativa da fala procuraria unir-se aos demais, juntar

a pessoa a um grupo que tenha determinada proposta, assim, deixando de lado parte da expressão própria. Poderia haver, portanto, uma polaridade entre expressão e comunicação, uma oscilação entre subjetividade individual e objetividade do senso comum.

A referida cisão foi pronunciada por diferentes e eminentes filósofos, entretanto para Gusdorf (2010), a comunicação e a expressão seriam complementares. A expressão isolada levaria à ficção, pois lhe faltaria a perspectiva do outro, a possibilidade do espelhamento diante das palavras colocadas. Vincula-se a isso o par da compreensão, pois, segundo o autor, por meio da expressão, também desejáramos alcançar a compreensão de si e do outro. A fala, segundo o autor, deveria ser vista como uma possibilidade de união entre a expressão e a compreensão do eu e do outro.

Seria possível constatar que o capítulo tenha tratado da noção de pessoa como tema central, destacando a relevância da visão do ser humano para se pensar e tratar do campo da educação. Conforme foi desenvolvido, a linguagem apresenta-se como a vertente da expressão singular humana, exemplificada neste trabalho pelo diálogo, pela argumentação e pela narrativa, que serão tratados em capítulos específicos.

Poder-se-ia concordar que a ética deveria lastrear o desenvolvimento do diálogo, da argumentação e da arte de narrar, como também permear todas as atividades pedagógicas. Hoje, muitas vezes, a ética está presente na educação como disciplina específica, mas também é encontrada, por vezes, amparada pela religião. Como alicerçá-la de uma forma laica, para que atinja todos os diferentes credos e religiões? Como promover o diálogo, praticar a argumentação e elaborar a narrativa de forma ética? Não estaria ela presente em todas as atividades do professor?

Outrossim, na busca de se atualizar das competências e tentando-se correlacionar as práticas já exercidas com as competências da atualidade, poder-se-ia vincular o *trivium* – lógica, gramática e retórica – à argumentação, ao diálogo e à narrativa respectivamente. A lógica estaria representada na atividade argumentativa, a gramática far-se-ia presente no diálogo e finalmente a retórica na arte de narrar.

Poder-se-ia dizer que a união entre compreensão e expressão dar-se-ia pela prática do diálogo; a possibilidade de se promover uma abertura para que um assunto pudesse permear, viver e ativar aluno e professor; é o que será tratado no capítulo subsequente.

4 O DIÁLOGO

O “entre”, o “inter-valo” é o lugar de revelação da palavra proferida pelo ser. Este intervalo existe entre Eu e Tu e entre Eu e Isso. Não há conhecimento de um indivíduo, mas este relacionamento Eu-Isso funda-se em última análise no inter e dia-pessoal. Há uma convivência ontológica entre Eu e o Tu para o conhecimento do mundo. Como diz Bachelard, coisas infinitas como o céu, a floresta e a luz, não encontram seu nome senão dentro de um coração amante. A co-participação dialogal é o fundamento ontológico do existir e de suas manifestações. A compreensão do ser é tributária desta participação dialogal no eixo Eu-Tu envoltos na vibração recíproca do face-a-face.

(NEWTON von ZUBEN apud BUBER, *Eu e TU*)

No encontro com os alunos, diante de uma classe repleta de crianças, mas com o dobro de olhos à espreita, pude perceber durante os anos de experiência que havia uma grande expectativa por parte dos alunos; parecia que perguntavam se estavam sendo realmente vistos e percebidos por mim. Queriam atenção, proximidade, carinho, tinham perguntas das mais variadas espécies, pertinentes ou não e por vezes muito engraçadas; apresentavam dores, mal estar, ou simplesmente ficavam ao meu lado. Depreendi dessas situações que, por algum motivo, havia um desejo de interação, da possibilidade de encontrar um momento particular com o professor, poderíamos dizer, um momento bem egoísta em que o professor estaria ao dispor dessa criança individualmente. Esses encontros foram muito significativos, reveladores, engraçados, mas também tristes e difíceis. O interesse pelo aluno, mesmo em conversas que não apresentaram um desfecho dito feliz, aparentemente possibilitaram a edificação de uma relação de apoio e de confiança.

Diante de tantas crianças, o encontro singular diário torna-se pouco possível e com facilidade esquecemo-nos – não estão presentes em nossa memória diária – de crianças da sala de aula; normalmente as mais quietas e as que facilmente acompanham a dinâmica da aula são aquelas que acabam recebendo pouco cuidado em contrapartida àquelas que chamam a atenção constantemente. Mas, durante a aula, metodologicamente foi possível ir ao encontro de muitos alunos, possibilitando uma interação por meio das perguntas que, por sua vez, desencadeavam um diálogo acerca de um assunto ligado às matérias estudadas, ou sobre outros temas. Assim, o diálogo surgiu como um momento de proximidade e de atenção individualizada, ainda mais ao se tratar de assuntos pertinentes ao ensino-aprendizado. Dessa experiência tão rica, surgiu o interesse em pesquisar o diálogo e

fundamentar sua pertinência em autores específicos. Também, será investigado o diálogo como possibilidade de ampliar as competências pessoais e de ganhar elementos para lidar com a vida pessoal e em sociedade.

Ainda advindo da vivência de sala de aula e segundo Richter (2011), a pedagogia Waldorf seria uma pedagogia do diálogo; para o autor, sua concepção basear-se-ia na prática dialógica, no contato com os discentes e, também, na concepção e no uso específico do currículo. Existe uma sugestão curricular própria para as escolas Waldorf (RICHTER, 2002), mas, segundo o autor, a sua aplicação ganharia legitimidade e adequação diante da interação com os alunos, da necessidade do grupo e da realidade sociocultural e econômica, o que Richter chama de diálogo entre alunos, docentes e o currículo. Dessa maneira, segundo o autor, seria alcançado o encontro verdadeiro tão almejado pela educação entre docentes, discentes e os saberes. Contudo, essa comunicação e interação sincera e aberta somente seria possível mediante uma escola que não exercesse pressão por meio de suas avaliações, que não tivesse objetivos únicos e apenas vinculados ao domínio das competências descritas pelo conteúdo formal, vinculadas predominantemente às disciplinas cognitivas.

A pergunta, segundo Richter (2011), na pedagogia Waldorf, faz parte da metodologia empregada em sala de aula, com o intuito de rememorar o conteúdo estudado previamente, prática que também conduz ao diálogo. Esse jogo entre aluno e professor enriqueceria a dinâmica da aula, segundo o autor, traria vida, situaria o assunto tratado, reforçaria o valor da singularidade individual, exigiria presença de espírito do professor e poderia permear o ambiente escolar de humor. O encontro com o aluno e o aspecto inter-humano são assuntos amplamente estudados e praticados na escola Waldorf, e certamente trata-se de uma pedagogia que valoriza e se pauta na possibilidade do ensino mediante o contato direto entre aluno e professor.

Diferentemente de um monólogo, podemos inferir que o diálogo pressupõe um encontro de duas ou mais pessoas que se unem em torno de um assunto, um objetivo em comum. No entanto, contradizendo a oração anterior, considera-se que uma pessoa apenas pode também desenvolver um diálogo dentro de si. A palavra advém do grego *Dialogos*, em que *logos* significa “palavra” ou “significado da palavra” e *dia* quer dizer “através”. Para Bohm (2005), a imagem que se formaria diante da etimologia da palavra seria de uma corrente de significados que fluiria entre e por intermédio dos envolvidos; uma passagem, um movimento em busca de um sentido compartilhado que se tornaria o amálgama entre os presentes.

Ao contrário do diálogo, a discussão – muitas vezes compreendida como diálogo – tem um caráter de análise e de fragmentação, momento em que os participantes teriam diferentes pontos de vista e cada qual representaria o seu. Partir-se-ia, na discussão, para uma análise dos pontos de vista colocados, as ideias seriam selecionadas e as melhores escolhidas para um resultado em que haveria um vencedor e alguns perdedores. Não se deveria entender aqui que se estaria fazendo uma crítica à discussão, apenas busca-se uma diferenciação em relação ao processo dialógico. Segundo contribuição de Bohm (2005), no diálogo não existiria o intuito de se fazer prevalecer ideias individuais, mas buscar-se-ia a participação em um jogo conjunto, no qual os envolvidos desfrutariam do resultado em que todos seriam vencedores mediante os acertos e erros compartilhados.

Para Frankl (2011), que desenvolveu a *Logoterapia* em sua obra *Em busca de sentido* – que compreende o homem tal qual um ser orientado pela busca intrínseca de sentido em sua vida mediante uso da fala –, o diálogo verdadeiro aconteceria apenas quando se atingiria a dimensão do *Logos*, caso contrário, um diálogo sem esse intuito levaria a um monólogo a dois. Ou seja, poderíamos entender que Frankl propõe o conhecimento do significado da palavra para que um verdadeiro diálogo fosse constituído.

Fromm (1976), filósofo, psicanalista e sociólogo alemão, dedicou-se a muitos estudos, contudo aqui será mencionada a sua obra em que discorre sobre a diferença importante existente entre o ter e o ser. Em sua visão sobre o diálogo, menciona que esse apenas tornar-se-ia uma realidade quando os participantes do encontro permitissem que suas opiniões formadas, caracterizadas por ele como homem que *teria* a palavra (possuísse), fossem transformadas em possibilidade, abertura e metamorfose para o novo, o inusitado, ou seja, para um homem que *fosse* a palavra (vivesse). Ele menciona que o clima de duelo que adviria da concepção de possuir, ser dono da palavra, precisaria ser transmutado para um ambiente de segurança, aceitação e alegria, em que não haveria acertos, erros e vitórias quanto ao uso dela, mas um compartilhamento, para que se estabelecesse o diálogo.

No campo educacional, o diálogo também ganhou relevância nos últimos anos. Busca-se, por meio dele, uma inter-relação com os alunos, o estabelecimento do laço, o fortalecimento do vínculo e a aproximação conjunta do conteúdo em fase de apresentação. Aluno e professor somente se estabelecem como tais na relação que os une, no diálogo verbal ou similar; um colóquio singular entre eles, dois homens de maturidade desigual e, cada um a seu modo, testemunham sobre as possibilidades humanas. Mediante o processo dialógico, a meta educacional ganha força e vida; a relação que se estabelece entre professor e aluno é

substancial para que o interesse pelo aprendizado se instale e para que o aluno se sinta envolvido pelo conteúdo.

De acordo com Bini (apud PLATÃO, 2013), a primeira notícia sobre o diálogo no ocidente foi apresentada pelos escritos de Platão. Suas obras mais conhecidas constituem-se de oito diálogos e um monólogo – *Apologia*. Platão escolhe transmitir as questões da filosofia por meio do diálogo, como uma forma literária, quase poética, segundo Bini (apud PLATÃO, 2013) ao introduzir a obra platônica. Os diálogos, em grande parte, foram conduzidos pelo protagonismo de Sócrates com sofistas e outros renomados gregos. Seria de conhecimento comum que as ideias platônicas mesclar-se-iam às colocações socráticas, mas a reprodução dos diálogos em discurso direto assim reproduzidas por Platão, poderíamos dizer, valorizariam a comunicação oral e ela seria responsável pela condição de gerar no interlocutor a abertura para a gestação e o desvelamento próprio dos conteúdos discutidos.

Sócrates, que se autodenominava parteiro de espíritos, no diálogo do *Mênon*, escrito por Platão (2012), fez uma demonstração sobre a sua epistemologia do ensino ao interrogar um escravo leigo, analfabeto e que nunca teria passado pelo aprendizado formal. Ele o questiona acerca das figuras geométricas do quadrado e do retângulo e trabalha as ideias de superfície e comprimento dos segmentos, conseguindo levar o escravo a compreensões elaboradas mediante um intenso diálogo calcado apenas em perguntas. O escravo comete enganos que Sócrates utilizava para que fosse promovida a abertura para o conhecimento de algo que não era de seu domínio até então; seria neste momento que se iniciaria o anseio pelo saber. Por fim, Sócrates procura demonstrar que o escravo estava em processo de rememorar um conhecimento que sempre deteve, pois sua epistemologia encontrava-se alicerçada na transmigração das almas; as leis matemáticas estavam presentes no escravo, aguardando o momento para serem chamadas à consciência.

Poder-se-ia considerar que, a partir do exemplo da maiêutica, passando-se também pela ironia socrática, que um intercessor se fazia necessário para que o escravo compreendesse o teorema de Pitágoras, caso contrário, provavelmente, não o teria dominado sozinho. Para Gusdorf (2003), no campo da cultura, o encontro com os conteúdos das investigações e conquistas da humanidade seria estabelecido mediante um veículo pessoal de alguma natureza. Mesmo diante de um olhar crítico sobre a teoria de Sócrates, não a compreendendo como uma metodologia interessante de ensino-aprendizado, o diálogo seria muito valioso. Segundo o autor, um ato pedagógico ultrapassaria em muito o mero aprendizado particular para trazer uma nova causa à existência pessoal. O aprendizado não aconteceria no isolamento e por si só, haveria sempre algum interlocutor que libertaria a

condição inculta do aluno ao inseri-lo nas descobertas e conquistas da humanidade. Conforme palavras de Gusdorf sobre o diálogo de Sócrates:

A palavra do mestre é uma palavra mágica: um espírito desperta ao apelo de um outro espírito; pela graça do encontro, uma vida foi mudada. [...] Uma vida mudou, não à imagem da outra vida que a visitou, mas à sua própria e singular semelhança. Jazia na ignorância e passou a conhecer-se e pertencer-se, a depender unicamente de si mesma, a sentir-se responsável por sua própria realização (GUSDORF, 2003, p.10).

Seria notório que, mediante a ironia, Sócrates provocaria o escravo em busca de uma resposta que desejava que fosse individual e singular e não uma concepção sua defendida pessoalmente, propondo uma investigação conjunta em vez de uma revelação presenteada por ele ao escravo. Segundo Gusdorf (2003), tratar-se-ia de uma conquista bastante coerente com o mandamento delfico que Sócrates difundia: *conhece-te a ti mesmo...* E, complementa o autor, que para Sócrates o pronunciamento de qualquer doutrina seria um convite a um sono dogmático, ao invés de um exame de consciência em que cada pessoa reconheceria a sua singular razão de ser.

Para Freire (2007), educador e intelectual brasileiro que preconizou o diálogo como meio de conscientização para formar o cidadão e proporcionar uma transformação social, econômica e política, a esfera humana poderia ser caracterizada pelas relações; o homem seria um ser de relações, não apenas com o mundo que o cerca, mas principalmente com os semelhantes e, justamente nesta relação plural, expressar-se-ia a sua singularidade e sua capacidade de intervir nas mais diferentes situações. O diálogo, para Freire & Shor (2011), faria parte da natureza histórica que caracterizaria o percurso do ser humano e, prestar-se-ia, dessa maneira e cada vez mais, à humanização das relações. Também, o processo dialógico permitiria uma reflexão conjunta acerca da realidade que fora criada e que poderia ser recriada; o conhecimento facultaria uma conversa, o conteúdo não dominado poderia ser criticamente revisto e passível de ser transformado. A importância do diálogo dar-se-ia na esfera social também, em que selaria um vínculo, uma relação que poderia ter sua validação na comunicação de ideias importantes e significativas.

Freire & Shor (2011) sugere o uso do diálogo libertador na educação; o conhecimento que se prestaria como tema da inter-relação não seria de posse exclusiva do professor que, como autoridade, traria a iluminação a seus discentes, mas a proposta seria que o conhecimento fosse renovadamente descoberto diante da investigação coletiva realizada por

mestre e discípulo. Nos termos do autor: “Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento” (2011, p. 169).

Na proposta de Freire & Shor (2011), o educador deveria conhecer bem o objeto a ser estudado e colocar-se-ia diante dele com a atitude de reconhecer e reaprender o conteúdo no trabalho coletivo com seus alunos. O diálogo, nesse caso, seria uma confirmação conjunta de alunos e professor sobre o tema estudado, não se tratando de uma transferência de conhecimento apenas.

Freire & Shor (2011) realiza uma crítica ao diálogo socrático ao referir-se à ideia do mestre como aquele que cultivaria a verdade maior e apenas conduziria os alunos a essa realidade, manifestada apenas por meio de sua pessoa. Para ele, existiria a necessidade de o professor reaprender o conteúdo de forma dialógica diante de seus alunos, essa também seria uma maneira de reestabelecer a autoridade de forma saudável e social, demonstrando humildade diante da situação que ele a princípio dominaria.

Seria importante ressaltar a noção de diálogo apresentada por Gusdorf (2003), que não o valorizaria como um fim, mas conforme possibilidade de despertar no outro, no caso o aluno, uma troca animada acerca da cultura de maneira própria e singular. Também em Sócrates, poderíamos dizer que o discípulo estaria sendo conduzido pelo mestre, contudo não com uma intenção única e final, mas a partir de uma proposta que despertasse o discípulo para o mundo por meio da sua apropriação individual acerca do assunto, que Sócrates chama de rememorar. Diferentemente, Freire teria uma intenção final no processo dialógico; a possibilidade de atestar conjuntamente o processo do ensino-aprendizagem, com o objetivo de transformar a condição sociocultural e política do cidadão.

Mediante a prática, poderíamos inferir que o diálogo em sala de aula requer organização, programação e disciplina, não seria uma atividade livre e desconectada do conteúdo a ser trabalhado, contudo deveria existir a possibilidade de flexibilizar o objetivo do diálogo, uma vez que seu caráter de imprevisibilidade pode justamente trazer novos elementos ao contexto da aula e enriquecer o tema abordado sob outra ótica, a maneira individual de se aproximar de um saber. Seria interessante ressaltar que cada aluno conseguirá interiorizar o assunto a sua maneira e, também nesse âmbito, não seria possível haver garantias quanto à uniformização de competência conquistadas.

Também, seria próprio aventar, a assimetria natural existente entre aluno e professor no processo dialógico. Diante da experiência, seria possível dizer que existe uma condução minimamente estabelecida do professor ao propor e conduzir um diálogo em sala de aula. A autoridade estaria estabelecida de forma própria e natural, conforme

conhecimento do conteúdo e propósito específico ligado ao desenvolvimento de determinado tema. Gusdorf (2010) ressalta a propriedade da relação assimétrica entre docente e discente e estabelece a autoridade do professor como condizente com o domínio de saberes e com a experiência de vida.

Para Alejandro Cerletti (2009), a aula seria um espaço de compartilhamento em que o diálogo promoveria um envolvimento daqueles que aprendem e daqueles que ensinam, cultivando condições para que os alunos pudessem se apropriar de um conhecimento pelo simples desejo de saber. Para tanto, o vínculo estabelecido ou desenvolvido entre professor e aluno seria o novo sujeito desse processo, pois se trataria de um sujeito construído a partir do coletivo que alcançaria a dimensão pública ao apresentar um pensar compartilhado e dialógico.

A escola, segundo Cerletti (2009), seria o espaço do encontro entre docentes e discentes, mas, muito além disso, seria o espaço em que se configurariam as possibilidades do ato educativo, do diálogo, do esperado e do inesperado e do substancialmente novo. Apresenta-se para o autor a escola, a sala de aula ou o espaço público como um local para além da transmissão de conhecimento, para desenvolver as relações sociais, os aspectos culturais, os valores, enfim um espaço em que os saberes seriam discutidos. A sala de aula não deveria ser vista como um *loco* de transmissão de conhecimento, uma simples explanação sobre um conteúdo para alunos que seriam vistos como uma tábula rasa quanto ao conhecimento, mas muito mais como um espaço que privilegiasse a possibilidade de dar nova vida a um dito saber. Para o autor, a possibilidade de recriar um pensamento faz com que ele seja vivificado e adquira algo singular e novo, por ter passado pela elaboração própria do discente. A pergunta e o diálogo prestam-se de sobremaneira como ferramentas metodológicas no processo de reelaboração e de incentivo ao pensamento próprio, enquanto fariam com que o discente aspirasse a alcançar o saber, segundo o autor.

Seria possível dizer, ao nos debruçarmos sobre o diálogo, que a pergunta surgiria como parte relevante no processo. A pergunta emerge ao nos depararmos com algo que nos desperta curiosidade, interesse, medo, repulsa, ou ainda outros sentimentos, contudo, no âmbito da educação, poder-se-ia inferir que a pergunta estaria relacionada, em primeira instância, ao interesse e à atenção do professor pelo aluno e pelo seu processo de formação. O professor expressa seu interesse pelo aluno ao fazer o sentido da palavra ser veiculado por meio da pergunta.

Poderíamos citar como exemplo a lenda de Parsifal, na literatura medieval de Wolfram von Eschenbach (2015), que relata o caminho de formação pessoal do cavaleiro Parsifal.

Nascido em casa real europeia, desenvolve sua biografia pessoal desde a infância de forma ingênua, passando por uma adolescência tola até galgar na maturidade ao posto supremo da realeza da época: ser o rei do Santo Graal. Apresenta-se na narrativa da sua trajetória a relevância da pergunta no caminho de formação do homem, pois o herói deixa de realizar uma pergunta importante, demonstrando ainda não estar maduro para tal. Na segunda chance, Parsifal formula a tão desejada pergunta que livra o rei doente Anfortas⁶ do seu sofrimento. A lenda relata a relevância da pergunta movida pelo interesse verdadeiro que advém de um longo processo de amadurecimento do cavaleiro.

A pergunta, segundo colocada por Sócrates (2001), exemplifica o seu aspecto de não haver um ensinamento único e direcionado, mas conforme aspecto de despertar do conhecimento mediante aproximação própria. Nas palavras do mestre: “Vês, Mênon, que não estou ensinando isso, absolutamente, e sim estou perguntando tudo?” (PLATÃO, 2001, p. 55).

Contudo, a pergunta que está vinculada à prática do diálogo na educação apresenta poucas considerações isoladas nos estudos. Sua ausência chama a atenção, conforme colocação de Gusdorf (2003), quando relata uma prática comum em sala de aula em que, por vezes, impera o monólogo, momento em que o professor realiza um discurso, a explanação sobre um conteúdo, e o aluno acompanha a explicação no livro do aluno, e o professor se atém a seu livro, o livro do professor, transformando a aula em um monólogo. A cena relatada parece bastante frequente para aqueles que lidam com a prática docente.

Gusdorf (2003) caracteriza o diálogo como a possibilidade de se relacionar com as semelhanças e diferenças, com o novo, e também Cerletti (2009) menciona o encontro como a esfera que caracterizaria o âmbito humano por excelência. Nas palavras de Gusdorf (2003, p. 165): “A presença do outro, quer seja mensageiro da semelhança ou de diferença, é ocasião privilegiada de despertar e de enriquecimento. Rigorosamente, o homem não pode existir no estado isolado. O ser humano revela-se no encontro (...)”.

Conforme a valorização do diálogo como ferramenta pedagógica para lidar com diferentes aspectos da educação, de forma inclusiva e de maneira a valorizar as diferenças, de acordo com citação de Gusdorf, poder-se-ia dizer que o monólogo caracteriza-se como o monopólio do domínio do conteúdo, centralizado na figura do professor. A possibilidade de renovação e recriação dos saberes mediante o diálogo traria consigo também um dinamismo e uma interação viva.

⁶ Rei que zelava pelo Santo Graal.

Contudo, o diálogo pode expor certo perigo ao docente, por não haver controle sobre a situação que se desenrola e de como a conversa poderia evoluir e terminar. Para tanto, diz Gusdorf (2011), a figura do mestre e do discípulo precisariam se estabelecer conforme a assimetria existente e o papel que assumiriam, diante de uma interação comum, contudo no debate de saberes, no preparo da matéria e na autoridade diferenciadas.

Gusdorf (2011) defende que o diálogo socrático possuiria uma íntima relação com a paisagem de Atenas, com suas colinas, seus mercados e com a ágora. Diz ser inseparável um do outro, mencionando os lugares privilegiados dos liceus, das academias e dos jardins. Também, remete ao *loco* do jardim do Éden, quanto à aquisição do conhecimento, e ao espaço do diálogo, como o encontro entre os vivos e os vivos, e entre os vivos e os mortos. Esse diálogo, essencialmente mental, tende a se inscrever na paisagem reconquistada. Nas palavras de Gusdorf (2011, p. 187):

Todas as artes procuram exprimir a edificação do homem em edificação do mundo. O sonho da cultura assim encarnada em forma de Jardim, Academia ou Universidade é o desejo de que a harmonia humana, depois de ter ido do homem à paisagem, retorne, para as gerações futuras, da paisagem ao homem. Pois a paisagem é, a sua maneira, diretora da consciência, invocação e evocação da consciência. As ordens arquitetônicas de Cambridge, as relvas anglo-saxônicas, a floresta germânica, o monte de Coimbra, os claustros de Salamanca também são interlocutores válidos no diálogo do homem com o outro, consigo próprio e com o mundo, em que se resolve a essência da cultura.

Contudo, o autor compara em seguida em seu texto a arquitetura atual da universidade francesa com o descrito acima, mencionando ser um sítio sem paisagem, dividia em faculdades e especialidades que não convergem, de uma arquitetura estéril, em que a técnica seria colocada no local da virtude. Diz também que seria uma universidade sem diálogo, comparando-a a uma fábrica em que cada operário ocuparia um posto de trabalho isolado, executando uma atividade mecanizada contrária à ideia de cultura; para Gusdorf, a cultura parte de um movimento integrativo, tendo por finalidade manter a imagem do homem e da humanidade ao longo do tempo.

Arendt (2012), em seus trabalhos acadêmicos, apresenta as qualidades essencialmente humanas como aquelas presentes no discurso e na ação; pela palavra aconteceria, para ela, um segundo nascimento do ser humano, pois, mediante o discurso, o homem poderia apresentar-se ao mundo. Contudo, seria por meio da ação unida à fala que o homem imprimiria sua atuação no mundo. Conforme a autora, ação sem fala seria igualar o homem a um robô que

repetiria mecanicamente uma atividade, mas em que não haveria um verdadeiro sujeito que comandaria a ação. Ao agir e falar, os homens mostrariam quem seriam de fato. A qualidade humana manifestar-se-ia no pensamento e na capacidade de dialogar consigo e com outros.

A ação e o discurso, segundo Arendt (2012), aconteceriam em um espaço entre os homens; tratar-se-ia de um local físico em que se expressaria o interesse (inter-esse), o desejo de se relacionar e manter-se unido com algum propósito ligado à palavra e à ação. Esse espaço, segundo a autora, poderia ser objetivo, por tratar de assuntos palpáveis e específicos, mas seria subjetivo em sua essência por não ser tangível e desconstituído de atos visíveis. Contudo, esse sítio (*in-between*) seria tão real e comum a todos nós que ela termina apresentando-o como tangível e o nomeia de teia de relações humanas.

Arendt (2004) apresenta um diálogo individual e interno, recluso em si mesmo, sem a presença de uma segunda pessoa. Ela exemplifica o pensamento como sendo um momento em que somos dois em um; pensar e dialogar consigo mesmo, tornando-se um interlocutor para os seus próprios pensamentos. O pensar, que Arendt denomina uma atividade, seria condição básica para o desenvolvimento da vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar. Desse modo, a autora também apresenta a afirmação de Sócrates, que dizia ser melhor sofrer o mal do que praticá-lo, e perguntava-se como poderia viver consigo, no diálogo interno, se houvesse um lado seu que praticara o mal? Sócrates, por intermédio de Arendt (2004), menciona que não conseguiria fugir do seu mal, mas, se sofresse algum mal, poderia procurar maneiras de lidar com o acontecimento praticado por um terceiro. Suas palavras sobre o diálogo interior: “Estar comigo mesma e julgar por mim mesma é articulado e tornado real nos processos de pensamento, e todo processo de pensamento é uma atividade em que falo comigo mesma a respeito de tudo o que me diz respeito” (ARENDT, 2004, p. 163).

Arendt (2011) acredita que a escola deveria ser um espaço protegido, ainda isolando parcialmente os educandos do mundo real. A criança precisaria ser salvaguardada do meio público para que pudesse desenvolver-se com harmonia e de maneira vital, sendo essa uma responsabilidade da família e da escola. O professor seria o elemento que faria paulatinamente a aproximação do mundo dos adultos ao das crianças, como um mediador entre o passado e o futuro. Ele introduziria a criança no mundo por meio do conhecimento e da autoridade; essa não poderia ser confundida com o autoritarismo e o uso disseminado da autoridade, mas ela se daria naturalmente quando o professor assumisse responsabilidades pelo mundo. Conforme as palavras de Arendt (2011, p. 239) sobre o professor: “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: Isso é o nosso mundo”.

Diante do enaltecimento do diálogo como um meio de estimular a relação entre aluno e professor, e também como aquele que pode promover um engajamento com o conteúdo, poder-se-ia dizer que caberia ainda citar os fatores que estão afastando o aluno do professor e da relação com os saberes apresentados pelos mestres.

As inovações tecnológicas, segundo Ferreira Santos (2005), em escalada crescente nas últimas décadas, chegaram também à escola contemporânea, trazendo propostas de incrementar a didática em sala de aula, propondo, entre outros, o uso de tecnologias para o trabalho docente, transformando-o em um *educ comunicador*. No novo cenário, o giz e os livros perderiam espaço para a TV, a imprensa, os *smartphones*, os *sites* na *web*, etc. A *educ comunicação* estabeleceu-se como um novo campo de intervenção, relacionando a educação com a comunicação, com a proposta de inovar o modelo educacional vigente até então no ocidente.

Ferreira Santos (2005) alerta para a ultrapassagem dos limites da atuação educativa diante de informações globalizadas e do excesso de informações de qualidade questionável que chegaria até os educandos. A superficialidade com a qual os conteúdos seriam tratados levaria à pergunta quanto a sua relevância educativa, além de problematizar a dicotomia sempre vigente: informação x formação.

O uso abundante das tecnologias em sala de aula aponta para a massificação da ação comunicativa e modifica a relação existente na comunicação interpessoal. Ferreira Santos (2005) menciona o parâmetro em que a comunicação seria possível graças a uma relação personalista, em que a ideia de pessoa estaria baseada no sentido grego do *prosopon*: aquele que afronta com sua presença. Ou seja, o referencial de assumir o destino, de doar-se, compreender, dar, ser fiel, em uma existência autêntica. Nas palavras de Berdyaev:

A língua é o mais poderoso instrumento da constituição da sociedade e do estabelecimento de comunicações entre os homens, mas ela é, ela mesma, ligada ao pensamento e à elaboração das noções que permitem a instituição de uma comunidade de ordem intelectual entre os homens. Os nomes recebem uma verdadeira magia social (apud FERREIRA SANTOS, 2005, p. 57).

Propõe-se aqui, nas palavras de Ferreira Santos (2005), que a construção da pessoa dar-se-ia mediante a interação da resistência do mundo concreto e da afirmação humana, em uma trajetória constante e sem um destino final; um vir a ser, um devir constante entre polaridades da existência, como a subjetividade e a objetividade, o imaginário e o concreto,

entre outros. Assim também, remetendo-se ao capítulo 3 – A Pessoa e a Linguagem –, Cassirer aponta o confronto entre a pessoa e o mundo como o caminho de conhecimento.

Segundo Gusdorf (2003), a linguagem não teria caráter inteiramente impessoal e abstrato, mesmo se assim almejasse, pois sempre traria consigo um sentido pessoal. Nas palavras do autor (2003, p. 176): “O sentido comum das palavras é acrescido de um sentido próprio, cada vez que se encarna numa proposta pessoal; é por isso que a linguagem diz sempre muito mais do que diz.” Na educação, podemos mencionar que esse sentido além do estrito ligado ao conteúdo ministrado se faz presente, podendo o discente justamente entrar em contato de forma tácita com o conhecimento pessoal e o imponderável que jaz no ser do professor.

Conforme a vivência prática, poderíamos acrescentar que o aluno estaria sempre atento ao conteúdo que ultrapassa os vocábulos pronunciados, na busca de um sentido que estaria presente no ser humano à sua frente. A palavra docente mobilizada pela personalidade do professor, assim acolhida pelo aluno, evocaria neste uma busca de compreensão que ativaria a sua personalidade na busca de um sentido. A comunicação desdobra-se, assim, entre dois seres na busca de um significado. Nas palavras de Gusdorf (2003, p. 176): “Tal é a magia do verbo, que remete sempre aqueles que une para um domínio comum de inteligibilidade primeira, fonte e depósito da humanidade.”

Conforme Gusdorf (2003), o mestre que expõe um conteúdo, mesmo sendo de cunho abstrato, também participaria da exposição; o próprio mestre seria matéria da sua exposição, ele estaria envolvido no processo e não se poderia isolar o conteúdo explanado do próprio apresentador. O mestre colocaria contribuições da sua personalidade no processo ensino-aprendizagem e evocaria no exposto intenções pessoais também.

Gusdorf (2003) diz que a palavra seria encantamento; mediante a palavra, um pacto tácito de ligação e compromisso entre pessoas seria selado durante a existência. A palavra seria passível de satisfação ou desilusão e muito do seu conteúdo tácito seria lido nas entrelinhas, muitas vezes mais significativas do que a própria disciplina ministrada. Diz o autor que a atividade docente poderia ser edificante, pois transformaria a pessoa, o mundo e a humanidade.

Em latim, etimologicamente a palavra “instruir” significa “edificar”, e para Gusdorf (2003) a escola seria o lugar onde a personalidade do futuro cidadão poderia ser edificada. O mestre, nesse âmbito, mas não exclusivamente, seria de suma importância, pois seria o homem que atestaria, orientaria e levaria assuntos à consciência dos discentes em todos os

instantes, utilizando-se principalmente da palavra. Mediante o diálogo entre professor e aluno, segundo Gusdorf (2003, p. 185):

O homem invoca o homem, um homem dirige-se a criança que serão homens, que por seu lado são, uns para os outros, atestados de humanidade. Cada um surge dotado, em relação a todos, do poder supremo de ressonância e encantação. A palavra cultura revela aqui raízes campestres; evoca uma vida e uma paisagem.

Diante das palavras de Gusdorf, poderíamos inferir, de um lado, que mediante a palavra usada em um processo dialógico, mesmo que envolvesse um grupo, estar-se-ia se dirigindo ao individual, ao pessoal e ao singular de alguém, provavelmente de um aluno, no caso do professor. Pelo outro lado, pela palavra, dar-se-ia vida a uma paisagem, estar-se-ia construindo um enredo, uma narrativa que seria conteúdo para ser partilhado com os demais, com um grupo no âmbito do social.

Habermas (2007), filósofo contemporâneo que realizou vários estudos vinculados a pressupostos paradigmáticos da linguagem e elaborou a *Teoria da ação comunicativa*, defende uma ética da discussão, baseada na descentralização do ego, na busca da uma intersubjetividade alicerçada em normas racionais. Segundo o autor, seria mediante o diálogo que se alcançaria a possibilidade de vencer as diferenças, buscando-se conhecer, inicialmente, como cada um parte do seu ponto de vista para rumar à *universalização* de todos os interesses envolvidos. Seria uma forma empática diante das diferenças na senda da descoberta de uma nova alternativa igualmente interessante para todos. O filósofo contribui ao afirmar que seria um pressuposto de relevância que o participante do diálogo estivesse disposto a cooperar com os demais e assentir com as razões dos participantes; ele precisaria permitir que fosse afetado pela colocação dos demais e a consentir com novos rumos para as decisões.

Habermas (2007) relaciona pressupostos pragmáticos que possam sustentar uma discussão: os indivíduos precisam ser livres, no sentido de serem dotados de uma epistemologia que possam representar, além de possuírem a necessidade de que se escolham soluções aceitáveis e cabíveis para o debate em questão. A discussão deveria buscar o consenso por meio do contato interpessoal e social de um grupo, em que cada um pudesse se sentir envolvido pela dinâmica estabelecida.

Promovendo a volta às competências mencionadas no capítulo 2, poder-se-ia sugerir que, por meio do diálogo, as competências da compreensão e da expressão seriam ampliadas, e a formação da pessoa, enriquecida em uma vasta palheta de predicados que a preparariam

para lidar com as demandas sempre presentes da atualidade. O diálogo poderia ser visto como a possibilidade de interação do eu e do mundo, de ligação entre a expressão e a compreensão, do âmbito objetivo e do subjetivo e, certamente, conforme Arendt, do diálogo de cada um consigo próprio.

Por fim, a ética ressurgue no capítulo sobre o diálogo como uma questão premente para a educação, a vida social e a política. Como alicerçar o diálogo em pressupostos éticos e morais? Haveria a possibilidade de idear a ética além dos pressupostos afirmados pelas religiões, buscando-se uma ética que fosse laica e atendesse a diferentes visões de mundo?

Seria possível assentar-se na fundamentação da discussão ética de Habermas? Poder-se-ia aventar, também, que, conforme críticos habermasianos, a fé na argumentação baseada na *situação ideal de fala* seria falível? A questão quanto ao valor da argumentação na prática educativa e como dinâmica em sala de aula será tratada no próximo capítulo.

5 A ARGUMENTAÇÃO

O professor ensina a todos a mesma coisa; o mestre anuncia a cada um uma verdade particular e, se é digno de seu trabalho, espera de cada um uma resposta particular, uma resposta singular e uma realização.

(Gusdorf. *Professores para quê?*)

Seria possível conceber a ideia que, após um encontro intermediado pelo diálogo, conforme tratado no capítulo anterior, um momento inicial de abertura e de conversa estabelecer-se-ia e, decorrente dessa situação, uma segunda inter-relação constituir-se-ia a conter as premissas básicas que proporcionariam um aprofundamento de um conteúdo iniciado. No processo dialógico do discurso socrático, isso poderia ser verificado conforme esse percurso se estabelece; de um início informal e de aferição, com troca de informações a uma interação mais íntima, seguido de apreciação, aprofundamento e argumentação acerca de um assunto.

A argumentação presente no cotidiano da vida já se encontra fundamentada em estudos e teorias na Antiga Grécia. Mais especificamente Aristóteles, no século IV a.C., desenvolveu critérios objetivos de argumentação baseados na lógica. Além do campo da lógica, igualmente a retórica prestou-se ao estudo das formas de argumentação, também conhecida como arte da persuasão.

Segundo Arendt (2010), desde Homero, o educador de toda Hélade, os gregos ocuparam-se da ação e do discurso e, em suas ágoras, a retórica tornou-se um dos pilares de constituição da *política*. Durante esse período da história, segundo a autora, a ação e o discurso sofreram separação; conforme atividades independentes, o discurso passou a ganhar mais destaque, optando-se por ele como meio persuasivo. A forma de vida na *polis* era exercida mediante a palavra e a persuasão, em oposição à força e à violência. A falta do uso da palavra para o desenvolvimento das boas habilidades do cidadão grego e o consequente uso da violência e da força como meio de imposição de ideias eram vistos pelos gregos conforme modo pré-político de atuar, característico da vida fora da *polis*, aspecto atribuído aos bárbaros. Ainda conforme a autora, o político da época era chamado de *rétor*, como aquele que detinha a arte da fala em público e da retórica, e o filósofo, ao se pronunciar, utilizava-se da dialética, conforme arte do discurso filosófico.

Conforme Arendt (2012), para Aristóteles, a *polis* seria o espaço para o compartilhamento de palavras e atos, constituindo-se, assim, um local para a construção

conjunta do agir e do falar, ao qual a autora refere-se como domínio político. A filósofa complementa o assunto com a imagem da *polis*, não conforme uma localização física e geográfica, mas a caracteriza como um espaço que se constitui entre as pessoas; seria no âmbito das relações que se desenrolaria o verdadeiro agir e falar. Conforme palavras que a autora menciona para caracterizar o espírito grego da época: “*Onde quer que vás, serás uma pólis*” (ARENDT, 2012, Pg. 248), poder-se-ia perscrutar o comprometimento do cidadão grego com a *política*; a mobilização dos indivíduos para atuar a favor de um objetivo que considerariam desejável e defensável, conforme premissas aceitáveis para os demais.

Seria possível fazer uma distinção, mesmo que sutil, entre a retórica e a argumentação. O discurso estaria mais próximo da arte da retórica, ato que proporcionaria a adesão de uma plateia ao conteúdo exposto. A argumentação inclinar-se-ia à arte da persuasão, sustentada por preceitos lógicos. Segundo Machado & Cunha (2012), Aristóteles baseou-se na língua grega e no uso adequado das palavras e frases para formular o estudo da argumentação.

Compreende-se em Machado & Cunha (2012) que Aristóteles desenvolveu o uso dos argumentos baseado em duas proposições consideradas inicialmente, ou seja, as premissas, e outra proposição como decorrência das primeiras, em outras palavras, a conclusão. Assim, segundo os autores, Aristóteles analisou várias formas de partir de uma causa e chegar a sua respectiva consequência. Dito de outra maneira: Partindo-se de certas palavras que relatam acerca de determinada coisa, alcançar-se-ia uma outra circunstância, por ter-se admitido as primeiras.

Aristóteles formulou seu estudo amparado na lógica chamada formal, ou hoje chamada de aristotélica, segundo Machado & Cunha (2012), concebendo, assim, uma articulação da linguagem que garantiria uma argumentação competente. Esta, para evitar frases com conteúdos ambíguos e não cair em imprecisões, propunha frases categóricas que constituiriam proposições indubitáveis e com conteúdos que permitiriam uma articulação competente entre eles. Assim, ao invés de usar alguns homens, em geral os homens ou a maior parte dos homens, Aristóteles propôs o emprego do pronome todos os homens, não deixando dúvida sobre qual homem estar-se-ia referindo.

Diferentemente, a lógica informal estudaria a linguagem comum, que se constitui de frases que não permitem a classificação em verdadeiras ou falsas, ou seja, frases interrogativas e exclamativas que não deveriam ser entendidas como proposições. As frases declarativas permitiriam a categorização em verdadeiras ou falsas, sem que possam ser as duas simultaneamente e, nesse caso, poderíamos dizer que estaríamos diante de uma

proposição. Conforme exemplo de Machado & Cunha (2012, p. 19), as frases abaixo poderiam ser verdadeiras ou falsas:

- Paris é a capital da França.
- Buenos Aires é a capital do Brasil.

Sendo a primeira verdadeira e a segunda falsa, ficaria evidente que se tratariam de proposições, conforme Machado & Cunha (2012). Contudo, segundo os autores, nem todo agrupamento de frases constituiria um argumento, conforme abaixo:

- Começou a chover. Há pouco, o sol estava brilhando. A meteorologia não previu chuva alguma.
- Amanhã deverá fazer sol porque o serviço de meteorologia previu muita chuva e ele sempre erra em suas previsões (MACHADO & CUNHA, 2012, p. 17).

O primeiro exemplo apresenta frases compostas que caracterizam um não-argumento e denota apenas um acúmulo de frases, entretanto no segundo pode-se destacar a presença de um argumento.

A argumentação constitui-se por meio de uma ou mais premissas e delas decorreria a conclusão. Busca-se, segundo Machado & Cunha (2012), que a conclusão de um argumento tenha uma veracidade garantida por meio de premissas verdadeiras. Um argumento não coerente foi chamado pelos gregos de falácia ou sofisma e constitui-se de premissas não verdadeiras ou de uma articulação mal estabelecida entre as premissas e a conclusão. Os autores complementam que os argumentos deveriam ser classificados como válidos e não-válidos, conforme vínculo que se estabelece entre as premissas e a conclusão.

Na colocação de Machado & Cunha (2012), garantir-se-ia a verdade de uma conclusão, por meio de uma argumentação coerente que, por sua vez, necessitaria de premissas verdadeiras e de uma articulação coerente entre elas. Tendo-se uma premissa falsa, mesmo havendo uma argumentação coerente, a verdade da conclusão estaria comprometida. A existência de premissas falsas comprometeria a possibilidade de se construir argumentos válidos, segundo os autores, e, mesmo diante de uma argumentação coerente, a falsidade das premissas não levaria a uma conclusão verdadeira.

A lógica presente na argumentação aproxima-se por excelência do campo da Matemática, por promover a separação entre forma e conteúdo e pela possibilidade de usar as

expressões lógicas sem a necessidade de levar em conta um conteúdo, como por exemplo: “Todo a é b e todo b é c acarreta que todo a é c, qualquer que seja o significado dos termos representados por a, b e c” (MACHADO & CUNHA, 2012, p. 26). Quando assim colocada a expressão lógica, independentemente do que significaria a, b ou c para o senso comum; podendo tratar-se de coisas completamente diferentes, conforme exemplos dos autores: “a represente peixe, b represente ave, e c represente mamífero” (p. 36). Contudo, os autores argumentam que na língua a separação entre forma e conteúdo parece ser mais difícil, entretanto, dizem eles, que na linguagem cotidiana a estrutura lógica estaria bastante preservada e presente.

Machado & Cunha (2012) abordam o silogismo; constituído a partir de duas premissas e uma conclusão, conforme estudado por Aristóteles em seu livro chamado *Organon*. Mesmo argumentos mais complicados com um maior número de premissas seriam decompostos em silogismos parciais e encadeados para se alcançar uma conclusão final. Seria possível demonstrar a existência de 256 tipos de silogismos; partindo-se dos quatro tipos básicos de proposições categóricas, levando-se em conta os quatro tipos de figuras, desenvolvidas por Aristóteles, chega-se ao seguinte cálculo, conforme Machado & Cunha (2012, p. 36):

Além disso, cada uma das 3 proposições envolvidas em silogismo pode ser de um dos 4 tipos categóricos básicos. Logo, há $4 \times 4 \times 4 = 64$ possibilidades, para cada classe de silogismo descrito acima. Os silogismos possíveis constituem, então, um total de $4 \times 64 = 256$.

Contudo, conforme apresentam os autores, apenas 10% desses silogismos, ou seja, 24, seriam silogismos coerentes, os demais poderiam ser vistos como sofismas. Aristóteles apresentou uma lista de regras para definir uma argumentação coerente.

Machado & Cunha (2012) discorrem sobre a teoria de representação do pensamento de Eüler, retratado em seu livro intitulado *Cartas a uma Princesa da Alemanha*, por volta de 1770. De sua autoria são os diagramas que representariam esquematicamente – permitindo a visualização – as regras da boa argumentação, facilitando a compreensão das proposições básicas, conforme abaixo:

PROPOSIÇÃO	DIAGRAMA DE EÜLER
Todo <u>a</u> é <u>b</u>
Nenhum <u>a</u> é <u>b</u>
Algum <u>a</u> é <u>b</u> (ou existe <u>a</u> que é <u>b</u> .)
Algum <u>a</u> não é <u>b</u> (ou existe <u>a</u> que não é <u>b</u> .)

(Machado & Cunha 2012, p. 38).

Seria possível argumentar que a lógica formal apresentaria uma limitação quando empregada à vida comum de cada dia. A manutenção de argumentações lógicas na prática diária seria insustentável e tornaria a comunicação artificial e enfadonha. Também, segundo Machado & Cunha (2012), as proposições poderiam ser de natureza verdadeira ou falsa, caracterizando um sistema binário, vendo-se o terceiro elemento excluído; sendo uma proposição falsa ou verdadeira, não haveria uma terceira possibilidade. Essa prática impossibilitaria a expressão das diferentes vivências humanas, das imprecisões, das incertezas e das possibilidades múltiplas de caminhos escolhidos pelos homens.

Assim, diante desse impasse, novas propostas surgiram, segundo os autores, que ofereceriam possibilidades de um estudo mais próximo das expressões do pensamento humano; essas são chamadas de lógicas *não-clássicas*. Busca-se, por meio delas, uma saída para a rigidez das proposições aristotélicas e cada uma das muitas propostas quer preencher a lacuna deixada pela articulação clássica, advinda do formalismo da lógica de Aristóteles. Como exemplo, a lógica trivalente aceitaria um terceiro elemento que não seria nem verdadeiro, nem falso, tratando-se de algo desconhecido ou incerto. Também, a lógica polivalente distanciar-se-ia do conjunto binário certo ou errado, aceitando verdades que se encontrariam no intervalo de ambos. Relata-se aqui acerca de sistemas lógicos que se utilizariam de aspectos probabilísticos.

Ainda seria pertinente incluir o tópico que outorgaria veracidade às premissas para garantir uma argumentação válida. Poder-se-ia dizer que premissas seriam consideradas verdadeiras pelo fato de advirem de figuras de autoridade, propostas pela igreja ou por meio de dogmas de qualquer origem. Também, segundo Machado & Cunha (2012), uma premissa

poderia ser considerada verdadeira por ter sido emitida por um especialista em certo campo do conhecimento, algum assunto do senso comum ou ainda de um conhecimento comprovado pela ciência. Seria possível dizer que todas as fontes citadas acima não poderiam ser vistas como absolutas. Mesmo o conhecimento científico seria passível de estar ultrapassado, equivocado ou ainda em estado de construção.

Certamente – diante do dia a dia e distante da lógica formal – estar-se-ia na presença de uma dificuldade, quando se postularia que o pensamento crítico dependeria do desenvolvimento de formas válidas de argumentação, mas também de premissas que pudessem ser aceitas como verdadeiras. Machado & Cunha (2012) advertem, diante do quadro exposto, a importância do interesse pela verdade das premissas e por acompanhar atentamente a concatenação delas para a obtenção de um argumento válido.

Utilizar-se-ia, segundo os autores, de componentes extralógicos, quando se pretenderia convencer alguém de algo e, distanciados de uma prática sistemática do pensamento crítico, a possibilidade de se aceitar falácias e sofismas seria aceita com facilidade. Os autores apontam para o uso consciente da linguagem como alternativa para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Com bastante naturalidade e em recorrentes situações, uma conversa entre pessoas se estabelece e, em determinado momento, os interlocutores utilizam-se da argumentação para alcançar um êxito, o melhor desempenho de um determinado assunto, ou seja, procura-se fazer com que um assunto seja vitorioso, em detrimento a outro. Certamente, é da experiência comum à situação colocada e, assim também observa-se essa prática corriqueira no dia a dia da educação, que pode ainda ser agravada por um uso autoritário da linguagem, mediante preceitos dogmáticos colocados pelo professorado.

Também seria possível aventar que o uso da linguagem de forma ética seria fundamental para a educação, bem como o valor da argumentação deveria residir na possibilidade de se chegar a um entendimento e possivelmente a um consenso. Entretanto, essas colocações podem soar de maneira bastante ingênua e simplista, mas justamente o presente capítulo tratará do tema, buscando ampliar a visão da ação argumentativa.

Conforme já foi tratado no capítulo 3, Arendt (2012) apresenta a forma mais elevada da expressão humana, relacionada ao âmbito da linguagem e da ação, por ela denominada apenas de *ação*, havendo ainda o *trabalho* e a *obra* que compõem a *vida activa*. Machado & Cunha (2005) vinculam a palavra “ação”, apresentada por Arendt, como manifestação de um ato que se acreditaria exercido em liberdade e com consciência. Diferentemente, segundo os

autores, a palavra “coação” não poderia ser entendida como oriunda de uma ação pessoal e livre, aproximando-se, dessa maneira, mais de um ato de violência.

Machado & Cunha (2005) reforçam as palavras do filósofo Habermas, que escreveu a *Teoria da ação comunicativa*, em que defende uma ética do discurso. Colocado pelos autores, o processo comunicativo de Habermas incumbe-se de outorgar autoridade à fala; o diferencial da linguagem consistiria na argumentação, diante de uma *situação ideal de fala*, momento em que se daria a possibilidade de dar voz a todos, levando em conta as argumentações, com a finalidade de se chegar a um consenso. Esse caminho foi apontado pelos autores como um antídoto à violência. Também, segundo Machado & Cunha, haveria diferentes críticas à teoria habermasiana, alegando se tratar quase de uma crença religiosa, de uma fé na *situação ideal de fala*, contudo, segundo os autores, a resposta de Habermas a essas colocações fora a seguinte: “se não acreditamos na força da argumentação, de que alternativa dispomos?” (2005, p. 14).

Voltando-se ao capítulo 2, em que foram tratados o *Trivium* e o *Quadrivium*, seria pertinente reavivar as competências elencadas pelo *Trivium*: gramática, retórica e lógica; a retórica e a lógica atenderiam ao desenvolvimento de bons e plausíveis argumentos. A gramática cuidaria do uso da linguagem correta e a retórica se debruçaria na prática da persuasão. Esses eram os objetivos almejados pela educação para que o cidadão grego chegasse a seu objetivo de contribuir com a *polis*.

Hoje, poder-se-ia dizer, muito se estudou acerca da lógica, estabelecendo-se leis e regras para que uma argumentação consistente pudesse ser proferida. Para Machado & Cunha, a utilização da linguagem no dia a dia não necessitaria de regras pré-estabelecidas, e seria pouco razoável que o estudo da lógica formal fosse necessário para se principiar uma conversa, tentar convencer alguém de algo ou argumentar.

Contudo, Machado & Cunha (2012), ao mencionarem a condição humana atual pensada conforme concepção de homem racional, ancoram a racionalidade de maneira exemplar na força da palavra. De acordo com as palavras dos autores (2005, p. 13):

essa confiança na força da palavra, no poder de convencimento dos argumentos corretos, na capacidade de mobilização das pessoas para agir em nome de uma causa considerada defensável diante dos outros a partir de pressupostos aceitáveis por todos os envolvidos.

Na visão dos autores, a violência e suas diferentes manifestações poderiam estar associadas à perda da confiança na fala, à descrença quanto à capacidade da palavra como

veículo de ação. A fala, dessa maneira, poderia conter valor de expressão da palavra que conteria também em si a ação, constituindo, assim, uma argumentação. Na visão de Machado & Cunha (2012), seria premente a reconstituição da credibilidade na fala, outorgando-lhe autoridade, possibilitando que aja como remédio eficaz contra as diferentes formas de violência.

Segundo Machado (2010), a argumentação não estaria apenas presente na Língua Materna e na Matemática, mas acompanharia todas as disciplinas; seria a capacidade de estudar e examinar um assunto de diversas maneiras, mediante o uso da linguagem e da lógica. A argumentação poderia ser vista como uma possibilidade de construção conjunta de um assunto, que serviria como antídoto para qualquer tipo de coação ou violência.

Na abordagem sobre a argumentação, conforme lógica informal em seu emprego na vida escolar, poder-se-ia abordar o processo elaborado por Moles (1981), em sua obra *A criação científica*. O autor discorre sobre a importância da demonstração na construção do conhecimento científico. A demonstração compreenderia a construção de um sentimento de evidências advindas de um indivíduo que comunicaria uma mensagem que compreenderia elementos possíveis de serem concatenados com a ideia de se chegar a um determinado fim. Segundo Moles (1981), não existiria uma demonstração *canônica*, mas far-se-iam necessárias tantas demonstrações diferentes, conforme públicos específicos existentes; ela deveria ser curta, bem direcionada e partiria da rede de conhecimentos do receptor, que poderiam ser atingidos e desenvolvidos por meio da intuição, pela lógica dedutiva ou pela experiência.

O processo da argumentação, poder-se-ia dizer nesse caso, estaria relacionado a uma demonstração e posterior atividade de convencimento; mediante a demonstração chegar-se-ia ao objetivo de vencer juntos, de se chegar a um caminho comum acerca de uma exploração conjunta de um tema do conhecimento humano.

Valeria ainda ressaltar a importância da autoridade estabelecida de maneira pertinente na ação educativa e de sua presença na sala de aula e no processo argumentativo. A importância da condução responsável e ativa, consequentemente contrapondo-se a qualquer tipo de coação.

Poder-se-ia aventar que, assegurados pelo processo argumentativo, seria possível se atingir certa finalização de um caminho investigativo, tal como a conclusão de um processo. Contudo, para além dessa aparente finalização, ainda seria pertinente propor um término, de maneira a formalizar uma ação. No próximo capítulo, será apresentada a narrativa como grande síntese de uma obra iniciada pelo diálogo, transcorrendo pela argumentação e chegando finalmente a uma história.

As palavras finais do capítulo advêm de Nietzsche em sua obra *A gaia ciência*, nos escritos em que relata sobre a violência e seu emprego na linguagem; na visão do filósofo, a pior violência seria a que se daria por meio da palavra. A fala empregada com o intuito de exercer a violência tem acompanhado o ser humano na contemporaneidade, assim como o mal uso da argumentação. Diante de uma articulação imprópria e inverídica da fala, poder-se-ia inferir grandes desvios dos caminhos que considerar-se-ia éticos e dignos e que vêm sendo praticados na atualidade. Assim, também conforme Nietzsche (1976), uma boa causa poderia ser prejudicada pelo uso de maus argumentos.

6 A NARRATIVA

Contemplem, pois, com recatado olhar,
 Da eterna tecelã a obra-prima:
 Como um só lance movimenta mil cordéis,
 Disparando a lançadeira acima e abaixo:
 Os fios se encontram, deslizando,
 E um só golpe encanta mil conexões.
 Isto ela não junta mendigando,
 Pois desde a eternidade tem urdido,
 De modo que o artífice eterno,
 Confiante, a trama possa impulsionar.
 (Goethe. *Ensaaios Científicos*)⁷

Era uma vez... E o ambiente se transforma, os corações se abrem, os semblantes ganham serenidade e os olhos brilham. Os contos de fadas, com sua magia, contagiam crianças e adultos por conseguirem lidar com a polaridade do bem e do mal, do feio e do bonito, do certo e do errado com propriedade e naturalidade, mediante o emprego de imagens ancestrais precisamente articuladas. As narrativas ressignificam aspectos da vida, possibilitando certa ordenação dos acontecimentos comuns do nosso dia a dia.

Para Regina Machado (2004), a frase *era uma vez* nos transporta para outro lugar, a um tempo distinto que não seria o histórico e atual; não é hoje, nem ontem ou amanhã. Espaço em que não sou eu, nem o que fui ou serei, mas o espaço do imaginário. Para a autora, a mesma frase em inglês, *once upon a time*, poderia ser traduzida por: *uma vez acima ou além do tempo*, expressando com mais precisão o espaço da narrativa. Também, muito comum no coloquial das crianças no momento da brincadeira, a frase *agora eu era* isso ou aquilo, não faz sentido na gramática, nem no linguajar cotidiano, mas caracteriza muito bem a múltipla possibilidade de assumir papéis fictícios.

Assim, R. Machado (2004) menciona o imaginário como sendo o local para o qual a pessoa se transporta ao vivenciar uma narrativa; ela consegue assumir diferentes papéis, identificar-se com reis, rainhas, experimentando os aspectos ancestrais de cada uma dessas figuras. Por meio da *imaginação criadora*, cada qual poderia se vestir da roupagem do personagem e, enquanto o mundo não o solicitar, seria possível aproximar-se por meio de imagens da inteireza desses seres ancestrais.

Segundo Jerome Bruner (2014), na época do folclore arcaico em que o povo não era letrado, a narrativa era partilhada por um grupo de pessoas, momento muito valorizado e de

⁷ GOETHE. *Ensaaios Científicos*. São Paulo: Barany Editora Ad Verbum Editorial, 2012.

união, e cuja narração era feita por um *cantor de contos*. A narrativa era, então, cantada e o povo se reunia para participar desse momento especial. Nas palavras de Campbell: “o mito é música e a música provém do corpo” (apud FERREIRA SANTOS, 2005, p. 51).

Essa atividade tão antiga e primordial continua encantando todos os convidados ao desfrutar da narrativa de uma boa história. Originalmente, as histórias eram apenas contadas, não havia registro escrito, ou melhor, elas eram cantadas, narradas de cor pelos *skaldes*, *trovadores*, *aedos*, *griotes*, *bardos*, etc. A etimologia da expressão “de cor” advém de *cor*, *cordis* do latim que significa “coração”. Dessa maneira, poder-se-ia dizer que as histórias eram cantadas e contadas sem o uso de um registro e, segundo a origem da palavra, por meio do coração.

Conforme contribuição de Benjamin (2012), filósofo alemão que discorre sobre o narrador em uma de suas últimas obras, as melhores narrativas seriam aquelas advindas da tradição oral. Os representantes arcaicos dos narradores, na visão do autor, poderiam ser personificados pelo marinheiro comerciante que conhece o mundo em suas viagens a terras distantes e conta sobre suas aventuras e, em contraposição, pelo artífice e camponês que recontariam os feitos durante seu trabalho recolhido.

A narrativa encontra-se tão presente no cotidiano que aparenta ser tão natural como a própria linguagem. O convívio com as histórias inicia-se cedo na vida de uma criança e, na verdade, cessa apenas com a morte do homem. Sempre estamos circundados por boas e más narrativas que discorrem sobre nossa vida ou sobre a alheia, quanto a sua singularidade ou diante de aspectos comuns do cotidiano. As histórias possuem diferentes graus de profundidade ao abordarem as temáticas, mas trata-se sempre de algum assunto de relevância. Nas palavras de Bruner (2014, p. 99): “Uma verdade é certamente óbvia: por mais que a narrativa seja um de nossos reluzentes prazeres, ela é coisa séria.”

Construir, inventar e contar narrativas sobre ontem, hoje e amanhã, proporciona um meio de conciliar os acontecimentos da vida com a interioridade humana; seria uma maneira de tornar o inesperado mais comum, o imprevisível aceitável e o entranho relacionado a um sentido determinado. Também, as narrativas aproximariam as pessoas, segundo Bruner (2014), de transgressões, infrações e desvios cometidos, propondo uma resolução para o conflito, precavendo o ouvinte de situações similares na vida. Para o autor, a cultura humana, por natureza, proporcionaria ao homem uma maneira coletiva de lidar com as vicissitudes e adversidades da vida, por meio de usos, costumes e, na maioria das vezes, mitos, cosmogonias, ritos presentes nas narrativas.

Mediante a elaboração de narrativas, poder-se-ia criar e recriar o mundo, construir o amanhã e reinventar o ontem; mesmo com o uso da ficção para tanto, imiscui-se sempre assuntos que são familiares e próximos de nossa vida. Para Bruner (2014), a memória, que reaviva alguns aspectos do passado – nos ritos de plantio, colheita e cura, em que toda tribo participava – é imperiosa na elaboração de narrativas, assim como a imaginação é essencial para trazer possibilidades novas, viagens a paragens possíveis e impossíveis, dando vida nova ao conteúdo tratado. Relacionando o assunto com a sexta competência descrita por Machado no capítulo 2 sobre as competências, a importância da imaginação para criar novas alternativas para a situação presente mostra-se recolocada aqui na importância da elaboração de narrativas.

Também R. Machado (2004) corrobora com a colocação de que a narrativa proporcionaria ao ouvinte uma possibilidade de se deslocar para outras realidades de existência; para momentos melhores, muitas vezes amenizando quadros ligados a situações difíceis de vida, como em crianças hospitalizadas, pacientes terminais e pessoas que sofreram situações traumáticas. Também, menciona a possibilidade de uma releitura da sua própria pessoa, conforme pode-se depreender de suas palavras:

Os contos milenares são guardiões de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas; partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, desenrolam trajetos de personagens exemplares, ultrapassando obstáculos e provas, enfrentando o medo, o risco, o fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final da história em seres outros, diferentes e melhores do que no início do conto. O que faz com que nós, narradores, leitores e ouvintes, nos vejamos com outros olhos (R. MACHADO, 2004, p. 15).

R. Machado (2004) comenta que as histórias que o professor narra contêm uma moral, um ensinamento, mas que por meio das narrativas esse conteúdo chega às crianças de forma essencialmente tácita, de maneira flexível, permitindo a cada um assimilar e interiorizar o ensinamento de acordo com o seu momento e sua idade.

Segundo Machado (2004), estaria implícita na atividade docente a habilidade de contar histórias; um bom docente deveria ser capaz de narrar, construindo um significado e vinculando-o ao assunto abordado. Para Machado, tratar-se-ia da ação central do docente. O professor deveria ser capaz de preparar uma narrativa sobre um assunto qualquer, mediado por um cativante enredo, que transmitisse um significado e uma gama de valores. Caso isso não seja realizado na escola, os alunos teriam a tendência de buscar esse alimento em outros

lugares, como em novelas, cinemas e relatos biográficos na tentativa de aferir e se certificar de seus valores.

A narrativa deveria estar presente na sala de aula com um propósito específico ligado ao conteúdo ou ao tratar-se de um assunto relacionado ao contexto da classe. A moral está presente em diferentes narrativas e, mediante o enredo, a mensagem pode chegar ao aluno de maneira tácita, enriquecendo a teia de significados sem que a mensagem seja transmitida explicitamente, evitando a vertente moralista e direta, mas possibilitando que cada qual possa edificar a moral conforme a sua leitura pessoal do conteúdo narrado. Segundo Machado (2004), não seria possível ensinar a moral da história!

Para Benjamin (2012), a informação estaria presente no dia a dia das pessoas e, certamente, tratar-se-ia de um conteúdo que rapidamente perderia o ineditismo. O autor relata que a notícia seria apresentada de forma objetiva e bastante detalhada, repleta de explicações. Diante desse cenário, Benjamin ressalta que a grande maioria das pessoas encontra-se empobrecida de relatos narrativos, mas repleta de informações, perdendo a possibilidade única de escutar um conteúdo sem explicações, sem moral da história, livre para a interpretação individual.

R. Machado (2004) corrobora com o pressuposto que os valores humanos poderiam ser transmitidos pelas narrativas e, assim, exerceriam um caráter formativo. Nas palavras da autora (2004, p. 15):

Somos nós os protagonistas, é a nossa própria história que nós contamos enquanto vivemos o relato exemplar. Enquanto estamos dentro do conto, experimentamos a certeza de que valores humanos fundamentais como a dignidade, a beleza, o amor e a possibilidade simbólica de nos tornarmos reis permanecem vivos em algum lugar dentro de nós.

Diante de tantas narrativas que se apresentam no repertório da história da humanidade, como poder-se-ia elencar as de relevância? Segundo Machado (2004), seria premente compreender o conhecimento como uma grande teia de significações, que, por sua vez, caracterizar-se-ia por relações que poderiam ser estabelecidas entre um assunto e o restante do mundo. Formar-se-ia uma rede de significações em que os nós seriam os conceitos (ideias, significados) e os fios seriam as relações.

Mediante a palavra *nós* seria possível reconduzir-se a narrativas e as imagens arquetípicas que por si só já representariam um significado: o nó Górdio na história de Alexandre, o Grande, por exemplo; o fio de Ariadne junto ao labirinto do minotauro em Creta; a

fiandeira, o fiar, o tecer – o tecer o fio do destino, imagem das nornas na Mitologia Nórdica e presente nas moiras da Cultura Grega responsáveis pelo destino dos homens: uma fiava o fio da vida, a segunda media-o e a terceira era responsável por cortá-lo no instante da morte.

R. Machado (2004) descreve em sua obra que, ao se expor o ensino por meio dos contos tradicionais, isso possibilitaria uma aprendizagem que iria muito além dos objetivos relacionados aos planejamentos escolares. Como exemplo da autora, poderiam ser apontadas: a possibilidade da imaginação e transposição que possibilitam a transformação do ouvinte, a experientiação de valores humanos, a vivência da afetividade, a aproximação da integridade humana e a possibilidade crítica.

Cassirer (2012) apresenta que, nos primeiros passos a caminho de uma vida intelectual e cultural, os homens iniciaram um percurso de introversão e procurariam compreender o seu meio ambiente, construindo as grandes e belas narrativas mitológicas. Segundo o autor, nessas primeiras tentativas de conhecer o mundo – a cosmologia –, houve também uma busca pela explicação antropológica, pela compreensão da origem do homem. Iniciava-se, segundo ele, em pequena escala, a busca pelo: *conhece-te a ti mesmo*, imperativo délfico tão perseguido até os dias de hoje.

Também, segundo Bruner (2014), mediante as imagens advindas das histórias, possibilitar-se-ia a interiorização do conteúdo e, assim, a oportunidade de se relacionar com o assunto.

Diante das grandes imagens arquetípicas da humanidade, lastro em que as narrativas encontram significado próprio para desenvolver o enredo, também Arendt (2010) contribui com a sua menção ao começo, ao início, ao primeiro nascimento. No intuito de apresentar a ação humana como a faculdade que pode se interpor e transformar a fatalidade da mortalidade, como o fim declarado do homem, e que o leva a seguir um caminho de *mesmice*, Arendt cita o nascimento de uma criança como a possibilidade de experimentar o novo e o recomeço:

Em outras palavras, é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido. Só a plena experiência dessa capacidade pode conferir aos assuntos humanos fé e esperança, essas duas características essenciais da existência humana... (ARENDT, 2010, p. 308)

É possível compreender que Arendt explicita que nascemos para começar algo e não simplesmente para morrer, apesar de a morte humana ser um acontecimento inevitável. O nascimento de um novo ser seria como uma imagem arquetípica da fé e da esperança.

Contudo, estaria na ação humana a possibilidade milagrosa do novo, transformador e inusitado. O ineditismo da cada pessoa mostra-se como um marco importante para as mudanças do inexorável e automático.

A referida ideia de Arendt a respeito de o nascimento ser a imagem arquetípica da fé e da esperança está presente nos textos literários, como em *Grande Sertão: veredas* de João Guimarães Rosa: “um menino nasceu – o mundo tornou a começar”⁸

Nas palavras de Gusdorf (2003), poder-se-ia depreender o que ele chama de segundo nascimento de um ser na vida, descortinando-se mais uma imagem ancestral presente nas narrativas; pelo nascimento terrestre, nascer-se-ia para dentro da natureza, contudo o nascimento para dentro de uma cultura é caracterizado como o segundo passo de uma criança. Por intermédio do educador, a criança defronta-se com valores, saberes, tradições, curiosidades e outros, que a relacionam ao seu grupo de origem. Para o autor, seria mediante as narrativas, as verdades e os saberes, que se poderia vincular a criança ao seio de uma comunidade.

Em sua obra *Responsabilidade e Julgamento*, Arendt (2004) defende a importância da tradição como uma possibilidade de compreender e lembrar-se das raízes de certo grupo de pessoas, não como algo impensado, dogmático e que tolhe a ação humana, mas como uma luz que traria consciência sobre o nosso passado e que poderia nortear futuros caminhos para os cidadãos; grandes personalidades poderiam ser lembradas e, assim, descortinam-se exemplos vivos de atos dignos, éticos e morais. Objetivar-se-ia, dessa maneira, a inserção saudável do alunado no mundo, procurando, mediante exemplos dignos de serem seguidos, compromissá-los com o porvir da humanidade. Como diz Arendt, *deitamos raízes* para o futuro ao ressuscitarmos personagens que preenchem nossa vida com qualidades singulares.

Para Arendt (2004), vincular o jovem com a história é mandatório para que ele possa valorizar o mundo que recebeu de presente até aqui e, também, tenha chance repleta de elementos para que se aprofunde na compreensão de sua existência. Um novo cidadão seria colocado no mundo e tornar-se-ia passível de vislumbrar sua origem, a cultura de seu povo e depois poderia ampliar o seu leque de conhecimento, não a partir da tradição cegamente seguida, mas mediante a valorização e a escolha de exemplos e de raízes de relevância.

Seria possível inferir que a narrativa de histórias presta-se sobremaneira a essa atividade de se reconciliar com o passado e de dar-lhe sentido, compreendendo-o. As bases para o futuro poderiam ser lançadas para uma construção sólida mediante os valores passados.

⁸ GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão: Veredas**. Editora Nova Fronteira. Edição comemorativa.

A vida humana entre o nascimento e a morte seria sempre uma história que narraria os feitos e ditos de um determinado ator da vida.

Mediante as contribuições de Arendt (2004), fica explicitado o pertencimento de um ser humano a certa raiz cultural, geograficamente determinada; diante do nascimento de uma criança em certo local da terra, esta receberia a carga de responsabilidade tanto dos prazeres, como dos malefícios de seus pais e de seu povo. Segundo Arendt (2004, p. 90): “E, quanto à nação, é óbvio que toda geração, por nascer num *continuum* histórico, recebe a carga dos pecados dos pais, assim como a bênção dos prazeres dos ancestrais”.

O grande diferencial dos mortais estaria na condição de produzirem algo no mundo – um objeto, uma obra, as palavras e os feitos – diferentemente dos animais e, assim, tornar-se-iam participantes da história, inseridos em seu meio. Mediante sua contribuição para o mundo, tornam seus feitos imortais exceto a si próprios. Nas palavras de Arendt (2012, p. 23): “Por sua capacidade de realizar feitos imortais, por poderem deixar atrás de si vestígios imorredouros, os homens, a despeito de sua mortalidade individual, atingem a imortalidade que lhes é própria e demonstram a sua natureza ‘divina’.”

Com a contribuição magistral de Arendt sobre as raízes da humanidade e da forma tal qual as crianças seriam recebidas neste meio cultural, trazendo consigo um novo alento, a narrativa poderia ser vista como um veículo para que uma nova geração se inserisse na cultura, no aspecto intrinsecamente humano de sua existência para, assim, assimilar de maneira própria os aspectos que a ligariam à terra, ao seu povo e ao mundo no qual seria esperado que atuasse e se expressasse sadiamente.

Para Lanz (2005), que aborda a formação no âmbito da pedagogia Waldorf, a criança perfaria, ao longo do Ensino Fundamental, os passos relativos ao processo evolutivo da humanidade, desde a antiguidade até a contemporaneidade, não apenas quanto ao desenvolvimento do conhecimento, mas principalmente na sua estruturação psicoemocional. O conteúdo histórico e mitológico constituiria, segundo o autor, uma recomendação adequada para cada ano escolar e seria transmitido mediante as narrativas das grandes histórias da humanidade. Propor-se-ia a abordagem dos contos de fadas, fábulas, lendas, mitologias diversas e biografias de diferentes representantes da humanidade, que colaboraram significativamente com a humanização da terra.

Como foi visto, Lanz (1990) apresenta o ser humano vinculado às áreas sociais, divididas em três âmbitos distintos: jurídico, espiritual ou cultural e econômico. Na esfera espiritual, o homem desenvolveria a vida cultural, como plenitude da manifestação humana. O domínio espiritual representaria muitas facetas do ser humano, caracterizado pelas

atividades emblemáticas da humanidade como: educação, lazer, arte, expressão, religião, criação, manifestação, informação, moralidade, livre arbítrio, etc.

Em sua obra sobre a pedagogia Waldorf, Lanz (2005) menciona as narrativas conforme a possibilidade de inserir a criança na história da humanidade, no seu percurso de desenvolvimento e de transições. De acordo com a trajetória da narrativa, as grandes épocas culturais são tratadas, assim como as religiões da antiguidade e dos dias atuais. Dessa maneira, a criança vincular-se-ia paulatinamente aos valores culturais da humanidade até chegar à compreensão dos dias atuais.

Arendt (2012) também dá valor educacional à narrativa, quando diz que, por meio dela, acontecimentos da vida privada, relativos à dor, ao sofrimento, às paixões e a outros são *desprivatizados* e *desindividualizados* e, assim, são levados a público de uma maneira adequada. Na visão dela, seria a transposição artística de experiências individuais que enriquecem o mundo dos homens quando podem ser compartilhadas por meio da narrativa.

Cada vida humana, seria possível supor, poderia ser vista conforme uma história, iniciada com o nascimento até a morte e, assim, as histórias individuais edificariam o livro de todas as histórias (*storybook*), sem começo e sem fim. Para Arendt (2010), o homem seria um produtor de histórias que poderiam ser lidas em diferentes materiais da cultura humana, não apenas em livros. Para a referida pensadora, somente se aventuraria a dizer quem uma pessoa realmente teria sido, quando a biografia dela chegasse ao seu final; ao se visualizar o trajeto de vida do herói, que tipo de vida tal pessoa teria edificado.

Como exemplo, a beatificação dos santos concedida pela igreja católica foi sempre oferecida após vários anos da morte do personagem. Arendt (2012) também relembra o costume grego que compreendia o ser humano sempre acompanhado de um *daimon* – ser que trilha a vida junto do homem. Na época, não era reconhecido um *eudaimon*⁹ antes que esse morresse. Assim, segundo a autora, a essência de um herói somente seria conhecida após a sua morte, quando a narrativa de sua vida descrevesse a genialidade de seu ser, após o findar da sua história.

Em Benjamin (2012, p. 224), pode-se perscrutar de forma análoga o interesse que subjaz a ocorrência da morte na construção das narrativas. Em suas palavras: “Ora, é no moribundo que não apenas o saber e a sabedoria do homem, mas sobretudo sua vida vivida – e é dessa substância que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível.”

⁹ O termo *eudaimon* é empregado no texto de Arendt com o sentido de bem-estar de um *daimon* que acompanha cada homem durante a vida, mas que é apenas visível para os demais.

Revisitando as competências elencadas no capítulo 2, a contextualização poderia ser vista como aquele âmbito em que a história de um fato ou de uma personalidade seria finalmente escrita, contada ou registrada. Quanto à imaginação, a narrativa alçaria irrestritos âmbitos; imaginados, fantasiados e criados...

A relevância da narrativa contada de forma imaginativa, criativa e revelando seu arcabouço ancestral foi magistralmente concebida e apresentada nas palavras de Clarissa Pinkola Estés (1998, p. 8-9):

O amado Bal Shem Tov estava à morte e mandou chamar os seus discípulos.
– Sempre fui o intermediário de vocês e agora, quando eu me for, vocês terão de fazer isso sozinhos. Vocês conhecem o lugar na floresta onde eu invoco a Deus? Fiquem parados naquele lugar e ajam do mesmo modo. Vocês sabem acender a fogueira e sabem dizer a oração. Façam tudo isso, e Deus virá.

Depois que Bal Shem Tov morreu, a primeira geração obedeceu exatamente às suas instruções, e Deus sempre veio. Na segunda geração, porém, as pessoas já se haviam esquecido de como se acendia a fogueira do jeito que Bal Shem Tov lhes ensinara. Mesmo assim, eles ficaram parados no local especial na floresta, diziam a oração, e Deus vinha.

Na terceira geração, as pessoas já não se lembravam de como acender a fogueira, nem do local na floresta. Mas diziam a oração assim mesmo, e Deus ainda vinha.

Na quarta geração, ninguém se lembrava de como se acendia a fogueira, ninguém sabia mais em que local exatamente da floresta deveriam ficar e, finalmente, não conseguiam se recordar nem da própria oração. Mas uma pessoa ainda se lembrava da história sobre tudo aquilo e a relatou em voz alta. E Deus ainda veio.

Ainda em tempo, caberia expor aqui a colocação de Arendt acerca da narrativa e da tradição, complementando com o uso de outro tipo de linguagem, não tão imaginativa, mas contextualizando as imagens de Pinkola Estés:

Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínio do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto do passado. Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir. Mas não pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás –, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação (ARENDT, 2011, p. 130-131).

7 CONCLUSÃO

O homem procura, de um modo que lhe seja adequado, plasmar para si uma imagem do mundo clara e simples, e vencer assim o mundo da existência, esforçando-se por substituí-lo, numa certa medida, por esta imagem.

(Einstein apud Moles, 1981, p. 129).

O desejo de uma educação de qualidade para todos é certamente o ideal que vive em qualquer educador empenhado em sua prática e consciente da importância da formação do ser humano. Ao se colocar, diariamente, diante de uma sala de aula, investigando incessantemente na procura por uma prática metodológica e didática que melhor ative seus alunos, busca-se aproximação a um aperfeiçoamento da ação docente – atividade única, típica e em constante metamorfose. O presente trabalho foi edificado pela contínua motivação em poder trazer algum tipo de resposta a essas perguntas e, assim, gostaria de sugerir possíveis aspectos significativos que pudessem ampliar a prática docente.

A evidência diante da excessiva fragmentação disciplinar chama a atenção daqueles que lidam com a sala de aula e os sintomas advindos dessa prática vivem em nossa sociedade. Segundo Morin (2011), sociólogo, antropólogo e filósofo francês, que desenvolveu *os sete saberes necessários à educação do futuro*, a especialização e a fragmentação disciplinar cindiriam os aspectos humanos do campo das ciências. Diz o autor que os assuntos relativos ao humano seriam setorizados em departamentos isolados e, dessa maneira, perder-se-ia a visão do todo como um só campo pertencente ao âmbito humano. Mesmo a filosofia, na visão do autor, tornar-se-ia um campo fechado em si e não poderia contribuir com o encaminhamento das questões da humanidade, inclusive da ciência. Nas palavras do autor:

Nessas condições, as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos). (MORIN, 2011, p. 38)

O aspecto mencionado corrobora com a proposta de fomentar o aprimoramento de diferentes competências que valorizem a formação da pessoa em sua ampla palheta de competências humanas, conforme aqui discutido. Seria de interesse que as diferentes

disciplinas da formação escolar pudessem interessar-se pelo aprimoramento do educando de forma integral, para que ele possa compreender os campos do saber de forma inter-relacionada.

Inicialmente, o estudo acerca das competências básicas do ler, escrever e contar, assim também dos três eixos de competências da compreensão e expressão, contextualização e imaginação e, finalmente, da argumentação e decisão, foi importante campo investigativo que fundamentou a prática docente e, mediante esse olhar, uma extrapolação e ampliação poderia ser sugerida. Uma proposta preliminar que parta da pessoa e, por conseguinte, valorize as competências que possam enriquecer a palheta de possibilidades singulares do ser humano, basear-se-iam em três pilares desenvolvidos durante o trabalho: o diálogo, a argumentação e a narrativa.

Conforme premissa estabelecida na introdução, não existe aqui a pretensão de oferecer possibilidades únicas, muito menos de propor a mudança de uma matriz curricular, mas intenciona-se dar relevância a atualizações e ampliações de atividades já exercidas em maior ou menor grau na grande parte das escolas de nosso país. Além disso, intenta-se apresentar sugestão de propostas simples que partam do cenário existente e que possam servir de ampliação da prática realizada. Também, certamente, seria de fundamental relevância que as premissas aqui colocadas fossem viáveis para qualquer corrente pedagógica, sem distinção quanto à laicidade ou não dela.

A possibilidade de ampliar a ação docente por meio do emprego do diálogo, da argumentação e da narrativa não está apresentada, no presente trabalho, vinculada às idades específicas dos alunos. Fala-se, aqui, de seu uso genérico na escola básica; contudo, certamente haveria indicações pedagógicas que justificariam uma adequação às diferentes idades dos discentes, valorizando-se mais um ou outro aspecto da tríade. Conforme Bruner, seria possível basear-se em sua colocação que descreve o conteúdo como aquele que poderia ser apresentado em qualquer idade escolar, mas de forma diferenciada. Assim, também, imaginá-íamos que o diálogo, a argumentação e a narrativa seriam valorizados de diferentes formas segundo a idade escolar.

Seria correto evidenciar que a capacitação docente necessitaria dar ênfase substancial à inter-relação, especificamente aluno-professor, nesse caso, despertando no futuro docente o interesse pelo ser humano e pela criança em seu processo de formação. Poder-se-ia dizer que o referido preparo não estaria apenas alicerçado na apresentação do conteúdo formal vigente nas faculdades de Pedagogia, mas que algo além poderia servir de veículo para despertar a importância fundamental da proximidade humana na relação aluno-

professor na escola. Qual seria a maneira pertinente de despertar no futuro professor o interesse responsável pelo seu aluno?

Na formação de professores Waldorf, procura-se despertar no futuro professor um interesse pelo ser humano, mediante a apresentação da visão de ser humano tal qual desenvolvida por Rudolf Steiner, estabelecendo-se dessa forma uma relação e compreensão das características essenciais do percurso formativo das crianças. O vínculo do professor com o discente descrito neste trabalho estabelecer-se-ia por meio do trabalho intelectual que abrangeria a compreensão da formação paulatina da criança até chegar à vida adulta, mas também mediante caminho proposto pela pedagogia Waldorf que estimula o processo de autopercepção e autoconhecimento. Esse caminho tem como protagonista a prática artística, tal qual: a música, as artes plásticas, os trabalhos manuais, a dança, o teatro e o processo que expressaria a atividade docente que tivesse sido elaborada e recriada pela. A apropriação do mundo por meio dos sentidos e a devolutiva dessas impressões por meio da arte tornam o futuro professor um cocriador dos assuntos que abordará em sala de aula. Dessa maneira, a prática artística e o convívio com a estética privilegiariam o professor de transcrever o conteúdo tal qual uma forma a conter vida, singularidade e frescor.

Segundo Steiner (2003), o professor necessitaria atentar a algumas competências que não deveriam lhe faltar em sua prática e, também, não seria de agrado que se desvirtuassem ao longo de sua carreira: atitude de interesse por tudo que acontece no mundo, busca de atualizações, não deveria azedar, nem vincular-se a inverdades. Também, na sua visão, um professor imbuído de iniciativa diante da vida, tanto nas realizações pequenas como nas maiores, seria um exemplo salutar para os alunos.

As ideias de Steiner nos remetem a Arendt (2011), quando ressalta a importância do adulto que está diante de crianças, seja pai ou professor, ser um representante daquelas pessoas que assumem responsabilidade perante o mundo.

7.1 O Diálogo

Diante de uma apreciação inicial, poder-se-ia almejar que o diálogo fosse compreendido conforme meio de interação de seres humanos com os quais nos relacionaríamos nos dias atuais; tal qual a ágora caracterizaria o foro das relações dos atenienses, também o diálogo seria desejado para o convívio entre humanos no século XXI. Diante de tantos conflitos, desentendimentos e uso indiscriminado da violência, o diálogo

poderia ser uma fonte inspirativa para o aperfeiçoamento da vida contemporânea e para o cultivo saudável da prática pedagógica.

Mediante o diálogo, conforme tratado no capítulo específico, promove-se a inter-relação com os alunos, estabelece-se vínculo com eles, assegurando um relacionamento de confiança para realizar trabalho investigativo relacionado ao conteúdo. A concepção de pessoa de relação, de um intercessor que possa descortinar dialogicamente um assunto específico, conforme perscrutável na maiêutica socrática, assegura-nos a importância do professor como aquele profissional que exerce esse papel. Contudo, extrapolando a vinculação única com o conteúdo como meio de relação com o aluno e diante do aprendizado tácito a partir do vínculo com o professor, o diálogo adquire uma importância ainda maior; o imponderável e o inarrável desenvolvem-se no espaço entre humanos, conforme descrito magistralmente por Arendt.

Seria própria ainda uma referência ao diálogo socrático para compor o quadro acerca da relevância do diálogo, quando pensamos na possibilidade de elaborar, conquistar, descortinar um conteúdo de maneira própria – o aluno perfazendo o caminho de descobertas da cultura – para que não seja submetido ao sono dogmático ao qual Sócrates se referiu, segundo Gusdorf (2003). A lida pessoal e não pré-estabelecida com o conhecimento e sua contínua elaboração própria por meio de um interlocutor poderia conduzir o aluno a um hábito saudável e ativo diante de desafios, incompreensões e ampliação dos campos do saber. Dessa maneira, o professor não iluminaria o seu aluno e tal qual monólogo engrandeceria o repertório do discente, mas, mediante ativação própria, conduziria o aluno a um caminho de autonomia e paulatina liberdade.

Também, sob mais um recorte da relevância do diálogo no campo educativo, este poderia ser entendido como caminho inicial de abertura para despertar o interesse, promovendo a disposição do discente para o novo, presumivelmente vinculado a algum conteúdo. Seria um caminho interpessoal, humano, presencial em que a motivação do dito mestre poderia estar presente em todas as formas de linguagem, não apenas na verbal. Ele, assimetricamente sendo compreendido como professor, que já teria trilhado algum caminho do conhecimento, poderia despertar o interesse e a abertura dos seus discípulos para o conhecimento, tal qual nos é relatado sobre Sócrates, o dito parteiro do conhecimento. Trata-se, certamente, de uma relação de âmbito mais intimista e pessoal que, parafraseando Arendt novamente, criaria um espaço entre (*in-between*) dois seres humanos.

O diálogo no âmbito educacional, seria possível concluir, lidaria com naturalidade com a assimetria existente entre aluno e professor; este último seria o adulto responsável por

determinada disciplina escolar e que, a partir de seu conhecimento pregresso, da experiência de vida e de seu autodesenvolvimento, poderia conduzir o interlúdio. Certamente, justamente o elemento novo, dinâmico e imponderável dessa prática, enriquecerá a dinâmica e o resultado. Assim, seria um aprender conjunto conforme nos ensina Freire & Shor (2011), mas o professor conduziria a dinâmica e, nesse sentido, a pergunta acerca da autoridade natural e saudável mereceria alguma consideração neste trabalho.

Arendt (2011) indica que os pais trazem seus filhos ao mundo e devem se responsabilizar pelo desenvolvimento deles, como também pela continuidade do mundo em que seus filhos serão inseridos. À escola, segundo a autora, seria outorgada a tarefa de desempenhar a transição da vida privada do educando, pertencente ao âmbito familiar, ao espaço da vida pública. O discente ainda não deveria estar submetido à vida como de fato seria, mas, conforme processo transitório, ainda resguardado do mundo dos adultos. Arendt (2011) também menciona pais e professores como aqueles responsáveis por proporcionar o desenvolvimento da singularidade do discente, em sua concepção pessoal e única.

Arendt (2011) explora ainda mais o assunto ao argumentar que o adulto que dedicasse-se à educação, fosse pai ou professor, deveria assumir a responsabilidade pelo mundo, caso contrário ele não estaria apto a desempenhar papel educativo próprio. Para a autora, a responsabilidade pelo mundo assumida pelo adulto seria traduzida em forma de autoridade. Ela ainda realiza uma distinção entre autoridade e qualificação do professor, mencionando não serem a mesma coisa; a qualificação vincular-se-ia ao conhecimento acerca do mundo, e a autoridade basear-se-ia na responsabilidade que esse assumiria perante o mundo.

De maneira apropriada, Arendt (2011) distingue a autoridade educativa da autoridade pública e política, mostrando que no processo educativo o adulto deveria apresentar à criança o mundo passado e, mediante essa ação conservadora, garantir e assegurar um mundo futuro, buscando ordená-lo de maneira ainda protegida e resguardada. Certamente, essa forma de agir não faria sentido na relação entre adultos, seria uma infantilização deles, contudo a autora menciona que o modelo de autoridade educacional tem sido reproduzido no meio público e político. Ou seja, segundo Arendt, o adulto não poderia ser educado e, da forma inversa, a criança não poderia ser entregue a si mesma como se fosse madura. Essa inversão de papéis evidenciou-se na América do Norte na década de cinquenta do século XX, momento em que Arendt escreveu o livro *Between past and future*, analisando a crise que caracterizava o mundo contemporâneo e a instalação de uma lacuna entre o passado e o futuro.

Entretanto, a crise mencionada por Arendt deu origem a diferentes tipos de escolas e de propostas de linhas pedagógicas que encontramos vigentes nos dias de hoje; diferentes

movimentos de escolas não autoritárias que permitem a seus alunos investigar o mundo por meio de seus recursos e interesses próprios. Conforme a pensadora, poderíamos observar a dificuldade do adulto em se comprometer com o mundo e com o futuro que não estaria estruturado para receber as novas gerações. Assim, deixar que os jovens cresçam e descubram o mundo por si seria uma maneira descompromissada de apresentar o mundo à geração subsequente. Nas palavras de Arendt, os adultos insatisfeitos e desvinculados da tarefa humana na terra poderiam deixar o processo educativo nas mãos das crianças e assegurar-lhes: “Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês” (2011, p. 242).

Na pedagogia Waldorf, a figura da autoridade tem um espaço próprio, alicerçado em valores éticos e morais que se encontram em constante autodesenvolvimento realizado pelos docentes. Para Arendt (2011), a autoridade não seria exercida de maneira igualitária nas diferentes idades, mas procurar-se-ia distinguir com cuidado qual faixa etária se beneficia e de que tipo de autoridade. De maneira similar, a pedagogia Waldorf apresenta a figura da autoridade de forma própria nos diferentes anos escolares: na Educação Infantil, o exemplo do educador em seus atos pode ser visto como uma autoridade a ser imitada. No Ensino Fundamental a autoridade do professor poderá ser percebida pela forma com que apresenta o conteúdo e consegue vinculá-lo a seus alunos. Além disso, a compreensão do professor e o respeito acerca do processo de aprendizagem e de formação de seus discentes caracterizam-no conforme conhecedor do seu aluno e de seu percurso de aprendizagem, atribuindo-lhe autoridade natural. Na pedagogia Waldorf, esse tipo de autoridade é comumente chamada de *autoridade amada*,¹⁰ por mostrar que o docente tem interesse, compreensão e respeito pelo discente. No Ensino Médio, o conteúdo embasado em verdades comprováveis e a apresentação consistente da matéria promove o docente a uma figura notória de autoridade. Ou seja, o domínio amplo do conteúdo a ser estudado atribui autoridade natural ao professor.

Arendt (2011) faz menção à importância de o professor dominar o conhecimento a ser ministrado, como meio para transformar a educação que, segundo ela, encontrava-se em crise; a autora relata a falta de conhecimento específico dos professores e a tendência de se preparar os alunos prematuramente, ainda no ciclo básico, para uma competência específica vinculada ao mercado de trabalho.

Conforme o assunto da autoridade foi aqui apresentado, poder-se-ia ressaltar a importância de ela ser empregada de forma correta e adequada para cada faixa etária no

¹⁰ Em Lanz (2005), pode-se ler o termo *autoridade amada*, conforme escritos de Steiner, que caracteriza o professor do Ensino Fundamental como aquele que consegue mediar o conteúdo de tal maneira que desperta respeito, veneração e amor em seus alunos.

âmbito escolar. A relevância do exercício da autoridade nos dias de hoje poderia ser desenvolvida aqui, mas certamente o grande entrave recairia na visão e compreensão do adulto acerca da infância e da autoridade. A formação de professores prestaria um favor ao explorar o assunto da autoridade que, conforme Arendt, levar-nos-ia a uma análise existencial da humanidade.

No âmbito da educação, o diálogo com pais apresenta-se como um dos grandes pilares a ser desenvolvido pelo campo educativo. Visto conforme Arendt (2011), não como uma educação de adultos, mas como uma partilha interessada na formação da criança, poderia também ainda contemplar um desenvolvimento próprio relacionado à autoridade. Professor e pai, cada qual engloba em si uma autoridade própria que poderia muito bem ser partilhada, dentro de cada competência específica. A possibilidade de interação diante de um interesse comum, no caso a criança, configuraria um espaço saudável para a formação dela.

Na pedagogia Waldorf, o espaço escolar é constituído pela coparticipação de professores, pais e associação mantenedora, na busca de um equilíbrio entre os diferentes campos de atuação. Cada âmbito possui atividades definidas, mas todos são responsáveis pelo bom funcionamento do espaço. Tal conceito baseia-se na trimembração do organismo social, elaborada por Steiner (2011) no período entre as duas grandes guerras, conforme proposta para um cultivo saudável das relações humanas tão deterioradas no momento histórico. O assunto foi desenvolvido no capítulo 3 por meio das indicações de Lanz (1990) e, nessa proposta, existe o compartilhamento de um espaço que poderia, por meio das autoridades específicas, ser vivificado e cultivado para o propósito da educação.

Ao mencionarmos o lugar, na concepção específica de espaço escolar, também poderíamos compará-lo ao não lugar, segundo concepção de Augé (2016) em sua obra *Não lugares*. Para o autor, são não lugares espaços que não possuem identidade própria, não propiciam relacionamentos e que não remetem a algum momento histórico. Como exemplos surgem aeroportos, hospitais, lojas de departamento e, infelizmente, ambientes que acreditamos que fossem relacionais, mas que, por circunstâncias da modernidade, da praticidade e da burocracia, apresentam-se de forma desumanizada; no caso a escola poderia recair nesta categoria, caso se tornasse um ambiente em que as relações não se constituiriam e em que sua forma física não comportasse a expressão de um espaço vivo de aprendizado.

Gusdorf (2011) menciona os espaços físicos e os relaciona à atividade desenvolvida *in situ* atribuindo relação dialógica entre os dois. Assim, para o autor, existiria um diálogo entre o local físico (edifício) e a atividade ali desenvolvida (educação), em que uma exerceria influência sobre a outra, proporcionando, ou não, o cultivo do dialógico. O assunto foi

desenvolvido no capítulo 4, e mostra a vastidão do que pode ser compreendido como diálogo, chegando-se até, conforme mencionado, à estrutura física.

Assim, a relevância da autoridade bem compreendida na educação poderia assegurar uma formação resguardada e atendida em sua necessidade de conhecer o mundo por meio de um adulto, promovendo segurança e paulatina responsabilidade pelo mundo. O adulto proporcionaria certa prontidão aos seus alunos para o momento oportuno em que assumissem a vida adulta, até então resguardada e cuidada. Nesse sentido, a liberdade educacional outorgada antecipadamente aos alunos, para que se desenvolvam conforme desejos próprios, não proporcionaria adultos livres e responsáveis, mas, pelo contrário, faltar-lhes-ia o preparo para finalmente assumirem a vida com seus direitos e deveres. O papel da nova geração, poder-se-ia dizer, seria o de assumir a responsabilidade pela vida de maneira segura e responsável, permeada pelo exemplo da geração anterior, mas com a capacidade de enfrentar os desafios de um novo mundo, o mundo que encontrarão quando saírem da escola.

Finalmente, depois de tanto abordar o diálogo, em que caracteristicamente imaginamos um interlocutor presente, seria valioso relembrar a colocação de Arendt (2004) sobre o diálogo consigo próprio, momento em que o pensamento seria um diálogo interior sem a presença de um interlocutor.

Também Frankl (2011) menciona o diálogo resguardado na intimidade que, para o autor, seria um momento em que Deus estaria presente.

7.2 A Argumentação

A argumentação, tal qual tratada em capítulo específico, poderia ser compreendida conforme âmbito em que um assunto seria verdadeiramente debatido e, mediante esse processo, chegar-se-ia a uma estruturação dele e posterior finalização. De acordo com as competências elencadas no capítulo 2 e depois complementadas no capítulo 5, poder-se-ia dizer que o processo argumentativo englobaria o par de competências da argumentação e decisão, dando-lhes ainda uma complementação pessoal.

Baseado na contribuição de Machado & Cunha (2012), seria possível valorar o papel da argumentação quando vista segundo oportunidade de aprofundamento em determinado do assunto; dessa maneira, seria possível visualizar como a argumentação prestar-se-ia à prática da investigação conjunta, além do processo dialógico, possibilitando um passo ainda maior, ao assegurar uma investigação em que a fala poderia

ser o veículo para a verificação da conclusão seguindo um processo argumentativo. Não seria um campo em que caberiam preceitos dogmáticos como respostas pré-formadas para o caminho de conhecimento dos discentes, mas, mediante o processo de argumentação, chegar-se-ia às conclusões. Dessa maneira, poder-se-ia ressaltar a argumentação conforme um valor formativo no processo educacional, de cunho pessoal, destacando sua ação tal qual prevenção à violência e à coação.

Antecedendo um processo argumentativo, o diálogo acerca de determinado assunto poderia ser um processo de abertura e de aproximação que, após certo contato interpessoal conquistado mediante essa prática, favoreceria um momento mais próximo e íntimo entre discentes e docentes, para se debruçarem conjuntamente sobre a validade de determinado conteúdo. A condução dessa conversa animada certamente demandaria muito preparo do docente e clareza quanto ao papel correto da autoridade que deveria ser desempenhado, além da ética vigente no processo dialógico.

Outrossim, seria próprio concluir, conforme discutido neste trabalho, que o ser humano estaria colocado no mundo e perceber-se-ia conforme um eu e além de si mesmo estaria o não eu, ou seja, o mundo. Também foi exteriorizada a questão quanto ao diálogo, de um lado, estar representando um âmbito do ser humano que poderia ser vinculado também ao eu, ao mais próximo e restrito à pessoa e, pelo outro lado, a narrativa estabelecer relação com o mundo. Mais uma vez, a dualidade eu-mundo marcaria a sua presença e a busca por um terceiro elemento far-se-ia presente. Assim, conforme justificativa para a escolha da argumentação tal qual equilíbrio da tríade, seria mediante ela que o pessoal e o coletivo encontrar-se-iam; reflete-se sobre o assunto que seria tratado e haveria um momento em si mesmo, mas a necessidade de colocá-lo e torná-lo mundano e aceito pelos demais levaria a uma ação exterior. Dessa forma, a argumentação poderia ser o elo entre o eu e o mundo, o diálogo e a narrativa.

De forma similar, entre o diálogo e a narrativa, na atividade polar dos dois âmbitos, poder-se-ia perceber o ser humano em formação, proporcionando-lhe a possibilidade do autoconhecimento que certamente seria objetivo da educação; ao se perscrutar conforme ser humano dotado de capacidade e de limitações, em certa busca por algum sentido, o sentimento de estar entre dois âmbitos da vida, o eu e o mundo, poderia trazer uma autopercepção, proporcionando atenção aos projetos de cunho pessoal. A inscrição no templo délfico, que foi mencionada algumas vezes ao longo do trabalho, ressurgiu como indicação de um caminho de autoconhecimento.

Na pedagogia Waldorf, o trabalho artístico é desenvolvido das séries iniciais até o Ensino Médio e tem como intuito a possibilidade de transformar conteúdos vividos em produção própria, permeada pela singularidade e criatividade de cada um. Também, por meio da arte, o aluno consegue perceber suas qualidades, características e dificuldades que contribuem para o autoconhecimento.

O valor da argumentação compreendido como um processo que levaria em consideração a ética do discurso lógico e que permitiria que o consenso vigorasse a partir da possibilidade de abertura ao processo argumentativo, conforme tratado por Habermas, precisaria ainda ser contemplado de forma aprofundada.

Seria possível aventar que, na atualidade, perguntas sobre ética e moral ocupam meios de comunicação no Brasil e no mundo, por conta de acontecimentos que se contrapõem à certa certeza quanto ao que seria humanamente aceitável como ético. Ressaltam-se, assim, em inúmeras ocorrências, aspectos que violam os valores humanos, culturais, étnicos e religiosos em diferentes partes do mundo. Por conseguinte, também a educação, a academia e as instituições governamentais e não governamentais têm-se ocupado do assunto.

Como educadores, poder-se-ia dizer que existiria um vínculo forte com os assuntos relativos à ética e, de certa maneira, sentem-se responsáveis pelo egresso da escola quanto ao quesito de certa bagagem ética que deveria ter sido assimilada ao longo dos anos. Outrossim, pais e familiares se interessam e valorizam que a escola trabalhe especificamente o assunto ética no percurso escolar. Há escolas que designam uma disciplina ao conteúdo da ética, como se essa pudesse ser ensinada de maneira exclusiva, destinada apenas a tratá-la como uma matéria e não como tema da vida diária, horizontalmente incluída do currículo.

Acredito que seja correto dizer que qualquer assunto relativo à educação envolve a ética; ao se entrar na escola até a saída dela, do porteiro ao professor e da secretária à merendeira, àqueles que se dedicam ao ofício de educar deveriam estar profundamente interessados e vinculados ao assunto. Certamente, poder-se-ia dizer que toda e qualquer pessoa em sua ação¹¹ deveria se ocupar do assunto, procurando colocar em prática seus valores e a responsabilidade como cidadão.

Desse modo, também as competências tratadas nesse trabalho e as possíveis ampliações delas, no âmbito do diálogo, da argumentação e da narrativa carecem em sua

¹¹ Ação conforme concepção de Arendt: a palavra ligada à atuação.

prática de um vínculo estrito com a ética; as ações precisam estar alicerçadas em valores, crenças ou até na fé.

Voltando um pouco na história e citando o grande mestre Sócrates, em Platão (2013), poder-se-ia observar como a ética revolucionariamente torna-se assunto de relevância na Grécia Antiga. Até então, regidos pelo panteísmo, os valores éticos dos povos advinham dos princípios divinos. Sócrates dedicou-se a estudar as relações humanas e ocupou-se em fundamentar essas relações em preceitos que as legitimassem, pois a vida em sociedade na *polis*, para que fosse virtuosa, precisaria ser regida pelas virtudes humanas de: justiça, sabedoria, coragem, moderação, autocontrole entre outras.

É do senso comum que paira sobre nós o paradigma de que a ética na educação estaria fundamentada em dogmas relacionados a alguma religião ou que seria apresentada de forma laica. Ampliando-se a forma laica, poder-se-ia dizer que essa, em nossos tempos, é fundamentada em grandes autores como Descartes, Kant e outros, e apresentar-se-ia como advinda da razão, ou seja, teríamos uma ética de origem religiosa e outra racional.

Ingenieros (2009) apresenta ambas as formas de ética, religiosa ou racional, fundamentadas em dogmas. O autor define dogma da seguinte maneira: “um dogma moral é uma opinião imutável e imperfeível imposta aos homens por uma autoridade anterior à sua própria experiência” (INGENIEROS, 2009, p. 30). O autor nomeia os dogmas clericais de conteúdos revelados e os de origem da razão de dogmas racionais, mas ambos comungam da origem dogmática.

Seria possível dizer que a humanidade fez um caminho de mudança quanto à origem dos preceitos éticos comumente vigentes nas sociedades, inicialmente alicerçados no imperativo religioso e, a partir do Renascimento, no imperativo racional (INGENIEROS, 2009). Os princípios da ética racional estariam igualmente relacionados ao da revelada por se caracterizarem como sendo: eternos, imutáveis, indiscutíveis e indefectíveis.

Para Ingenieros, a ética efetiva careceria de constante renovação e atualização que adviria como um produto da própria dinâmica social. O dogma poderia ser comparado a um esqueleto fóssil que registraria uma realidade de um determinado tempo e lugar. Segundo o autor, os dogmas variam conforme a cultura local e estariam vinculados a determinada época, carecendo-lhes certa vitalidade. A renovação da moralidade deveria ser resultado da dinâmica social e imitada e ensinada pelo exemplo. Qualquer tentativa de abstração da ética da vida real levá-la-ia a um engessamento e distanciamento da vida humana.

Convivendo-se com a colocação de Ingenieros enquanto ressalta que a ética estaria vinculada à vida humana e que poderia ser assimilada pela imitação e pelo exemplo, como

educadores, poderíamos entender o valor do exemplo em toda a nossa prática e, também, como a ética poderia estar presente na vida diária na escola.

Também gostaria de ressaltar o aspecto de aprendizado vinculado à narrativa. A possibilidade de o educando situar-se na cultura que o cerca, conforme os valores éticos dela e dos antepassados. Mais especificamente, como a narrativa proporcionaria a vivência de valores como moral, ética e costumes, mediante apropriação individual e pessoal do conteúdo narrado. Isso tornaria o estabelecimento de certo valor moral de forma singular e própria e não conforme regra, dogma ou situação politicamente correta; ou seja, uma situação própria e conquistada pela pessoa ao invés de algo imposto, dogmático e externo ao ser humano.

Quando pensamos no exemplo como forma de aprendizado ético no âmbito escolar, fica evidente que as ações docentes em sala de aula devem ser cultivadas, assim também o relacionamento entre docentes para que sirvam de inspiração para os alunos. Além disso, os processos decisórios deveriam receber atenção especial e também poderiam estar fundamentados no diálogo e na argumentação como caminho ético e não violento.

Seria relevante mencionar a forma com que algumas escolas Waldorf têm encaminhado o processo decisório de questões relativas aos professores e, por vezes, também no âmbito técnico-administrativo; empregam o modelo sociocrático desenvolvido pelo empresário holandês Gerard Endenburg¹² após a Segunda Guerra Mundial. Contrária à autocracia, a sociocracia baseia-se na tomada de decisões que seja realizada de maneira verdadeiramente participativa, processo em que todos são envolvidos e cujas colocações são consideradas, obedecendo-se a um certo processos delineado de comum acordo.

A relevância da sociocracia para esse trabalho poderia ser descrita por basear-se no consenso como meio que regeria a tomada de decisão, sendo que ele seria atingido pela competência da argumentação. A sociocracia baseia-se fundamentalmente no uso de bons argumentos, decisivos para o encaminhamento das escolhas, sendo possível até um participante alterar seu posicionamento por conta de uma boa argumentação de um colega de grupo. O modelo sociocrático permite objeções e posicionamentos contrários, contudo necessariamente alicerçados na exposição de argumentos. Trata-se de um modelo que requer participação ativa e consciente dos participantes.

Também, ao mencionar a relação vigente entre o professorado, fica evidente a contemplação do tratamento destinado pelos professores aos pais; esse mereceria ser

¹² MEIJERINK, Hermanos. Sociocracia – o desafio da participação nas decisões. **Pedagogia Social**. Disponível em: <http://www.pedagogiasocial.com.br/home/images/stories/artigosetextos/Artigos_006.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

cuidadosamente repensado. Tal qual descrito na introdução, o lugar da escola é constituído também pelos pais, cujas ações e participação podem ser relevantes para a constituição conjunta do espaço escolar; por meio do envolvimento daqueles que têm o interesse e a responsabilidade pela criança ou pelo jovem em processo formativo.

Mas, conforme colocação de Ingenieros, a premência em proporcionar certa atualização dos dogmas, trazer vida aos antigos preceitos deveria ser assunto contemplado pela sociedade e acredito ser deveras relevante para o campo educativo.

Assim, ao comentar a narrativa, também será abordado o aspecto da atualização.

7.3 A Narrativa

O emprego da narrativa como ferramenta de enriquecimento na formação do educando no ambiente escolar foi amplamente exposto no capítulo 6 e ressaltou o valor dela na formação pessoal do aluno. Múltiplos anseios do alunado podem encontrar uma resposta não pré-estabelecida e dogmática por meio da exposição das narrativas.

Ao citar a ampliação do par de competências da contextualização e imaginação, conforme referenciado no capítulo 2, a narrativa possibilitaria a contextualização e finalização de um assunto, como também permitiria que sobre o tema agisse a imaginação, extrapolando o tempo e o espaço presentes, realizando a passagem do *facto* para o *ficto*.

Seria possível elencar a diversidade de ferramentas que as narrativas propiciariam para os seus ouvintes; o aprendizado de extrapolar uma situação do cotidiano e procurar alternativas diferentes para as situações do dia a dia. A oportunidade da imaginação elencada por Machado (2004) e tratada no capítulo 2 ganharia proporções que possibilitariam criar novas circunstâncias e realidades para a vida, fortalecendo a competência de lidar com o novo, inusitado, e de lidar com situações problemáticas.

Lembrando as palavras de Machado (2004), quando diz que todo professor precisaria saber contar uma boa história, talvez possa exemplificar a importância dessa no ambiente escolar. A narrativa seria o grande veículo de humanização e de apropriação da cultura. Além do conhecimento que poderia ser veiculado por meio da narrativa, há implícito no contexto das histórias outros aspectos relevantes do âmbito humano, como valores éticos, morais, costumes, ritos, hábitos, exemplos diversos e muito mais. O grande diferencial seria que cada aluno tornaria o conteúdo narrado como repertório próprio, singular e único. Não se trataria

de uma norma colocada exteriormente que precisaria ser obedecida, mas conforme conteúdo de elaboração própria.

Voltando à consideração de Machado (2012), ao relacionar o conhecimento a informações não fragmentadas, mas colocadas dentro de um contexto, poderia ser mais uma vez ressaltada a importância da narrativa como aquela que apresentaria sob a forma de um filme algum campo do saber. Segundo o autor, o professor seria o diretor. Aqui, as palavras do mestre sobre como o filme deveria ser desenvolvido: “Um conteúdo relevante precisa de um roteiro instigante, de uma trama bem tecida, com razão e sentimento, ou seja, de uma boa narrativa” (MACHADO, 2012, p. 215).

Ao se mencionar que um conteúdo, no qual estaria implícito certo valor, cujo conteúdo poderia se tornar próprio por meio do aprendizado tácito mediante a narrativa, percebe-se que ele o faz de forma singular. O vínculo com tal assunto seria estabelecido pelo aluno em liberdade e não haveria uma moral comum e única, mas, sim, diferentes maneiras de aproximação do conteúdo. Seria possível inferir que esse seria o verdadeiro aprendizado ético e moral em contraposição a qualquer lei ou regra preestabelecida? Não se trataria de negar o valor da regra e da lei, mas seria possível recomendar a narrativa para diferentes faixas etárias com o intuito de enriquecer a formação pessoal vinculada, no caso, com os aspectos da ética e da moral.

Por meio da narrativa o repertório do alunado ganha uma dimensão ampliada, como também o vocabulário pode ser enriquecido. A possibilidade de estar presente na sala de aula ou local similar, e mesmo assim conseguir ser transportado para outros espaços do mundo e do tempo por meio da narrativa proporcionariam ao aluno múltiplas possibilidades de conhecer o planeta Terra e a humanidade.

Conforme já mencionado, na pedagogia Waldorf as histórias escolhidas e apresentadas aos alunos seguem o caminho histórico da humanidade, que poderiam ser compreendidas, também, como o caminho ontológico de cada qual. Como registro dessa prática desenvolvida na escola, seria possível ressaltar a alegria e disposição com que as crianças ligam-se às imagens ancestrais das narrativas. Os discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam um grande envolvimento com os conteúdos narrados e percebe-se como as cosmogonias e os valores que os homens paulatinamente desenvolveram interessam-lhes. Para os maiores, dos anos finais do Ensino Fundamental, as conquistas e descobertas do homem e a maneira como foram realizadas lhes atraindo a atenção, contudo são esses mesmos alunos que também querem conhecer o mundo tal qual ele lhes é apresentado na atualidade.

Dessa forma, poder-se-ia dizer, que as narrativas, dentro da pedagogia Waldorf, também careceriam de uma atualização, diante de tantas transformações da sociedade. Certamente, a pedagogia Waldorf que foi desenvolvida em 1919 e que se encontra prestes a completar 100 anos de existência – que tem contribuído com o processo formativo interpessoal e dialógico dos alunos ao longo desse tempo – também precisaria analisar o seu currículo e propor atualizações para que uma visão anacrônica não desinteresse as crianças que hoje chegam ao seu espaço, muitas vezes influenciadas pelos saberes relacionados à tecnologia da informação, que possuem ampla penetração na sociedade de hoje; não somente as tecnologias, mas toda transformação da sociedade influi em mudanças significativas no perfil dos alunos que encontramos hoje na escola.

Diante do universo das narrativas, seria digno mencionar a importância já tratada anteriormente, quanto à atualização de dogmas, paradigmas, hábitos, usos e ética. Ingenieros (2009) aborda a importância de a ética sofrer uma renovação diante de mudanças de práticas sociais vigentes.

Também seria importante mencionar o destaque que Rudolf Steiner fornece ao aspecto do professor manter-se sempre atualizado e, certamente, se estamos diante de alunos que nasceram na atualidade e que estaríamos inserindo em um mundo já conhecido por nós, como forma de situá-los no tempo, no espaço, na cultura. Haveria ainda uma outra tarefa, diante da responsabilidade docente, conforme Arendt sempre chama a atenção, seria ainda de relevância a necessidade de torná-los cidadãos do nosso tempo, conhecendo o que a atualidade oferece de benefícios e desafios.

A tarefa docente, aqui colocada quanto ao emprego das narrativas em sala de aula, abarcaria um horizonte longínquo; abordaria histórias da antiguidade, mitos, lendas e, com o tempo, aproximar-se-ia da atualidade. A formação, por meio das narrativas, poderia atingir os dias de hoje, contudo, para o futuro ainda não seria possível preparar os alunos com segurança e certeza; tratar-se-ia de um campo ainda desconhecido com perguntas ainda sem respostas e decisões que surgirão para as quais talvez não estariam, os alunos e nós, preparados de antemão.

Nas palavras de Machado, não existiria uma disciplina que prepararia os alunos para o futuro, nem seria interessante propor mais uma possibilidade de fragmentar o conhecimento humano. Mas qual seria a maneira de atualizar e lidar com o conhecimento de maneira a preparar os alunos da melhor forma para enfrentarem o futuro?

Os docentes estão se preparando devidamente e com responsabilidade para atenderem às necessidades diferenciadas das crianças que estão adentrando o ambiente escolar com

demandas relacionadas a questões sociais, econômicas, culturais, emocionais, circunstanciais e muitas outras?

Voltamos também às palavras proferidas por Frankl (2011) em que relaciona liberdade e responsabilidade ao dizer que ambas precisam caminhar conjuntamente, citando como exemplo os Estados Unidos da América do Norte. Para o autor, a estátua da liberdade, situada na costa leste, deveria receber como contrabalanço uma estátua que simbolizasse a responsabilidade no oeste estadunidense. Ampliando essa imagem, poder-se-ia referir à pergunta quanto à responsabilidade com a qual lidamos com o campo do conhecimento ao longo do século XX, que revela a sua expansão no mundo, contudo vinculado a contravenções éticas. Também, durante o século XXI, salta à vista o acesso amplo ao conhecimento, contudo não seria possível relacionar a ética em igual aprimoramento, nem a responsabilidade consciente pelo uso do conhecimento para fins humanitários.

Conforme contribuição de Kaliks (2016) em seu livro *Eu na rede*,¹³ em que menciona que a ética não teria acompanhado de maneira responsável a altivez das conquistas do conhecimento ao longo do século XX. A autora também faz referência quanto a qual seria a maneira como o homem se perceberia como um eu humano no mundo; para ela, essa percepção de si mesmo aconteceria de forma relacional. Seria mediante a inter-relação que o homem se constituiria como um eu individual e autônomo.

De forma muito aprofundada, Buber (1977) discorre sobre a interação *eu, tu e isso*, apresentando o ser humano como aquele que se constitui mediante a presença do outro. O autor apresenta formas diferenciadas de relações que caracterizariam uma inter-relação *eu-tu* ou *eu-isso*. Também Frankl (2011) reforça a tese do eu se constituir de forma relacional, conforme descrito em suas obras que perscrutam o sentido da vida.

Relembrando, também, que o advento da filosofia ter-se-ia dado mediante a atividade relacional praticada por Sócrates, junto com demais atenienses na *ágora* e não conforme prática individual e resguardada.

Diante das colocações, tanto de Kaliks, como de Buber e Frankl, e ainda voltando aos primórdios em Sócrates, seria possível aventar a pergunta acerca da narrativa como aquela que estabeleceria relações com o outro e com o mundo. Também poder-se-ia inferir que a narrativa poderia ser a portadora, tal qual veículo, de vivência de aspectos éticos e morais? Qual seria a atuação e abrangência da narrativa?

¹³ Tradução livre do alemão. Título: *Das Ich im Netz*.

De forma bastante ousada, uma pergunta poderia ser colocada para incentivar ainda uma posterior reflexão: a narrativa prestar-se-ia, além de compartilhar aspectos éticos e morais, a uma formação ética e moral, justamente por não ser ensinada, mas por passar pela ativação individual e, assim, ser ressignificada e edificada por cada um? Ela seria um grande bem da humanidade que poderia despertar e fomentar o âmbito mais humano da pessoa?

Na finalização deste trabalho, diante do diálogo, da argumentação e da narrativa, indelevelmente a narrativa ganha especial destaque e relevância. A narrativa é vista conforme possibilidade de envolvimento com diferentes temas que poderiam ser apresentados de formas variadas: verbal, por meio de uma história contada ou mediante uma música; em forma de imagem, a partir da apresentação de um filme, de teatro ou de desenhos.

Ainda mais, a narrativa poderia transportar os ouvintes a diferentes paragens e também uni-los em torno de uma ideia, um propósito; ela prestar-se-ia a preparar pessoas para determinadas situações e fundamentar a existência das mais diversas maneiras, tornando-se única e própria, a partir do momento em que trouxer um sentido singular para cada um.

A narrativa percorre o caminho do ser humano do nascimento à morte; das histórias infantis que introduzem as crianças na vida, passando pelo estabelecimento de um sentido, de uma relação com o percurso da humanidade para o jovem, até chegar ao entardecer da existência, quando, após a morte e conforme contribuição de Arendt, a biografia de uma pessoa adquiriria sentido e significado.

8 BIBLIOGRAFIA

AGOSTINHO. **O Mestre**. São Paulo: Landy, 2006.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Cia das Letras, 2004

ARENDT, Hannah. **Über das Böse**. München: Piper Verlag, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo: Forense, 2012.

AUGÉ, Marc. **Não Lugares**. Campinas: Papirus, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOHM, David. **Diálogo**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRUNER, Jerome. **O Processo da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome. **Fabricando Histórias**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. Newton von Zuben. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

BUBER, Martin. **O Caminho do Homem**. Trad. Claudia Abeling. São Paulo: Realizações, 2011.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2011.

DENYER, Monique & FURNÉMONT, Jaques & POULAIN, Roger & VANLOUBBEECK, Georges. **Las Competencias En La Educación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

ENEM. Extraído de: <<https://www.infoenem.com.br/competencias-e-habilidades/>>. Acesso em: 12 out. 15.

ESCHENBACH, Wolfram von. **Parsifal**. São Paulo: Antroposófica, 2015.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O Dom da História**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

FERREIRA SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério de. **Aproximação ao Imaginário**. São Paulo: Képos, 2012.

FERREIRA SANTOS, Marcos. **Crepusculário**. São Paulo: Zouk, 2005.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael & FALIK, Louis. **Além da Inteligência**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FIGUEIREDO, Manoel de Andrade de. **Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar**. Disponível em: <<http://purl.pt/107/3/#/0>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

FINNISH National Agency for Education. Disponível em: <<http://oph.fi>>. Acesso em: 13 set. 2015.

FRANKL, Viktor E. **Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn**. Munchen: Piper Verlag, 2011.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia o Cotidiano do Professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FROMM, Erich. **A Revolução da Esperança**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

FROMM, Erich. **Haben oder Sein**. Munchen: DTV, 1976.

FROMM, Erich. **A Arte de Amar**. Trad. Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia Ltda, 1995.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUSDORF, Georges. **A Palavra**. Lisboa: Edições 70, 2010.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jurgen. **A Inclusão do Outro**. Trad. George Sperber. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, Jurgen. **A Ética da Discussão e a Questão da Verdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INGENIEROS, José. **Para uma Moral sem Dogmas**. Curitiba: Juruá, 2009.

JAEGER, Werner. **Paideia** – a formação do homem grego. Trad. Artur M Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JOSEPH, Irmã Miriam. **O Trivium**. Trad. Henrique Paulo Dmyterko. São Paulo: Realizações, 2014.

KALIKS, Constanza. Vom Wert, erkennen zu lernen - Herausforderung der Erziehung in einer digitalen Gesellschaft. KALIKS, Constanza & WAGNER, Che (Org.). **Ich im Netz**. Dornach: Verlag am Goetheanum, 2016.

KANT, Immanuel. **A Crítica da Razão Pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980

LANZ, Rudolf. **Nem Capitalismo nem Socialismo**. São Paulo: Antroposófica, 1990.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 2005.

MACHADO, Nilson José & CUNHA, Mariza Ortegoza. **Lógica e Linguagem Cotidiana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MACHADO, Nilson José. **Conhecimento e Valor**. São Paulo: Moderna, 2004 a.

MACHADO, Nilson José. **Educação: Projetos e Valores**. São Paulo: Escrituras, 2006.

MACHADO, Nilson José. **Educação e Autoridade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACHADO, Nilson José. **Educação Competência e Qualidade**. São Paulo: Escrituras, 2009.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Nilson José. **Ética e Educação**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

MACHADO, Regina. **Acordais**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004 b.

MEIJERINK, Hermanos. **Pedagogia Social**. Disponível em: <http://www.pedagogiasocial.com.br/home/images/stories/artigosetextos/Artigos_006.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MOLES, Abraham. **A Criação Científica**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Hemus, 1976.

ORTEGA Y GASSET, José. **O Homem e a Gente**. Rio de Janeiro: Ibero-Americano, 1973.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. Disponível em: <pacto.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2013.

PEDAGOGIA SOCIAL. Disponível em: <http://www.pedagogiasocial.com.br/home/images/stories/artigosetextos/Artigos_006.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências para Ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLATÃO. **Mênon**. Trad. Maura Iglesias: Rio de Janeiro: Loyola, 2001.

PLATÃO. **Diálogos I**. São Paulo: Edipro, 2013.

POLANYI, Michael. **The Tacit Dimension**. Gloucester, Mass: Doubleday and Company, Inc, 1983.

QUEIRÓS de, Bartolomeu Campos. **Sobre Ler, Escrever e outros Diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RICHTER, Tobias. **Objetivo pedagógico e método de ensino de uma escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002.

RICHTER, Tobias; GERGELY, Elisabeth. **Wiener Dialoge: Der Österreichische Weg der Waldorfpädagogik**. Wien: Böhlau Verlag, 2011.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SANDEL, Michael J. **Justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

STEINER, Rudolf. **A Arte de Educação II**. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. **Pedagogia, Arte e Moral**. São Paulo: João de Barro, 2008.

STEINER, Rudolf. **Os Pontos Centrais da Questão Social**. São Paulo: Antroposófica, 2011.

VERNANT, Jean-Pierre. **As Origens do Pensamento Grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2013.

PHENOMENAL EDUCATION. Disponível em: <<http://www.phenomenaleducation.info/home.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.