

Disposições pró-sociais na educação: causas de sua ausência e suas condições de possibilidade

1

Prosocial dispositions in education: causes of their absence and their conditions of possibility

Emiliano KelmDuet Chagas 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil
emilianokelm@gmail.com

Recebido em 17 de março de 2023

Aprovado em 17 de julho de 2023

Publicado em 23 de agosto de 2023

RESUMO

Disposições pró-sociais é um termo que visa abranger qualidades humanas tais como a empatia, o altruísmo e a solidariedade. Trata-se de qualidades que propõem o indivíduo para além do interesse próprio na medida em que este passa a tomar o bem comum como eixo de suas reflexões, projetos e ações no mundo. Em minha experiência de estágio em filosofia, o convívio com os educandos me levou a considerar a reflexão sobre as disposições pró-sociais como o eixo da investigação filosófica na medida em que dois aspectos se evidenciaram nos posicionamentos dos estudantes: a ausência da autopercepção de si enquanto agentes sociais capazes de promover as mudanças que eles próprios aspiram para o mundo e a falta de disposições pró-sociais a motivar seus projetos de vida. Desenvolvo as causas para a ausência de tais disposições e da autopercepção dos educandos enquanto agentes sociais ao longo do artigo recorrendo a referenciais teóricos. Em síntese, as causas que desenvolvo são: I. O sequestro da subjetividade pela ideologia neoliberal; II. O apagamento dos estudantes em um sistema de ensino por eles percebido como autoritário e conteudista; e III. A falta de metodologias, no sistema de ensino convencional, capazes de desenvolver os saberes atitudinais necessários ao engajamento social. Tenho em mente que as disposições pró-sociais tematizadas ao longo do artigo não são necessariamente fruto de uma escolha, mas surgem de um apelo interior

inescapável, que vem à tona no encontro do indivíduo com a injustiça, com o sofrimento. As condições necessárias para que este apelo ético surja e se desenvolva em ações concretas, bem como o papel do ensino escolar e, em especial, da disciplina de filosofia em favorecê-lo, foram o tema de minha reflexão.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino; Disposições pró-sociais; Metodologias ativas; Altruísmo.

ABSTRACT

Prosocial dispositions is a term intended to encompass human qualities such as empathy, altruism and solidarity. These are qualities that propel the individual beyond self-interest as he begins to take the common good as the axis of his reflections, projects and actions in the world. In my philosophy internship experience, interacting with students led me to consider reflection on pro-social dispositions as the axis of philosophical investigation, insofar as two aspects were evident in the students' positions: the absence of self-perception as social agents capable of promoting the changes they themselves aspire to in the world and the lack of pro-social dispositions to motivate their life projects. I develop the causes for the absence of such dispositions and the students' self-perception as social agents throughout the article, resorting to theoretical references. In summary, the causes I develop are: I. The hijacking of subjectivity by neoliberal ideology; II. The erasure of students in an education system perceived by them as authoritarian and content-oriented; and III. The lack of methodologies, in the conventional education system, capable of developing the attitudinal knowledge necessary for social engagement. I keep in mind that the pro-social dispositions discussed throughout the article are not necessarily the result of a choice, but arise from an inescapable inner appeal, which surfaces in the individual's encounter with injustice, with suffering. The necessary conditions for this ethical appeal to emerge and develop into concrete actions, as well as the role of school teaching and, in particular, the discipline of philosophy in favoring it, were the subject of my reflection.

Keywords: Philosophy; Teaching; Pro-social dispositions; Active methodologies; Altruism.

Introdução

“Ao invés de saírem das escolas com as cabeças cheias de informações e os corações cheios de tédio, os estudantes poderiam sair com o vivo anseio de melhorar o mundo.” (LANZ, 2016, p.116)

Na elaboração de meu projeto de estágio e durante sua realização essa frase do pensador húngaro esteve comigo. Não apenas como fonte de inspiração, mas também de cisma. Isso porque, quando olhei para minha trajetória pessoal à luz dessa frase, lembrei o quão autocentrado saí do ensino médio. Meus focos atencionais eram restritos à individualidade e minhas pretensões de realização pessoal não iam além do interesse próprio. Em meu projeto de estágio e em sua execução, portanto, passei a refletir sobre quais são os elementos capazes de despertar no indivíduo disposições verdadeiramente pró-sociais. Com este termo me refiro à disposição íntima para tomar o interesse coletivo como seu próprio interesse. Em outras palavras, a capacidade de ir além do autocentramento ao tomar o bem comum como eixo de suas reflexões, projetos e ações no mundo.

Considerarei esta reflexão de primeira importância quando percebi que havia uma nítida dissonância, nos pensamentos da maioria dos alunos e alunas com que tive contato em meu estágio, entre os seus projetos de vida pessoais e a aspiração mais profunda que cada um demonstrava ter para o mundo como um todo. Em outras palavras, havia uma contradição entre os seus sonhos pessoais e os seus sonhos para a coletividade humana. Explicando a origem desta constatação para clarificá-la: realizei o Estágio Curricular Supervisionado II na Escola Professora Margarida Lopes, no bairro Camobi de Santa Maria. Nela o professor da disciplina de Filosofia tradicionalmente submete aos estudantes um questionário no início do semestre, no intuito de mapear os interesses e marcadores sociais dos estudantes. Nele inseri questões específicas para conhecer as percepções dos

alunos e alunas sobre temas caros ao projeto que eu tinha em mente. Dentre essas perguntas estavam "Qual é o seu maior sonho?" e "Para você, como seria o mundo ideal?".

4

A quase totalidade das respostas à primeira pergunta eram frases como:

"Meu sonho é ter um trabalho bom, ter uma família, ter um filho, me casar e viajar para o Japão ou Portugal." (ESTUDANTE A)

B) "Tenho o sonho de me tornar uma delegada da Polícia Federal". (ESTUDANTE B)

"Me formar, viajar para outro país, ir morar na Alemanha". (ESTUDANTE C)

"Ter uma família e ser feliz". (ESTUDANTE D)

(SANTOS, 2022, p.49)¹

Ou seja, respostas que refletem uma restrição ao nível da carreira pessoal e do ajustamento a um sistema pré-existente. A quase totalidade das respostas à segunda pergunta, contudo, eram:

Não teria assédio, racismo, homofobia e nenhum tipo de preconceito com gênero, cor de pele, estilo, gostos variados e religião, todos se respeitariam como fossem o mundo seria mais aberto e a natureza preservada apesar de tantas construções, teria direitos iguais entre homens e mulheres e muitas mulheres não teriam medo de sair na rua por medo de assédio ou estupro." (ESTUDANTE A)

Um mundo sem discriminação, sem preconceito, sem machismo, sem homofobia, sem racismo, onde as pessoas se respeitem independente das suas diferenças e escolhas, um lugar que elas possam ser o que elas quiserem sem medo do que o outro irá pensar a respeito, sem esse julgamento constante das pessoas que é desnecessário. (ESTUDANTE B)

Sem classes dominantes, sem imperialismo, sem exploração, preconceito, e no qual todos tenham condições mínimas de ter qualquer coisa, um mundo onde o básico é de graça (comida, moradia, lazer). (ESTUDANTE C)

Sem ódio, e que todos tenham acesso à comida, água, escolaridade, liberdade. (ESTUDANTE D)

5

(SANTOS, 2022, p.50)

Isto é, frases que refletem um sonho coletivo, porém, que evidenciam a ausência da percepção do vínculo entre a ação pessoal e sua repercussão na esfera coletiva. Mais precisamente, reflete que os estudantes irão sair da escola sem a percepção de si enquanto agentes sociais, isto é, pessoas que, através de seus projetos e ações pessoais, são capazes de protagonizar as transformações sociais que eles próprios almejam.

Tendo em vista que este é um dado com repercussões sociais significativas, o que me proponho neste artigo é a investigação das causas pelas quais as disposições pró-sociais como a solidariedade, a empatia e o altruísmo não estão presentes nos projetos pessoais da maioria dos estudantes contemplados pelo questionário, ainda que estejam em suas projeções de um mundo melhor. Estas causas são desenvolvidas ao longo do artigo em um exercício de reflexão em que me valho de referenciais teóricos para elucidar as experiências vividas no estágio.

Em síntese, as causas são: I. O sequestro da subjetividade pela ideologia neoliberal, tratada extensamente por Fernando Gastal de Castro (2020), e Pierre Dardot/Christian Laval (2016); II. A ausência de vínculo entre os conteúdos escolares e os problemas do mundo atual e o apagamento dos estudantes em um sistema de ensino por eles percebido como autoritário e conteudista, que os impede de compreenderem-se como agentes sociais, como bem o problematizam Paulo Freire (2021), Bell Hooks (2017) e Antoni Zabala (2020) e III. A falta de metodologias, no sistema de ensino convencional, capazes de desenvolver os saberes atitudinais necessários ao

engajamento social, questão tematizada por Antoni Zabala (2020) e Richard Davidson (2012, 2017). A análise destes elementos me parece de suma importância pois, não havendo o cultivo de uma visão crítica capaz de fazer frente ao discurso neoliberal, na medida em que, por meio de exemplos e debates, as contradições inerentes à este modelo político-econômico sejam evidenciadas em sala de aula, é certo que será a perspectiva individualista neoliberal a nortear a imagem do mundo dos jovens e delimitar suas escolhas ao mero ajustamento pessoal à esta ordem já dada.

Contudo, como diz António Guterres, secretário-geral da ONU na última Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças no Clima, a COP 27 realizada em 2022, “nosso planeta está se aproximando rapidamente de pontos de inflexão que tornarão o caos climático irreversível. Estamos em uma estrada para o inferno climático com o pé no acelerador”². O ajustamento a essa ordem, portanto, significa a perpetuação de um movimento destrutivo e irracional, na medida em que a ordem neoliberal mina as bases de sua própria existência. Tendo isso em mente, além de desenvolver as três causas que identifiquei para a ausência das disposições pró-sociais, busco apontar caminhos para a sua superação a partir das experiências que o estágio me proporcionou.

Ainda que a amostra da pesquisa não seja grande, referindo-se a 98 alunos dos segundos e terceiros anos do ensino médio (uma vez que o questionário foi submetido não apenas à turma que assumi no estágio) e que a investigação em maior profundidade tenha se dado a partir dos encontros e diálogos com um grupo ainda menor, uma turma de 17 alunos, creio que ela é representativa de um cenário mais amplo. Penso, também, que os elementos que trago para a compreensão deste cenário são uma justaposição entre os recursos teóricos que pude mobilizar na busca de torná-lo inteligível e a

experiência vivencial e afetiva, tida com os estudantes, que por sua vez informou os recursos teóricos e apontou caminhos de transformação.

7

I. O sequestro da subjetividade pela ideologia neoliberal

A expressão “sequestro da subjetividade” foi desenvolvida conceitualmente por Faria e Meneghetti (2007) no intuito de abarcar a complexidade das relações de trabalho atuais no âmbito intra-organizacional. Nas palavras dos autores:

O sequestro da subjetividade por parte da organização consiste no fato desta apropriar-se, planejadamente, através de programas na área de gestão de pessoas, e de forma sub-reptícia, furtiva, às ocultas, da concepção de realidade que integra o domínio das atividades psíquicas, emocionais e afetivas dos sujeitos individuais ou coletivos que a compõem (trabalhadores, empregados). Estas atividades formam a base da percepção e da representação que permite aos sujeitos interpretar o concreto pela via do pensamento e tomar atitudes (agir). O sequestro da percepção e da elaboração subjetiva priva os sujeitos de sua liberdade de se apropriar da realidade e de elaborar, organizar e sistematizar seu próprio saber, ficando à mercê dos saberes e valores produzidos e alimentados pela organização sequestradora (FARIA; MENEGHETTI, 2007, p.50).

Ainda que inicialmente a expressão em questão tenha se referido às relações de trabalho no interior das organizações, esta foi desenvolvida e expandida nos trabalhos de autores como Fernando Gastal de Castro (2013;2020) que, em seu livro *A subjetividade sem valor: trabalho e formas subjetivas no tempo histórico capitalista* aborda a captura da subjetividade para além do âmbito corporativo, abarcando as formas multifacetadas pelas quais a ideologia neoliberal se faz onipresente na atualidade. As reflexões dos autores supracitados se inserem dentro de uma esfera mais ampla de discussão que contempla autores como Dardot e Laval (2016), Safatle e Dunker (2021),

Byung-Chul Han (2015) e tantos outros que, em vistas de constituir uma teoria crítica da sociedade contemporânea, conectam as dimensões sociais e históricas das relações de trabalho com a dimensão subjetiva.

Em linhas gerais, as consequências dessa captura são a restrição dos projetos pessoais, da imaginação, do horizonte de possibilidades, aos valores predominantes que constituem a ideologia neoliberal: o individualismo atroz acompanhado pelo abandono dos sonhos coletivos; a realização pessoal atrelada ao sucesso econômico e medida pelos bens materiais; a ênfase no aspecto competitivo da natureza humana tida como intransponível e usada como justificativa para a meritocracia; a divinização do mercado; o Estado mínimo; a mercantilização do prazer, das experiências, da vida humana, etc. Em grande medida, os fundamentos teóricos do neoliberalismo remontam, como defendem Dardot e Laval (2016), ao darwinismo social, propagado, dentre outros, por Edward Spencer nos séculos XIX e XX. Trata-se de uma retórica biologizante que visa justificar a exploração da classe trabalhadora com base em teses pseudocientíficas sobre a natureza humana e o destino das sociedades humanas, tido como necessariamente competitivo e individualista.

Se a ideologia neoliberal se mostrou tão presente nas respostas dos estudantes no que se refere aos seus sonhos pessoais e mesmo em sua capacidade restrita de imaginar um mundo diferente, é porque sua influência se dá em um nível que a própria educação escolar, aparente centro da vida juvenil, tende a menosprezar: o nível dos afetos. São os filmes, as séries, as músicas, os *influencers*, os famosos que os inspiram, isto é, o substrato variado da indústria cultural, para usar a expressão de Adorno e Horkheimer (2002), que lhes moldam a imagem do mundo, sua capacidade de representação e interpretação de si mesmos e da realidade que os cerca.

Se sua influência é tão pervasiva, é porque sua apropriação se dá no nível das “atividades psíquicas, emocionais e afetivas dos sujeitos individuais e coletivos”, estas que são a “base da percepção e da representação que permite aos sujeitos interpretar o concreto pela via do pensamento e tomar atitudes (agir)” (FARIA; MENEGHETTI, 2007, p.50). As mídias os interpelam, os comovem, os inspiram, lhes dizem o que é uma boa vida e o que deve ser buscado para obtê-la. Influenciam seus desejos, sua auto-imagem, em suma, a ampla e complexa gama de elementos que compõem a subjetividade.

Pelos debates em sala de aula e pelas respostas às questões que suscitei, ficou claro que a maior parte dos alunos e alunas de fato expressam estas linhas de pensamento apontadas pelos teóricos. Para citar um exemplo, além de seus projetos de vida serem voltados para os ganhos pessoais no âmbito da individualidade, os estudantes tendem a concordar prontamente com a justificativa liberal para a pobreza, que apela para o caráter pessoal, para as qualidades como “diligência, frugalidade, perseverança” tidas como origem da riqueza e, por outro lado, para a “preguiça, imediatez e falta de ambição” tidas como a origem da pobreza. Ou seja, sua formação escolar parece não ter lhes dado meios para a construção de uma visão sistêmica, estrutural, dos problemas sociais.

Na ausência dessa visão, é certo que a ideologia neoliberal que, como dito previamente, atua sobre a sociedade como tamanho poder de sugestão, irá predominar na constituição da subjetividade individual. Tal ideologia não é compatível com uma visão mutualista, socialmente engajada, capaz de transcender o autocentramento em direção aos projetos que visem o bem coletivo. Sendo assim, considero essa uma das razões principais pelas quais há uma dissonância entre os projetos pessoais dos alunos contemplados pelo questionário e suas aspirações de um mundo melhor. Conseqüentemente, é

uma das razões pelas quais suas disposições pró-sociais não são desenvolvidas, mas inibidas por uma ideologia não contestada.

10

Como construir uma compreensão sistêmica dos problemas do mundo atual? Quais elementos compõem sua formação? Porque ela não está presente no ensino tradicional? Proponho uma tentativa de resposta no item II, ao abordar a percepção que os alunos e alunas manifestaram com relação ao sistema de ensino no qual estão inseridos.

II. A ausência de vínculo entre os conteúdos escolares e os problemas do mundo atual e o apagamento dos estudantes no processo de ensino

Antes de adentrar no tema, considero útil trazer a divisão dos saberes proposta por Zabala (1998:42-48) pelo ganho de linguagem que ele confere ao abordar o ensino. O autor classifica os saberes em três categorias: conceituais/proposicionais, procedimentais e atitudinais. Em linhas gerais, os saberes conceituais referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais para operar símbolos, imagens, ideias e representações que permitam organizar os conteúdos factuais aprendidos. Os saberes procedimentais referem-se às habilidades como ler, desenhar, calcular, observar, e “conferem instrumentos para que os estudantes possam analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem” (ARAÚJO, 2007). Os saberes atitudinais, por sua vez, referem-se à formação de atitudes, valores e disposições, visando a intervenção crítica e eticamente consciente do aluno em sua realidade.

Ainda que disposições pró-sociais tendam a ser incluídas nos saberes atitudinais, não as considero como sendo resultado do trabalho pedagógico em qualquer uma dessas áreas exclusivamente, mas considero que estas

emergem do encontro dessas três dimensões em uníssono. Não há por exemplo, como fazer frente ao discurso neoliberal sem o ganho conceitual que o estudo da história, da sociologia e da filosofia proporciona (dentre outras áreas das ciências humanas, como a geografia, a arqueologia, etc). Tampouco sem o desenvolvimento de habilidades procedimentais como a leitura crítica, a escrita e a argumentação. E me parece impraticável a possibilidade de qualquer mudança e intervenção sistêmica sem que haja o desenvolvimento ativo de disposições como a solidariedade, o altruísmo, a generosidade e tantas outras que compõem a motivação para o agir orientado eticamente.

Meu contato com os estudantes, contudo, mostrou-me que há uma significativa prevalência dos saberes proposicionais sobre os outros dois, de forma tal que ambos permanecem como potencialidades latentes não trabalhadas. Além disso, a própria forma como os saberes proposicionais são trabalhados é percebida pelos estudantes como diretiva, mecânica e conteudista, no sentido de que não possibilita que estabeleçam vínculos entre os saberes, as suas próprias vidas, e o mundo que os cerca. Quando, naquele mesmo questionário-diagnóstico, perguntei-lhes se achavam que os conteúdos escolares contribuíam no sentido de lhes capacitar para a compreensão e intervenção nos problemas do mundo atual, algumas das respostas, bastante ilustrativas das demais, foram:

Não diria que a escola em si contribui para solucionar esses problemas, já que se preocupa mais em ensinar disciplinas específicas, que muitos não irão usar no futuro, do que os conceitos de respeito e empatia, que são úteis na vida de todos, não importa quem seja. Alguns professores até tocam no assunto, porém, muitas vezes não são ouvidos ou dados como importantes. (ESTUDANTE A)

Não, pois a escola está preocupada em dar o conteúdo estipulado e não em formar pessoas. Os alunos aprendem diversas coisas sobre diversos nichos, contudo, não aprendem a ser uma pessoa melhor, sustentável, empática... O

ensino se mostrou falho em diversas ocasiões, porém, ele segue o mesmo desde muito tempo. (ESTUDANTE B)

Sinceramente não, pq a escola nos faz sentar e ouvir e não criar opiniões ou nos ensinar a ter conversas pacíficas, não podemos expor o que entendemos e nem discutir entre nós (mesmo que seja de forma educada) (ESTUDANTE C)
(SANTOS, 2022, p.28)

Esta falta de vínculo entre os conteúdos escolares e os problemas do mundo atual, - que talvez se deva mais a uma falta de direcionamento metodológico ao abordar os conteúdos estipulados do que aos conteúdos em si-, certamente é um dos fatores determinantes para que os projetos pessoais dos estudantes não incluam a intervenção social e a possibilidade de sonhos de transformação coletiva. Estudantes sentem que a escola trata de “passar conteúdos” para serem cobrados na prova, e não para possibilitar uma compreensão do mundo, das relações humanas e favorecer o desenvolvimento das potencialidades individuais que poderiam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Se antes comentei que as dimensões procedimentais e atitudinais permaneciam como um potencial latente pouco trabalhado é porque fiquei perplexo com a riqueza das contribuições e posicionamentos dos alunos, uma vez que estes se sentiram em uma atmosfera acolhedora de suas expressões.

Em minhas aulas busquei criar um ambiente o mais favorável possível para que os estudantes se expressassem, tendo falado, em minha primeira aula, sobre a importância da descoberta da própria voz, uma ideia aprofundada por Bell Hooks (2017). Mencionei, também, o fato de que o pensamento acontece nesse encontro, no teste dialético das convicções, como menciona o comunitarista McIntyre (2021), e que, afinal, estávamos ali para investigarmos juntos questões de grande complexidade e, nesse sentido, cada ângulo particular é importante, singular e contribui para o todo.

Sendo assim, senti que quando eles falavam, era com abertura e sinceridade. Como consequência, em muitas ocasiões partes das aulas se tornaram momentos de desabafo por parte dos estudantes, que relatavam como se sentiam descontentes e mesmo desrespeitados por este modelo de ensino que implica no apagamento individual, no silenciamento pessoal. Meu esforço enquanto professor, diante desses relatos, era o de direcioná-los para as reflexões sobre as causas de a instituição escolar ser como eles apontavam, buscando integrar suas inquietações à nossa investigação mais geral sobre filosofia política.

Além da falta de vínculo entre os conteúdos estudados e os problemas do mundo atual, a escassa participação dos alunos e alunas em seu próprio processo de aprendizagem, em outras palavras, o seu apagamento nos modos tradicionais, unilaterais de ensino, se apresenta como um dos fatores pelos quais os estudantes não se sentem agentes sociais. Percebi em meu estágio que, tendo sido criado um espaço de respeito e valorização de suas expressões, quando estes eram provocados com perguntas disparadoras e se posicionavam, por outro lado, percebi vir à tona um potencial de transformação surpreendente. Há nos estudantes uma sede de serem ouvidos, e é nessa fala e escuta compartilhadas que a auto-estima necessária para interceder em sociedade é formada. A percepção de si e da reverberação de suas posições no grupo são componentes fundamentais nesse processo, no qual saberes conceituais, procedimentais e atitudinais são constituídos.

Certamente esta reflexão não é nova, uma vez que grandes educadores como Paulo Freire (2021) e Bell Hooks (2017) já enunciavam, entre os primeiros de seus princípios educativos, a valorização da voz do estudante, de seus conhecimentos e da necessidade de transgredir formas tradicionais de ensino em direção ao entusiasmo pelo conhecimento, ao amor por aprender.

Busquei trazer neste segundo ponto a relação entre a pouca permeabilidade que tais concepções de ensino tiveram na educação escolar e as duas faces de uma mesma moeda com que me deparei: a ausência da percepção de si enquanto agente social de um lado, capaz de promover as mudanças que eles mesmo aspiram para o mundo, e de outro a falta de disposições pró-sociais a motivar seus projetos de vida.

III. Os saberes atitudinais necessários ao engajamento social

O desenvolvimento das disposições pró-sociais depende, além do estudo atencioso das causas estruturais que produzem as injustiças e da participação ativa dos estudantes em seu próprio aprendizado capaz de garantir a auto-estima e o entusiasmo necessário para interceder, do desenvolvimento de qualidades atitudinais como a empatia, a solidariedade, a compaixão e o altruísmo. Como desenvolver tais saberes atitudinais em sala de aula?

É certo que o desenvolvimento de saberes atitudinais não está separado dos conceituais e procedimentais. Uma aula de filosofia participativa, em que se abordem diferentes visões sobre, por exemplo, “como extrair o melhor de uma vida humana?”, “qual a diferença entre felicidade hedônica e eudaimônica?”, “o que é uma ação justa?”, irá desenvolver os saberes conceituais e procedimentais de modo a afetar concepções de mundo que poderão transformar as atitudes, valores e ações do educando.

Contudo, crescem as pesquisas provindas da neurociência que mostram que é possível cultivar tais disposições com práticas denominadas “contemplativas”. Trata-se de práticas que em sua origem procedem de contextos filosófico-religiosos, tal como as diferentes práticas de meditação

budistas e taoístas que, contudo, são em si mesmas, práticas laicas. São práticas que, ao seu modo, estiveram presentes no pensamento ocidental, porém remetem à uma face bastante periférica e datada historicamente nessa tradição, como enfatiza Pierre Hadot(2014) em seu “*Exercícios espirituais e filosofia antiga*”. Hadot fala sobre a filosofia grega e helenística da antiguidade como uma *práxis*, isto é, um pensamento a ser radicalmente vivenciado, capaz de alterar o modo de ser e de agir do indivíduo que com ele faz contato.

Tal face da filosofia, voltada à uma reflexão minuciosa e compartilhada sobre como extrair o melhor de uma vida humana, transformando a si mesmo no processo, segundo Hadot (2014), foi deixada de lado na história do pensamento ocidental no momento em que a filosofia viu-se serva do pensamento religioso cristão e teve seu papel restringido à argumentação que visava justificar e refinar a teologia cristã. Este olhar crítico e investigativo sobre o bem-estar humano e a possibilidade de o indivíduo conscientemente desenvolvê-lo não apenas a partir da modificação das condições externas, mas também internas, trabalhando sobre suas emoções e reações aos fenômenos ressurge com mais força com a psicologia moderna. Mais precisamente, com a psicologia humanista do século XX com Carl Jung, Rollo May, Erich Fromm, Carl Rogers, entre outros.

Nesta perspectiva de avaliar filosófica e empiricamente as condições que produzem o bem-estar humano, pesquisas de neurocientistas como Richard Davidson (2017), Norm Farb (2012), precedidas pelo trabalho interdisciplinar do biólogo chileno Francisco Varela (2017), demonstraram que práticas de meditação alteram o cérebro funcional e estruturalmente, aumentando a capacidade de regulação emocional, o controle atencional³, a capacidade de auto-percepção e de sensibilidade ao momento presente. Tais achados contribuíram para que esta passasse a ser adotada nos mais diversos

contextos, desde hospitais para o tratamento de pacientes com dores crônicas⁴, passando pelo seu uso clínico por parte de psicólogos⁵, até seu emprego em escolas para alunos e professores.⁶

Para o intuito da reflexão deste artigo, considero de grande relevância o fato de as pesquisas apontarem que, nas escolas em que tais práticas foram empregadas, verificou-se uma redução na quantidade de conflitos entre os estudantes e o aumento dos comportamentos pró-sociais. Além disso, quando tais práticas fizeram parte do currículo de uma disciplina para estudantes do ensino superior, no intuito de fazer frente aos dados alarmantes sobre a saúde mental de estudantes de graduação, os estudantes relataram um aumento de sua capacidade de concentração, sensação de maior capacidade de lidar com suas emoções, melhorias gerais em sua saúde mental e diminuição de comportamentos de risco.

A disciplina em questão, ofertada para estudantes da Universidade de Wisconsin, promovida pelo neurocientista Richard Davidson, chama-se “Arte e ciência do florescimento humano”, e integra as práticas meditativas ao estudo de filosofias de diferentes países, dinâmicas de grupo, atividades de leitura e escrita. Estes dados apontam que os saberes atitudinais podem ser trabalhados de múltiplas formas e destacam um ponto que considero fundamental ao evidenciarem o elo entre o bem-estar pessoal e a disposição para os comportamentos pró-sociais. Disposições como o altruísmo, a empatia e a solidariedade mais facilmente surgirão em indivíduos menos reativos ao oscilar de suas emoções, isto é, em indivíduos capazes de cultivar uma estabilidade emocional e que, justamente por estarem atentos aos próprios padrões reativos, mais facilmente conseguem percebê-los nos outros, compreendendo-os empaticamente. Segundo Davidson:

Para mim a meditação é a melhor maneira para cultivar o altruísmo e a atenção. Haverá o dia em que as crianças irão à escola e terão aulas

de exercícios mentais, da mesma forma que hoje vão à aulas de exercícios físicos”. (DAVIDSON, 2015)

A prática da atenção plena, (*mindfulness*) é estar atento, observando, acompanhando a experiência. Pode-se perceber padrões de pensamentos e comportamentos de forma clara. Segundo os proponentes do movimento britânico “*MindfulnessInitiative*”, (Iniciativa Atenção Plena) em consonância com o estadunidense “*MindfulClimateAction*”, de modo geral os comportamentos auto-destrutivos também são destrutivos ao meio. Haverá menos impactos ambientais negativos se o indivíduo perceber que os hábitos que são prejudiciais ao meio o são também a si próprio.

Segundo Barret (2022)⁷:

“Embora viajar, comer demais e fazer compras possam trazer recompensas prazerosas de curto prazo, tais hábitos geralmente são seguidos por períodos de insatisfação ou “decepção” que podem levar ao desejo de mais viagens, comer demais ou fazer compras. Evidências sugerem que aumentar a consciência de sensações físicas, emoções, pensamentos e comportamentos por meio do treinamento de atenção plena (*mindfulness*) pode levar a uma maior saúde e felicidade e, talvez, a estilos de vida com menos impactos ambientais negativos.⁸

Esta conexão entre práticas para o desenvolvimento de qualidades atitudinais e a crise climática tem crescido na medida em que estudos e pesquisas passam a olhar para os aspectos subjetivos⁹ que são produzidos e que produzem o atual sistema socioeconômico responsável pela crise. Não se trata, portanto, de enfatizar a necessidade do desenvolvimento de “competências socioemocionais” enquanto habilidades capazes de fazer o indivíduo mais resiliente à exploração do sistema neoliberal. Aqui, o desenvolvimento das qualidades atitudinais acompanha os saberes proposicionais e procedimentais necessários à transformação social.

Nesta perspectiva, se a escola estiver comprometida em formar agentes sociais, pessoas cujo propósito de vida envolva o engajamento com o coletivo

humano na direção de um mundo mais justo, ela terá de proporcionar aos estudantes não apenas referencial teórico-crítico das diversas disciplinas, mas também proporcionar vivências formativas e práticas cientificamente validadas capazes de incidir sobre as emoções, sobre a corporeidade e sobre o comportamento social dos educandos.

18

Considerações

Tenho em mente que as disposições pró-sociais tematizadas a longo do artigo não são necessariamente fruto de uma escolha, mas surgem de um apelo interior inescapável que vem à tona no encontro do indivíduo com a injustiça, com o sofrimento. Trata-se, portanto, de uma sensibilidade, uma capacidade de comover-se. Um saber que está na dimensão atitudinal. Se o ensino visa a transformação social, é preciso, além disso, desenvolver a capacidade de endereçar essa sensibilidade no sentido de transformá-la em ações concretas por meio dos saberes procedimentais desenvolvidos e da autoestima necessária para interceder em sociedade. Para que tais ações não sejam pontuais, mas sim capazes de responder aos problemas atuais de forma sistêmica, faz-se necessário que os saberes proposicionais e conceituais aprendidos abordem os problemas estruturalmente. Neste sentido, a disciplina de filosofia, pela sua versatilidade metodológica e abrangência de conteúdos, é seguramente capaz de abarcar estas três dimensões do saber.

As condições necessárias para que este apelo pró-social surja e se desenvolva em ações concretas, e o papel do ensino escolar em favorecê-lo foram o tema de minha reflexão. Busquei trazer pontos que considero centrais para compreender as razões pelas quais tais disposições são raras nos projetos pessoais dos educandos e os motivos pelos quais eles não se veem

como agentes sociais. A título de conclusão, gostaria de trazer ainda um ponto que me parece fundamental, capaz de articular as dimensões citadas no parágrafo anterior em torno de um mesmo eixo. Trata-se do conceito de comunidade.

O professor supervisor de meu estágio é oriundo de uma cidade-vilarejo de colonização italiana com poucos milhares de habitantes, em meio aos morros próximos de Santa Maria. Após uma de minhas aulas, enquanto conversávamos na sala dos professores sobre minha experiência no estágio, ele relatou o quanto ter sido criado em meio a um forte senso de comunidade o marcou enquanto indivíduo. Segundo ele, nada desperta tanto no ser humano as suas disposições mais virtuosas e eticamente informadas quanto pertencer à uma comunidade. Todo o seu engajamento com a vida escolar, notada por seus colegas professores e pelos educandos, portanto, se dá no sentido de construir dentro da escola o sentimento de comunidade.

Muito poderia ser investigado sobre a importância deste complexo sentimento para uma teoria sobre a formação do indivíduo, bem como sobre o modo como este atua no desenvolvimento das disposições pró-sociais. A falta da comunidade, por exemplo, reflexo da desintegração social gerada pela economia neoliberal, se expressa na vida escolar na restrição dos sonhos à esfera da individualidade, na crença no darwinismo social, na falta de confiança em sua própria voz, na escassa participação e interesse pelos assuntos comuns e na rara presença das disposições atitudinais pró-sociais. Penso, portanto, que a ideia de comunidade se apresenta como um elemento que condensa e contempla os pontos que foram apresentados, como um eixo norteador. Sua complexidade, contudo, exige a expansão desta reflexão e do aprofundamento teórico em pesquisas futuras.

Referências

20

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**; Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et a1.]. — São Paulo Paz e Terra, 2002

ARAÚJO, Odair J. M. **A prática docente e a formação cidadã**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-pratica-docente-e-a-formacao-cidada/1059>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CASTRO, Fernando Gastal de. **A subjetividade sem valor: trabalho e formas subjetivas no tempo histórico capitalista**. São Paulo: Appris Editora, 2020.

DAVIDSON, Richard. **The emotional life of your brain: how its unique patterns affect the way you think, feel, and live and how you can change them**. Nova York: Editora Avery, 2012.

DAVIDSON, Richard; GOLEMAN, Daniel. **A ciência da meditação: como transformar o cérebro, a mente e o corpo**. São Paulo: Editora Objetiva, 2017.

DUNKER, Christian; SAFATLE, Vladimir. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2021.

FARB, N; ANDERSON, AK, SEGAL, ZV. **The mindfulbrainandemotionregulation in mooddisorders.** Can J Psychiatry.Feb;57(2):70-7, 2012.

21

FARIA, J. H. de; MENEGHETTI, F. K. O Sequestro da Subjetividade. In: FARIA, J. H. **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais.** São Paulo: Atlas, 2007, p. 45-67.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** -80 ed.- Rio de janeiro: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.**WMF Martins Fontes; 2ª edição, São Paulo 2017.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. Pp. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.** São Paulo: Antroposófica, 2016.

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

HAN, Byung-Chul. **A Sociedade do cansaço.** São Paulo: Editora Vozes, 2015.

MCINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude: um estudo sobre teoria moral.** Vide Editorial; 1ª edição, Rio de Janeiro, 2021.

RUIVO, Leonardo. O conhecimento como meta das escolas, p. 74-94, in **Epistemologia Analítica, Vol .1: debates contemporâneos** [recurso eletrônico] / Tiegue Vieira Rodrigues (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SANTOS, Jâneo M. V. **Questionário diagnóstico**, 2022.

VARELA, Francisco; ROSCH, Eleanor; THOMPSON, Evan. **The Embodied Mind, Revised Edition: Cognitive Science and Human Experience**. Massachusetts: MIT Press, 2017.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

Notas

1. Questionário produzido pelo professor preceptor, referenciado na bibliografia.
2. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/meio-ambiente/estamos-em-uma-estrada-para-o-inferno-diz-chefe-da-onu/> Acessado em: 09/12/2022. Discurso na íntegra em inglês disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/11/discurso-antonio-guterres-onu-cop27-7nov2022.pdf> Acesso em: 09 dez. 2022.
3. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/nrn3916>. Acesso em: 12 dez. 2022.
4. Através do programa *Mindfulness-Based Stress Reduction*, desenvolvido por Jon KabatZinn desenvolvido na Universidade de Massachusetts.
5. Através do protocolo *Mindfulness-BasedCognitiveTherapy*, desenvolvido por ZindelSegal na Universidade de Toronto.
6. *Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)*, desenvolvido por Tish Jennings na Universidade de Virgínia.
7. Professor de medicina da Universidade de Wisconsin.
8. Disponível em: <https://www.themindfulnessinitiative.org/Handlers/Download.ashx?IDMF=8d56bcb4-15a0-4b39-9236-064eb302ef99>. Acesso em: 13 dez. 2022.
9. Ibid.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)