



Para Além Da Modernidade? Educação, Tecnologias E Formação Escolar E Profissional No Século XXI

Beyond Modernity: Education, Technologies, and School/Professional Training in the 21st Century

Edimar de Andrade Machado

PPGE/UFOPA, Brasil, 8333177273089757

machado.pedagogo@gmail.com

Resumo

Este artigo faz uma análise de cunho exploratório sobre a afirmação peremptória de fim do homem moderno, do Ser humanista realizada por Foucault (2009), objetivando compreender suas implicações para os sentidos de educação e a formação de novos profissionais da educação neste século XXI. Tem-se como método de investigação a pesquisa qualitativa e é caracterizada como uma revisão de literatura narrativa, cujos recortes sustentam a escrita argumentativa dos eixos abordados. Aponta-se a perspectiva fenomenológica da educação, presente em Nóbrega (2009), como possibilidade para se reconsiderar os seus sentidos. Conclui-se sugerindo, a partir de Perrenoud e Thurler (2002) e de Edgar Morin (2011), sete competências visando redirecionar a formação do Ser profissional da educação neste século.

Palavras-chave: Educação. Humanismo. Pós-modernidade. Sentidos. Formação docente.

Abstract

This article provides an exploratory analysis of Michel Foucault's (2009) assertive statement regarding the end of the modern man, the humanist Self, aiming to understand its implications for the meanings of education and the training of new education professionals in the 21st century. The research method employed is qualitative research, characterized as a literature review narrative, with selected excerpts supporting the argumentative writing of the discussed topics. The phenomenological perspective of education, as presented by Nóbrega (2009), is suggested as a possibility for reevaluating its meanings. In conclusion, it is suggested, drawing from Perrenoud and Thurler (2002) and Edgar Morin (2011), seven competencies to redirect the training of the education professional in this century.

Keywords: Education. Humanism. Post-modernity. Meanings. Teacher education.

1 Introdução

Bem-vindos à morte da era da razão. Não existe certo e nem errado, não existe mais; só existe estar dentro e estar fora.¹

¹ Discurso do personagem fictício Francis J. Frank Underwood protagonista de House Of Cards. Episódio 12 da Temporada 5. Disponível em: <<https://youtu.be/WwHyoJXzqZo>>. Acesso em: 02 ago. 2023.



Em uma dessas inúmeras incursões diárias que geralmente se realizam em comunidades presentes no ciberespaço (*YouTube, Instagram, Twitter, TikTok, Facebook, Kwai*), com o auxílio frenético do polegar opositor sobre a tela de um *smartphone*, não raro pode-se encontrar no meio de suas incontáveis publicações algo que pode valer o esforço acadêmico para desvelar os seus sentidos ocultos. É o caso da transcrição apresentada logo acima.

Ela pode parecer um tanto exagerada e estar localizada um pouco fora de seu enquadramento teórico original, haja vista que não é a razão humana, mas um modelo específico de racionalidade que está sendo posto em xeque. Ou mesmo ter sido posta em movimento a partir de certa perspectiva que vê e entende algumas das normas, dos valores e das práticas socioculturais que têm regido as relações sociais humanas ainda neste século XXI como limitantes do Ser, docilizadoras. Mas, independentemente de tais apontamentos, no seu âmago, ela indica um movimento real e crescente no campo científico e acadêmico que tem posto em questão antigas bases teóricas/epistemológicas que sustentaram/pautaram até aqui suas compreensões de Mundo e de Ser humano, implicando em crise para seus sentidos de educação, conhecimento e ensino-aprendizagem.

No que se refere à educação, uma das questões que se coloca diante do papel formador das instituições universitárias, por exemplo, é justamente sobre o tipo ideal de Sociedade e de Sujeito que deverá pautar os seus princípios formativos e que devem sustentar os descritores curriculares tidos como indispensáveis na construção de seu projeto político educacional e que irão refletir na construção de identidades docentes. Essas identidades são compreendidas aqui como um conjunto de vivências, competências e habilidades e que estão interrelacionadas no âmbito do persistente e crescente chamamento social em torno da educação e em sua missão de racionalizar e colocar em marcha os processos transformadores que têm caracterizado a sociedade do século XXI.

Neste contexto, colocam-se questões levantadas por autores como Nóvoa (2022), Silva Júnior & Spears (2012) e Calderon (2004) quando afirmam que se está vivenciando um momento paradigmático de transição social, operada pelo crescente desenvolvimento da técnica produtiva e pela difusão massiva das tecnologias no tecido social. São processos de mudança já tão enraizados no tecido social que, para o professor Antônio Nóvoa (2022, p. 14), citando Edgar Morin (2010), "hoje, tudo deve ser repensado. Tudo deve ser recomeçado. (...) Já não chega denunciar, é preciso enunciar."



Não apenas por seu progresso produtivo e tecnológico. Parte do conjunto teórico/epistemológico que sustentou até aqui a visão particular de mundo e de sociedade moderna do projeto iluminista europeu tem sido ressignificado a partir, por exemplo, das novas descobertas na física quântica e suas incertezas quanto à constituição da realidade (PATY, 2011), com a psicologia e a teoria da subjetividade humana (PRADO FILHO, 2007), com a indústria 4.0 e suas implicações para o mundo do trabalho (FILGUEIRAS, 2022) etc.

Libânio e Pimenta (1999), assim como Gatti (2019), alertam para um crescente argumento de que diante disso, a própria formação acadêmica, cultural e científica dispensada aos profissionais da educação (atualmente), já não é mais adequada ao momento histórico: seja porque ancorada em pressupostos já superados, seja por conta de suas promessas ainda não cumpridas.

A afirmação é forte. Indiretamente coloca em questão métodos e práticas educativas consideradas "inovadoras" que as universidades públicas brasileiras, com certo esforço, já vêm desenvolvendo e objetivando superar o modelo de formação pautado em viés de mercado, por práticas mecânicas de ensino/aprendizagem e por afirmações deterministas e divisões binárias. Muitos desses métodos e práticas remontando aos pioneiros da Escola Nova (NOGUEIRA; SENA; RIBEIRO, 2021).

Autores como Soares et al (2015) e Anastasiou & Alves (2009), por exemplo, trazem em suas respectivas publicações uma série de alternativas pelas quais se evidenciam, nos aspectos didáticos, como a universidade tem buscado superar, por exemplo, toda a problemática da fragmentação e da assimilação mecânica em seus processos formativos. Abordagens que, para eles, favorecem o protagonismo dos estudantes, a problematização de conteúdos, a potencialidade crítica, a produção individual e coletiva de saberes, pois contêm, conforme salientado por Sebarroja (2013, p. 515), "grandes doses de esperança, otimismo e comprometimento com a educação [...] em seu poder regenerador e transformador".

Dentre suas atuais estratégias, podem ser citadas: (1) Pedagogia por projetos; (2) Oficinas pedagógicas; (3) Trabalhos em grupos; (4) Aula expositiva dialogada; (5) Estudos de textos; (6) Portfólios; (7) Tempestade cerebral; (8) Mapa conceitual; (9) Estudo dirigido; (10) Debates por meios tecnológicos; (11) Solução de problemas; (12) Dramatização; (13) Seminários; (14) Júris simulados, entre outras (SOARES et al, 2015; ANASTASIOU; ALVES, 2012).



No entanto, permanece a questão: se a formação dispensada aos novos profissionais da educação nos dias de hoje já se pauta por princípios educativos críticos e inovadores, que buscam ressignificar a educação em relação aos seus valores, à seleção e organização de percursos formativos, aos métodos e materiais de ensino, ao papel e ao lugar de alunos e professores, que buscam aproximar o professor de nível básico e superior dessa nova realidade social tecnológica, que já são apresentados aos novos arcabouços teóricos ligados à época atual, por que então, ao ingressarem na carreira docente, grande parte deles tende a continuar usando práticas da "escola tradicional" e que são tidas como insuficientes/ineficientes no sentido de uma educação combativa e revolucionária de suas mazelas? Não seria por conta do modelo de racionalidade "eurocêntrico", predominante nas escolas desde a infância, e que impede os docentes de pensarem fora de sua caixa de fragmentos? Isso é ainda mais dramático quando, conforme se pode depreender da leitura de Bourdieu e Passeron (2008), desempenham um papel essencial na reprodução das estruturas sociais humanas, refletindo e legitimando as desigualdades de classe, status e poder presentes na sociedade, ao mesmo tempo em que as reproduzem e as mantêm.

Não se pretende alcançar resposta definitiva para essa questão neste trabalho. Ela é posta muito mais como um desafio para as universidades, para profissionais da docência, para alunos de graduação e pós-graduação. De todo modo, Munõz (2013, p. 505) fornece um bom indicativo do que cabe aos educadores de modo geral. Para ele, é

imprescindível superar a tentação de continuar fazendo o que sempre se fez, superar o acomodamento, a tendência a não ser criativo, o medo da inovação e, sobretudo, vencer o medo de desconhecer as possibilidades dos fenômenos emergentes. É preciso saber aprender com os erros, aproveitar a independência e a experiência singular que fazem a riqueza da vida cotidiana na classe e nas escolas e suas redes informais. Assim, é possível que consigamos mudar as práticas de educação e a realidade social. É possível outra formação de professores.

Desse modo e a partir dos autores mencionados, pode-se inferir que, se de um lado, há uma disputa pelos sentidos de educação, de Ser humano e de conhecimento que deverão pautar o Saber-Fazer/Agir das instituições educacionais neste século XXI, e que apontam para a superação de parte daqueles princípios teóricos e filosóficos pautados em bases eurocênicas e no projeto de sociedade humanista, por outro lado, também há um relativo consenso sobre certa insuficiência ou incapacidade das instituições educacionais em cumprir suas demandas e que aponta para a estrutura funcional e organizacional da escola tradicional.



Há também profundas ambiguidades político-educacionais no cerne do debate. Por exemplo, se de um lado, tem-se presenciado um crescente chamamento social em torno da educação e, por consequência, dos professores, por outro lado, isso se choca com a crescente e contínua precarização política e institucional da profissão. Essa precarização é indicada pelos baixos salários, pela má qualidade dos processos formativos, pela perda de status profissional e, principalmente, conforme bem salientado por Laval (2019), por políticas públicas enviesadas, de cunho ideológico e com fortes raízes em pressupostos da educação enquanto produto de mercado.

2 Metodologia

O trabalho em tela é fruto de leituras no âmbito de três disciplinas realizadas durante o curso de Mestrado Acadêmico pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA): (1) Docência, Ensino e Aprendizagem; (2) Dimensões Educacionais Transversais para a Formação Humana; (3) Corpo, Corporeidade e Educação.

A pesquisa, eminentemente teórica e exploratória, operou a partir de um estudo de base qualitativa (MINAYO, 2002). Trata-se ainda de uma pesquisa de natureza bibliográfica, do tipo revisão de literatura narrativa (GIL, 2008), na qual seus recortes sustentam a escrita argumentativa dos eixos abordados. Na revisão de literatura narrativa, a ideia central é o levantamento de um conjunto significativo de produções em torno de um determinado tema, possibilitando a reconstrução de redes de pensamento e conceitos, visando trilhar um caminho na direção daquilo que se almeja compreender. Desse modo, seu material empírico foi composto a partir de bibliografias disponibilizadas no âmbito das duas disciplinas já referidas.

Seu objetivo foi compreender as implicações dos apontamentos de fim do Ser humanista realizados por Michel Foucault no livro *“The order of things: An archaeology of the human sciences”* de 1973, para os sentidos de educação e a formação de novos profissionais da educação. Paralelamente, também se preocupa em apresentar caminho alternativo e seguro para embasar seus novos sentidos, assim como realiza apontamentos indispensáveis para a formação e a identidade docente neste século XXI.



3 Resultados e Discussões

3.1 A escola humanista moderna: uma herança iluminista

A emergência da escola humanista moderna está intimamente ligada à herança do Iluminismo, um período notável nos séculos XVII e XVIII, principalmente na Europa. Esse movimento cultural e intelectual foi impulsionado pela rejeição das tradições antigas absolutistas e dogmáticas em favor da razão, do conhecimento científico e dos direitos individuais. Isso ocorreu em um contexto de profundas mudanças, incluindo a propagação de ideais democráticos e o crescimento do comércio e das comunicações. Nesse ambiente, a escola humanista moderna e positivista encontrou solo fértil para seu desenvolvimento, exercendo influência duradoura sobre a educação e o pensamento contemporâneos (BIESTA, 2013).

Dentre os principais ideais de seu projeto educacional, destaca-se a busca pelo desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo a valorização da razão, liberdade e busca pelo conhecimento como meios para o progresso social. Enfatiza principalmente a educação como instrumento para formar cidadãos críticos, éticos e autônomos (JOHN LOCKE, 1999; ROUSSEAU, 2004). Immanuel Kant (1999), por exemplo, em seu tratado sobre a pedagogia, afirmou que a jornada para alcançar a plena humanidade, ou seja, a autonomia do indivíduo, só pode ocorrer através do processo educacional.

No entanto, críticos como Michel Foucault (1987) têm afirmado que a abordagem humanista tradicional pode reproduzir relações de poder, impondo normas e valores hegemônicos, além de negligenciar as diversidades culturais e a complexidade das experiências individuais. Isso pode limitar a efetividade da educação na promoção de uma verdadeira igualdade e emancipação.

Neste contexto, enquanto que a sua estrutura e organização funcional passaram a ser justificadas pela racionalização de recursos materiais e humanos, compartimentalização e hierarquização dos espaços educativos, bem como a centralização do trabalho docente. Os processos formativos e práticas pedagógicas adotaram relações autoritárias, fragmentárias e conteudistas. A concepção de ensino-aprendizagem, ancorou-se na concepção de professor



como detentor máximo do conhecimento e o aluno como uma "tábula rasa", conforme a abordagem britânica de John Locke (1632-1704), na ideia de desenvolvimento de características universais preestabelecidas, resultando em uma identidade fixa, alinhada a uma concepção de Ser humano imutável (BIESTA, 2013).

Obviamente, a busca por outro sentido para a educação escolarizada, pautada, por exemplo, não mais na reprodução mecânica de conhecimentos, mas na produção de conhecimento subsidiada pela cultura da sociedade em que está inserida (BRANDÃO, 2002), faz parte de um processo de construção que é coletiva e individual dentro das escolas e das universidades comportando, assim, algum nível de conformidade e uniformidade. Não há como negar, também, que as instituições educacionais precisam de modelos de gestão que lhes garantam bons resultados, que propiciem a equalização de seus recursos de forma a extrair deles melhores resultados. Ou ainda, que os processos de formação escolar, principalmente nas séries iniciais, não sejam dotados por níveis consideráveis e, até certo ponto desejáveis, de repetição e armazenamento mecânico de informações. Esses não constituem, necessariamente, os problemas centrais da escola atual.

Contudo, no que se refere ao ensino-aprendizagem, infere-se que instituições educacionais devem procurar estabelecer caminhos que proporcione a ressignificação de seus métodos e práticas desde as séries iniciais e que permitam a transição adequada do mecânico para o sentido da construção/produção de conhecimentos, da decoreção para o saber fazer/saber pensar. No entanto, percebe-se que a escola básica tem permanecido refém da lógica da reprodução e da hierarquização, com a priorização da mente sobre o corpo nos processos educativos. Enquanto nas universidades há uma maior abertura para práticas consideradas "inovadoras" e, por conseguinte, maior cobrança para que futuros profissionais se adequem aos novos paradigmas educacionais.

O problema central, segundo Nóvoa (2022), é que temos uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI. Ou seja, um arcabouço teórico e uma estrutura funcional escolar do século XIX, uma formação técnico-científica do século XX e alunos que chegam trazendo demandas novas, inseridos em uma "sociedade líquida" (BAUMAN, 2001) e "algorítmica" (DI FÉLICE, 2021). Isso coloca diante das escolas e universidades um conjunto de novos desafios para lidar com esse cenário e os novos sentidos do fazer educativo, reivindicados a partir de suas transformações impactando diretamente o seu Ser-Saber-Agir



3.2 O Nascimento e a morte do Ser humanista

Ideias e ideais iluministas influenciaram a formação de inúmeros governos/sociedades democráticas, compondo também a base de muitos dos sistemas legais modernos. No que se refere ao sentido de Ser humano, sabe-se que ele tem sido compreendido até aqui como um ente autogerido, metafísico, portador de características dadas aprioristicamente que lhe atribuem uma identidade fixa, generalizável e imutável. Ou seja, ele é da ordem do "*cogito ergo sum*", conforme estabelecido por René Descartes em seu livro "O discurso do método", edição de 2009. Nestes termos, a função principal da educação tem sido a de conduzir os alunos ao desenvolvimento integral desse conjunto de características, para que alcancem a sua autonomia racional, a fim de que possam decidir, também de modo racional, os rumos de sua vida individual e coletiva.

Professor Gert Biesta, no livro "Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano" publicado em 2013, aponta conjunto de reflexões que pode ajudar a compreender a disputa estabelecida no campo científico/acadêmico e em torno da atribuição de novos sentidos para o Ser humano, e para a educação nos dias de hoje, bem como fornece um panorama mais detalhado de como esse debate tem ocorrido no campo das correntes ditas pós-modernas (formas de discursos, articulações entre os autores).

A partir de uma articulação com diversos outros autores, principalmente Michel Foucault (1973), quando em seu livro intitulado "*The order of things: An archaeology of the human sciences*", faz a afirmação de que o homem que se conhece atualmente não apenas é uma invenção recente, mas que também está fadado ao desaparecimento devido a suas contradições inerentes. Biesta (2013) diz que Foucault (1973) torna compreensível o fato de que o modelo ideal de Ser humano que tem pautado o seu caminhar histórico, tem origem no processo de transição entre a idade média e a era moderna, quando o homem, em algum sentido, se liberta do poder determinista de Deus, da Igreja e do Rei, assumindo lugar de protagonista, como centro do mundo. Um ser antropocêntrico. Ajuda a reconhecer também a íntima relação desse sentido de Ser humano como parte integrante do projeto iluminista de sociedade moderna – o Ser humanista.

O que chama atenção em Biesta (2013, p. 10) é que o sentido de Ser humanista como compósito do projeto iluminista parte de uma "verdade particular sobre a natureza e o destino do ser humano", que acaba dificultando o reconhecimento do que de fato significa o Ser do



humano. Entende que toda a problemática e limitações do humanismo para com os tempos atuais não se limitam às suas "desumanidades", caracterizadas pelas guerras, pelas bombas atômicas, pelo holocausto etc., mas que o próprio Ser humanista, tal como caracterizado pelo projeto iluminista, carrega consigo algumas contradições irreconciliáveis. Diz ele que

a resposta do humanismo à questão do que significa Ser humano põe o foco na essência ou natureza do Ser humano, no Ser humano como uma coisa, e não [...] no Ser desse Ser, isto é, na existência do Ser humano, nos modos como o Ser humano existe no mundo (BIESTA, 2013, p. 12).

Desta feita, o que o humanismo acaba propondo é uma "norma de humanidade" (p. 12), que passa a enxergar o Ser humano como portador de essências fundamentais inerentes a ele próprio e que, de alguma maneira, deverão ser "despertadas" para que o indivíduo possa a partir daí se tornar um Ser humano pleno e não mais em potencial. Mas, ao fazê-lo, acaba limitando a compreensão geral do que significa Ser humano na medida em que não permite pensá-lo na sua condição de sujeito uno, individual, mas apenas como pertencente a um "gênero humano".

Neste sentido, para Biesta (2013), a questão do que significa Ser humano, bem como as conclusões de Foucault sobre a "morte do sujeito", é

talvez até acima de tudo, uma questão educacional. A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros "recém-chegados", é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana (p. 08).

Isso porque, de fato, o projeto iluminista de educação, pautado na ideia da racionalidade positivista (o pensamento compartimentalizado e hierarquicamente organizado), na compreensão do ser como um "*ego cogito*" e na autonomia humana com compósitos para um Ser autodirigido, tem fornecido as bases, verificáveis no seu percurso histórico, dos seus sentidos de educação. Bases que podem ser verificadas em abordagens posteriores mais ligadas ao campo liberal positivista, mas que também acabaram se tornando "a pedra angular de abordagens críticas da educação que se inspiraram em Hegel, Marx e no neomarxismo – como a obra de Paulo Freire e as versões norte-americana e continental da pedagogia crítica" (BIESTA, 2013, p. 11). Principalmente por meio da noção de que a educação é um "motor para a emancipação" (p. 38).



Então, é sobre esse Ser radicado dentro do projeto de sociedade moderna iluminista e que indica um determinado tipo de escola, bem como uma determinada formação profissional, que se colocam os mais recentes questionamentos sobre a sua possibilidade de continuar existindo.

Primeiro, por conta do caráter transitório das verdades científicas, que tem implicado em um novo modelo para entendimento da realidade como sendo dialética, múltipla e em uma noção de verdade que, nessa sua busca incessante por uma totalidade, sempre se apresenta de forma parcial, incompleta, possível de revisões e mesmo refutações. O que limita toda e qualquer tentativa de definições apriorísticas e deterministas. Assim, o humano passa da "ordem da razão" para a ordem da "existência relacional" com o mundo, consigo mesmo, com os outros seres e objetos que o circundam (REZENDE, 1990).

Segundo, em face das contradições inerentes desse tipo ideal de Ser, tais como:

(a) tendo aparecido como um fato entre outros fatos a ser estudado empiricamente e ainda assim como a condição transcendental da possibilidade de todo o conhecimento - por exemplo, na filosofia de Kant; (b) tendo aparecido como alguém rodeado pelo que não pode esclarecer, e ainda assim como um "cogito" potencialmente lúcido, a fonte de toda a inteligibilidade - por exemplo, na obra de Husserl e Freud; (c) tendo aparecido como o produto de uma longa história cujo início ele jamais pode alcançar e ainda assim, paradoxalmente, como a fonte dessa própria história - por exemplo, na obra de Heidegger (BIESTA, 2013, p. 41).

E terceiro, por conta dos problemas sociais, de todas as crises ambientais e humanas: da fome; dos extermínios (das pessoas, dos bichos, da floresta); a bomba atômica; do holocausto; das migrações em massa por problemas políticos e econômicos etc. Todos decorrentes do modelo de racionalidade europeu, cuja herança teorizou como sendo um projeto de emancipação humana das mãos de todo e qualquer "obscurantismo" e da construção de um mundo ideal, justo e solidário a partir da concepção do Ser como autogerido. Todas essas crises do projeto da sociedade moderna têm abalado significativamente esse ideal humanista de Ser e de Sociedade, ante o fato de todas as suas promessas de conferir igualdade e dignidade à vida humana terem falhado.

Não se pode negar, contudo, que existe aqui uma disputa no campo científico/político/educacional, tanto naquilo que se refere às esperanças de que o domínio e controle (pelo campo marxista) das novas tecnologias da comunicação e informações sociais (TDICs), dos meios de produção da cultura, das narrativas dos filmes hollywoodianos e o



domínio dos espaços educativos, podem ser utilizados com sucesso no enfrentamento das mazelas não equacionadas pelo Humanismo (HALL, 2011). Quanto também há um enfrentamento geral a essa ideia do Ser humanista como um ente natural e portador de essências imutáveis, portador de uma identidade fixa, dada a priori.

Sobre esse Ser humano radicado no projeto de sociedade moderna humanista, Hall (2006, p. 12) argumenta que ele

está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Hall (2006) evidencia que o Ser humano que se conhece atualmente já é considerado um ser plural, com múltiplas identidades, de múltiplas formas cognitivas, um ser dotado de subjetividades. Com isso, percebe-se que não há como formar todas as pessoas da mesma maneira, e isso se coloca como um problema para o sentido da educação humanista tradicional. De modo que todas essas disputas implicam não apenas no descentramento desse Ser moderno e suas questões para a sociedade do século XXI, mas também suas formas de produção de conhecimento, seus sentidos de sociedade, de educação, de formação de professores estão em disputa a partir de novas bases epistêmicas.

Por outro lado, toda a problematização em torno do pensamento humanístico, das suas formas de entendimento do Ser, das suas formas de produção do conhecimento, do seu modelo de educação, não significa querer abandonar o seu sentido por completo. Foi com eles que se chegou até aqui. Tal problematização visa, tão somente, uma busca pela renovação de suas bases, a busca por um novo tipo de humanismo que faça frente às complexidades atuais da existência humana e não humana. Algo em que a fenomenologia pode contribuir

3.3 O olhar fenomenológico: uma nova perspectiva do humano e de educação.

Para René Descartes (1596-1650), mente e o corpo são separados. Ele fala de *res cogitans* (que diz respeito à mente) e *res extensas* (que diz respeito à matéria, incluindo o corpo). Essa visão particular acabou influenciando muitos campos da ciência, como por



exemplo, a medicina - que por muito tempo pautou-se somente no estudo e na cura do corpo, desconsiderando as influências do espírito. Ou a psicologia - que se dedicou apenas ao espírito, desconsiderando o corpo. Ou ainda a sociologia – que priorizou o social e o material, na sua busca pelo entendimento do sujeito e das sociedades, desconsiderando suas subjetividades.

Edmund Husserl (1859-1938), no intuito de superar esta que é chamada de filosofia da consciência, fala da fenomenologia como corrente filosófica que procura romper com seu arquétipo dualista. Ele diz que o homem tem a mente e o corpo integrados, que são duas instâncias relacionais. Para ele, o homem é o mundo através do seu corpo.

Curado (2016, p. 238), discorrendo sobre o saber e o sentido do Ser na atualidade, nos coloca em contato com a fenomenologia em Merleau-Ponty (1908-1961) e a sua proposta de “retorno às origens” na busca por novas bases para o humano. Neste sentido, ambos concordam de que não há como separar o homem do mundo, o sujeito do objeto. Merleau-Ponty constrói uma nova ideia de subjetividade, não mais a partir de um sujeito fundado na própria consciência, mas um sujeito em que a consciência é corpórea e subordinada ao meio físico, biológico, social.

Nóbrega (2009) também se mostra esclarecedora com relação aos sentidos que a fenomenologia atribui ao Ser humano na atualidade, permitindo trilhar novos caminhos. Para ela, o Ser fenomenológico não é mais referenciado a partir e tão somente pela sua cognição. O Ser é entendido de forma integral, não dicotômica. O corpo humano não se apresenta mais como um objeto, como um acessório da razão. O corpo, na sua existência intencional, passa a ser concebido como sendo o próprio Ser humano.

O corpo é motricidade, é percepção, é sexualidade, é linguagem, é mito, é experiência vivida, é subjetividade, é relação com o outro, é poesia, é sensível [...] é, portanto, paradoxal, não se reduzindo à perspectiva de objeto, fragmento do mundo regido pelas leis do movimento da mecânica clássica, submetido a leis e estruturas matemáticas exatas e invariáveis (NÓBREGA, 2009, p. 54).

A partir desse recorte, pode-se compreender que é no corpo existencial e a partir do entendimento do corpo integral, mediado pelo mundo e pelo outro, distinto, portanto, das concepções maquínicas e binárias que compreendem o corpo e mente, razão e emoção como distintos, que, segundo Nóbrega (2009), se poderá reencontrar seus sentidos e suas expressões



de originalidade. Para ela, o domínio simbólico do humano, ou seja, sua ideia de humanidade, “habita a unidade do corpo” (p. 67).

No campo da educação, o debate proposto pela fenomenologia no que se refere ao entendimento do Ser, bem como da sua relação com o conhecimento, traz importantes contribuições para a cobrada ressignificação de seus sentidos. Nóbrega (2019) indica pelo menos três sentidos para educação a partir do Ser fenomenológico. Segundo ela,

a **educação dos sentidos** diz respeito à condição corporal do homem e a sua existencialidade. Aprender a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir são fundamentais na apreensão do mundo. **Educação da inteligência** diz respeito à capacidade de refletir e de acrescentar sentido, fundando-se na linguagem. E, por fim, a **orientação da existência** é relativa ao posicionamento dos sujeitos diante da realidade e à tomada de decisão (NÓBREGA, 2009, p. 82).

A "educação dos sentidos" refere-se, à capacidade do ser humano de perceber e interpretar o mundo através dos sentidos, como audição, visão, olfato, paladar e tato. Ela se relaciona com a experiência corporal do indivíduo e sua interação com o ambiente. Essa educação não se restringe apenas a identificar estímulos sensoriais, mas também a interpretá-los e atribuir significado a eles.

A "educação da inteligência" diz respeito à capacidade de refletir, analisar, sintetizar e aplicar conhecimento para compreender e transformar o mundo. Ela se fundamenta na linguagem como ferramenta essencial para a expressão e comunicação de ideias. Essa dimensão educativa permite que as experiências sensoriais sejam interpretadas e enriquecidas por meio do processamento intelectual, resultando em uma compreensão mais abrangente e complexa do ambiente e das relações interpessoais.

A "orientação da existência" refere-se ao modo como os indivíduos se posicionam diante da realidade e como tomam decisões que influenciam suas vidas. Ela envolve a busca por sentido, propósito e valores, além da construção de identidade pessoal e social. A educação da orientação da existência envolve a capacidade de fazer escolhas conscientes e éticas, considerando não apenas o conhecimento adquirido, mas também os valores intrínsecos e as aspirações individuais.

Desse modo, a abordagem fenomenológica proposta por Nóbrega (2009) sugere que a educação não deve ser vista apenas como um processo de transferência de informações, mas sim como um meio de desenvolver os sentidos, a inteligência e a capacidade de orientação na vida. A interação entre essas dimensões promove uma visão mais holística do ser humano e



do seu papel na sociedade, enfatizando a necessidade de uma educação que vá além do cognitivo e se estenda à esfera sensorial, emocional e ética.

Percebe-se, enfim, que o olhar fenomenológico proporciona uma perspectiva integrada do Ser humano, superando a divisão cartesiana entre mente e corpo. Destacam a interconexão entre mente, corpo e mundo, enfatizando a corporeidade como essencial. Nóbrega (2009) amplia essa visão, reconhecendo o corpo como expressão completa do ser, transcendendo concepções fragmentadas. Na educação, isso implica uma abordagem dos sentidos, inteligência e existência, enraizada na cultura e aberta à produção ativa de conhecimento. Em meio a desafios tecnológicos e científicos, a perspectiva fenomenológica surge como guia para uma educação que transcende dualidades, promovendo a integração da experiência humana em toda a sua complexidade.

3.4 Apontamentos para a formação do profissional da educação do século XXI.

Para finalizar, propõe-se aqui sete competências que se considera relevantes para todo profissional do século XXI. Existem muitas outras. Elas são apresentadas muito em virtude do que já tem sido discutido por Perrenoud e Thurler (2002) bem como por Edgar Morin (2011) em suas respectivas publicações, de forma que apontam a direção da formação das identidades docentes que, particularmente, se busca defender neste trabalho:

(1) todo professor precisa de um conhecimento teórico e de um conhecimento prático - espera-se que a formação de todo professor abarque todo o conhecimento teórico de sua área de atuação, bem como a linguagem teórica de sua área. Mas não apenas isso, ele precisa também de uma competência que é prática, de uma “epistemologia da prática profissional” (TARDIF, 2002), traduzida por habilidades adequadas à execução de seu trabalho pedagógico. Neste ponto, não há como separar a prática de uma teoria que a sustente (MORAES, 2009).

(2) todo professor precisa entender que ele é um profissional da docência - Ele é, portanto, um servidor público a serviço da sociedade. Dar aula não se confunde com caridade ou com sacerdócio no sentido da liturgia cristã. É antes um ofício, uma profissão. Como tal, precisa ser respeitada e valorizada, ser bem remunerada, precisa atender a critérios mínimos de salubridade no ambiente de trabalho;



(3) todo professor precisa conhecer a dimensão institucional do seu trabalho - Ele precisa saber que seu ambiente de trabalho é um espaço institucional cheio de regras, de práticas e normas reguladoras. Um local marcado por relações internas de poder e disputas políticas históricas que cada um precisa conhecer e dominar para poder transitar dentro dele de modo cooperativo e até mesmo para poder propor modificações;

(4) todo professor deve abraçar a colaboração – todo indivíduo é um ser social, que vive e se organiza em sociedade, que reproduz coletivamente sua existência. Portanto, o trabalho pedagógico só será efetivamente contributivo quanto realizado de modo colaborativo. O conhecimento não é repasse de informações e sim produção coletiva do saber. Não tem porque o professor se fechar em sua sala de aula, em sua disciplina, é preciso compartilhar sempre;

(5) todo professor deve abraçar as tecnologias – Vive-se numa era tecnológica, todas as formas humanas tem sido reorganizadas em função das tecnologias neste século XXI. O quadro branco se transformou em lousa digital, o livro se transformou em *e-book*, a sala de aula se virtualizou. Tudo isso traz novas implicações para a prática docente e o professor não pode se furtar de incluí-las em sua didática. Claro! dentro de uma competência político-educacional pautada por princípios críticos, éticos e morais dos quais não se pode abrir mão e que devem sempre visar o agir combativo das mazelas humanas e ambientais.

(6) Todo professor deve buscar uma competência política ancorada em preceitos éticos e morais para com a humanidade, para com seus alunos – Seu papel de destaque na sociedade implica a tomada de posição clara em favor da humanidade. A educação, segundo Paulo Freire (1999), é um ato fundamentalmente político, é preciso que o professor se indigne com as mazelas, com as injustiças que circundam sua atividade, é preciso trazer isso para o debate dentro nas salas de aula;

(7) Todo professor deve pautar-se pela afetividade – Na sala de aula, todo professor lida com seres humanos, que chegam até ele com seus medos, seus traumas, com suas felicidades. Não dá para conceber um professor que não goste de trabalhar pessoas, que não tenha empatia, que não se coloca no lugar do outro. Que enche seus alunos com “toxicidades pedagógicas” ao invés de aliviar-lhes o espírito.



4 Considerações finais

O Futuro não é o passado. Como cantou Belchior, “o novo sempre vem”. Isso não significa que a reestruturação dos paradigmas educacionais seja uma tarefa de fácil equilíbrio e de pura aceitação, ela é, antes de mais nada, complexa. Contudo, compreende-se que a transição do modelo tradicional para abordagens mais dinâmicas é crucial para lidar com os desafios do século XXI.

Nisso, sugere-se a compreensão da fenomenologia da educação como alternativa para a reconsideração dos sentidos de Ser, de educação e de ensino-aprendizagem, que permanecem pautando o Saber-Fazer/Agir dos educadores e das escolas ainda neste século. Ao final, oferece também sete competências a serem perseguidas pelos docentes em sua missão educacional e de construção identitária.

Tem-se a convicção de que, ao abrir-se para o novo, abraçando as mudanças sociais em curso de forma crítica, ética e política em relação a esse novo Ser que já não é mais o mesmo que conduziu o projeto de sociedade moderna. Que ao abraçar essas sete competências, os docentes poderão até se defrontar com aquela mesma sala de aula, com aquela mesma escola hierarquizada em seus tempos e espaços, se confrontará também com o avanço do modelo de gerenciamento empresarial para dentro das escolas, das universidades, com a perda dos sentidos de educação enquanto produção de conhecimentos vinculados à cultura para um maior consumismo da educação. Mas, a despeito de tudo isso, já se terá um professor integrado ao seu tempo. Como afirma Nóvoa (2022), ele vai ser um professor do século XXI, conversando com alunos do século XXI, relevante!

Referências

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5ed. Joenville-Sc. Univille, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano** / Gert Biesta; tradução Rosaura Eichenberg. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. - (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.



BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2002.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Repensando o papel da universidade**. RAE – Revista de Administração de Empresas. Vol. 44, n. 02, 2004 – FGV – Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-44-num-2-ano-2004-nid-46019/>. Acesso em: 02 ago. 2023.

CURADO, Denise Assis Fleury. **O Saber e o sentido do ser na atualidade: Um diálogo com Aristóteles e Merleau-Ponty** In Universidade, cultura, saber e formação / Ildeu Moreira Coêlho; Rita Márcia Magalhães Furtado, (Org). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal** / Pierre Dardot, Christian Laval; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo, SP: Editora Escala, 2009.

DI FELICE, Máximo. 1 Vídeo (1:54:27 Horas). **Mesa-redonda Plataformas para deliberação colaborativa**. Publicada pelo canal ATOPOS, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mSa5cSewxbg>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo. **Trabalho, tecnologias da informação e comunicação e condições de vida: tecnologia para que(m)? “Novas” empresas e “velha” exploração do trabalho**. Revista Katálysis [online]. 2022, v. 25, n. 1, pp. 01-05. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84365>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **The order of things: An archaeology of the human sciences**. New York: Vintage/Random House, 1973.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazio Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida (ORGs) – Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.



HALL, Stuart. O Problema da Ideologia: o marxismo sem garantias. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. (Org. Liv Sovik). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, (1ª Edição atualizada).

KANT, Immanuel (1724-1804). Sobre a pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público** [recurso eletrônico] / Christian Laval; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade [online]. 1999, v. 20, n. 68, pp. 239-277. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

LOCKE, John. **Alguns pensamentos acerca da educação**. Cadernos de Educação. Fae/UFPel, Pelotas (13): 147 – 171, ago./dez. 1999

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Maria Celia Marcondes de. **A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

MORIN, Edgar. **Éloge de la métamorphose**. Le Monde, 9 Janeiro 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2 ed. rev. – São Paulo: Cortez, DF: UNESCO, 2011.

MUNÓZ. Francisco Imbernón. **A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo**. In SACRISTÁN, José Gimeno. (Org). Saberes e Incerteza sobre o currículo; Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel Gonzales Arroyo. – Porto Alegre: Penso, 2013.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. - 3. ed. rev. - Natal, RN: EDUFRN - Editora da UFRN, 2009.

NOGUEIRA, A. W. R.; SENA, E. F. de, & RIBEIRO, L. T. F. (2021). **Educação e trabalho: Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Ensino Em Perspectivas, 2(2), 1–12. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5691>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Colaboração de Yara Alvim SEC/IAT Salvador, Bahia 2022, 116p.



PATY, Michel. **“Construção do objeto” e objetividade na física quântica.** In FREIRE JR, O., PESSOA JR, O., and BROMBERG, JL., (Org). Teoria Quântica: estudos históricos e implicações culturais [online]. Campina Grande: EDUEPB; São Paulo: Livraria da Física, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação/** Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Allesandrini; Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRADO FILHO, Kleber e MARTINS, Simone. **A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s).** Psicologia & Sociedade [online]. 2007, v. 19, n. 3, pp. 14-19. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300003>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

RESENDE, Antônio Muniz de. **Concepções fenomenológicas da educação.** - São Paulo: Cortez: Autores. Associados, 1990. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 38)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Paidéia)

SEBARROJA. Jaume Carbonell. **As reformas e a inovação pedagógica: discursos e práticas.** In SACRISTÁN, José Gimeno (Org). Saberes e Incerteza sobre o currículo; Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel Gonzales Arroyo. – Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA JÚNIOR, João & SPEARS, Eric. (2012). **Globalização e a mudança do papel da universidade federal brasileira: uma perspectiva da economia política.** Revista HISTEDBR On-line. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640036>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SOARES S. Et al. **Problematização e produção criativa: ressignificando o ensino e a aprendizagem na universidade.** Salvador: EDUNEB, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.