



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

SHIRLEY CRISTIANE CINTRA

**O EDUCAR NA CURIOSIDADE NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE
CATHERINE L'ECUYER**

**CASCADEL
2024**



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

SHIRLEY CRISTIANE CINTRA

**O EDUCAR NA CURIOSIDADE NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE
CATHERINE L'ECUYER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Derisso

**CASCADEL
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Cintra, Shirley Cristiane
O EDUCAR NA CURIOSIDADE NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE
CATHERINE L'ECUYER / Shirley Cristiane Cintra; orientador
José Luís Derisso. -- Cascavel, 2024.
129 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

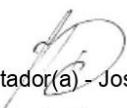
1. Catherine L'Ecuyer. 2. Educar na Curiosidade. 3.
Pensamento Educacional. 4. Educação Contemporânea. I.
Derisso, José Luís , orient. II. Título.



SHIRLEY CRISTIANE CINTRA

O EDUCAR NA CURIOSIDADE NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE CATHERINE L'ECUYER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

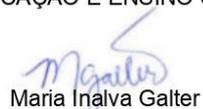

Orientador(a) - Jose Luis Derisso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Caio Cezar Pontim Scholz

UNIÃO ALFA DE EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (UNIALFA)


Maria Inalva Galter

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 29 de fevereiro de 2024

DEDICATÓRIA

Poeminha do Contra

Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

(Mario Quintana)

Com muito carinho, dedico este trabalho, aos meus bravos e incansáveis estudantes!

AGRADECIMENTOS

Quando o Pequeno Príncipe, protagonista da obra homônima de Exupéry, deixa o seu pequeno planeta e alça voo em direção ao mistério do universo, não imaginava que os desafios que viriam seriam tão grandes. Então, eu me atrevo a dizer que me senti como ele durante esta jornada. Por isso, ao concluir, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este momento fosse possível.

Primeiramente, agradeço a Deus, por me dar força e sabedoria para trilhar este caminho e pela Sua constante presença em minha vida.

À Profa. Dra. Maria Inalva Galter, minha primeira orientadora, pela orientação sábia e afetuosa durante os primeiros passos deste estudo. Obrigada por me acolher e acreditar nesta pesquisa.

Ao Prof. Dr. José Luís Derisso, meu segundo orientador, por suas valiosas contribuições e sugestões. Sua orientação foi essencial para a evolução e finalização deste trabalho.

Agradeço igualmente aos professores: Dr. Roberto Antonio Deitos, Dra. Aparecida Favoreto, Dr. Adrian Alvarez Estrada, Dr. João Carlos Silva, Dra. Juliana Pasini e Dra. Monica Zanardini (nossa coordenadora), assim como à nossa querida secretária Sílvia Boff (PPGE-UNIOESTE). Agradeço também ao Prof. Dr. Jaime Francisco Cordeiro (FEUSP). Caros professores, a sabedoria e o conhecimento compartilhados nesse período enriqueceram significativamente minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Muito obrigada.

À minha turma, especialmente, às bravas e incansáveis amigas da linha de história: Alessandra, Amanda, Deisiane, Elcy, Elisiane, Flávia, Geanandreia, Lilian, Marizete e Valéria. Obrigada! Vocês têm um lugar mágico e eterno no meu coração.

Às minhas amigas, Analides Flávia, Alessandra, Bruna, Caciele, Jovana, Josi, Lidiane, Sandra Mara, Sílvia, Edilaine, Layla, Letícia, Vania Meneghelle, Adriana, Fabiana, Márcia, Sueli, Vanessa, Vânia Nicolau e Susana. Aos meus amigos, Evandro, Higor, Fernando Craveiro, Roberto, Willian, Angelo, Dércio e Rafael Egídio. Obrigada pelo carinho, vocês tornaram cada momento possível.

Ao Prof. Dr. Helton Adriano de Souza: na narrativa de Exupéry, o piloto é quem encoraja, conduz e ampara o Pequeno Príncipe desde o primeiro até o último instante. Meu amigo, você foi essa pessoa. Muito obrigada.

Ao Professor Dr. Caio Cezar Pontim Scholz, amigo e membro da banca desta dissertação, obrigada pela contribuição valiosa, pelas críticas construtivas, por me acompanhar e não me deixar desistir.

À Profa. Dra. Elisângela Reis, obrigada pelas orientações, pelo acolhimento e pelo carinho. Suas palavras foram uma luz nessa caminhada.

À Profa. Dra. Sil Vaillões, amiga singular na vida e nesta empreitada. Obrigada pela amizade, pela orientações, pela revisão deste trabalho. Obrigada por ser um abrigo em tantos momentos difíceis.

À minha destemida amiga, Lauriê: obrigada pelo apoio constante, pelas conversas restauradoras, pela fé e pela nossa amizade. Você foi e é um colo, um carinho, um fôlego em tantas situações de ansiedade.

À minha família: pai (Pedro), mãe (Fátima), meus irmãos, Marcos Paulo e Jonathan (*in memoriam*), vocês são meu alicerce. Obrigada aos meus sobrinhos, Heitor e Maria, vocês são vida e amor em meio a tantas tribulações.

Ao meu marido, Phelipe, quero agradecer o amor, a paciência, a compreensão e por estar ao meu lado em cada passo deste caminho. Obrigada por não me deixar desistir. Obrigada por ser o meu coração.

Quero agradecer aos meus sogros, Rosa e Ademir; cunhadas, Ana Carolina e Gabriela; cunhados Ítalo e João Paulo: obrigada por compreenderem minhas ausências e celebrarem minhas conquistas. Obrigada Luís Miguel, Maria Clara, José Augusto, sopros de alegria e amor, amo vocês, meus sobrinhos.

À minha autora, **Catherine L'Ecuyer**, cuja obra inspirou o objeto desta pesquisa e guiou este trabalho. Sua escrita e ideias foram a base deste estudo e minha fonte de inspiração contínua. Dra. L'Ecuyer, muito obrigada!

À Profa. Dra. Nancibel Webber González, agradeço imensamente por ser tão atenciosa e compartilhar tantos conhecimentos sobre a autora. A sua presença desde o início foram vitais para esta produção. Muito obrigada.

Por fim, o Pequeno Príncipe precisa retornar ao seu planeta, pois, mesmo tanto tempo distante, ele nunca se esqueceu da sua casa, da sua rosa e, especialmente, de quem ele era. Por isso, quero agradecer à Shirley criança, que tanto sonhou com este momento da Shirley adulta, obrigada, pequena, eu não e, como prometido, eu nunca me esqueci de você.

“O educador pode optar por ver o mundo de uma forma ou de outra, mas essa visão do mundo não vai mudar como é a criança. A criança sempre foi, é e será a mesma: uma criança.”
(L’Ecuyer, 2020, p. 326)

CINTRA, Shirley Cristiane. **O Educar na Curiosidade no pensamento educacional de Catherine L'Ecuyer**. 2024. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel-PR, 2024.

RESUMO

A presente dissertação parte de uma abordagem histórica dos fenômenos humanos, de maneira que situa as ideias e o pensamento educacional de Catherine L'Ecuyer no momento globalizado, tecnológico e científico de organização da produção, das instituições dos anos finais do século XX e das primeiras décadas do século XXI, a fim de elucidar como o contexto histórico de formação intelectual e social da autora, associado aos seus pressupostos filosóficos e pedagógicos, corroborou a formulação da sua teoria acerca do **educar na curiosidade**. Nesse cenário, diante das transformações e das contradições que caracterizavam a vida social e a educação desse período, L'Ecuyer advoga pela necessidade de repensar os processos educacionais, que, segundo ela, estariam atravessados pelo uso excessivo dos dispositivos digitais, pela crença da hipereducação e da superestimulação, além da obsessão pelo desempenho e produtividade das crianças e jovens dessa geração. Para tanto, ela acolhe concepções e teorias educacionais de autores clássicos da filosofia e da pedagogia que, em sintonia com sua busca, suscitariam nos pequenos um encontro significativo com o conhecimento, com a curiosidade e com uma formação educacional profícua. Desse modo, para que a compreensão das suas ideias seja coerente dentro da reflexão que esta dissertação pretende delinear, a análise foi tecida por via bibliográfica, em que foram priorizadas, enquanto fontes primárias, as seguintes obras da autora: “Educar na curiosidade” (2015); “Educar na realidade” (2018); e “Maria Montessori frente ao legado pedagógico do romantismo de Jean-Jacques Rousseau” (2020), bem como seus artigos científicos publicados acerca da temática em questão. Já, enquanto fontes secundárias, optou-se pela historiografia que versa sobre o contexto histórico-social delimitado pela pesquisa, que, nesse caso, foi alicerçada nos debates dos seguintes autores contemporâneos: Bauman, Harvey, Charlot, Desmurget, Wolff, entre outros. Em seguida, alguns dos principais pensadores da filosofia e da pedagogia clássica foram perquiridos, sendo esses: Aristóteles, Tomás de Aquino e Montessori, a fim de compreender como os seus pressupostos filosóficos e educacionais se relacionam com a teoria da autora. Por fim, este trabalho almeja deslindar como o pensamento de L'Ecuyer – dentro da proposta do educar na curiosidade – pode contribuir para as reflexões atuais sobre a educação, não como uma fórmula para os óbices dessa conjuntura, mas, amparada no tempo histórico que lhe deu razão social, torna-se, assim como tantas outras teorias educacionais, referência que interpela, entre outras questões, acerca do quão é substancial que educadores, docentes, pais e o corpo social em geral se debrucem sobre o pensar e o repensar pedagógico contemporâneo, com o propósito de que estejamos, de fato, enquanto pesquisadores da educação, comprometidos com a formação das novas gerações.

Palavras-chave: Catherine L'Ecuyer; Educar na Curiosidade; Pensamento Educacional; Educação Contemporânea.

CINTRA, Shirley Cristiane. **Educate in Curiosity in the Educational thought of Catherine L'Ecuyer**. 129f. Dissertation (Master's in Education). Postgraduate Program in Education. Area of concentration: Education, Line of Research: History of Education, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel-PR, 2024.

ABSTRACT

This dissertation starts from a historical approach to human phenomena and situates the ideas and educational thought of Catherine L'Ecuyer in the globalized, technological, and scientific moment of organization of production and institutions in the final years of the 20th century and the first decades of the 21st century, in order to elucidate how the historical context of the author's intellectual and social formation, associated with his philosophical and pedagogical assumptions, corroborated the formulation of his theory about educate in curiosity. In this scenario, faced with the transformations and contradictions that characterized social life and education during this period, L'Ecuyer advocates the need to rethink educational processes, which, according to her, are affected by the excessive use of digital devices, the belief in hypereducation and overstimulation, in addition to the obsession with the performance and productivity of children and young people of this generation. To this end, she embraces educational concepts and theories from classic authors of philosophy and pedagogy that, in line with its search, would encourage in children a significant encounter with knowledge, curiosity and fruitful educational training. Thus, so that the understanding of his ideas is coherent within the reflection that this dissertation intends to outline, the analysis was carried out through bibliography, in which, as primary sources, were prioritized, the following works by the author: "Educate in curiosity" (2015); "Educate in reality" (2018); and "Maria Montessori in front of the pedagogical legacy of Jean-Jacques Rousseau's romanticism" (2020), as well as her scientific articles published on the topic in question. As secondary sources were chosen for historiography that deals with the historical-social context delimited by the research, which, in this case, will be based on the debates of the following contemporary authors: Bauman, Harvey, Charlot, Desmurget, Wolff, between others. After that, some of the main thinkers of philosophy and classical pedagogy will be investigated, namely: Aristotle, Thomas Aquinas, and Montessori, to understand how their philosophical and educational assumptions relate to the author's theory. Finally, this work aims to unravel how L'Ecuyer's thoughts – within the proposal of educating in curiosity – can contribute to current reflections on education, not as a formula for the obstacles of this situation, but, supported by the historical time that gave it social reason, it becomes, like so many other educational theories, reference that questions, among other questions, about how substantial it is for educators, teachers, parents and the social body in general to focus on contemporary pedagogical thinking and rethinking, with the aim that we are, in fact, as education researchers, committed to the training of new generations.

Keywords: Catherine L'Ecuyer; Educate in Curiosity; Educational Thinking; Contemporary Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE CATHERINE L'ECUYER	23
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO	25
1.2 GLOBALIZAÇÃO.....	28
1.3 REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA.....	32
1.4 CIÊNCIA.....	46
1.5 AS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DAS NOVAS GERAÇÕES EM FINS DO SÉCULO XX E PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI	54
2.PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE CATHERINE L'ECUYER	59
2.1 ARISTÓTELES.....	61
2.2 TOMÁS DE AQUINO.....	69
2.3 MARIA MONTESSORI	85
2.3.1 A criança como protagonista da sua educação.....	92
2.3.2. O respeito aos ritmos e às etapas da infância.....	94
2.3.3 O cuidado com o ambiente e a oposição ao excesso de estímulos	99
2.3.4 O papel do educador.....	102
3. O EDUCAR NA CURIOSIDADE	104
3.1. CONCEITO	104
3. 2 POR QUE EDUCAR NA CURIOSIDADE	108
3.3 O EDUCAR NA CURIOSIDADE E A NECESSIDADE DE UM REPENSAR PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Cascavel, na linha de História da Educação. A pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa: História e Historiografia na Educação (HHE/UNIOESTE) e tem como objeto de estudo o educar na curiosidade no pensamento educacional de Catherine L'Ecuyer.

Assim, neste primeiro momento, considero pertinente elucidar minha decisão sobre a pesquisa na linha de história. Ela ocorreu, pois, enquanto professora da educação básica e do ensino superior – há muitos anos –, sempre compreendi a importância do estudo da história e da historiografia como um princípio basilar para a análise dos processos educacionais e para a reflexão sobre a formação das futuras gerações, uma vez que a história e a historiografia nos permitem entender as raízes e os contextos dos sistemas educacionais atuais, além de nos ajudarem a identificar padrões, evoluções e revoluções que moldaram a educação ao longo do tempo.

Sobre essa convicção, retomo o registro valioso do historiador Marc Bloch (2001), que nos explica que toda ciência possui a tarefa de, cedo ou tarde, ajudar-nos a viver melhor (Bloch, 2001, p. 45). Logo, essa seria, igualmente, uma responsabilidade da ciência histórica, pois, segundo ele, caso ela, assim como as outras, não cumprisse esse preceito, então, seria incompleta.

Mais tarde, com o decorrer dos estudos, meu interesse foi se ampliando, à medida em que fui realizando cursos de extensão e participando de eventos da pós-graduação que contemplavam a linha de história na Unioeste, *Campus* de Cascavel-PR. Desse modo, pude explorar, por meio dessas experiências, o pensamento filosófico e educacional de diversos autores ao longo da história e, com efeito, conhecer suas teorias, identificar os seus motores, compreender suas motivações sociais e, dessa forma, analisar suas produções nos contextos educacionais de cada tempo, pois, como descrito pelo professor e historiador José D' Assunção Barros (2022), “A História, enfim, é “humana” e “temporal” (Barros, 2022, p. 7).

Com isso, quando já havia amadurecido essas reflexões para o meu dia a dia em sala de aula, deparei-me com algumas questões históricas, filosóficas e profissionais acerca da minha práxis docente e, sobretudo, em relação a algumas contradições muito ostensivas e muito frequentes na educação contemporânea.

Dessa forma, pode verificar como olhar para o momento presente sob o véu da historiografia foi e é substancial para compreendermos a complexidade da educação ao longo da história humana, bem como, para analisarmos o nosso olhar sobre a produção dessa conjuntura no momento presente.

Nesse caminho, como explica o professor João Carlos Silva (2015), o presente histórico é compreendido quando perquirido nos fatos e fenômenos passados (Silva, 2015, p. 74). Ou seja, é preciso examinar os elementos do ontem, para compreender melhor a sociedade, suas relações e seus movimentos do hoje. Afinal, como proposto por Barros (2022): “Todos nós estamos literalmente mergulhados na história, pois ela vai se desenrolando no tempo através de um devir sem fim que nos arrasta junto às sociedades nas quais vivemos” (Barros, 2022, p. 15).

Dessa forma, para que esse exame seja possível, é necessário, primeiramente, evidenciar o que urge de cada contexto e, principalmente, de cada tempo, pois, como desvelado por Bloch (2001): “O tempo da história é o próprio plasma em que se encaixam os fenômenos e o lugar de sua inteligibilidade” (Bloch, 2001, p. 55). Nesse sentido, em reciprocidade a essa compreensão, é possível discernir que o tempo não é apenas um pano de fundo passivo para os eventos históricos, mas um elemento ativo e moldador desses acontecimentos, uma vez que ele é o meio no qual os fenômenos históricos são inseridos e através do qual eles ganham significado.

Em consonância a esse entendimento, Barros (2017) resgata as ideias de Bloch e evidencia “[...] que a História é o estudo dos homens no Tempo” e, desse modo,

A definição, proposta por Marc Bloch um pouco antes de meados do século XX, hoje parece tão óbvia que já deve ter sido mencionada inúmeras vezes em obras de historiografia, e certamente na maioria dos manuais de História. No entanto, quando Marc Bloch a propôs, estava confrontando esta definição a uma outra que também parecera perfeitamente óbvia aos historiadores do século XIX: “a História é o estudo do passado humano (Barros, 2017, p. 116).

Nessa conjuntura, a partir das indagações já mencionadas, bem como, após todas as reflexões formuladas até aqui, consegui identificar, no cotidiano das nossas práticas educacionais, o que urge deste contexto e deste tempo, que pretendemos analisar. Isto é, as contradições e os impasses da educação contemporânea e a necessidade de um repensar pedagógico para esse quadro.

Para tanto, a linha de história, mais uma vez, foi substancial para essa análise, pois ela permitiu a compreensão dos elementos capitais que compõem as lentes para investigar o momento presente. Nesse sentido, em conformidade com Barros (2017), essa seria uma das tarefas mais importantes de quem estuda a história, pois o instante de agora é afetado por certos mecanismos que se desenvolvem na passagem do tempo (Barros, 2017, p. 154). Em outras palavras, o presente é moldado por uma complexa teia de eventos, decisões e circunstâncias que ocorreram no passado. Logo, para compreender plenamente o estado atual dos acontecimentos, é essencial investigar e entender esses mecanismos históricos.

Assim, como primeira análise deste tempo hodierno, considero coerente pontuar algumas especificidades comuns a maioria dos contextos educacionais contemporâneos, tais como: o crescimento exponencial das tecnologias de informação e comunicação enquanto ferramentas didáticas; o uso expressivo das plataformas digitais e midiáticas enquanto meios e espaços de extensão da sala de aula¹; e, de forma especial, a hegemonia dos ideais de desempenho e produtividade, que estão embasados no propósito de que a educação deve ser orientada para a obtenção de resultados mensuráveis, como: notas, pontuações em testes e aprovações em vestibulares e demais processos seletivos, a fim de produzir estudantes aptos a competir por uma carreira acadêmica e por uma vaga no mercado de trabalho.

Nessa esteira, esse raciocínio, que impõe a produtividade sob o prisma central do papel da educação, tem transformado professores e estudantes em reféns de um círculo vicioso de avaliações e performances. Quer dizer, estuda-se para fazer uma prova, que leva a uma pontuação, que, conseqüentemente, coloca o estudante em uma espécie de ranking, ou seja, em vantagem ou não em relação aos demais.

Sobre esse contexto, o professor Bernard Charlot, já em 2009, em seu texto “Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot”, destaca que:

Os jovens se encontram engajados em uma grande corrida escolar, regida por uma impiedosa lógica da performance e da concorrência,

¹Como exemplo, algumas instituições operam com plataformas que oferecem videoaulas, conteúdos, atividades, testes e avaliações em paralelo à rotina da sala de aula. Com efeito, o docente responsável pela disciplina é obrigado a não só cumprir o que é proposto pela grade de curricular, presencialmente, mas, também, a realizar essas demais atribuições on-line. Essa prática, na maioria das vezes, não possui uma carga horária extra, não é remunerada, é obrigatória e ainda possui metas.

que os leva a se preocupar mais com o resultado do que com o processo de aprendizagem, mais com o diploma do que com o saber (Charlot, 2009, p. 392).

Como resultado, enquanto docente integrada a esse meio, consigo sentir diariamente a existência e a manutenção de uma pressão inelutável e extenuante sobre os educadores e as escolas para que os estudantes apresentem essas respostas. Ou seja, eles precisam atingir determinados desempenhos avaliativos, para que consigam pleitear, não só a aprovação nos vestibulares e no mercado de trabalho – já mencionadas anteriormente –, mas, também, a aprovação da maioria dos pais e da sociedade.

A respeito dessa circunstância, os professores Jan Masschelein e Maarten Simons, em sua obra “Em defesa da escola, uma questão pública” (2014), advertem que “Tais demandas estão sendo feitas a partir da perspectiva de que o sentido da escola, em última análise, se resume em otimizar o desempenho de aprendizagem (individual)” (Masschelein; Simons, 2014, p. 12). Nesse viés, é possível compreender que, segundo a perspectiva dos autores e em consonância ao que vivemos no dia a dia, a escola está se tornando uma espécie de fábrica de resultados acadêmicos, no qual uma boa formação seria mensurada, principalmente, por meio do desempenho individual dos alunos nos testes e processos seletivos. Assim, conseqüentemente, essa visão limitada pode negligenciar outros aspectos cruciais da educação, como o desenvolvimento emocional, social e ético estudantes.

Dessa forma, ao olharmos para esse contexto tão curvado por essas premissas, compreendemos a necessidade de fazer uma pausa para, então, aferirmos como os processos educacionais estão sendo construídos e fomentados nesse meio e, sobretudo, por esse meio. Afinal, como já elucidado pelo historiador Marc Bloch (2001), “nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento” (Bloch, 2001, p. 60).

Por isso, em um primeiro plano, nossa pausa e nossa reflexão se desdobram nas seguintes questões: quando falamos sobre educação contemporânea, estamos falando exatamente de quê? Quais são de fato as ideias educacionais que permeiam o nosso dia a dia em sala de aula no século XXI? Quais são as contradições e os impasses que atravessam esse contexto?

Em segundo: família, professores e escola, em hipótese, somos todos interessados em transmitir uma boa formação às próximas gerações, em desenvolver

bons estudantes e bons cidadãos. Entretanto, quando nos debruçamos sobre os propósitos dessa construção, deparamo-nos com todo o tipo de discurso, que sempre – ou na maioria das vezes – submete-nos a dois objetivos: instruir um sujeito para passar em um processo seletivo – seria essa a opção mais notável e atraente, a princípio – ou entrar no mercado de trabalho – proposta que é vista de forma secundária, uma vez que ela denota ausência de condições para um ensino superior.

Nessa esfera, enquanto eu procurava vias que rompessem com essas retóricas e atendessem aos meus questionamentos – já anteriormente mencionados –, conheci os estudos, as pesquisas e, especialmente, as obras de Catherine L’Ecuyer. Entre elas, “Educar na curiosidade” (2015)², que, de acordo com professora Nancibel Webber Gonzalez (2015)³:

[...] é o livro que apresenta ao público a tese da “Educação na curiosidade”, que foi divulgada no meio acadêmico através do artigo “The wonder approach to learning”⁴, publicado em 2014 pela prestigiosa revista suíça *Frontiers in Human Neuroscience*, como um novo (ou “não tão novo”, nas palavras da própria autora) enfoque sobre a aprendizagem (Gonzalez, 2015, p. 40, grifo nosso).

Na obra, L’Ecuyer advoga sobre a necessidade de: a) romper com a lógica de que o uso exponencial das ferramentas digitais potencializaria os processos de aprendizagem; b) suplantar os discursos irreais a respeito das vantagens da superestimulação e da hipereducação; e c) questionar os ideais de desempenho e produtividade impostos sobre os estudantes, pais, professores e as instituições de ensino.

Em paralelo, L’Ecuyer pleiteia uma educação que: a) respeite os ritmos das crianças e as suas etapas de desenvolvimento, sem antecipá-las; b) preserve a infância, tanto quanto possível, dos excessos de atividades – curriculares e extracurriculares – e da sobrecarga de estímulos, das telas e das ferramentas da hipereducação e da superestimulação, que prometem mais desempenho e mais resultados; e c) Desperte a curiosidade da criança pela realidade e pelo conhecimento, de forma espontânea e natural.

² Em sua versão original, em espanhol, “Educar en el asombro” (2012).

³ GONZALEZ, N. W. A curiosidade como princípio educativo. Resenha de: L’ECUYER, Catherine. Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação. São Paulo: Fons Sapientiae, 2015. 192 p. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 24, n. 1, p. 30-40, jan./abr. 2019.

⁴ “A abordagem maravilhosa para a aprendizagem” – tradução nossa.

Outrossim, Gonzalez (2015) ainda acrescenta que “a tese da “Educação na curiosidade” recuperaria “premissas educativas presentes na filosofia clássica”, como o pressuposto de que

[...] a educação é um processo de abertura que inicia no interior da pessoa e se abre à realidade com o objetivo de ampliar os horizontes, desenvolvendo o conhecimento conforme as possibilidades da própria natureza humana. Nesse processo, a aprendizagem ocorre em resposta a algo que provoca assombro e convida a criança a investigar (Gonzalez, 2015, p. 40).

Logo, é possível verificar que, em um cenário, no qual, para grande parte das pessoas, uma educação de qualidade é justamente aquela que, exclusivamente, atenda a um ritmo de aprendizado que supra as necessidades dos processos seletivos e do mercado de trabalho – custe o que custar – então, propor algo que destoe dessa finalidade vai totalmente de encontro com a senda hegemônica desse processo em vigência. Em outras palavras, isso infere contrariar a lógica coletiva, que, conforme a crítica de Masschelein e Simons (2014), seria regida por palavras-chaves bem conhecidas, tais como: “mais rápido é melhor” e “ficar parado é ir para trás” (Masschelein; Simons, 2014, p. 79).

Assim, L’Ecuyer e suas reflexões ventilaram um pouco de alento à minhas indagações de outrora, pois tanto ela debate os entraves que já pontuei anteriormente, como, também, defende um pensamento que fomenta um outro olhar para os processos educacionais atuais.⁵

Mas, afinal, quem é L’Ecuyer, no que consiste o educar na curiosidade e qual a relevância das ideias debatidas nesse ensejo para o escopo teórico educacional que pretendemos deslindar?

Catherine L’Ecuyer nasceu em 1974, no Canadá, é mãe, pesquisadora, doutora em educação, escritora e está engajada no contexto político, econômico e social de sua época, especialmente, no recorte temporal que compreende os anos finais do século XX e primeiras décadas do século XXI. A esse respeito, Gonzalez (2015), descreve que L’Ecuyer teria se tornado uma figura influente na reforma educacional

⁵ Faz-se relevante explicitar que há outros autores contemporâneos que debatem as contradições educacionais hodiernas, bem como, propõem novos olhares sobre esse contexto. Entretanto, as problematizações e as reflexões fomentadas por Catherine L’Ecuyer e a sua teoria sobre o educar na curiosidade ainda não foram exploradas em nenhuma pesquisa em nível de pós-graduação até esta data, fato que edificou mais uma razão para investigar as reflexões propostas por essa autora.

de alguns países, como Espanha e México, sendo reconhecida mundialmente por sua abordagem crítica ao uso excessivo de tecnologia na educação e por advogar por métodos de ensino mais centrados no aluno. A esse respeito, Gonzalez pontua:

L'Ecuyer assessorou o governo do Estado de Puebla – México, para uma reforma da Educação Infantil, formou parte de um grupo de trabalho para o governo da Espanha sobre o uso das novas tecnologias pelas crianças e participou da elaboração de um relatório sobre leitura digital para o Centrefor Research on Latin America and the Caribbean (CERLAC) (UNESCO) (Gonzalez, 2015, p. 40).

Ademais, ainda segundo Gonzales (2015), “L'Ecuyer recebeu o prêmio Pajarita da Associação Espanhola de Fabricantes de Brinquedos por promover a cultura do brinquedo nos meios de comunicação”, além de ministrar palestras sobre educação em diversos países (Gonzalez, 2015, p. 40). Ou seja, a contribuição de suas ideias para a educação, combinada com seu envolvimento ativo em questões sociais e políticas, destaca a relevância da autora para o campo educacional de sua época até os dias atuais.

Por conseguinte, Gonzales (2015) acrescenta que L'Ecuyer “mantém um blog educativo com mais de 1 milhão de visitas e escreve artigos sobre educação para o jornal El País”, além de ser “colaboradora do grupo de pesquisa MenteCérebro da Universidad de Navarra, Espanha” e participar de um grupo de pesquisa em Educação Infantil, focado no método Montessori, pela Universidad de Navarra (Gonzalez, 2015, p. 40).

Sob esse véu, cabe elencar também que L'Ecuyer é reconhecida enquanto autora de artigos acadêmicos, bem como, obras informacionais, algumas, inclusive, já estão na 35ª edição, como é o caso de “The Wonder Approach: Rescuing Children's Innate Desire to Learn (2014)”⁶ e “Foi convidada como oradora perante a Comissão de Educação do Congresso dos Deputados de Espanha e para a Segunda Cimeira Europeia de Educação organizada pela Comissão Europeia” (L'Ecuyer, 2023, p. 1)⁷.

Destarte, como pode ser verificado, a expressividade de L'Ecuyer no contexto educacional ganhou muita visibilidade em pouco tempo, o que, conseqüentemente,

⁶ “A Abordagem na Maravilha: Resgatando o Desejo Inato de Aprender das Crianças” (L'ECUYER, C. Catherine L'Ecuyer – Espacio de divulgación de temas educativos. Disponível em: <https://catherinelecuyer.com/copia-sobre-catherine/>. Acesso em: 2 fev. 2023). Observa-se que essa se trata da versão em língua inglesa de “Educar en el asombro”.

⁷ L'ECUYER, C. Catherine L'Ecuyer – Espacio de divulgación de temas educativos. Disponível em: <https://catherinelecuyer.com/copia-sobre-catherine/>. Acesso em: 2 fev. 2023).

desperta grande atenção, pois, inegavelmente, demonstra o interesse do público por uma literatura que trate sobre os processos educativos sob um prisma distinto da orientação educacional já exposta anteriormente, bem como, compartilha das premissas fomentadas pela autora.

Portanto, acreditamos que pesquisar o educar na curiosidade no pensamento educacional de Catherine L'Ecuyer se justifica por três razões:

A primeira está no fato de que a autora fomenta a transmissão do conhecimento entre as gerações (adulto-criança) e, desse modo, ajuda a fortalecer os debates acerca da educação enquanto campo científico.

Em segundo, porque julgamos que ela contribui diretamente com essa área, uma vez que suas formulações dialogam com o pensamento educacional em sua época, e, por isso, são essenciais para pensar os processos formativos da atualidade.

Em terceiro, porque L'Ecuyer é uma autora muito expressiva e significativa para a atualidade, visto que se trata de uma pesquisadora já reconhecida no panorama educacional, que tem atraído cada vez mais leitores de várias partes do mundo, além de ter participado de inúmeras conferências internacionais e publicado muitos estudos acerca de suas pesquisas.

Sob esse prisma, o nosso objetivo primeiro consiste em analisar historicamente as ideias educacionais de L'Ecuyer, com o fito de elucidar como os aspectos históricos, políticos, econômicos, tecnológicos, científicos e sociais influenciaram o seu pensamento educacional e a sua produção teórica.

A partir disso, objetivamos, de forma mais específica: a) relacionar essa produção com as novas demandas educacionais e as suas implicações na formação das novas gerações no fim do século XX e início do século XXI; b) refletir sobre os pressupostos filosóficos do pensamento educacional de Catherine L'Ecuyer, a fim de compreender como essas referências contribuíram e contribuem para a construção do seu pensamento educacional mediante os desafios do século XXI; e c) compreender os processos formativos entre as gerações e as contribuições da autora para o desenvolvimento da criança e dos jovens movidos sob o olhar da curiosidade.

Em continuidade, o recorte temporal acolhido para a análise abrange dois momentos: o primeiro corresponde aos anos iniciais e sequenciais da vida da autora (1974 - 1990), pois acreditamos que sua trajetória, enquanto ser marcado pela história, influenciou sua formação intelectual e seu pensamento educacional na atualidade.

A segunda etapa, por outro lado, inicia-se em 1990 e se estende até os dias contemporâneos, pois compreendemos, igualmente, que essa demarcação possibilita a nossa análise sobre o período em que a autora desenvolve suas investigações e divulga suas pesquisas sobre as questões educacionais que a inquietam nesse momento da sociedade.

Nesse viés, concordamos com Barros (2022), quanto à relevância de se estabelecer uma delimitação temporal para a análise do sujeito e do objeto de estudo, pois esse aspecto seria crucial para a pesquisa histórica, uma vez que ajudaria a definir o projeto a ser perquirido e a contextualizar os eventos dentro de um período específico. Desse modo, para o autor, isso se aplicaria para o objeto de estudo, para o sujeito que produz esse tipo de conhecimento e para os indivíduos que irão aproveitar essas realizações resultantes como leitores ou espectadores (Barros, 2022, p. 8).

Assim, resumidamente, podemos afirmar que o cenário histórico e global de construção das ideias de L'Ecuyer foi permeado pelos seguintes eventos: a) A consolidação da globalização e todas as suas repercussões; b) A Revolução Tecnológica e todos os seus efeitos na conjuntura política, econômica, social e cultural de sua época; c) Os avanços científicos e as novas relações educacionais engendradas nesse meio.

Ademais, para conferir coerência à elaboração deste estudo, no tocante à metodologia que concerne a produção do saber histórico e da escrita historiográfica, adotamos a pesquisa bibliográfica, pois estamos em conformidade com o professor Antônio Joaquim Severino (2018), quando ele explica que a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza por meio do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2018, p. 114).

Dessa forma, nossos estudos irão priorizar, enquanto fontes primárias, as seguintes obras de Catherine L'Ecuyer: "Educar na curiosidade" (2015); "Educar na realidade" (2018); "Maria Montessori frente ao legado pedagógico do romantismo de

Jean-Jacques Rousseau” (2020); bem como, seus artigos científicos publicados a respeito do conteúdo em questão.

Em seguida, enquanto fontes secundárias, elegemos a historiografia que versa sobre o contexto histórico-social delimitado pela pesquisa e por autores que, assim como L’Ecuyer, discutem questões educacionais contemporâneas que afetam intrinsecamente a formação das novas gerações. Desse modo, entre esses autores e suas obras, estão nomes consolidados acerca das pautas debatidas neste estudo, tais como:

Bernard Charlot, por meio das obras: “Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate” (2016); “A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta” (2019); e “Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea” (2020). David Harvey, através das obras: “Condição pós-moderna” (2008); “17 contradições e o fim do capitalismo” (2016); “A loucura da razão econômica” (2019). Michel Desmurget, por intermédio da obra “A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças” (2021). Jan Masschelein e Maarten Simons, em sua obra “Em defesa da escola: uma questão pública” (2014); e Francis Wolf, em seu livro “Nossa Humanidade: De Aristóteles a Neurociência” (2013).

Posteriormente, ainda enquanto fontes secundárias, também revisitaremos alguns dos principais pensadores da filosofia e da pedagogia clássica, com os quais L’Ecuyer dialoga em suas obras. Para isso, tanto faremos a leitura de determinadas passagens dessas fontes, como nos debruçaremos sobre os textos acadêmicos de pesquisadores que já se aprofundaram nos estudos desses autores.

Desse modo, cabe evidenciar que essa tarefa possui o propósito de pinçar alguns pressupostos do educar na curiosidade presentes em determinados princípios desses autores, bem como, analisar como outras propostas presentes nesses textos se relacionam com as ideias educacionais de L’Ecuyer. Sendo assim, os autores e obras investigadas são:

Aristóteles, por meio das obras “Metafísica” (século IV a.C.); “Ética a Nicômaco” (século IV a.C.); e “Poética” (século IV a.C.); Tomás de Aquino, com os textos: “Suma Teológica” (século XIII); “Sobre o Ensino (de Magistro). Os Sete Pecados Capitais” (2001); e Maria Montessori, por intermédio dos livros: “A Descoberta da Criança” (2017); “A Educação e a Paz” (2014), “A Mente Absorvente” (1987); e “Pedagogia Científica: a descoberta da criança” (1965).

Quanto à organização textual, o primeiro capítulo explora os fundamentos históricos do pensamento educacional de Catherine L'Ecuyer, com o intuito de deslindar alguns elementos substanciais a respeito da sua visão sobre a educação contemporânea, que – como será verificado adiante – está embasada nas novas exigências da sociedade globalizada, tecnológica e científica dos fins do século XX e primeiras décadas do século XXI. Em seguida, mesmo capítulo irá apontar as críticas da autora sobre esse quadro, as contradições e as demandas já anteriormente mencionadas, bem como, os impasses desse contexto. Para tanto, alguns autores já citados nos ajudaram nesse caminho.

Por conseguinte, o segundo capítulo analisa os pressupostos filosóficos e pedagógicos que contribuíram para a formação do pensamento educacional de Catherine L'Ecuyer. Para isso, alguns dos conceitos basilares de Aristóteles, Tomás de Aquino e Maria Montessori – autores clássicos da filosofia e pedagogia – foram perquiridos e comparados aos princípios educacionais de L'Ecuyer, com o fito de compreender como essas influências se entrelaçam e fundamentam a sua abordagem acerca do educar na curiosidade.

Por fim, o terceiro capítulo aprofunda a concepção de educar na curiosidade, seus princípios e o interesse da autora sobre esse objeto. Ademais, algumas questões sobre a importância de repensar os processos educacionais atuais são novamente retomadas e por que o educar na curiosidade, proposto por Catherine L'Ecuyer, pode ser substancial para um novo olhar acerca das demandas diárias propostas pelas exigências da educação contemporânea.

Sendo assim, espera-se que esta dissertação contribua com o desenvolvimento de uma investigação educacional fomentada pela produção historiográfica alicerçada nos fenômenos humanos, cuja análise do **educar na curiosidade no pensamento educacional de Catherine L'Ecuyer** fomente e enriqueça os debates contemporâneos sobre educação, não como uma receita para os impasses atuais, mas, que, alicerçada no período histórico que lhe razão social, torne-se referência que discute, entre outras questões, o quão é improrrogável que pais, educadores e a própria sociedade se debrucem sobre o pensar e o repensar pedagógico hodierno, com a finalidade de que estejamos, de fato, comprometidos com a formação das novas gerações

1. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE CATHERINE L'ECUYER

Neste capítulo, abordaremos os fundamentos históricos do pensamento educacional de Catherine L'Ecuyer, com o propósito de expor alguns elementos substanciais acerca da sua visão sobre a educação contemporânea, que – como será verificado adiante – está embasada nas novas exigências da sociedade globalizada, tecnológica e científica dos fins do século XX e primeiras décadas do século XXI.

Desse modo, entendemos o quanto explorar as principais transformações ocorridas globalmente durante esse período, bem como, o quanto tentar conceituar a educação contemporânea nesse contexto é uma tarefa que exige alguns cuidados. Entre eles, está a delimitação do recorte temporal que engendra esse momento e o entendimento dos eventos históricos que fazem parte dessa mesma conjuntura.

Por isso, neste ponto primário, nosso olhar irá se desdobrar sobre duas fases: a primeira se refere ao período que compreende os anos iniciais e sequenciais de vida da autora (1974 – 1990), pois entendemos que seu percurso, enquanto ser atravessado pela história, contribuiu para a sua formação intelectual e para o seu pensamento educacional na contemporaneidade. A segunda fase, por sua vez, começa em 1990 e chega até nossos dias atuais, uma vez que entendemos, também, que essa delimitação permite a nossa análise a respeito do período em que a autora tece suas investigações e publica suas pesquisas acerca das questões educacionais que a interpelam nesse momento da sociedade.

Sob essa ótica, torna-se inegável ponderar que as vias históricas, culturais e sociais que compreenderam e compreendem as sociedades em torno do globo são diversas. No entanto, alguns pontos são comuns e merecem destaque no que configuram o desenvolvimento do comportamento humano em determinadas áreas, sobretudo, quando esses eventos alcançam estágios e culturas distintas quase ao mesmo tempo. Por esse motivo, explorar a vida e a obra de um autor, de acordo com as premissas anteriores, dentro do contexto de produção que foi o motor para suas ideias, pode nos ajudar a compor os alicerces para a presente análise deste estudo.

Assim, entre esses alinhamentos coletivos que pretendemos deslindar, podemos citar a expansão e a consolidação da globalização durante esse período, os grandes avanços tecnológicos e científicos, o advento da internet, a criação e a difusão das redes sociais e midiáticas, e, especialmente, as novas exigências

educacionais e as suas implicações no processo formativo das novas gerações em fins do século XX e primeiras décadas do século XXI.

Por isso, centralizaremos as preocupações de L'Ecuyer frente aos impasses educacionais vividos nesse cenário, de uma forma ampla e global, uma vez que a autora não dialoga apenas com a conjuntura do seu Estado de origem, mas, também, com o local e o continente em que reside atualmente e, igualmente, com diversas outras nações, visto que suas obras já foram traduzidas e publicadas em mais de 60 países⁸ e sua participação em fóruns acadêmicos, palestras e congressos já é presente em diversas partes do mundo, inclusive, no Brasil, quando, a autora participou 3º Seminário Internacional de Educação Integral, que aconteceu em São Paulo, em 2017⁹.

Nessa perspectiva, evidenciamos que a proposta educacional de Catherine L'Ecuyer convoca os pais e os educadores de sua época, para que estejam alertas em relação às retóricas e às promessas educacionais correntes nessa conjuntura, que, de acordo com seu entendimento, estariam distorcidas diante das transformações e das contradições que caracterizavam a vida social e a educação nesse contexto. Ou seja, segundo a autora, esses discursos estariam enviesados pela busca por processos educacionais e pedagógicos desenvolvidos para estimular as crianças cada vez mais cedo, para antecipar os processos e, com isso, produzir indivíduos que, em teoria, seriam mais capacitados para competir e superar seus concorrentes, tanto por uma vaga no ensino superior, como por um posto no mercado de trabalho.

Portanto, quando analisamos as reflexões de Catherine L'Ecuyer em relação às concepções educacionais para o corpo social de seu tempo, verificamos, não só a sua inquietação sobre as demandas que atravessavam esse contexto, mas, sobretudo, a sua contribuição teórica enquanto pesquisadora e educadora comprometida com a busca de caminhos para os óbices socioeducacionais vivenciados pela escola, pelos professores, pelos pais e, especialmente, pelas gerações em formação daquele e deste momento.

⁸ QUÉBEC AMÉRIQUE. Catherine L'Ecuyer. Disponível em: <https://www.quebec-amerique.com/auteurs/catherine-l-ecuyer-1601>. Acesso em: 22 jan. 2023.

⁹ Catherine L'Ecuyer participou do "3º Seminário Internacional de Educação Integral", que aconteceu em São Paulo, em 13/12/2017, com a palestra "A importância de educar na atenção". (EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. 3º SIEI aborda desigualdades educacionais e o direito à educação integral. Disponível em: [<https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/siei-aborda-desigualdades-educacionais-direito-educacao-integral/>]. Acesso em: 25 jan. 2023).

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Catherine L'Ecuyer nasceu na cidade de Quebec, no Canadá, em 1974. Esse dado, que embora pareça pertencer apenas a um capítulo da biografia da autora, denota um momento da sociedade caracterizado por grandes transformações. Isto é, trata-se de uma década situada na segunda metade do século XX, uma fase marcada pelos impactos da Segunda Guerra Mundial, pela Guerra Fria, pela polarização do globo, pela expansão da globalização, pelas revoluções tecnológicas e científicas, e, principalmente, pelas novas exigências educacionais fomentadas durante esse movimento.

Nesse âmbito, cabe destacar que uma das faces do panorama histórico e sociocultural vivido no Canadá, país de origem da autora, no momento do seu nascimento, é constituído pelo ativismo em prol dos direitos das mulheres. Prova disso, é que de acordo com a professora Cynthia Mara Miranda, em seu texto “Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil e no Canadá” (2015), as décadas de 1970 e 1980 foram muito significativas para essa pauta, uma vez que o movimento feminista conseguiu ampliar os seus ganhos legislativos e, assim, pleitear algumas mudanças (Miranda, 2015, p. 351).

Acerca desse contexto, Miranda destaca a “Comissão Real da Condição da Mulher”, que aconteceu em 1970, e apresentou “167 recomendações demandadas pelos movimentos feministas com o intuito de melhorar a condição de vida das mulheres canadenses”. Com efeito, embora as solicitações não tenham sido efetivadas de imediato, a autora comenta que esse evento marcou um ponto de virada significativo na luta pelos direitos das mulheres no país, visto que estabeleceu um precedente para futuras reformas e iniciativas de igualdade de gênero. Desse modo, as recomendações, apesar de não terem sido implementadas imediatamente, serviram como um roteiro para a progressiva melhoria das condições de vida das mulheres canadenses nas décadas seguintes (Miranda, 2015, p. 371).

Ademais, Miranda (2015) cita que, em 1971, houve a criação do “Ministério Responsável pela Condição da Mulher” – *Status Women Canada* – em resposta a uma recomendação contida no documento da Comissão Real da Condição da Mulher, de 1970. Fato que também significou um marco naquele período, tanto para o país, como para o mundo, uma vez que isso representou um passo significativo na esfera

dessa luta, já que esse ministério não apenas destacou a necessidade de abordar as questões de gênero no Canadá, mas igualmente enviou uma mensagem expressiva para o mundo sobre a relevância de instituições governamentais se dedicarem à promoção da igualdade de gênero (Miranda, 2015, p. 351).

Mais tarde, em 1973, o movimento feminista continua ganhando força em todo o Estado, e, com isso, mais conquistas foram possíveis. Entre elas, de acordo com Miranda (2015), as legislativas – com igualdade de salário, ações afirmativas, direito da família, políticas públicas contra a violência e o assédio sexual – que foram ampliadas durante as décadas de 1970 e 1980 em todo o território. No entanto, ainda havia muitas desigualdades a serem superadas, como exemplo, a inserção das mulheres no mercado de trabalho – especialmente, em empregos que eram considerados masculinos – e as grandes barreiras em relação ao acesso à educação e ao crédito, que, por sua vez, obstaculizava a oportunidade de as mulheres estudarem, iniciarem seus próprios negócios ou de se tornarem financeiramente independentes (Miranda, 2015, p. 351).

Então, apenas nos anos de 1980, é que houve, de fato, um período de progresso para esses direitos, pois em 1982, foi promulgada a Carta Canadense de Direitos e Liberdades, que assegurava a igualdade de gênero na Constituição do país e, também, no mesmo ano, o Canadá aprovou a “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres” (CEDAW¹⁰), um tratado internacional que buscava promover a igualdade de gênero em todo o mundo. Isso trouxe mudanças em muitas áreas, incluindo a igualdade salarial, o acesso à educação e a proteção contra a violência doméstica (Miranda, 2015, p. 352).

Por conseguinte, o movimento feminista continuou a pressionar por mudanças, pois, embora nos anos 1990, com a popular “Terceira Onda”¹¹, as mulheres tenham alcançado mais direitos do que nas décadas anteriores, ainda enfrentavam desigualdades vividas em relação aos homens em várias esferas. Então, em 1995, houve novamente um avanço sobre esse cenário, quando o governo canadense estabeleceu o “Escritório da Igualdade de Gênero”, para promover a igualdade entre homens e mulheres em todas as áreas da sociedade. Esse fato, apesar de não ter

¹⁰ Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women.

¹¹ “A “Terceira Onda” é uma nomenclatura que passa a ser utilizada para descrever versões contemporâneas de feminismos que evoluíram desde o início dos anos 1990 até o presente” (Miranda, 2015, p. 350).

cessado todas as questões que atravessavam esse quadro, representou um progresso expressivo para a sociedade naquela década, já que proporcionou uma plataforma oficial para a defesa dos direitos das mulheres, incentivou a participação feminina em setores predominantemente masculinos e promoveu políticas de igualdade de gênero, contribuindo, assim, para a gradual transformação da sociedade canadense (Miranda, 2015, p. 353).

Assim, ao olhar para essa historicidade presente nessa breve construção, é possível examinar aspectos elementares sobre o contexto histórico, social e cultural que interpelou a formação intelectual da autora. Ou seja, a interlocução desta pesquisa ocorre com uma mulher que nasce em um corpo social que caminha para a consolidação da emancipação feminina, tanto no mercado de trabalho, como no mundo acadêmico. Nesse sentido, de acordo com a pesquisadora e escritora finlandesa Hilikka Pietilä (2006 *apud* Miranda, 2015, p. 355): “a condição da mulher não pode ser melhorada sem a compreensão do desenvolvimento político, econômico e social no país como um todo”. Isto é, para a autora, a emancipação feminina estaria intrinsecamente ligada à estrutura socioeconômica da nação, o que, por sua vez, exige, assim, uma abordagem holística que considere todas as facetas desse desenvolvimento (Pietilä, 2006 *apud* Miranda, 2015, p. 355).

Em síntese, esse **contexto histórico** em que Catherine L’Ecuyer cresceu foi fomentado e repercutido por diversos e intensos debates acerca dos direitos, dos espaços e dos papéis das mulheres na sociedade de seu tempo. Nesse caminho, cabe evidenciar que, embora ainda não haja uma biografia pública sobre L’Ecuyer que relacione as suas ideias e os seus posicionamentos atuais às suas vivências da infância e da adolescência, bem como, que exponha como os fatos – históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais – dessa fase contribuíram para suas concepções posteriores e hodiernas, é possível constatar que esse cenário de transformações e avanços ocupados pelas mulheres naquele momento não foi ignorado durante a formação da autora.

Esse fato pode ser verificado, por exemplo, pelo seu currículo acadêmico e profissional, em que, primeiro, ela se forma em Direito, pela Universidade de Ottawa-CA, e, posteriormente, já morando na Espanha, faz graduação em Filosofia, pela Universidade Pontifícia de Comillas, em Madri-ES. Mais tarde, ela realiza um mestrado em Comunicação, pela Universidade de Montreal-CA e, posteriormente, um doutorado em Educação, pela Universidade de Navarra, Barcelona-ES. Ademais, no

campo profissional, Catherine L'Ecuyer é escritora, pesquisadora e conferencista internacional na área da educação e do desenvolvimento infantil, além de ser autora de vários livros e artigos sobre essa temática, conforme já citado anteriormente.

Portanto, L'Ecuyer não ficou em segundo plano enquanto personagem de uma cena histórica atravessada pelas mudanças sociais e culturais que as mulheres de seu tempo vivenciaram. Pelo contrário, inserida nesse roteiro, ela ampliou as expectativas e compôs uma trajetória que a configura em um dos papéis principais do palco educacional contemporâneo. Ou seja, um protagonismo que, talvez, não fosse possível na sociedade de outrora. Por isso, compreender esse enredo sob o olhar dos movimentos históricos que serão expostos a seguir, pode nos auxiliar no exercício de análise dos agentes que motivaram as ideias educacionais da autora.

1.2 GLOBALIZAÇÃO

De acordo com os historiadores Luís Campos e Sara Canavezes, no texto “Introdução à globalização” (2007)¹², embora a globalização – com o entendimento que há atualmente – tenha sido um processo heterogêneo que se desenvolveu ao longo de muitos anos¹³, ela se acentuou exponencialmente a partir da segunda metade do século XX. Com efeito, os desdobramentos desse processo se configuraram em um marco definitivo para a temporalidade histórica (Campos; Canavezes, 2007, p. 16).

A esse respeito, os professores Argemiro Luís Brum e Gilmar Antonio Bedin, em seu texto “Globalização e Desenvolvimento: algumas reflexões do mundo atual e suas implicações no processo de desenvolvimento (2003)¹⁴ explicam que:

A configuração do mundo como um sistema global é um dos mais significativos acontecimentos políticos, econômicos e sociais das últimas duas ou três décadas. Por isso, constitui-se, em si mesmo, um marco simbólico-referencial indicativo da emergência de um novo

¹² CAMPOS, L.; CANAVEZES, S. Introdução à Globalização. Instituto Bento Jesus Caraça, Departamento de Formação da CGTP-IN, Abril 2007.

¹³ De acordo com Campos e Canavezes (2007, p. 16), alguns autores consideram que o processo de globalização data das grandes navegações dos séculos XV e XVI, que permitiram aos europeus estabelecer rotas comerciais e, assim, colonizar outros continentes, mas, para eles, esse movimento começou com a Revolução Industrial inglesa no século XVIII, conjugada com as transformações sociopolíticas emergentes da Revolução Francesa (1789).

¹⁴ BRUM, A. L.; BEDIN, G. A. Globalização e Desenvolvimento: algumas reflexões do mundo atual e suas implicações no processo de desenvolvimento. Desenvolvimento em questão, v. 1, n. 2, p. 9-35, 2003.

século, o século XXI, e de uma nova e complexa fase da história humana (Brum; Bedin, 2003, p. 10).

Nesse viés, Campos e Canavezes (2007) ainda descrevem que, “ao longo do século XX, na sequência da Revolução Industrial e do desenvolvimento capitalista, a Globalização atingiu novos patamares”, graças a diversos aspectos que favoreceram a circulação de bens, serviços, capitais e informações entre os países (Campos; Canavezes, 2007, p. 73).

Assim, de acordo com os autores, entre as diversas condições que contribuíram para essa expansão, estão: o crescimento do comércio internacional, a expansão das empresas multinacionais, que passaram a atuar em diversas partes do mundo, a integração cada vez maior dos mercados financeiros, o aumento do investimento estrangeiro e a criação de instituições financeiras globais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (Campos; Canavezes, 2007, p. 73).

Ademais, outra característica definitiva da globalização na segunda metade do século XX foi a difusão da cultura, que impulsionada pelo avanço das tecnologias de comunicação e pela expansão da mídia, atingiu proporções globais. Como resultado, o cinema, a televisão, a música e a internet possibilitaram que diversos hábitos, comportamentos e costumes – sobretudo, os dos países mais desenvolvidos – fossem propagados em escala mundial. Nesse sentido, o professor e sociólogo brasileiro Octávio Ianni, em sua texto “A sociedade global” (1996), descreve que:

As fronteiras são abolidas ou tornam-se irrelevantes ou inócuas, fragmentam-se e mudam de figura, parecem mas não são. Os meios de comunicação, informação, transporte e distribuição, assim como os de produção e consumo, agilizam-se universalmente. As descobertas científicas, transformadas em tecnologias de produção e reprodução material e espiritual, espalham-se pelo mundo. A mídia impressa e eletrônica, acoplada à indústria cultural, transforma o mundo em paraíso das imagens, videoclipes, supermercados, shopping centers, *Disneylândias* (Ianni, 1996, p. 169-170).

Por conseguinte, na década de 1990, a globalização – com as características comuns confirmadas até hoje – já havia se consolidado. Nesse contexto, para o geógrafo Milton Santos, em sua obra “Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional (1994), a premissa única do mundo hoje é a “sociedade mundial”. Em suas palavras “Então chegamos a essa ideia de mundo-mundo, de uma verdadeira globalização da Terra” (Santos, 1994, p. 20).

Nessa esfera, de acordo com professor e sociólogo Henrique Rattner, em seu texto “Globalização: em direção a um mundo só?” (1995)¹⁵, alguns dos principais impactos da globalização gerados no seio da sua expansão permaneceram e outros passaram a ventilar com ainda mais ênfase décadas seguintes. Assim, entre os principais aspectos que permaneceram estão: o crescimento constante do comércio internacional, a produção em massa e a deslocalização da produção. Já os elementos que foram surgindo e ganhando mais solidez estão: o avanço da tecnologia da informação, o aumento da interdependência econômica, o crescimento da desigualdade social e a difusão massiva da cultura em geral (Ratnner, 1995, p. 69).

Assim sendo, segundo Brum e Bedin (2003), o “fenômeno da globalização” representa uma época de profunda mudança no mundo contemporâneo, caracterizada pela unificação global e pela expansão do ‘sistema-mundo’ a todos os lugares e indivíduos, embora em diferentes intensidades e graus (Brum; Bedin, 2003, p. 10). Dessa forma, esse processo estaria, de forma não reversiva, remodelando a maneira de viver e interagir, criando, por um lado, um mundo mais interconectado, entretanto, ao mesmo tempo, um mundo com novos padrões e desigualdades.

Nesse momento, Catherine L’Ecuyer, assim como todos de sua geração, já havia experimentado o que significava fazer parte de um mundo globalizado, que, como explicado por Santos (1994), trata-se de um estado em que a momentaneidade das informações em nível global aproxima os lugares e proporciona às pessoas um saber imediato de acontecimentos simultâneos, além de criar uma relação única entre espaços e eventos em uma proporção universal. Isto é, trata-se de um mundo que compartilha mercados, tecnologias, ideias, tendências, culturas e promessas inovadoras em todos os nichos, meios e espaços (Santos, 1994, p. 24).

Em paralelo, outro aspecto é substancialmente evidenciado nesse contexto: as novas demandas educacionais. Ou seja, a exigência de um novo pensar pedagógico que estivesse preparado para essas transformações. Sobre essa perspectiva, o professor Bernard Charlot, em seu artigo “Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate” (2016)¹⁶, explica que:

Do ponto de vista escolar, a ambição é construir a escola fundamental, escola de nove anos que começa aos seis anos e vai até os quinze.

¹⁵ RATTNER, H. Globalização: em direção a um mundo só?. Estudos avançados, v. 9, p. 65-76, 1995.

¹⁶ CHARLOT, B. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo. Revista de ciências da educação, n. 4, p. 127-134, 2016.

Prolonga-se a escolaridade obrigatória, abre-se o primeiro segmento do que era o ensino secundário e acontece uma massificação da escola, com efeitos de reprodução social, mas também de democratização (Charlot, 2016, p. 130).

Então, sob o crivo desse panorama histórico e global, Catherine L'Ecuyer é inquirida pelas instâncias desse momento, de modo específico, por uma questão muito particular: o nascimento dos seus filhos. Sob esse véu, segundo a autora, a sua preocupação e as suas pesquisas passaram a se concentrar na investigação por respostas a diversas questões educacionais que a interpelavam tanto em seu papel de mãe, quanto em seu lugar de pesquisadora atenta aos desafios contemporâneos da educação.

No entanto, contrariamente às suas expectativas, L'Ecuyer constatou que embora a globalização tenha trazido as mais diversas promessas sobre a pluralização e a democratização do acesso ao saber, o que mais se verificava era uma crescente homogeneização do currículo escolar, muitas vezes, em detrimento da diversidade cultural e das necessidades individuais dos alunos. Como exemplo, a autora cita que muitas das práticas educacionais tão aclamadas no momento não estavam apoiadas por evidências científicas consistentes, bem como, de acordo com L'Ecuyer, era frustrante verificar a quantidade de informações conflitantes e, muitas vezes, poucos úteis disponíveis para os pais. Com isso, ela identificou que muitas famílias, assim como ela, também compartilhavam das mesmas dificuldades e da mesma ansiedade em encontrar estudos que realmente trouxessem esse embasamento acerca das questões educacionais contemporâneas.

Além disso, L'Ecuyer (2015) igualmente observou como o uso excessivo da tecnologia era preconizado em detrimento da interação humana. Fato que ela debateu e destacou em seu primeiro livro – já citado anteriormente –, ao elucidar que

[...] as TDIC, representadas por distintos dispositivos transformados em fetiches nas mãos das crianças e adolescentes, reforçam a aprendizagem por meio de estímulos externos, caminham em direção contrária ao desenvolvimento do pensamento crítico, da humanização da ética e da cidadania responsável e não despertam a curiosidade pela aprendizagem por descoberta (L'Ecuyer, 2015, p. 13).

Assim, com base nessa e em outras comprovações, ela decidiu se dedicar à pesquisa e à reflexão acerca desses conteúdos, com o objetivo de encontrar caminhos para que os processos educacionais fossem mais completos e significativos para as

crianças e os jovens dessa e da próxima geração. Então, após muitos estudos e trabalhos aferidos, ela se tornou defensora de uma educação que, não só estava alicerçada em comprovações científicas, como discordava de muitos discursos que regiam as orientações educacionais daquele período. Desse modo, L'Ecuyer começou a escrever e palestrar sobre essa temática, a fim de ajudar pais, professores e educadores a buscar um outro olhar para os processos educacionais em evidência.

Nessa senda, com o desenvolvimento das suas investigações, após várias publicações e diversas participações em eventos, Catherine L'Ecuyer conseguiu ocupar um papel de grande destaque no contexto educacional desse cenário globalizado. Em outras palavras, sua influência ganhou dimensões em diferentes contextos, dado que suas ideias e conceitos têm sido aplicados e discutidos em diferentes países. Logo, isso mostra o quanto suas ideias transcenderam e transcendem, até hoje, as fronteiras geográficas no tocante do que concerne esse debate.

Portanto, diante de um cenário globalizado, L'Ecuyer emerge como uma autora de relevância internacional ao abordar questões cruciais da atualidade, tais como a educação, o uso excessivo de dispositivos digitais, o desenvolvimento infantil e outras temáticas correlatas. Isto é, ela suscita assuntos que, tanto naquele quanto neste momento, possuem um caráter universal e despertam o interesse de indivíduos em diversas partes do globo.

1.3 REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA

David Harvey, em seu livro “A loucura da razão econômica”, publicado em 2019, resgata e fomenta – no capítulo “A questão da tecnologia” – algumas ideias de Karl Marx a respeito da definição desse conceito. Segundo o autor, para Marx, a tecnologia é um fator substancial de análise para se pensar a temática econômica e, por isso, seu sentido é amplo e abrangente. Acerca dessa questão, Harvey (2019) complementa que:

A tecnologia não se refere apenas a máquinas, ferramentas e sistemas de energia em movimento (o hardware, por assim dizer). Ela abrange também as formas de organização (divisão do trabalho, estruturas de cooperação, formas corporativas etc.) e o software de sistemas de controle, estudos de tempo e movimento, sistemas de

produção *just-in-time*, inteligência artificial e similares (Harvey, 2019, p. 26).

Desse modo, olhar para a ação das tecnologias no dia a dia da sociedade e, especialmente, considerar, para tanto, o recorte temporal interpelado pela Revolução Tecnológica do século XX, sobretudo, nas décadas de 1970 a 1990, infere ponderar todos os motores dessa conjuntura sobre a construção e a formação intelectual dos sujeitos desse corpo social. Desse modo, no caso particular desta pesquisa, o ponto de observação se refere às ideias educacionais de Catherine L'Ecuyer e como essa conjunção imersa nos valores tecnológicos contribuiu para isso.

Nesse sentido, como será possível verificar adiante, a Revolução Tecnológica e toda a sua repercussão não só fez parte da vida de L'Ecuyer, como se tornou seu objeto de estudo e análise, visto que uma parte expressiva e específica dessa categoria – ou seja, as tecnologias digitais, sobretudo, as de informação e comunicação – implicaram diretamente nos aportes que impactaram a educação nos fins do século XX e primeiras décadas do século XXI.

Sob essa ótica, para a autora, em seu segundo livro “Educar na realidade” (2018)¹⁷, debater essas proposições seria uma preocupação improrrogável para atualidade, pois

Primeiro, há que educar nossos filhos tendo em conta o século atual. Estamos num momento em que nos deparamos com vários dilemas educacionais, com os quais os nossos pais não se deparavam. Um desses dilemas tem a ver com o uso das novas tecnologias (L'Ecuyer, 2018, p. 19).

Dessa forma, para que essa reflexão seja possível, cabe, primeiramente, compreender o quanto a sociedade contemporânea está atravessada pelo crescimento exponencial das tecnologias digitais, especialmente, as de informação e comunicação (TICs), que, ampliadas pelo acesso à internet, desde os anos finais do século XX, influem massivamente os indivíduos em todo o globo. Sobre esse contexto, os professores Thamiris Teodoro Fecchio e José Roberto Oliveira Santos, em seu artigo “Impactos psicossociais decorrentes do uso Excessivo das mídias sociais: uma análise a partir da teoria de Bauman” (2016), elucidam que:

¹⁷ L'ECUYER, C. Educar na realidade. 1ª edição. São Paulo: Fons Sapientiae, 2018.

Não se pode negar que a implantação da internet em grande parte do mundo foi um avanço tecnológico muito importante para a humanidade, tendo em vista que, revolucionou não só as ações da vida cotidiana pela rapidez da comunicação de dados e informações de toda ordem, mas, também, pela forma de nos comunicarmos, afetando, assim, a maneira como nos relacionamos (Fecchio; Santos, 2016, p. 117).

Em outras palavras, a presença desses dispositivos, suas redes e suas segmentações são claramente presentes e estão definitivamente alinhadas ao dia a dia da maioria das pessoas e nos mais diversos nichos. Isto é, seja nas atividades profissionais, educacionais ou pessoais, os braços oriundos dessa revolução alcançam praticamente todas as áreas e, conseqüentemente, todos os indivíduos. Sobre essa questão, os professores Marcelo Negri Soares e Eudes Vitor Bezerra, em seu artigo “Revolução tecnológica, redes sociais e desafios contemporâneos para efetivação da ciberdemocracia e dos direitos do e-cidadão: uma proposta para referendado de questões políticas importantes” (2017), ressaltam:

Na contemporaneidade importa frisar que a internet, já há algum tempo, deixou de ser uma simples rede de computadores, tornando-se um novo ecossistema social. Isso é tão presente em nossas vidas que, atualmente, não nos imaginamos sem sua presença (Soares; Bezerra, 2017, p. 2).

Sobre essa conjectura, Zygmunt Bauman, em sua obra “Vida para Consumo” (2008)¹⁸, explica que esse alcance atingiu muitos significados para o corpo social inserido nessas redes. Ou seja, tanto há a possibilidade de acessar as mais variadas informações de forma rápida e instantânea, como há o fator imediato de poder interagir com diversas pessoas, próximas ou distantes, a qualquer momento e, principalmente, colocar-se nesse universo conforme se deseja, isto é, compartilhando informações pessoais atrativas para esse meio. Desse modo, Segundo Bauman (2008, p. 6), “No cerne das redes sociais está o intercâmbio de informações pessoais”, que, por sua vez, exerceria um papel basilar e fulcral nesse meio, uma vez que:

Os usuários ficam felizes por “revelarem detalhes íntimos de suas vidas pessoais”, “fornecerem informações precisas” e “compartilharem fotografias”. Estima-se que 61% dos adolescentes britânicos com

¹⁸ BAUMAN, Z. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar. Edição do Kindle. 2008.

idades entre 13 e 17 anos “têm um perfil pessoal num site de rede” que possibilite “relacionar-se on-line” (Bauman, 2008, p. 6).

Assim, como exemplo da exponencialidade desse alcance, no Brasil, só em 2021, o número de domicílios com acesso à rede chegou a 90,0%, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2019). Já outro levantamento feito pelo mesmo estudo aponta que “Em termos absolutos, são 65,6 milhões de domicílios conectados, 5,8 milhões a mais do que em 2019” (Brasil, 2022, p. 1)¹⁹.

Ademais, a partir da leitura desses resultados, é plausível depreender que a expansão desses mecanismos está e continuará em uma crescente, não só mais presente e mais dinâmica, mas, cada vez mais estruturada, conectada e interconectada, como um organismo vivo, em todos os espaços e segmentos. Isso acontece, pois, como explicado por David Harvey, em sua obra “A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI” (2019)²⁰, há um fetichismo sobre as possibilidades e inovações desse campo, que leva “à crença generalizada de que há uma solução tecnológica para qualquer problema social ou econômico” (Harvey, 2019, p. 158).

Nesse cenário, cabe resgatar que embora a Revolução Tecnológica seja um termo usado para descrever um período de rápido avanço e de transformação social nesse campo, que ocorreu a partir do século XX – com ênfase especial nas últimas décadas –, seu princípio remonta de várias mudanças e transições ao longo da história, sendo, a principal delas, a Revolução Industrial. Por isso, uma breve síntese se faz necessária.

A Revolução Industrial, que teve início no fim do século XVIII e se estendeu até meados do século XIX, foi marcada pela transição dos métodos de produção manuais para as máquinas – como a invenção da máquina a vapor, a locomotiva e a introdução da tecelagem mecânica – criadas e impulsionadas graças às inovações das fontes de energia. Com isso, segundo o pesquisador Maicon Boettcher, em seu texto “Revolução Industrial – um pouco de história da Indústria 1.0 até a Indústria 4.0”, (2015), a Primeira Revolução Industrial é “então marcada pela introdução das máquinas nas indústrias para automatizar processos até então 100% artesanais” (Boettcher, 2015, p. 3).

¹⁹ BRASIL. Casa Civil. 90% dos lares brasileiros já têm acesso à internet no Brasil, aponta pesquisa. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil>. Acesso em: dez. 2023.

²⁰ HARVEY, D. A loucura da razão econômica. Boitempo Editorial. Edição do Kindle, 2019.

Desse modo, de acordo com Boettcher (2015), “Essa revolução ficou caracterizada por duas importantes invenções que propunham uma reviravolta no setor produtivo e de transportes”, visto que

[...] a ciência descobriu a utilidade do carvão como meio de fonte de energia e a partir daí desenvolveram simultaneamente a máquina a vapor e a locomotiva. Ambas foram determinantes para dinamizar o transporte de matéria-prima, pessoas e distribuição de mercadorias, dando um novo panorama aos meios de se locomover e produzir (Boettcher, 2015, p. 3).

Por conseguinte, outro momento significativo dessa revolução foi o desenvolvimento da eletricidade e da eletrônica no fim do século XIX e início do século XX, que permitiram o “[...] o uso do motor à explosão, a produção do aço e do alumínio em escala e a invenção do telégrafo”, que, por sua vez, “estipularam a exploração de novos mercados e a aceleração do ritmo industrial” (Boettcher, 2015, p. 7).

Sobre essa fase, isto é, sobre a Segunda Revolução Industrial, Boettcher (2015) ainda explica que ela é

marcada pelo aprimoramento e aperfeiçoamento das tecnologias da Primeira Revolução visando produção em larga escala, a utilização de novas fontes de energia como o petróleo e a eletricidade e a criação de linhas de produção automatizadas e o advento da indústria automobilística e bélica (Boettcher, 2015, p. 9).

Mais adiante, a Revolução Industrial entrou em um novo momento, “que apesar de não haver consenso entre os especialistas sobre o seu início, a maioria dos autores data a década de 1970”, uma vez que esse período que se destacou pela crescente inovação das tecnologias de informação e comunicação (Boettcher, 2015, p. 10). Acerca desse novo cenário, Boettcher (2015) ainda complementa que:

A Terceira Revolução Industrial, também conhecida por Revolução Técnico-Científica e Informacional, é um processo de inovação tecnológica marcado pelos avanços no campo da Informática, da Robótica, das Telecomunicações, dos Transportes, da Biotecnologia e química fina, além da Nanotecnologia (Boettcher, 2015, p. 11).

Ademais, anos depois, a invenção da fibra ótica permitiu a transmissão de informações em velocidades muito mais rápidas, bem como, houve a criação do

protocolo TCP/IP²¹, que possibilitou a conexão das redes de computadores. Nesse caminho, de acordo com os pesquisadores Marcelo Negri Soares e Eudes Vitor Bezerra, no texto “Revolução tecnológica, redes sociais e desafios contemporâneos para efetivação da ciberdemocracia e dos direitos do e-cidadão: uma proposta para referendado de questões políticas importantes” (2017), um marco definitivo novamente aconteceu no cerne dessa revolução:

No século XX, mais precisamente em 1971 aconteceu um passo formidável, ou seja, o envio do primeiro “e-mail”. Sete anos depois ocorreu a criação do Bulletin Board System (BBS), tecnologia essa que usava linhas telefônicas e um modem para transmitir os dados [...] (Soares; Bezerra, 2017, p. 6).

Ainda, de acordo com os mesmos autores, a década de 1970 significou um divisor de fronteiras para essa revolução, uma vez que as mais variadas inovações nesse campo foram desenvolvidas, compartilhadas e serviram de base para a maioria das tecnologias usadas atualmente. Em seguida, eles relacionam algumas datas e invenções que foram determinantes para que elucidar a relevância dessa escala.

Vejamos algumas datas importantes para entendermos a evolução tecnológica:

1965 - Lançados os primeiros satélites de comunicação. Inaugurada uma nova era na transmissão de dados eletrônicos.

1972 - Os discos laser são lançados revolucionando a indústria fonográfica.

1977 - Lançado nos Estados Unidos o primeiro telefone celular.

1990 - Lançamento do primeiro navegador de hipertexto para a Internet. Somente no ano seguinte o programa foi disponibilizado.

1999 - A Internet cresce no mundo todo em velocidade impressionante. Os arquivos de MP3 começam a ser usados e transmitidos pelas ondas da Internet.

2007 - A Apple lança seu primeiro Iphone. Tem início a Era dos Smartphones (híbrido de telefone celular e computador pessoal) (Soares; Bezerra, 2017, p. 3).

Mais tarde, nas décadas de 1980 e 1990, essa conjuntura propiciada pelas revoluções dos anos anteriores representou novamente um período medular de transformações, não só na tecnologia, mas, em toda a sociedade. Isso ocorre, pois,

²¹ O protocolo TCP/IP (Transmission Control Protocol/Internet Protocol) é um conjunto de protocolos de comunicação que possibilita a comunicação entre computadores e servidores, formando a Internet. (HOSTINGER. O Que é o Protocolo TCP/IP e Como Ele Funciona? Disponível em: <https://www.hostinger.com.br/tutoriais/tcp-ip>. Acesso em: mar. 2023).

em conformidade com Soares e Bezerra (2017), houve um aumento expressivo no desenvolvimento de ferramentas de informação e comunicação (TIC), que inovaram a maneira de trabalhar, estudar e se comunicar.

Nesse viés, como exemplo desse movimento que mudaria definitivamente alguns comportamentos, os autores mencionam que:

Passados outros sete anos, outro fato marcante acerca da evolução histórica das redes sociais adveio, ou seja, em 1985 a America Online (AOL), passou a fornecer ferramentas para que as pessoas construíssem perfis virtuais nos quais podiam descrever a si mesmas e criar comunidades para troca de informações e discussões sobre os mais variados assuntos. Anos mais tarde (mais precisamente 1997), a empresa implementou um sistema de mensagens instantâneas, o pioneiro entre os chats e a inspiração dos “messenger” utilizados atualmente (Soares; Bezerra, 2017, p. 6).

Durante essas décadas, a computação se tornou cada vez mais acessível e popular. Isso ocorreu, pois houve a introdução dos primeiros computadores pessoais, como o IBM PC, o Apple Macintosh e o Commodore Amiga, além de outras tecnologias importantes que também ganharam alcance e popularidade durante esse período, sendo elas: os telefones celulares, os dispositivos de armazenamento de dados – como unidades de disco rígido e pen drives – e as tecnologias de rede sem fio, como Wi-Fi e Bluetooth e a TV por satélite.

Nessa crescente, a Revolução Tecnológica chega às décadas de 1990 e 2000 com inovações e avanços que possibilitaram um novo curso para os projetos tecnológicos que viriam a seguir. Assim, como explicado por Harvey (2019):

Em uma economia organizada competitivamente, a luta entre firmas em busca de vantagens tecnológicas produz um padrão de saltos inovadores nas formas tecnológicas e organizacionais (Harvey, 2019, p. 26).

Desse modo, nesse período, ocorreu a popularização da internet e, com ela, o nascimento e a difusão das redes sociais e midiáticas. Esse fenômeno permitiu a conexão de pessoas e computadores em uma escala global, que, por sua vez, possibilitou a troca instantânea de informações, o compartilhamento de ideias, de comportamentos e de padrões de consumo em nível mundial. Acerca dessa conjuntura, Boettcher (2015) explica o quando esse desenvolvimento foi definitivo

para fortalecer o período econômico e a forma de trabalho na sociedade globalizada. Em suas palavras:

O processo da Terceira Revolução Industrial, que se desencadeou nas últimas décadas do século XX, foi decisivo para consolidar a presente fase do capitalismo e da divisão internacional do trabalho, a chamada globalização (Boettcher, 2015, p. 14).

Com efeito, a partir da internet e das suas aplicações, houve a produção de uma infinidade de tecnologias e serviços inovadores, como o comércio eletrônico, as redes sociais, os *streamings* de mídia e a computação em nuvem. Esse fato levou a um crescimento desmedido de conteúdos on-line e mudou fundamentalmente a forma de comunicar, interagir e consumir da sociedade. De acordo com Bauman, a ampliação e a intensidade conquistadas por essas redes ocorreram de forma muito rápida, pois “a socialização virtual segue o padrão do marketing, e as ferramentas eletrônicas desse tipo de socialização são feitas sob medida para as técnicas mercadológicas (Bauman, 2008, p. 142).

Nessa esteira, ao lado desses novos rumos alicerçados pela globalização e pela Revolução Tecnológica, outro impacto significativo foi notoriamente vivenciado na cultura, na economia e na sociedade em geral, uma vez que as empresas que produziram e comercializavam essas tecnologias cresceram de forma acelerada e se tornaram líderes em seus setores, como “o Google, a Microsoft, a Amazon e afins, que se consolidaram rapidamente como monopolistas globais” (Harvey, 2019, p. 233).

Sobre a estruturação desse mercado, Harvey (2019) ainda elucida que:

Uma vez que se tornou um negócio, a tecnologia fez o que todo negócio procura fazer: estender seu alcance, construir novos mercados e atrair investimentos de capital portador de juros para sustentar e ampliar sua posição como próspera esfera de criação de valor e mais-valor no interior da divisão geral de trabalho (Harvey, 2019, p. 175-176).

Assim, nessa conjunção, com o advento da internet e das redes sociais, os padrões comportamentais e sociais, de determinados grupos e indivíduos, começaram a ser disseminados, impulsionados e a influenciar – localmente, regionalmente e mundialmente – cada sujeito em seu contexto familiar, profissional, educacional e social. Sobre essa capacidade de propagação, Rabelo e Almeida (2013) afirmam que

[...] elas têm se multiplicado e se constituído, por um lado, num franco e rentável produto de mercado e, por outro, está construindo perfis de conduta, de personalidade, de relações interindividuais e coletivas (Rabelo; Almeida, 2013, p. 18).

Sobre essa questão, Bauman (2008) acrescenta:

Uma vez que finquem seus pés numa escola ou numa comunidade, seja ela física ou eletrônica, os sites de “rede social” se espalham à velocidade de uma “infecção virulenta ao extremo”. Com muita rapidez, deixaram de ser apenas uma opção entre muitas para se tornarem o endereço default de um número crescente de jovens, homens e mulheres (Bauman, 2008, p. 6).

Com isso, é possível observar notoriamente como essas ferramentas alcançam os mais diversos nichos e espaços sociais. Como exemplo, as inúmeras páginas virtuais de todos os segmentos possíveis, em que se pode encontrar conteúdos que instruem desde as tarefas mais simples – como escovar os dentes –, até as mais complexas – como desmontar o motor de um avião. A esse respeito, Rabelo e Almeida (2013) mencionam que:

São dezenas de milhões de pessoas usando uma boa parte do seu tempo para cultivar vidas e relacionamentos virtuais. Facebook, Twitter, Orkut, MySpace, Flickr, Badoo e outras redes sociais que, enquanto fenômenos de comunicação de massa, têm sido usados como solo sob o qual esse gigantesco número de indivíduos tem plantado, investido seu tempo, emoções, expectativas e dinheiro (Rabelo; Almeida, 2013, p. 18).

Nesse sentido, cabe destacar que o modo pelo qual essa conjuntura infere sobre a formação do ser e, conseqüentemente, sobre suas ações pode provocar efeitos que ainda não foram totalmente explorados e analisados, uma vez que a sociedade vive o sincronismo dessas repercussões em paralelo ao desenvolvimento de indivíduos de gerações distintas. Quanto a esse ponto, Harvey (2019) considera que:

A rapidez na transformação de estilos de vida, tecnologias e expectativas sociais faz com que se multipliquem as inseguranças sociais e aumentem as tensões sociais entre gerações, assim como entre grupos sociais cada vez mais diversificados (Harvey, 2019, p. 276).

Com efeito, outro aspecto que urge desse contexto são as conceituações geradas no núcleo dessas mudanças, como é o caso da denominação “nativos digitais”. De acordo com a professora Cristina Maria Pescador (2010, p. 2), esse conceito foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky em 2001, para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web.

Para o educador e pesquisador Marc Prensky (2001), esses jovens estão acostumados a obter informações de forma rápida e costumam recorrer primeiramente a fontes digitais e à Web antes de procurarem em livros ou na mídia impressa. Por causa desses comportamentos e atitudes e por entender a tecnologia digital como uma linguagem, Prensky os descreve como Nativos Digitais, uma vez que “falam” a linguagem digital desde que nasceram (Pescador, 2010, p. 2).

No entanto, ocorre que, com o passar dos anos, os ideários alimentados pelas expectativas geradas em torno das habilidades e potencialidades que poderiam surgir desses nativos não foram exatamente consolidados. Sobre esses ideais, o pesquisador francês Michel Desmurget, em seu livro “A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças” (2021)²², afirma que “No maravilhoso mundo digital, as ficções são muitas e variadas”, e, entre essas, o autor explica que para “o exército missionário da catequese digital”, alguns traços dessa geração seriam reconhecidamente marcantes, tais como:

É preciso se dar conta de que esses jovens “não são mais ‘uma pequena versão de nós mesmos’, como o foram no passado. [...] A tecnologia é sua língua materna, eles têm fluência na linguagem digital dos computadores, videogames e da Internet”. “Eles são rápidos, multifuncionais e sabem zapear com facilidade.” Essas evoluções são tão profundas que tornam definitivamente obsoletas todas as abordagens pedagógicas do velho mundo. Não é mais possível negar a realidade: “nossos alunos mudaram radicalmente. Hoje, os estudantes não são mais as pessoas que nosso sistema educacional se preparou para ensinar (Desmurget, 2021, p. 13-14).

Nesse viés, para Desmurget (2021), ainda há uma grande incerteza sobre os resultados que o excesso dessas ferramentas desencadeou e desencadeia ao longo

²² DESMURGET, M. A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2021.

da formação emocional, social e educacional dessa geração. Acerca desse impasse, ele questiona:

Todos esses nativos digitais em potencial, amamentados no seio da nova tecnologia, com o que eles se parecem realmente? Qual é seu presente? O que se pode dizer de seu futuro? A quantas andam seus percursos escolares, seu desenvolvimento intelectual, seu equilíbrio emocional e sua saúde? Eles são felizes? Como se posicionam em comparação à ínfima fração de crianças “sobreviventes”, cujos pais os protegem rigorosamente das telas recreativas? Em estas telas, o que de fato oferecem, o que roubam de nossos filhos? (Desmurget, 2021, p. 77).

Essa indagação proposta pelo autor reflete como a proliferação das tecnologias digitais trouxe a lógica de que elas estariam tão entrelaçadas à vida dessa geração, que seria impossível separá-las (DESMURGET, 2021, p. 14). Desse modo, para que isso acontecesse, outra logicidade foi estabelecida: a de que as crianças e os jovens necessitariam ser proficientes no uso de computadores, dispositivos móveis, internet e softwares – com grande acesso e desde muito cedo –, uma vez que essas aptidões seriam imprescindíveis para a aprendizagem, a vida cotidiana, a carreira e o mercado de trabalho dessa geração. A respeito dessa retórica, Desmurget (2021) complementa:

Assim, quando se repete com suficiente frequência que as novas gerações têm, em função de seu domínio fenomenal das ferramentas digitais, um cérebro e modos de aprendizagem diferentes, as pessoas acabam acreditando; e, quando o fazem, é toda a visão que possuem da criança, do aprendizado e do sistema escolar que acaba sendo afetada (Desmurget, 2021, p. 13).

Nesse contexto, como dito anteriormente, esse movimento histórico da Revolução Tecnológica fez parte da sociedade em que Catherine L’Ecuyer cresceu e formou seus conceitos. Desse modo, assim como muitos da sua geração, ela também foi interpelada por todas as promessas inovadoras que essas inovações trariam nas mais diversas áreas, entre elas, a educação.

Assim, não só L’Ecuyer viveu o advento desses processos, como as proposições dessas ideias. Desse modo, com o passar dos anos, sobretudo, para além dessa conjectura, ela também experienciou como os discursos que preconizavam uma geração mais articulada, desenvolta, dinâmica, comprometida e

interessada nos mais variados conhecimentos, cujos “nativos digitais pensam e processam informações de maneira fundamentalmente diferente de seus predecessores” (Desmurget, 2021, p. 14), na verdade, não se confirmaram.

Pelo contrário, com as pesquisas desenvolvidas posteriormente, foi possível verificar o quanto o excesso desses dispositivos digitais e das telas em geral podem, na realidade, obstruir esses processos outrora vislumbrados. De acordo com Desmurget (2021), “há quinze anos, a validade dessas afirmações vem sendo metodicamente aferida pela comunidade científica e os resultados obtidos contradizem o frenesi desses discursos” (Desmurget, 2021, p. 15). Ou seja, para o autor, esse discurso teria entrado em contradição com as respostas em relação ao uso dessas ferramentas.

Sobre essas premissas, Desmurget (2021) ainda enfatiza que:

Em seu conjunto, “a literatura sobre o nativo digital demonstra uma clara incompatibilidade entre a confiança com que as alegações são feitas e a evidência dessas reivindicações”. [...] Todos esses “estereótipos geracionais são claramente “uma lenda urbana”, e o mínimo que se pode dizer é que “o retrato otimista das competências digitais das gerações mais jovens tem fundamentos precários” (Desmurget, 2021, p. 16).

Todavia, cabe salientar que L’Ecuyer não é contra o uso de nenhuma tecnologia. Pelo contrário, em sua obra ela mesma destaca, por diversas vezes, a relevância dessas ferramentas enquanto extensoras das possibilidades humanas, desde que elas não excedam os seus papéis. Prova disso, é que ela faz questão de esclarecer os seguintes pontos:

[...] não demonizamos as novas tecnologias, não somos nem tecnofóbicos nem refratários ao progresso tecnológico. É claro que o bom uso das NT numa pessoa adulta e madura pode trazer numerosos benefícios. Mas se nos afastarmos dos lugares-comuns que reduzem tudo ao absurdo e simplista dilema de estar “a favor ou contra” as NT, podemos abrir-nos a gradações mais ricas e questionarmo-nos quanto às consequências do seu uso na infância e na adolescência (L’Ecuyer, 2018, p. 21).

Ou seja, L’Ecuyer defende que não é a tecnologia em si que potencializa a capacidade cognitiva ou o aprendizado, mas, como os pais e os educadores fazem a mediação desse processo. Quer dizer, a tecnologia deve servir ao indivíduo e não o contrário, pois, segundo a autora:

Os estudos confirmam isso: não se aprende através das telas, e sim pela descoberta acompanhada por uma pessoa querida. Não estamos dizendo que as novas tecnologias são ruins, porque não são. Estamos falando em “outro nível”, que vai além da simplória pergunta de se “é bom ou ruim”. Temos que nos perguntar se realmente é necessário, por exemplo, que as crianças pequenas aprendam algo pela primeira vez através das novas tecnologias (L’Ecuyer, 2015, p. 144).

Nessa esfera, ao levantar esse debate, L’Ecuyer analisa muitas pesquisas a respeito das possibilidades e das interferências que esses mecanismos podem provocar. Como resultado, ela se depara com uma quantidade extraordinária de produtos e propagandas elaboradas para persuadir sobre a vantagens educacionais insuperáveis que todo esse aparato tecnológico, em tese, poderia promover.

Por conseguinte, para além das possibilidades de aprendizagem vendidas pelas empresas que comercializam esses produtos, outro fator que também chama a atenção de L’Ecuyer e a faz igualmente debater sobre isso são os mitos que permeiam esse universo e reproduzem esses padrões, ou seja, “os neuromitos”²³.

Logo, diante de uma conjectura atravessada por esses valores, a autora passa, então, a fomentar ideias que vão de encontro a essa linha e, dessa forma, o debate promovido sob o seu posicionamento chama a atenção e provoca o interesse de um público, que, assim como ela, não reconheceu nessas inovações os propósitos outrora elencados, bem como, questiona sobre como educar os filhos e os estudantes nesse contexto. Segundo L’Ecuyer (2018):

Qual é a situação atual, na infância e na adolescência, a respeito do uso das NT? Como educar para que os nossos filhos, os nossos alunos, possam viver no mundo atual, no qual as NT são onipresentes? Como podemos prepará-los para isso? (L’Ecuyer, 2018, p. 20).

Com efeito, esse público, composto por pais, professores e pesquisadores da área educacional, igualmente, discordavam dos pressupostos proferidos por essas retóricas. Nesse âmbito, entre as razões para isso, estava especialmente o fato de que, após quase duas décadas de uma geração dos ditos nativos digitais, a grande

²³ Segundo a autora, esse termo foi cunhado em 1980, pelo professor Alan Crockard, para se referir às “ideias pseudocientíficas sobre o cérebro na cultura médica” (2018, p. 30).

maioria não estaria aprendendo e desenvolvendo seus conhecimentos de uma forma mais profícua.

Para o professor Bernard Charlot, que também debate essa problemática em sua obra “Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea” (2020)²⁴, há uma contradição clara entre as convicções creditadas aos usuários desses dispositivos digitais e os seus desempenhos escolares, uma vez que, segundo o autor:

[...] aprender não é a principal atividade dos jovens quando usam seu computador ou seu smartphone: eles trocam mensagens e imagens, mostram-se e mantêm-se informados sobre as redes, baixam músicas e vídeos, mais do que estudam. Às vezes, exploram um universo que lhes interessa, porém é mais frequente procurarem do que se aprofundarem e, sobretudo, seu principal uso acadêmico das TDIC é “copiar-colar” (Charlot, 2020, p. 113).

Ainda sobre essa mesma questão, Michel Desmurget (2021) acrescenta:

[...] tudo indica que as práticas digitais realizadas em aula, para fins de instrução, também não seriam particularmente benéficas, como parece apontar a maioria dos estudos de impacto disponíveis, dentre os quais as famosas avaliações internacionais PISA. O diretor desse programa explicava recentemente, a respeito do processo de digitalização do ensino: “Se algum efeito tiver, é o de piorar as coisas” (Desmurget, 2021, p. 6).

Portanto, todas essas indagações e problematizações interpelam Catherine L’Ecuyer em diversos aspectos de sua formação. Primeiro, durante o contexto histórico em que essas inovações surgiram, ganharam força e se consolidaram. Ou seja, época que infere sobre sua primeira infância e juventude.

Em seguida, L’Ecuyer, assim como muitos de sua geração, foi inquirida sobre as exigências dessa conjuntura. Isto é, sobre a necessidade de acessar, aprender e dominar todo esse aparato tecnológico digital posto e que, inevitavelmente, seria o futuro.

Mais tarde, Catherine, já adulta, profissional e mãe, encontra-se, não só submersa na exponencialidade de todo esse universo digital/virtual, mas, principalmente, com uma postura cautelosa e até mesmo cética a respeito de todas

²⁴ CHARLOT, B. Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea. Cortez Editora, 2020.

as promessas oriundas desse meio. Circunstância que a move para esse campo de estudo.

Por fim, ao se dedicar sobre as pesquisas científicas educacionais nessa área, L'Ecuyer se depara com resultados que, além de desconstruírem as promessas proferidas anteriormente, desvelam os efeitos nocivos quanto ao uso indiscriminado dessa teia digital. Efeitos que, após alguns anos, foram comprovados. Como exemplo, Dermurget (2021) pontua essa mesma constatação e ainda adverte que:

Inúmeros especialistas denunciam a influência profundamente negativa dos dispositivos digitais atuais sobre o desenvolvimento. Todas as dimensões estariam sendo afetadas, desde o somático (obesidade, maturação cardiovascular), até o emocional (por exemplo, a agressividade, a ansiedade), passando pelo cognitivo (por exemplo, linguagem, concentração); tantos danos, seguramente, não deixariam ileso o desempenho escolar (Desmurget, 2021, p. 6).

Sendo assim, todos esses agentes a inquirir e a impulsionam a investigar e a fomentar as pesquisas e os debates nesse campo, a fim de que fosse possível, não só transcender o olhar sobre todo esse movimento, mas, igualmente, propor um caminho para equilibrar todas as possibilidades dessa esfera às reais urgências da educação contemporânea. Como resposta, seus textos e suas obras trazem esses elementos e – assim como já mencionando anteriormente –, alcançam um público que, da forma que L'Ecuyer, almejava por respostas e orientações consistentes para, de fato, proporcionar uma educação profícua aos filhos, aos estudantes e à próxima geração.

1.4 CIÊNCIA

De acordo com o professor e filósofo Francis Wolf, em sua obra “Nossa humanidade: de Aristóteles às neurociências” (2013)²⁵, “Cada uma das quatro figuras do homem está ligada a uma Revolução Científica, da qual é contemporânea” (Wolf, 2013, p. 163), pois, segundo o autor:

Na Antiguidade, foi o próprio nascimento da Ciência, e a primeira figura do homem, que funda a possibilidade de uma Física. A revolução dos

²⁵ WOLF, F. Nossa Humanidade: De Aristóteles a Neurociência, 1950, Tradução Roberto Leal Ferreira, São Paulo, Editora Unesp, 2013.

tempos modernos corresponde ao que às vezes é chamado "o segundo nascimento das Ciências", e a segunda figura funda a possibilidade de uma Física Matemática. A Revolução Científica do século XIX está ligada ao nascimento das Ciências Humanas, e a terceira figura é a do homem que elas estudam: funda a possibilidade de Ciências distintas das Ciências Naturais e implica um novo modelo de cientificidade que não seja mais "nomológico" - vale dizer, que não formule leis. A revolução das Neurociências e das Ciências Cognitivas, enfim, corresponde a um novo paradigma biologista no estudo do homem: a quarta figura funda a possibilidade de explicar a mente humana, a "mente" em geral ou a espécie humana pelo que nelas é natural sem ser propriamente humano (Wolf, 2013, p. 163).

Nesse sentido, analisar o período dessa revolução em que Catherine L'Ecuyer está inserida infere compreender que – assim como nas demais épocas – trata-se de um contexto de avanços significativos e de transformações em diversas áreas. Todavia, o que distingue esse último movimento dos demais e o torna tão peculiar em sua transição histórica foi a sua capacidade de propagação, alcance, compartilhamento e, especialmente, a sua conexão e articulação com as demais ciências.

Em consonância a essa reflexão, a obra “O livro da ciência” (2016)²⁶, de Hart-Davis *et al.*, descreve que “a segunda metade do século XX viu a tecnologia de rápido desenvolvimento sendo empregada em quase todos os campos da ciência, desde telescópios até análises clínicas”. Isso teria ocorrido, pois, segundo os autores, “a nova tecnologia vinha ampliando as possibilidades para o cálculo e a experimentação” e, com efeito, “os primeiros computadores foram construídos nos anos 1940, e uma nova ciência, a inteligência artificial, havia emergido (Hart-Davis *et al.*, 2016, p. 268).

Nesse cenário, Catherine L'Ecuyer cresce em um contexto histórico que presencia avanços científicos cada vez mais rápidos, dinâmicos e interdisciplinares. Prova disso, é que, de um modo preliminar, não é possível discorrer apenas sobre uma inovação ou outra para determinar qual descoberta foi determinante em sua formação. Ou seja, foram diversos e distintos eventos científicos que, naquele momento, significaram marcos históricos, e, com efeito, contribuíram tanto para a constituição intelectual e investigativa de L'Ecuyer, como para outros pesquisadores, além de impactarem definitivamente toda a sociedade até os dias atuais.

²⁶ HART-DAVIS, A. *et al.* O Livro da Ciência, As Grandes Ideias de Todos os Tempos, tradução Alice Klesck, 3ª ed., Rio de Janeiro, Globo livros, 2020, 352 p.

Por isso, alguns pontos temporais dessa revolução serão elencados, a fim de ampliar os conhecimentos sobre um período tão significativo para a história da humanidade e, sobretudo, evidenciar como a velocidade dessas descobertas e as suas transformações foram realmente incomuns na trajetória humana. Sobre essa reflexão, Santos (2019) complementa que “na segunda metade do século XX, as ciências físicas alcançaram também um alto grau de abstração”, isto é, no momento em que foi desenvolvida “uma teoria de que o universo não é estático, mas em constante movimento e expansão”. Ademais, segundo o autor:

Os avanços na genética (principalmente através do Projeto Genoma Humano), um dos mais audaciosos do final do século XX prometeu revolucionar a medicina, as ciências biológicas, a indústria relacionada à biotecnologia (agricultura, produção de energia, controle de lixo, despoluição ambiental) (Santos, 2019, p. 2).

Assim, depois de revisitar um pouco acerca desses avanços – uma vez que todos ocuparam um espaço e um momento na vida dos sujeitos desse período –, um deles ganhará destaque, visto que se tornou objeto de pesquisa, estudo, debate e publicações de Catherine L’Ecuyer²⁷. Desse modo, uma síntese da temporalidade desses eventos será enumerada e, por último, o campo mais explorado pela autora será deslindado.

A segunda metade do século XX foi marcada por vários avanços científicos em diversas áreas do conhecimento, como a física, a química, a biologia, a medicina, a informática e a astronomia. Entre esses, é possível citar:

- A descoberta da estrutura do DNA, por Watson e Crick em 1953, que abriu caminho para o desenvolvimento da biologia molecular e da engenharia genética²⁸.
- O lançamento do primeiro satélite artificial, o Sputnik 1, pela União Soviética em 1957, que iniciou a corrida espacial entre as

²⁷ Com isso, pretende-se resgatar a leitura de Francis Wolf sobre esse enlace, uma vez que a figura da autora está atrelada a uma Revolução Científica da qual ela é contemporânea.

²⁸ Na Universidade de Chicago, em 1953, os químicos americanos Harold Urey e Stanley Miller montam uma experiência engenhosa para descobrir se a vida poderia ter começado na Terra, quando raios deram a centelha para as reações químicas na atmosfera. No mesmo ano, dois biólogos moleculares - o americano James Watson e o britânico Francis Crick, numa corrida de equipes rivais nos EUA e na União Soviética, desvendaram a estrutura molecular do ácido desoxirribonucleico, ou DNA, fornecendo a chave para o código genético da vida, o que levaria, em menos de meio século, ao mapeamento completo do genoma humano. (Hart-Davis *et al.*, 2016, p. 268).

superpotências da época e possibilitou a exploração do espaço sideral.

- A invenção do transistor em 1947 e do circuito integrado em 1958, que revolucionaram a eletrônica e a informática, permitindo a criação de computadores cada vez menores e mais potentes.
- A síntese da penicilina por Fleming em 1928 e sua produção em larga escala a partir de 1940, que salvou milhões de vidas ao combater infecções bacterianas.
- A elaboração da teoria da relatividade geral por Einstein em 1915 e da mecânica quântica por vários físicos nas primeiras décadas do século XX, que mudaram a forma de entender o universo e seus fenômenos físicos.
- A construção da primeira bomba atômica em 1945 pelos Estados Unidos, que demonstrou o poder destrutivo da energia nuclear e marcou o início da era atômica.
- O desenvolvimento da vacina contra a poliomielite por Salk em 1955, que erradicou uma das doenças mais temidas e incapacitantes da época.
- A realização do primeiro transplante de coração por Barnard em 1967, que abriu novas possibilidades para a cirurgia cardíaca e o tratamento de doenças cardíacas.
- A chegada do homem à Lua em 1969 pela missão Apollo 11 dos Estados Unidos, que foi um marco histórico para a exploração espacial e a ciência.
- A criação da internet em 1969 pelo projeto ARPANET dos Estados Unidos, que conectou computadores de diferentes lugares e originou a rede mundial de comunicação (Hart-Davis *et al.*, 2016, p. 260-280).

Na computação, como já citado anteriormente, a segunda metade do século XX testemunhou um avanço exponencial com o desenvolvimento dos primeiros computadores pessoais e a criação da internet.

Em 1961, os computadores eram do tipo mainframe, do tamanho de uma sala. Os minicomputadores só chegariam em 1965, e os microchips como conhecemos hoje ainda estavam vários anos no futuro (Hart-Davis *et al.*, 2016, p. 288).

Nesse viés, como já explorado nesta pesquisa, entre esses principais avanços, está o surgimento e a disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a criação e a expansão dos computadores pessoais, a internet e outras tecnologias digitais – já citadas no tópico anterior – que passaram a fazer parte do panorama educacional dos estudantes e da maioria das instituições de ensino. Como exemplo, é possível citar a disponibilidade de computadores nas escolas e o acesso à internet, a criação de ambientes de aprendizagem virtuais, as comunidades educacionais on-line, os recursos digitais interativos e as plataformas de ensino a distância.

Em seguida, outro passo científico que implicou em uma grande revolução foi a Neurociência²⁹, especialmente, na área educacional. Essa linha de pesquisa emergiu como um campo de estudo interdisciplinar, a fim compreender como o cérebro humano aprende e aplica esse aprendizado. De acordo com a professora Claudia Lopes, em sua obra “Neurociência e educação na perspectiva histórico-cultural” (2022):

A neurociência é a área que estuda o sistema nervoso central do ponto de vista estrutural e funcional. É um campo que obteve muitos avanços, principalmente a partir do uso das técnicas de imageamento cerebral, que estudam o cérebro vivo. Ela se divide em subcampos, como a neurociência molecular, celular, sistêmica, comportamental e cognitiva, sendo este último o mais relacionado à pesquisa na interlocução com a educação, como poderá ser observado adiante, uma vez que enfoca as bases neurais da atenção, memória, cognição, inteligência e aprendizagem (Lopes, 2022, p. 19).

Ainda de acordo com Lopes (2022), apesar da criação da palavra neurociência representar um campo novo, registros apontam que o termo surgiu em congressos realizados por volta de 1972, quando foi produzido o primeiro equipamento de tomografia computadorizada. Em seguida, a autora também explica que se trata de um campo que nasceu a partir da convergência de diferentes áreas do conhecimento, como a Biologia, a Medicina, a Psicologia, a Física e a Química, e o seu desenvolvimento ao longo do tempo foi impulsionado por avanços tecnológicos e teorias científicas. Um exemplo desse avanço que permitiu essa pesquisa foi a tomografia computadorizada (TC) e a ressonância magnética (RM), que revolucionaram a Neurociência, uma vez que essas técnicas forneceram imagens detalhadas da estrutura e da função do cérebro, fato que permitiu a investigação de processos cognitivos e o mapeamento da atividade cerebral.

De acordo com Lopes (2022), hoje em dia, a Neurociência desempenha um papel fundamental no avanço do conhecimento sobre o cérebro e no entendimento de questões relacionadas à cognição, à emoção, à percepção, à memória, ao

²⁹ Embora a história da Neurociência remonte as antigas civilizações, como o Egito e a Grécia, onde se encontram alguns dos primeiros registros de observações e estudos sobre o cérebro e o sistema nervoso, sua compreensão científica começou a se desenvolver mais significativamente na era moderna (Castro, 2009, p. 24). (CASTRO, F. dos S. Corpo, mente e cérebro na antiguidade: um breve estudo histórico. Psicologia Clínica, v. 21, p. 496-496, 2009).

aprendizado, aos distúrbios neurológicos e a muitas outras áreas que envolvem o sistema nervoso. Segundo Lopes:

O conhecimento acerca das descobertas da neurociência se tornou parte do dia a dia das pessoas. Presentes em telejornais de grande alcance e não só em revistas de divulgação científica, mas nas revistas semanais de grande tiragem e na onipresente internet, as notícias sobre os resultados de pesquisas envolvendo a neurociência tornaram-se de certa forma comuns (Lopes, 2022, p. 22).

Sob essa conjuntura, compreendendo o quanto as ideias disseminadas sobre as possibilidades dessa ciência estavam em evidência, Catherine L'Ecuyer passa, então, a cotejar o que de fato seria realidade e comprovação científica acerca desses estudos, bem como, a investigar alguns mitos educacionais presentes nesse campo. Prova disso, é que em seu livro "Educar na realidade" (2018) – já mencionado anteriormente – ela traz os dados da seguinte pesquisa realizada pela OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico:

Em 2002, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) chamou atenção para os neuromitos, qualificando-os como más interpretações geradas por um mau entendimento, uma leitura equivocada ou uma citação fora do contexto de fatos cientificamente estabelecidos (pela investigação em neurociência) com o objetivo de usar a investigação neurocientífica na educação ou em outros contextos (L'Ecuyer, 2018, p. 30).

Com isso, assim como dito anteriormente neste item, dentro do prisma científico das revoluções que interpelaram a vida a autora durante sua formação até o seio de suas pesquisas, a neurociência passou a ocupar um papel central em seus estudos. Isso ocorreu, pois não só a neurociência se tornou uma das áreas de maior evidência no quadro dos avanços científicos das últimas décadas do século XX e primeiras décadas do século XXI, como, igualmente, passou a tratar sobre educação com um novo viés sobre o qual todos os pais e educadores deveriam se apropriar para desenvolver as mais amplas e melhores estratégias de ensino e aprendizado.

Nesse sentido, como resultado de vários levantamentos, L'Ecuyer passou a denunciar alguns mitos criados a partir das falácias desapropriadas da neurociência:

Um dos neuromitos descritos pela OCDE é o mito segundo o qual "usamos apenas 10% do nosso cérebro". Os nossos filhos têm uma inteligência ilimitada? Usam apenas uma pequena parte do seu

cérebro? Em qualquer caso, essas duas ideias contradizem-se. Como podemos calcular 10% de algo infinito? (L'Ecuyer, 2018, p. 32).

Assim, em suas pesquisas, obras e debates, L'Ecuyer passa a fomentar essa questão e a contribuir com a desconstrução de diversas crenças a respeito do cérebro e da capacidade humana de aprendizado. A esse respeito, ela declara:

Hoje sabemos, com certeza, ser falso que o ser humano não use uma grande parte do seu cérebro. O professor de Neurociência Cognitiva Barry Gordon, investigador da Universidade do Hospital Johns Hopkins na área da identificação e implementação de métodos para melhorar a linguagem, a memória, o pensamento e a aprendizagem, diz que o mito de que usamos só uma pequena parte do nosso cérebro é de uma falsidade risível: "Usamos, virtualmente, cada parte do cérebro, quase todo o cérebro está ativo quase sempre" (L'Ecuyer, 2018, p. 32).

Da forma que L'Ecuyer, outros pesquisadores da área da educação passaram a se preocupar com esse debate e, igualmente, a cotejar o que seria verdadeiro ou não a respeito das possibilidades dessa área enquanto campo pedagógico. Sobre essa questão, o professor Bernard Charlot (2020) afirmou:

Consequentemente, as neurociências não podem fundamentar uma pedagogia, embora produzam conhecimentos pedagogicamente interessantes. É um erro, uma manipulação ou um mito crer, fazer crer ou deixar crer que as neurociências nos oferecem uma definição científica de humano que poderia fundamentar uma determinação também científica de métodos pedagógicos (Charlot, 2020, p. 92).

Alguns anos mais tarde, outros estudos surgiram e aprofundaram esse questionamento. No entanto, para a professora Claudia Lopes (2022), ainda pairam muitas indagações a esse respeito:

A pergunta que orienta minha reflexão é: como a educação, enquanto campo científico, se relaciona com as ideias da neurociência? Existe a intenção, ou vislumbra-se a possibilidade, de utilizar os conhecimentos da neurociência para incrementar os processos de aprendizagem? Supondo-se uma resposta afirmativa, qual o pressuposto epistemológico que sustenta essa apropriação, ou ainda, que bases epistemológicas possibilitam essa apropriação? E a questão mais fundamental: qual a finalidade dessa apropriação? (Lopes, 2022, p. 24-25).

Ou seja, embora seja inegável que os avanços promovidos pela neurociência sejam profícuos e revolucionários, a sua rápida popularização ocasionou diversas interpretações controversas e equivocadas. Isso ocorreu, pois, sendo essa uma área multidisciplinar, muitos aproveitaram essa pluralidade para aplicar o radical 'neuro' aos mais diversos segmentos. Com isso, houve um crescimento de apelos discursivos que se apropriaram desse termo, para justificar alguns métodos de ensino ou mesmo para vender algum produto educativo.

A esse respeito, L'Ecuyer, novamente, em seu livro "Educar na Realidade" (2018), debate essa proposição e questiona o efeito que essa ampla conceituação tem provocado nos meios educacionais e, conseqüentemente, nos comerciais que esperam lucrar com essas supostas premissas, a saber:

Essas más interpretações ocorrem, claro, na literatura popular (em notícias, em alguns folhetos da indústria da educação, em livros de autoajuda, em blogs na internet, em livros e em conferências sobre educação com oradores que são iniciados em neurociência etc.), e acabam por calar fundo no âmbito educacional, criando falsas premissas sobre as quais se vão construindo métodos educacionais que não têm qualquer base científica e gerando uma oferta comercial cada vez mais ampla para esses produtos (L'Ecuyer, 2018, p. 31).

Portanto, diante de um contexto histórico permeado por diversas e distintas transformações científicas, Catherine L'Ecuyer não só experiencia esse momento enquanto ser inserido no espaço e no tempo impactados por esses avanços, como, também, direciona seu olhar para determinadas inovações que estariam lhe causando inquietação – como as tecnologias digitais, já tratadas anteriormente, e as repercussões da neurociência, tratadas neste subtítulo. Em síntese, ao se debruçar sobre toda questão educacional atravessada por essas repercussões científicas, L'Ecuyer passa a investigar e a cotejar o papel que elas estariam exercendo sobre pais, professores e estudantes nesse contexto. Como resultado, seu trabalho encontra respostas tanto profícuas, quanto irrealis, que passam a mover ainda mais os seus estudos em busca de um caminho para esses revezes.

Sendo assim, L'Ecuyer divulga os resultados das suas pesquisas por meio de publicações científicas, palestras e livros, e, ao mesmo tempo propõe um olhar – que será explorado mais adiante – que vai além das críticas e das observações ponderadas em seus trabalhos. Dessa forma, a ciência não foi apenas um motor

histórico para sua formação, mas, também, um meio e, principalmente, um fim para o desenvolvimento dos fundamentos da sua filosofia educacional.

1.5 AS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DAS NOVAS GERAÇÕES EM FINS DO SÉCULO XX E PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI

As novas demandas educacionais surgidas no fim do século XX e nas primeiras décadas do século XXI trouxeram importantes implicações para o processo formativo das novas gerações. Essas exigências foram impulsionadas – como já mencionado anteriormente –, principalmente, pela consolidação da globalização, pelas inovações tecnológicas, pelos avanços científicos, bem como, pelas mudanças sociais e econômicas advindas dessas repercussões.

Nesse cenário, Catherine L'Ecuyer se dedica a investigar e a refletir sobre os desafios da educação na contemporaneidade, e, assim, a analisar algumas problematizações acerca da educação durante a transição dessa temporalidade, com o propósito de defender a necessidade de se repensar os processos educacionais desse período, que, segundo ela, estariam em conflito.

Nesse sentido, para L'Ecuyer, as problemáticas educacionais dessa crise estariam relacionadas às transformações e às contradições que marcavam a vida social e a educação desse contexto. Assim, resumidamente, entre as transformações debatidas neste texto, é possível elencar os seguintes eventos: a) A Revolução Tecnológica e todos os seus efeitos na esfera política, econômica, social e cultural contemporânea; b) A expansão dos computadores pessoais e todos os seus impactos com a dualidade 'vida real x vida virtual'; c) As redes midiáticas e as ideias difundidas por essas plataformas; d) A capacidade exponencial de compartilhamento de informações em tempo real; e) Os avanços das tecnologias digitais e as novas relações educacionais engendradas por esse meio.

Por outro lado, em paralelo a todo esse arcabouço de avanços tecnológicos e científicos, há, igualmente, os impactos e as contradições dessa conjunção. Ou seja, embora o crescimento promovido por essas inovações seja inegável, é possível sintetizar, também, o que L'Ecuyer aponta como impasses desse quadro, como: a) O excesso de informações e estímulos que as crianças recebem diariamente; b) O uso desmedido de telas e o fetiche dos dispositivos tecnológicos; c) A crença de antecipar

as etapas de ensino, de acordo com a lógica do ‘quanto antes melhor’; d) A desvalorização do tempo livre e da brincadeira na infância, que foram suprimidos pelas telas e pelas demandas por altos desempenhos; e) A permanência de uma educação mecanicista³⁰, mesmo diante de um quadro que requer outros caminhos para fomentar os processos educacionais.

Por conseguinte, L’Ecuyer ressalta ainda que essa evolução tecnológica ocorrida durante a transição do século XX para o XXI trouxe problematizações definitivas para o contexto educacional. Segundo a autora, isso teria acontecido, principalmente, pelas demandas desse novo cenário, que, por sua vez, nutria as ambições de um mercado que estaria provocando uma expectativa ilusória de desempenho infantil, na qual

[...] alimenta nos pais a esperança do Baby Einstein e a falsa crença de que “quanto antes e mais, melhor”, e que seus filhos ficarão para trás se não colocarmos um mouse em suas mãos com apenas dois, três ou quatro anos (L’Ecuyer, 2015, p. 125).

Ou seja, de acordo com a autora, esse novo mercado, emergido desse contexto globalizado de transição, teria construído uma promessa de que as crianças seriam e estariam mais preparadas para o futuro, caso fossem estimuladas mais cedo e tivessem acesso ilimitado às mais variadas tecnologias digitais. Nesse sentido, L’Ecuyer enfatiza em sua obra, que determinados discursos, tais como, “Nossas crianças são nativos digitais, não imigrantes digitais como nós” (L’Ecuyer, 2015, p. 125)”, estariam obstaculizando o olhar de pais e educadores a respeito das decisões educacionais dessa geração.

Entretanto, para L’Ecuyer, toda essa retórica, advinda do efeito dessas novas exigências educacionais, seria absolutamente contraditória e ela assevera que as crianças “não ficarão para trás” (2015, p. 125) caso não estejam imersas nesse meio. Adiante, ela explica que os pequenos não serão prejudicados, pois eles:

Não vão perder nenhum trem, porque o trem das novas tecnologias não se perde. Passa a cada segundo. E, no ritmo em que vão as

³⁰ Segundo Catherine L’Ecuyer, a educação mecanicista enfatiza a transmissão de informações do professor para o aluno de maneira linear, em que os alunos são incentivados a memorizar e repetir as informações aprendidas em avaliações e estimativas, sem muita interação ou envolvimento no processo de aprendizagem, precisaria ser superado. Para a autora, a memorização de informações em detrimento do pensamento crítico e criativo, poderia levar a uma aprendizagem superficial e pouco significativa (L’Ecuyer, 2015).

coisas, cada trem das novas tecnologias que passa se torna obsoleto ao avançar 500 metros. A grande maioria das novas tecnologias que existem quando a criança tem três anos muito provavelmente não existirá quando ela chegar ao ensino fundamental, ao ensino médio ou ao mercado laboral (L'Ecuyer, 2015, p. 125).

Além disso, a autora ainda destaca que as tecnologias digitais – tablets, smartphones, entre outros – além de não oferecerem, segundo os últimos estudos, os resultados prometidos às crianças com menos de dois anos, há pesquisas que advertem sobre o perigo potencial das telas para a saúde e o desenvolvimento dessas crianças (L'Ecuyer, 2015, p. 42). A esse respeito, ela ainda alerta:

Nossos filhos devem consolidar seus hábitos de leitura antes de deixar-se levar pelo discurso habitual do mundo virtual e pela tela que os faz ficar mudos por fazer tudo no lugar deles (L'Ecuyer, 2015, p. 128).

Por fim, L'Ecuyer argumenta que as telas, se usadas prematuramente, podem ser prejudiciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Isso ocorreria, pois o seu uso excessivo promoveria uma sobrecarga de estímulos externos, que poderia interferir no aprendizado e na habilidade das crianças de se relacionarem com outras pessoas e com o mundo, uma vez que esses mecanismos desestimulam e inibem o contato com outro ambiente. Isto é, com a realidade.

Quando apresentamos à criança pequena estímulos externos de forma que esses superam sua curiosidade, anulamos a sua capacidade de se motivar por si mesma. Substituir o que move a pessoa é anular sua vontade. Por fim, a criança se acomoda e não é capaz de encantar-se nem de espantar-se com nada. Seu desejo é bloqueado. Em alguns casos, sua dependência de superestimulação fará com que procure sensações cada vez mais fortes, com as quais também se acostumará, fato que a levará a uma situação de apatia permanente, de falta de desejo, de tédio (L'Ecuyer, 2015, p. 22).

Mas, por que, mesmo com tantos estudos que mostram o contrário, o incentivo exponencial ao uso precoce dessas ferramentas se tornou um dos efeitos mais diretos e incisivos do cenário educacional desse período?

Para a autora, todo esse fetiche ganhou força e difusão, pois estaria em conformidade com a retórica comercial vendida nesse momento. Quer dizer, de acordo com a lógica educacional propagada por muitas empresas do setor de tecnologias digitais voltadas para educação, essas ferramentas seriam capazes de

assegurar altos desempenhos de aprendizagem, bem como, a capacidade de preparem as crianças para o futuro, seja no mundo acadêmico, seja no mercado de trabalho. Como resultado, esse discurso conseguiu sustentar essas crenças por um longo período.

No entanto, L'Ecuyer observa que, na maioria das vezes, ao invés de jovens mais inteligentes, desenvoltos e articuladores das ciências por meio dessas tecnologias, o que se presencia, na verdade, são estudantes imersos nas telas e, em sua grande parte, totalmente desinteressados pelo mundo, pela realidade e, sobretudo, pelo pensamento crítico e pelos conhecimentos que formaram as sociedades até os dias atuais.

Sob esse viés, a autora elucida que até mesmo os educadores e os próprios pais foram e são levados a estimular seus alunos e filhos por esses mecanismos cada vez mais cedo, uma vez que passam a acreditar que introduzir o aprendizado sob esse prisma é a melhor fórmula para uma educação profícua. Para a autora:

A indústria do entretenimento infantil norte-americana tem meios poderosos para convencer os pais sobre os benefícios dos seus produtos. Por exemplo, somente as vendas de DVD para crianças em idade pré-escolar subiram para 500 milhões de dólares no ano de 2004, nada menos que 30% da cota de mercado da indústria (L'Ecuyer, 2015, p. 41).

Ademais, segundo L'Ecuyer, também haveria uma crença de que os conteúdos seriam internalizados de forma mais precisa e plena, caso os professores aplicassem, constantemente, esses recursos em sala de aula. Afinal, segundo a autora, quanto mais estímulos – em diversos níveis – mais aprendizado. Como exemplo, L'Ecuyer (2015), elucida que:

[...] No colégio, na universidade, todos os meios são válidos para divertir a clientela estudantil: *PowerPoint*, lousa digital, *iPad*... Suponho que falte pouco para que os colégios e as universidades peçam, como requisito imprescindível para a contratação de professores, habilidade na dança ou no canto para dar “vida” às suas aulas (L'Ecuyer, 2015, p. 17).

Por conseguinte, ainda enquanto efeitos dessa demanda, ela ressalta a sobrecarga de estímulos e o excesso de atividades curriculares e extracurriculares – que amparadas pela lógica de atingir um excelente desempenho escolar – estariam

suprimindo o tempo livre das crianças. Em suas palavras “Tirar uma criança normal e saudável do seu ambiente familiar com a desculpa de conseguir melhores resultados é um grave erro” (L’Ecuyer, 2015, p. 39).

Como consequência, essa desvalorização das pausas e das brincadeiras na infância – tão fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos – seria outro ponto, mais uma vez, comprometido pela lógica de desempenho imposta desde cedo.

A obsessão pelo alto rendimento dos nossos pequenos faz com que no âmbito escolar infantil fragmentemos a realidade em uma idade em que a criança ainda não está preparada para entender isso [...] (L’Ecuyer, 2015, p. 110).

Destarte, outro impasse desse contexto, segundo a autora, seria a persistência do modelo mecanicista de ensino. Para L’Ecuyer, esse método enfatiza a transmissão de informações do professor para o aluno de maneira linear, fazendo com que alunos sejam incentivados apenas a memorizar e a repetir as informações aprendidas em avaliações e estimativas, sem muita interação ou envolvimento durante o processo de aprendizagem. Logo, para a autora, ele precisaria ser superado, uma vez que a memorização de informações em detrimento do pensamento crítico e criativo poderia levar a uma aprendizagem superficial e pouco significativa. Em suas palavras:

Diante da crise atual da educação, tanto no seio da família como na educação escolar, somos desafiados a repensar sobre o modelo educativo mecanicista, que impera há muitos séculos em nossa sociedade e se encontra marcado pelos ritos padronizados, a que todas as crianças devem ser submetidas por meio de métodos iguais impostos a todas, independentemente de suas condições e necessidades de aprendizagem (L’Ecuyer, 2015, p. 12).

Portanto, segundo L’Ecuyer, diante das transformações e das contradições que caracterizaram a vida social e a educação desse contexto, seria impreterível repensar os processos educacionais oriundos dessa conjuntura. Desse modo, isso poderia ser feito por meio das premissas teóricas que fundamentam **o educar na curiosidade**, que, segundo ela, seria um caminho para romper com as vicissitudes anteriormente citadas, e que serão estudadas posteriormente nos próximos capítulos.

2. PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE CATHERINE L'ECUYER

“Os gregos já diziam que o princípio da filosofia era a curiosidade, a primeira manifestação daquilo que é intangível e move o ser humano: o desejo de conhecimento” (L'Ecuyer, 2015, p. 25).

Quando Catherine L'Ecuyer se debruça sobre as inquietações que permeiam o contexto educacional dos fins do século XX e primeiras décadas do século XXI, busca, entre tantas conjunturas que a interpelam nessa senda, uma que, primeiramente, compreenda e responda qual seria o princípio para o desenvolvimento da aprendizagem e da formação humana. Assim, em seu artigo “The wonder approach to learning”³¹ (2014), ela questiona:

Está bem documentado que a constituição orgânica do cérebro de uma criança desempenha um papel chave em seu desenvolvimento. Mas, como uma criança aprende? É a estrutura orgânica do cérebro que a impulsiona a aprender? Ou existe algum estado mental emergente do cérebro que é responsável por esse desejo? (L'Ecuyer, 2014, p. 1, tradução nossa).³²

Nessa passagem, L'Ecuyer propõe que embora o cérebro seja o órgão responsável pelo desenvolvimento e pelo aprendizado; ele não é o único componente que determina como as crianças aprendem. Ou seja, de acordo com a indagação da autora, esse processo iria além, pois dependeria das experiências, das interações, das emoções e da imaginação vivenciadas pelos pequenos, que, sim, são mediadas pelo cérebro, porém, não se limitam a ele.

Em seguida, no mesmo texto, L'Ecuyer aprofunda esses questionamentos e traz luz a outras indagações:

A aprendizagem é o mero resultado de respostas mecânicas a estímulos externos? O que diferencia uma criança que aproveita as

³¹ “A abordagem maravilhosa de aprendizagem” (tradução nossa).

³² “It is well documented that the organic constitution of a child's brain plays a key role in his development. But how does a child learn? Is the organic structure of the brain what drives the child to learn? Or is there any state of mind emerging from the brain that is responsible for the desire to learn?” (L'Ecuyer, 2014, p. 1), (L'ECUYER, C. The wonder approach to learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, Lausanne, v. 8, n. 764, p. 1-8, out. 2014).

oportunidades de aprendizagem de outra que não o faz sob as mesmas condições externas? (L'Ecuyer, 2014, p. 1, tradução nossa)³³.

Ou seja, ao suscitar essas reflexões, L'Ecuyer não só propõe um exame sobre a visão tradicional da aprendizagem – que a compreende enquanto uma resposta passiva a estímulos externos –, como, igualmente, evidencia outro ponto basilar que deve ser ponderado nessa conjuntura: as diferenças individuais de cada criança durante esse processo.

Na sequência, L'Ecuyer também analisa qual seria a relação entre autoconsciência e a aprendizagem, o que estaria na origem desse seguimento, se esse seria interno ou externo e, por fim, ela também questiona: “É orgânico ou intangível? É um resultado da organização neurológica, ou está além do cérebro? (L'Ecuyer, 2014, p. 1, tradução nossa)³⁴.

Assim, com o propósito de buscar essas repostas, L'Ecuyer observa que a neurociência, em particular, tem empreendido esforços significativos para responder a essas questões, contudo, a despeito desses progressos, a complexidade do “eu” e da autoconsciência ainda persiste em desafiar as fronteiras do conhecimento. Sobre essa limitação, L'Ecuyer (2014) verifica que:

Nas últimas décadas, muitos neurocientistas tentaram entender o sentido de identidade (do “eu”), da consciência que se tem de si mesmo, reconhecendo em muitos casos que o assunto está fora do alcance da neurociência (L'Ecuyer, 2014, p. 1, tradução nossa).³⁵

Logo, a partir dessas premissas, L'Ecuyer constata que analisar a força motriz da aprendizagem de uma criança precisaria levar em consideração outros elementos, além dos processos químicos e fisiológicos promovidos pelo cérebro. Isto é, seria necessário transcender esse processo – sem excluí-lo – e examinar a dimensão humana dos pequenos, pois, em sua compreensão, assim como, no entendimento de outros estudiosos, haveria uma crescente convergência de que o que impulsiona o

³³ “Is learning merely the result of mechanical responses to external stimuli? What differentiates a child who takes advantage of learning opportunities from another who does not do so under the same external conditions?” (L'Ecuyer, 2014, p. 1).

³⁴ “Is it organic or intangible? Is it a result of neurological organization, or is it beyond the brain?” (L'Ecuyer, 2014, p. 1).

³⁵ “In recent decades, many neuroscientists have tried to understand the sense of identity (of the “self”), the consciousness one has of oneself, recognizing in many cases that the subject is beyond the reach of neuroscience” (L'Ecuyer, 2014, p. 1).

ser humano é algo imaterial que escapa à visão e à mensuração de instrumentos científicos (L'Ecuyer, 2014, p. 2).

Desse modo, para formular uma perspectiva que compreenda e, ao mesmo tempo, amplie essa conjectura, L'Ecuyer defende a necessidade de uma reflexão multidisciplinar para que haja uma análise mais completa sobre essa questão. Para tanto, ela busca, em autores consagrados da filosofia e da pedagogia, como Aristóteles, Tomás de Aquino e Maria Montessori, as referências para pensar a educação como uma prática da formação humana e para a construção do seu pensamento mediante aos desafios já outrora elencados.

Portanto, compreender os pressupostos filosóficos que contribuíram para a formação do pensamento educacional de Catherine L'Ecuyer é a tarefa deste segundo capítulo, que pretende explorar como o estudo de alguns conceitos desses pensadores é substancial para analisar as premissas que permeiam o educar na curiosidade, proposto pela autora.

2.1 ARISTÓTELES

Aristóteles, reconhecido filósofo e pensador grego, é considerado um dos maiores semblantes intelectuais da história da civilização ocidental. Discípulo estimado de Platão, erigiu sua própria escola, o Liceu, onde ministrou filosofia, ciência, política, ética e outras áreas do conhecimento. De acordo com a obra “Ética a Nicômaco”³⁶ (2019), em seu subtítulo “Sobre o autor”:

Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.) foi um importante filósofo grego. Um dos pensadores com maior influência na cultura ocidental. Foi discípulo do filósofo Platão. Elaborou um sistema filosófico no qual abordou e pensou sobre praticamente todos os assuntos existentes, como a geometria, física, metafísica, botânica, zoologia, astronomia, medicina, psicologia, ética, drama, poesia, retórica, matemática e principalmente lógica (Santos, 2019, p. 3).

³⁶ Santos, M. F. Sobre o autor. Em: Aristóteles. Ética a Nicômaco (Coleção Filosofia) (Portuguese Edition) (p. 3). Lebooks Editora. Edição do Kindle, 2019.

Em outro texto, “Reflexões sobre a educação no pensamento de Aristóteles”³⁷ (2014), o professor Frederico Fonseca Soares descreve que o filósofo estagirita³⁸, enquanto aluno da escola de Platão, cultivava, como sua maior preocupação, o conhecimento obtido por meio da observação dos fenômenos naturais. Sobre esse aspecto, Soares explica que “Aristóteles não ignorou nada ao seu redor, tudo se tornou motivo de estudos e descobertas” (Soares, 2014, p. 78).

Nesse caminho, o também professor Steve Sóstenes Silva Costa Moreira, em seu texto “Aristóteles e o conceito de espanto admirativo como princípio de ensino”³⁹ (2017), amplia a proposição anterior, ao explicar que, sob a percepção filosófica aristotélica, “nada ao redor”, quer dizer, que no cotidiano real da vida, nenhuma circunstância ou nenhum fenômeno pode ser ignorado, uma vez que o método de Aristóteles infere, em seu princípio, aprofundar aquilo que já é conhecido.

Por conseguinte, Soares (2014) destaca que Aristóteles “teve um lado pedagogo”, uma vez que foi, primeiramente, professor, e, posteriormente, “fundador de uma escola, o Liceu”. Sobre esse episódio, a obra “Aristóteles: Poética”⁴⁰, em seu subtítulo “O Liceu”, descreve que:

De volta à Atenas, em 335 a. C., Aristóteles decidiu fundar sua própria escola, chamando-a “Liceu”, instalada no ginásio do templo dedicado ao deus Apolo Lício. Além de cursos técnicos para os discípulos, ministrava aulas públicas para o povo em geral (Santos, 2020, p. 4).

Nesse sentido, segundo a continuação da mesma passagem, a sabedoria do filósofo teria chegado até os dias atuais representando em si mesma, “uma enciclopédia inteira”, uma vez que “contêm praticamente o começo de todas as nossas modernas artes e ciências” (Santos, 2020, p. 4).

Entretanto, embora o filósofo tenha tido – conforme anteriormente citado – um lado pedagogo e sua obra seja vasta e compreenda uma diversidade exponencial de

³⁷ SOARES, F. F. Reflexões sobre a educação no pensamento de Aristóteles. Revista Filosofia Capital- ISSN 1982-6613, v. 9, p. 77-84, 2014.

³⁸ Estagirita é um termo que se refere a alguém que nasceu ou viveu em Estagira, uma cidade da Macedônia antiga. O filósofo Aristóteles era um estagirita, pois nasceu nessa cidade. (DICIO. Estagirita: Significado, definição e sinônimos. Disponível em: [<https://www.dicio.com.br/estagirita/>]. Acesso em: 22 ago. 2023.)

³⁹ MOREIRA, S. S. S. C.. Aristóteles e o conceito de espanto admirativo como princípio de ensino. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2017.

⁴⁰ Santos, M. F. Sobre o autor. Em: Aristóteles. Aristóteles: Poética (Coleção Filosofia) (Portuguese Edition). Lebooks Editora. Edição do Kindle.

princípios e conceitos acerca dos mais variados temas, o professor Soares (2014) explica “que não existe uma obra específica de Aristóteles que trate diretamente da educação” (Soares, 2014, p. 78).

Todavia, seria possível verificar que “as suas concepções sobre o homem e suas orientações ao homem são sistemáticas, tendo como esteira do desenvolvimento humano a polis” (Soares, 2014, p. 78). Ou seja, para Aristóteles, o processo educativo seria essencial, pois serviria à preparação do cidadão para esse propósito, a vida na pólis.

Nessa lógica, Soares (2014) ainda salienta que, de um modo geral, a educação teria uma função basilar nas teorias do filósofo grego, pois

[...] é por meio dela que se forma o indivíduo para a política e é, na política, que se alcança a felicidade para todos, e é pela educação que se orienta o indivíduo para ocupar seu papel no Estado (Soares, 2014, p. 84).

Desse modo, mesmo que Aristóteles não tenha escrito uma obra particular sobre educação, Catherine L’Ecuyer identifica, na perspectiva filosófica desse pensador, elementos preciosos que corroboram intimamente para o arcabouço teórico do seu pensamento educacional acerca do educar na curiosidade e que serão analisados a seguir.

De acordo L’Ecuyer – ainda em seu artigo “The wonder approach to learning” (2014) –, o espanto seria para Aristóteles e Platão⁴¹, a base da filosofia, pois ele suscitaria o anseio natural de conhecer a verdade (L’Ecuyer 2014, p. 2).

Sobre essa ponderação, L’Ecuyer (2014) também enfatiza que:

Há mais de três séculos A.C., os filósofos gregos Platão e Aristóteles diziam que o princípio da filosofia era o espanto (Aristóteles, 2014; Platão, 2014b), a primeira manifestação de algo intangível que move o ser humano em direção à realidade (...) (L’Ecuyer, 2014, p. 2).

Em consonância a esse prisma filosófico suscitado pela autora, é possível verificar o seu cuidado em trazer – para este momento central do texto – a articulação do seu alinhamento teórico ao pensamento aristotélico. Prova disso, é que esse

⁴¹ Embora Catherine L’Ecuyer cite o filósofo Platão em diversas passagens, a presente pesquisa optou por delimitar os estudos aos pensadores cujos conceitos e premissas se aproximam de forma mais intrínseca às bases teóricas do pensamento educacional da autora, como é o caso de Aristóteles.

excerto retoma diretamente um trecho de uma das mais importantes obras desse pensador, a “Metafísica”⁴², na qual há a seguinte definição:

Na verdade, é através do espanto que os homens então começam a filosofar, tal como assim procederam na origem: primeiro, ao ficarem extasiados perante perplexidades óbvias; segundo, ao levantarem questões numa progressão gradual acerca de 15 grandes questões, tais como as mudanças da Lua ou do Sol, ou ainda acerca das estrelas ou da origem do universo (Santos, 2021, p. 138).

À luz dessa concepção – e em conformidade com o debate suscitado pelo texto “The wonder approach to learning” (2014) – L’Ecuyer igualmente trabalha esse conceito no livro “Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação” (2015)⁴³, no qual ela reforça esse pressuposto e elucida “A ideia do assombro não é só tão antiga como a filosofia grega, mas trata-se de um fenômeno universal bem conhecido por qualquer pai” (2014, p. 2).

Desse modo, L’Ecuyer, em conformidade à premissa aristotélica, não só reitera que o espanto seria capaz de instigar a curiosidade intrínseca do indivíduo – como já verificado há muitos séculos –, mas, também, observa que esse fenômeno pode ser contemplado nas situações comuns ao cotidiano e em qualquer etapa da vida.

Como exemplo, a autora menciona que em todas as culturas, em distintas partes do mundo e em todas as épocas, as famílias ouvem de suas crianças as mais diversas indagações sobre situações comuns e naturais do dia a dia, tais, como: “Por que não chove para cima?” ou “Por que a lua é redonda e não quadrada” (L’Ecuyer, 2014, p. 2).

Sobre esse mesmo preceito aristotélico, o filósofo Leonardo Ordóñez Díaz, em seu texto “Notas para una filosofía del assombro”⁴⁴ (2013), evidencia que o assombro é “uma premissa que Aristóteles já havia formulado na Metafísica”, sendo esse, então,

⁴² A obra “Metafísica”, de Aristóteles, é um dos principais tratados do filósofo grego, foi compilada e organizada após a sua morte, que ocorreu no século IV a.C. A obra não foi escrita para publicação, mas destinada aos alunos do Liceu. O título “Metafísica”, que significa “depois (do livro) da Física”, foi provavelmente atribuído por Andrônico de Rodes. No entanto, a data exata da primeira publicação não é claramente mencionada nas fontes disponíveis. (Santos, M. F. Apresentação. Em: Aristóteles: Metafísica (Portuguese Edition). Edição 70. Edição do Kindle, 2021).

⁴³ L’ECUYER, C. Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação. 3ª edição. São Paulo: Fons Sapientiae, 2015.

⁴⁴ “Notas para uma filosofia do espanto” (tradução nossa). DÍAZ, L. O. Notas para una filosofía del assombro. Tinkuy: Boletim de Pesquisa e Debate, não. 20, pág. 138-146, 2013.

“um passo crucial no caminho do pensamento” (Díaz, 2013, p. 139, tradução nossa)⁴⁵, pois, segundo o autor:

No início de toda atividade pensante está o assombro; somente ele pode motivar as perguntas e inquietações que levam depois - pelo caminho da filosofia ou da ciência - a uma investigação detalhada (Díaz, 2013, p. 140, tradução nossa)⁴⁶.

Ademais, Moreira (2017) também explica que Aristóteles via o espanto e a admiração como respostas naturais à observação atenta do mundo. Essas respostas, por sua vez, poderiam interpelar o indivíduo a explorar e a inquirir com mais profundidade acerca das experiências vividas em sua própria realidade (Moreira, 2017, p. 56).

Sobre essa formulação, L’Ecuyer, assim como Moreira e Díaz⁴⁷, também dialoga com esse princípio aristotélico, uma vez que a autora igualmente compreende que a observação da realidade – sobretudo, da natureza – poderia desenvolver nas crianças tanto o desejo pelo conhecimento do que é visto, como o anseio por transcender o horizonte que o tange. Ou seja, para a autora, a natureza presente na realidade seria “[...] uma das primeiras janelas de curiosidade da criança, e é certamente a janela que pode ajudar a recuperar o significado da curiosidade de quem a perdeu” (L’Ecuyer, 2015, p. 93).

Por conseguinte, de acordo com o professor José Alves de Freitas Neto, em seu texto “O espanto e a capacidade de pensar” (2017)⁴⁸, “A admiração, como sinalizaram Platão e Aristóteles, é o ponto de partida para o conhecimento” e “O sentido grego da palavra admiração é espanto” (Freitas Neto, 2017, p. 3). Isto é, a admiração – ou o espanto – funcionaria como o estímulo inicial que incita o processo de pensamento e investigação, pois, como exemplificado pelo autor:

⁴⁵ “[...] una premisa que Aristóteles ya había formulado en la Metafísica [...]” “[...] un paso crucial en el camino del pensamiento [...]” (Díaz, 2013, p. 139).

⁴⁶ “Al inicio de toda actividad pensante está el asombro; solo él puede motivar las preguntas e inquietudes que llevan después - por el camino de la filosofía o de la ciencia - a una investigación detallada” (Díaz, 2013, p. 140).

⁴⁷ Cabe salientar que a obra de L’Ecuyer é posterior a Díaz e anterior a Moreira, e, embora os textos desses autores não dialoguem entre si, todos fazem a mesma leitura sobre o conceito de espanto dentro do viés aristotélico.

⁴⁸ FREITAS NETO, J. A. de. O espanto e a capacidade de pensar. Unicamp, 2023. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/o-espanto-e-capacidade-de-pensar>. Acesso em: agosto de 2023.

Quando estamos diante de uma situação diferente, inesperada, temos uma atitude de admiração e esta atitude é ponto de partida para o ato de filosofar, pois nos leva à descoberta de nossa própria ignorância e à indagação sobre o que ignoramos (Freitas Neto, 2017, p. 3).

Em concordância a essa reflexão⁴⁹, Catherine L'Ecuyer também traz em sua obra essa mesma aproximação filosófica de ideias, uma vez que a autora igualmente observa que quando um indivíduo se depara com uma situação que o surpreende em sua realidade, ele manifestaria uma reação de espanto. Assim, para a autora, esse movimento representaria o advento do processo filosófico, pois conduziria ao reconhecimento da própria lacuna de conhecimento. Dessa forma, em suas palavras, “O assombro é precisamente o que nos permite ser conscientes da realidade” (L'Ecuyer, 2014, p. 2).

Em outra via dessa percepção, Moreira (2017) enfatiza que, como pautado por Aristóteles, seria preciso questionar as suposições e as crenças que, muitas vezes, são aceitas sem que haja previamente um raciocínio mais profundo sobre o que é assimilado. Logo, seria preciso colocar “[...] o senso comum em cheque [...] para que possamos indagar a respeito das causas e dos princípios que fundamentam a realidade” (Moreira, 2017, p. 17).

Consoante a essa análise, L'Ecuyer igualmente defende que a realidade, assim como cunhado pela premissa aristotélica, precisaria ser observada sob um olhar atento e questionador, pois, como também suscitado por Freitas Neto (2017), é por meio de uma observação cuidadosa e reflexiva, bem como, por meio de uma atitude de admiração – como proposto por Aristóteles –, que certas interrogações seriam acesas e, com isso, nasceria “o desejo de saber”, do qual falou o filósofo (Freitas Neto, 2017, p. 3).

Outrossim, a esse respeito, Moreira (2017) explica e acrescenta que:

Logo na abertura do livro I⁵⁰, no esforço para compreender a realidade, o filósofo parte do senso comum, aquilo que é acessível a todos e cita de forma expressa que os homens possuem uma inclinação natural para o conhecimento. Esta sentença inicial refere-se, sobretudo, ao espanto que sentimos quando observamos detalhadamente a realidade circundante e nos assustamos com a multiplicidade de seres

⁴⁹ Novamente, apesar de L'Ecuyer e Freitas Neto não dialogarem entre si em seus textos, ambos trazem a mesma leitura aristotélica no que se refere ao conceito de espanto.

⁵⁰ Aqui, o autor faz referência ao livro “Física I e II”/ Aristóteles; prefácio, tradução, introdução e comentários: Lucas Angioni. – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2009.

e a ordem que os mantêm. Esta busca nasce, diz este filósofo grego, para fugir da ignorância (Moreira, 2017, p. 17).

Todavia, Díaz (2013) adverte que, embora a contemplação da realidade – como proposto pelo pensamento aristotélico – seja essencial para provocar os sentidos e despertar o espanto, essa não seria uma atividade comum para a maioria dos indivíduos. Isto é, para o autor, as pessoas não perceberiam todos os elementos que compõem o que é real, bem como, não apreciariam devidamente essa dimensão. Isso aconteceria, pois, em sua perspectiva:

“[...] as coisas estão sempre lá, mas não são plenamente percebidas por nós”. Talvez por distração, falta de interesse, fraqueza de nosso aparelho gerador de imagens do mundo, ou talvez até porque a realidade poderia consistir não só no que se apresenta, mas também - e acima de tudo - no que jaz fora do alcance de nossos sentidos, a essência das coisas escapa à nossa maneira normal de percebê-las. Mas quando essa essência faz ato de “presença”, experimentamos o assombro. Então demos o primeiro passo no caminho do pensamento (Díaz, 2013, p. 138, tradução nossa)⁵¹.

Na sequência, com o fito de aprofundar essa reflexão, Díaz (2013) resgata “O mito da caverna”, presente na obra “A República⁵²”, de Platão, no qual ele depreende que “[...] é próprio da condição humana estar imerso na sombra e que apenas a experiência de um deslumbramento radical torna possível a contemplação da verdade” (Díaz, 2013, p. 140, tradução nossa)⁵³.

Sobre essa proposição, o pesquisador Luan Alves dos Santos Ribeiro, em seu texto “Apontamentos para uma educação como exercício de espanto” (2021)⁵⁴, disserta que o indivíduo parte da escuridão, da incerteza, da ignorância ou até de um conhecimento rudimentar sobre algo, em direção à luz de uma trajetória que, enquanto

⁵¹ “Las cosas siempre están allí, pero no las percibimos completamente. Tal vez por distracción, falta de interés, debilidad de nuestro aparato generador de imágenes del mundo, o tal vez incluso porque la realidad podría consistir no solo en lo que se presenta, sino también, y sobre todo, en lo que yace fuera del alcance de nuestros sentidos, la esencia de las cosas escapa a nuestra forma normal de percibir las. Pero cuando esa esencia hace acto de ‘presencia’, experimentamos el asombro. Entonces damos el primer paso en el camino del pensamiento” (Díaz, 2013, p. 138).

⁵² “O Mito da Caverna”, presente em “A República”, de Platão, é uma metáfora que descreve pessoas aprisionadas em uma caverna, vendo apenas sombras e tomando-as por realidade, até que uma delas se liberta e descobre o mundo real fora da caverna. (PLATÃO. A República. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.).

⁵³ “Es propio de la condición humana estar inmerso en la sombra y que solo la experiencia de un deslumbramiento radical hace posible la contemplación de la verdad” (Díaz, 2013, p. 140).

⁵⁴ RIBEIRO, L. A. dos S. Apontamentos para uma educação como exercício de espanto. Filosofia e Educação. Revista de Filosofia: Antiga e Medieval, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 2148-2171, jan./abr. 2021.

percurso de aprendizado, inevitavelmente permanece num crepúsculo, um campo de jogo sempre aberto para um constante e renovado espanto (Ribeiro, 2021, p. 2151).

L'Ecuyer, por sua vez, também dialoga com essa mesma linha proposta por essa reflexão e adverte que as pessoas – especialmente as crianças – estariam submersas em uma espécie de penumbra que as impede de ver o que há de belo na realidade. Para a autora, isso ocorreria, pois a sociedade está atravessada por uma carga exponencial de estímulos que, como consequência, saturaria os sentidos e impediria o desejo natural de acolher, compreender e se maravilhar com a realidade (L'Ecuyer, 2015, p. 84).

Sobre esse viés, a autora ainda argumenta que embora as crianças filosofem e se encantem diante de qualquer realidade e se surpreendam “diante de cada uma das modalidades do “ser” ou das leis naturais do nosso mundo”, a sombra dos excessos estaria as impedindo de vivenciar o belo presente na realidade (L'Ecuyer, 2015, p. 30). Por isso, para a autora, seria preciso que as crianças aprendam

[...] a levantar o olhar para o céu de vez em quando, como fazíamos quando nos deitávamos na grama que nos “pinicava” e nos fazia cócegas atrás das pernas e das orelhas e imaginávamos que as nuvens tinham forma de dinossauros e coelhos (L'Ecuyer, 2015, p. 94).

Esse mero exercício, segundo L'Ecuyer, poderia resgatar o olhar dos pequenos sobre as belezas “[...] que costumamos perder de vista porque olhamos depressa demais [...]”. Isso ocorreria, pois, para a autora, “a natureza permite que nossos filhos se encontrem com a realidade em seu estado puro, ela ensina que as coisas não são imediatas e que o que é bom e o que é belo levam seu tempo” (L'Ecuyer, 2015, p. 96-97).

Nesse sentido, para Moreira (2017), as conjecturas aqui mencionadas evidenciarão a necessidade de uma mudança de olhar, ou, em outras palavras, à necessidade de um “despertar”, pois o espanto que ocorreria nessas vivências promoveria “uma tomada de consciência súbita a respeito de algo que não era conhecido e que, de repente, passa a fazer sentido” (Moreira, 2017, p. 79).

Ademais, a partir dessa reflexão, é possível retomar Díaz (2013), cuja análise infere que:

Este deslumbramento, este “assombrar” através do qual alguém - um professor, um mestre, um amigo, um filósofo - dissipa as trevas circundantes e conduz seus discípulos à luz constitui para Platão a tarefa fundamental da educação e a essência do aprendizado da filosofia (Díaz, 2013, p. 140, tradução nossa)⁵⁵.

Nesse viés, como proposto por Díaz (2013), Freitas Neto (2017) e Ribeiro (2021)⁵⁶, de acordo com o pensamento aristotélico, “Sentir assombro é o primeiro passo para ativar o pensamento, para colocá-lo em movimento” (Díaz, 2013, p. 140)⁵⁷, pois “A atitude da admiração, quando desperta para certas interrogações, é a manifestação do desejo de saber, do qual falou Aristóteles” (Freitas Neto, 2017, p. 3). Assim, o movimento de passagem do desconhecido para o conhecido seria, por excelência, “um exercício de espanto” (Ribeiro, 2021, p. 2151).

Portanto, em conformidade à dialética textual que exploramos até aqui, é possível verificar como L’Ecuyer encontra no espanto, proposto pela filosofia de Aristóteles, essa força motriz, que mobiliza os indivíduos – e, aqui, de modo particular, as crianças – a questionarem tão amplamente e, ao mesmo tempo, tão sensivelmente, acerca das peculiaridades da vida, dos fenômenos naturais e sociais, das origens, da beleza e do mistério da existência, assim como ela retomou e projetou em sua teoria educacional.

2.2 TOMÁS DE AQUINO

Tomás de Aquino, notório como um dos preeminentes mestres da literatura escolástica⁵⁸, inseriu-se profundamente no contexto do século XIII, período em que a sua existência e a sua produção acadêmica e cultural se entrelaçaram com a efervescência intelectual que permeava as universidades que surgiam naquele momento. Nesse cenário, segundo as professoras Tatyana Murer Cavalcante e

⁵⁵ “Este deslumbramiento, este ‘asombrar’ a través del cual alguien - un profesor, un maestro, un amigo, un filósofo - disipa las tinieblas circundantes y conduce a sus discípulos a la luz constituye para Platón la tarea fundamental de la educación y la esencia del aprendizaje de la filosofía” (Díaz, 2013, p. 140).

⁵⁶ Embora esses autores não dialoguem entre si em suas obras, ambos trazem a mesma leitura aristotélica a respeito do espanto e as implicações desse conceito.

⁵⁷ “Sentir asombro es el primero paso para activar el pensamiento, para ponerlo en movimiento” (Díaz, 2013, p. 140).

⁵⁸ Movimento intelectual filosófico e teológico iniciado no seio da cristandade e que perdurou hegemonicamente desde o fim da Alta Idade Média até o fim da Baixa Idade Média. Sua denominação é devida ao fato de ter sido engendrada no interior das primeiras Universidades (Escolas). Sua essência é o esforço no sentido de debater sobre a possibilidade ou impossibilidade de conciliação entre Fé (objeto de estudo da Teologia) e Razão (objeto de estudo da Filosofia). Conforme mencionado, Tomás de Aquino é o principal representante desse movimento (Batista, 2010, p. 86).

Terezinha Oliveira, no texto “Contribuições de Tomás de Aquino para a educação: as virtudes cardeais e o bem comum” (2009)⁵⁹, o epíteto "Mestre de Aquino", que lhe foi conferido nesse contexto, não representava mera casualidade, pois ele absorveu de maneira completa as nuances e os desafios desse século (Cavalcante; Oliveira, 2009, p. 2).

Nessa mesma compreensão, o professor Luiz Jean Lauand, em seu artigo “Tomás de Aquino: filosofia e pedagogia” (2012)⁶⁰, disserta que o papel e a relevância de Aquino não só marcaram o período de produção de sua época, como, também, são fontes de referência para os estudos contemporâneos em filosofia e pedagogia até hoje. Segundo o autor:

Tomás de Aquino (1224/5-1274) é, sem dúvida, o mais importante pensador medieval. Sua filosofia – indissociável da teologia, em sua época – tem importantes projeções pedagógicas, também para o educador de hoje, para além do interesse meramente histórico (Lauand, 2012, p. 11).

Ademais, o professor Gustavo Araújo Batista, em seu texto “O pensamento educacional de Santo Tomás de Aquino como consequência de sua teologia e de sua filosofia” (2010)⁶¹, descreve o filósofo como um pensador que representou “o apogeu do pensamento escolástico” (2010, p. 83), uma vez que

A sua capacidade intelectual, simultaneamente analítica e sintética, fez dele um autor que soube, pela argúcia de sua habilidade de raciocínio, tanto passar em revista os autores que o antecederam quanto resumir o seu pensamento de modo a servir aos propósitos de suas próprias meditações (Batista, 2010, p. 83).

Quanto ao contexto histórico vivenciado por Aquino, Batista (2010) elucida que esse corresponde à Baixa Idade Média – que vai aproximadamente do século XI ao século XV –, no qual, segundo o autor, foi considerado “a aurora da Modernidade, pois foi o momento em que os parâmetros políticos, econômicos, sociais, culturais e

⁵⁹ CAVALCANTE, T. M.; OLIVEIRA, . Contribuições de Tomás de Aquino para a educação: as virtudes cardeais e o bem comum. UEM-PR, 2009.

⁶⁰ LAUAND, L. J. Tomás de Aquino: filosofia e pedagogia. Acta Scientiarum. Education, v. 34, n. 01, p. 11-18, 2012.

⁶¹ BATISTA, G. A. O pensamento educacional de Santo Tomás de Aquino como consequência de sua teologia e de sua filosofia. Educação Unisinos, v. 14, n. 02, p. 82-96, 2010.

intelectuais começaram a perder a força que tinham durante a Alta Idade Média” (Batista, 2010, p. 86). Acerca dessa condição, Batista ainda explica que:

No plano econômico, o sistema feudal começou a mostrar seus primeiros sinais de decadência, uma vez que a sua base, o feudo, já não constituía mais a célula autossuficiente de produção e de consumo. [...] No plano social, o êxodo rural fazia com que a população urbana crescesse desordenadamente. [...] No plano político, começaram a acirrar-se os choques entre o poder nobiliárquico de origem secular e o poder eclesiástico de origem religiosa, isto é, iniciava-se o questionamento com mais afinco sobre qual dos dois poderes teria preponderância (Batista, 2010, p. 87).

Nesse caminho, Cavalcante e Oliveira (2009) evidenciam que esse período estaria longe de representar um tempo de estabilidade e harmonia, uma vez que ele foi caracterizado por contradições intrincadas, tanto no plano socioeconômico quanto no cenário intelectual, o que fez com que a sociedade da época fosse marcada por significativas tensões, que Aquino não apenas testemunhou, mas também participou ativamente das contendas intelectuais e teológicas que atravessam esse momento (Cavalcante; Oliveira, 2009, p. 2).

Ademais, Lauand (2012) acrescenta que esse período de transformações vivenciado por Aquinate incluía o renascimento do mundo urbano e o reaquecimento do comércio, as modificações do feudalismo que levaram ao fim da servidão, e a emergência da burguesia como uma nova classe social. Segundo o autor, essas mudanças repercutiram na ampliação das possibilidades e nas experiências humanas, e, ao mesmo tempo, impuseram uma tarefa cogente: a organização da coletividade (Lauand, 2012, p. 13).

Quanto ao cenário intelectual, Cavalcante e Oliveira (2009) destacam que o profundo desenvolvimento do meio urbano, com suas complexas dinâmicas econômicas e sociais, exigiu uma revisão significativa das concepções teóricas e morais que anteriormente haviam se consolidado. Com efeito, Tomás de Aquino se engajou na árdua tarefa de conciliar os princípios filosóficos aristotélicos com a teologia cristã uma vez que nas palavras das autoras, “[...] os homens do século XIII, ao forjarem uma nova forma de viver, precisavam também elaborar regras de convivência para essa nova situação social, tornando-se essencial a discussão sobre o público e o comum” (Cavalcante; Oliveira, 2009, p. 3).

Sob essa perspectiva, Batista (2010) explana que:

No plano intelectual, iniciaram-se choques entre o pensamento oficial católico, que adquiria novos contornos com o advento da Escolástica, e o pensamento daqueles que deste nos mais diferentes níveis: filosófico, científico e religioso. [...] No plano cultural, verifica-se que o surgimento das primeiras universidades é um indício de que a cultura, até então monopolizada pela Igreja Católica, começava a sofrer um processo de laicização [...] (Batista, 2010, p. 87).

Assim, à luz dessa nova perspectiva histórica, social e cultural, Lauand (2012) denota que houve uma necessidade emergente de reavaliar as posições teóricas que estavam consolidadas na sociedade da época, o que implicaria em questionar muitos padrões e tradições culturalmente construídos, a fim de romper com algumas imposições (Lauand, 2012, p. 14). Para tanto, segundo Cavalcante e Oliveira (2009), seria preciso “[...] considerar, desse modo, não apenas as novas condições sociais, mas também as características específicas” dessa construção, que ocorreram graças a um elemento fundamental no seio do século XIII: as universidades, que, por sua vez, desempenharam um papel central na formulação e na propagação da ciência naquela fase (Cavalcante; Oliveira, 2009, p. 3).

Acerca desse novo panorama institucional, as autoras ainda enfatizam que:

Ao longo do século XII o Ocidente medieval vivenciou um movimento de proliferação das escolas urbanas que, ao final do mesmo século e a exemplo dos demais campos de trabalho citadino, principiaram-se a organizar-se em Corporações de Ofício. Foi a partir desse movimento que, ao raiar do século XIII, os medievos criaram uma instituição destinada ao conhecimento e ao ensino, a Universidade (Cavalcante; Oliveira, 2009, p. 3).

Por conseguinte, a professora Terezinha Oliveira, em seu texto “As universidades na Idade Média (Séc. XIII)” (2005)⁶², sublinha que “os homens do saber”, que anteriormente dedicavam suas vidas aos mosteiros e abadias, com o principal objetivo de justificar a existência divina, começam a voltar sua atenção para as questões mundanas, explorando um universo de temas relacionados à esfera cotidiana. Desse modo, segundo a autora, a universidade passou ao estabelecer a oportunidade para os indivíduos procurarem, por meio do raciocínio e não somente pela religião, a compreensão de suas interações (Oliveira, 2005, p. 6).

⁶² OLIVEIRA, T. As universidades na Idade Média (Séc. XIII). São Paulo/Porto: Mandruvá/Univ. do Porto, 2005.

Quanto à biografia Tomás de Aquino, Batista (2010) discorre que “[...] tanto a sua vida quanto a sua obra está intimamente ligada à sua devoção pessoal em favor do ensino e, sobretudo, em favor da cristandade”, e, até hoje, Aquinate seria “uma referência indispensável a quem deseja conhecer uma das maiores sínteses teológicas e filosóficas do pensamento cristão”. Prova disso, é que segundo o autor, a Igreja Católica Apostólica Romana reconhece seus méritos tanto enquanto defensor teológico da Igreja, como “o colocou no rol de seus Doutores (os Doutores da Igreja), imputando-lhe os títulos de Doutor Angélico (*Doctor Angelicus*) e de Doutor Comum (*Doctor Communis*) (Batista, 2010, p. 88)⁶³.

No que se refere à sua produção pedagógica e educacional, Tomás de Aquino, assim como Aristóteles, também ministrou seus ensinamentos aos homens de seu tempo, mas, ao invés de uma academia, como o Liceu, Aquino foi professor e mestre regente na Universidade de Paris (1252 a 1259) (Cavalcante; Oliveira, p. 5)⁶⁴. Ademais, assim como o filósofo que tanto o inspirou, Aquino também não possui uma obra específica dedicada exclusivamente a esses temas. A esse respeito, Batista (2010) infere que:

Em se tratando de discorrer sobre a educação, percebe-se que Santo Tomás não elaborou uma obra que se detivesse de forma mais demorada sobre a problemática educacional, tal como nos dias atuais se requer para se ser considerado um teórico ou mesmo um filósofo da educação (Batista, 2010, p. 93).

Entretanto, segundo o autor, “isso não significa que ele não desse nenhuma importância a tal assunto”. Pelo contrário, para Batista (2010) o debate empreendido em sua obra intitulada “*De magistro*”⁶⁵ trataria somente de questões pertinentes a essa

⁶³ Cabe aqui resgatar que além desses títulos, Tomás de Aquino foi canonizado em 1323 – 49 anos após sua morte em 1274 – pelo Papa João XXII (Batista, 2010, p. 90).

⁶⁴ Ressalta-se também que “Nos oito anos seguintes, o Aquinate realizou suas tarefas de evangelização e ensino fora de Paris, atuando em Nápoles, Orvieto, Roma e Viberto (1260-1268). Conheceu mais um período de regência em Paris (1269-1272), em seguida foi regente em Nápoles (1272-1273) e faleceu em 1274” (Cavalcante; Oliveira, p. 5).

⁶⁵ A obra “*De Magistro*”, de Tomás de Aquino, foi publicada pela primeira vez em latim, no século XIII, durante a vida do filósofo, e explora o processo de aprendizagem, no qual Aquinate utiliza argumentos para mostrar como o ensino pode auxiliar o homem a adquirir e a encontrar conhecimento. A obra é estruturada em artigos que apresentam objeções, contra-objeções, soluções e respostas a cada objeção (Silva, 2020, p. 10). (SILVA, G. F. da. O Ensino na Obra De Magistro, de Tomás de Aquino. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Polo UAB do Município de Astorga-PR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira, 2020.)

pauta, como ele exemplifica por meio das seguintes passagens presentes no referido texto:

(a) Quem pode ensinar e ser chamado mestre? Ambos, Deus e o homem, ou apenas Deus? (b) Alguém pode ser mestre de si mesmo?(c) O homem pode ser ensinado por um anjo? (d) Ensinar é um ato da vida ativa ou da vida contemplativa? (Batista, 2010, p. 93).

Nesse viés, Batista (2010) ainda explica que Aquinate, ao desenvolver seu esquema de análise a partir dos problemas propostos, mesmo limitando-se a apenas um dos muitos aspectos da questão educacional, por outro lado, expõe sua visão de educação, que foi moldada a partir de elementos derivados de seu pensamento global, especialmente suas ideias sobre Deus e o ser humano. Dessa forma, de acordo com o autor, para compreender o que o mestre Aquino pensa sobre a educação seria preciso “[...] ter em mente sua teologia, sua filosofia e sua antropologia”, pois, a essência que compõe a educação em geral seria “[...] um conjunto de teorias e de práticas decorrentes de fundamentações de diversas matrizes” (Batista, 2010, p. 93).

Destarte, após esse breve recorte histórico e biográfico do filósofo, doutor e santo, Tomás de Aquino, cabe a esta pesquisa pinçar algumas das suas concepções filosóficas, considerando, como pontuado por Batista (2010), a teologia, a filosofia e a antropologia do mestre Aquinate, a fim de deslindar como determinadas premissas desse pensador clássico dialogam intimamente com o pensamento educacional de Catherine L’Ecuyer.

Assim, como primeiros pressupostos de Aquino acolhidos pela autora, dois são citados precisamente no seu livro “Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação” (2015) – obra já citada anteriormente neste texto –, em que L’Ecuyer registra que, segundo o filósofo, “[...] há duas formas de adquirir conhecimentos: 1. por invenção ou descoberta; 2. por disciplina e aprendizagem, quando outra pessoa auxilia a razão de quem aprende” (L’Ecuyer, 2015, p. 73).

Nesse sentido, sobre a proposição um, Aquinate, em sua obra “Sobre o Ensino” (2004)⁶⁶, registra que

⁶⁶ AQUINO, Tomás de. Sobre o Ensino (De Magistro) / Os Sete Pecados Capitais. Tradução de Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

[...] há duas formas de adquirir conhecimento: de um modo, quando a razão por si mesma atinge o conhecimento que não possuía, o que se chama descoberta; e, de outro, quando recebe ajuda de fora, e este modo se chama ensino (Aquino, 2004, p. 31-33).

Ou seja, no contexto da descoberta, Batista (2010) explica que Aquino alude ao processo de aprendizagem autônoma, no qual ocorreria quando o intelecto de um indivíduo, por sua própria iniciativa, alcança uma compreensão ou conhecimento anteriormente inexplorado (Batista, 2010, p. 93). Nesse viés, em reciprocidade a essa compreensão, Catherine L'Ecuyer (2015), ao propor o conceito de educar na curiosidade, infere que esse processo de descoberta e de compreensão sobre algo desconhecido é precedido pelo espanto e pela curiosidade das pessoas, especialmente, dos pequenos, diante da realidade. Isso ocorreria, pois, segundo a autora, “existe na criança um movimento natural de proatividade para o conhecimento”, uma vez que os pequenos, por natureza, são curiosos e ansiosos para explorar o mundo ao seu redor e, desse modo, a descoberta da realidade – e o espanto que esse fenômeno pode promover – seria o motor para a curiosidade e para o acesso ao saber (L'Ecuyer, 2015, p. 73).

Outrossim, ainda sobre essa asserção, L'Ecuyer enfatiza que o processo de conhecimento pela descoberta, como proposto por Aquino, ocorreria com mais naturalidade nos pequenos, uma vez que “a criança não impõe seu julgamento sobre a realidade, e sim se aproxima da realidade com humildade, agradecimento, retidão na intenção e abertura para o mistério” e, desse modo, essa cinesia permitiria essa descoberta, pois “a capacidade de curiosidade da criança faz com que ela seja capaz de descobrir um mundo cada vez maior” (L'Ecuyer, 2015, p. 137).

Em continuidade ao pressuposto em, Catherine L'Ecuyer propõe a “invenção”, que, por sua vez, estaria associada à capacidade de descoberta que as crianças desenvolvem mediante às suas realidades cotidianas. Assim, de forma específica, a autora amplia o conceito tomista e pontua que a invenção seria a ação de inferir sobre a realidade vivenciada, experimentada e descoberta, uma vez que os pequenos, em sua curiosidade inata e desejo de compreender o mundo, seriam capazes de formular hipóteses, fazer conexões e chegar a conclusões a partir de suas próprias experiências. Sobre essa reflexão, L'Ecuyer ainda discorre que “A invenção, a forma mais elevada de conhecer, surge de maneira natural nas crianças, porque elas têm

uma tendência natural para a verdade, para a bondade e para a beleza” (L’Ecuyer, 2015, p. 91)⁶⁷.

Quanto ao segundo pressuposto, aprendizagem, Batista (2010) descreve que Aquinate emprega esse termo para designar o processo de aquisição do conhecimento que ocorre quando a pessoa recebe auxílio externo, seja de um educador ou de um mentor (Batista, 2010, p. 93). Nessa conjectura, a professora Liliane Barros de Almeida, em seu artigo “Os sentidos da docência no pensamento de Tomás de Aquino” (2013)⁶⁸ discorre que Aquino considera que o papel do ensino é incitar ou despertar o conhecimento no estudante. Isso se fundamentaria na premissa de que o aluno já teria a habilidade inerente de aprender, uma vez que os seres humanos são providos de intelecto e, desse modo, seria possível afirmar que o agente externo atua apenas em apoio ao agente interno, proporcionando recursos que catalisariam a manifestação do ato de aprender (Almeida, 2013, p. 3).

Acerca desse princípio, cabe retomar uma passagem do próprio Tomás de Aquino (2004), no qual ele explica o papel e a importância do professor para que o auxílio externo e a transmissão do conhecimento para a aprendizagem aconteçam de forma fecunda:

[...] Ora, o ensino pressupõe um perfeito ato de conhecimento no professor; daí que seja necessário que o mestre ou quem ensina possua de modo explícito e perfeito o conhecimento cuja aquisição quer causar no aluno pelo ensino (Aquino, 2004, p. 42).

Em relação a essa proposição, L’Ecuyer compartilha igualmente com Aquino a concepção de que a aquisição do conhecimento pode ocorrer também por meio de um auxílio externo, ou seja, por meio de um educador – que pode ser um professor, um mentor ou os próprios pais – que domine os ensinamentos que deseja transmitir ao educando. No entanto, L’Ecuyer adverte, que, para isso, o docente – ou mesmo os progenitores – seja capaz de “ [...] entender até que ponto a criança está preparada para receber determinadas informações” (L’Ecuyer, 2015, p. 160), uma vez que, para

⁶⁷ Cabe explicitar que Tomás de Aquino não trata em suas obras sobre a questão da invenção a partir da descoberta ou mesmo sobre o sentido de invenção, assim como proposto por L’Ecuyer. Desse modo, a invenção, citada pela autora, trata-se, de forma específica, de um desdobramento apontado por ela ao assimilar e desenvolver o pressuposto da descoberta em sua teoria educacional.

⁶⁸ ALMEIDA, L. B. de. Os sentidos da docência no pensamento de Tomás de Aquino. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

a autora, esse olhar seria indispensável para alinhar o que é ensinado à realidade e à possibilidade de aprendizado e descoberta do aprendiz.

Assim, consoante a esse entendimento, é possível verificar que L'Ecuyer retoma diretamente o pensamento tomista, uma vez que o filósofo igualmente discorre que “[...] o professor deve conduzir o aluno ao conhecimento do que ele ignorava, seguindo o caminho trilhado por alguém que chega por si mesmo à descoberta do que não conhecia” (Aquino, 2004, pp. 31-33). Nas palavras de Aquino (2004):

Ora, o processo pelo qual a razão chega ao conhecimento mediante a descoberta de coisas desconhecidas consiste em aplicar princípios gerais e evidentes a determinadas matérias e daí chegar a algumas conclusões particulares e, destas, por sua vez, chegar a outras etc. E é por isso que se diz que o professor ensina o aluno: porque este processo da razão – que a razão natural faz em si – é proposto de fora pelo professor por meio de sinais e, assim a razão do aluno – por meio do que lhe é proposto como certos instrumentos de ajuda – atinge o conhecimento do que ignorava (Aquino, 2004, p. 33).

Sob tal perspectiva, Almeida (2013) observa como Aquino, a partir da reflexão mencionada, ressalta “[...] a importância de se pensar sobre a atuação docente como estimuladora do pensamento e da ação na busca do conhecimento como descoberta, como processo constante de estudo e reflexão” (Batista, 2013, p. 4). Além disso, Almeida ainda discorre que, para Aquino, o professor deve

[...] causar o conhecimento no aluno, levando-o através da atividade do intelecto à apreensão do objeto a conhecer. Nesse pensamento, o educador é um dos motores do conhecimento, cabendo a ele conduzir o processo de aprender. O aluno possui o conhecimento em potência e este deve ser transformado em ato. O mestre, então, deve infundir no aluno a ação de conhecer, ou seja, deve atuar de forma a modificar o educando, e, quando este se modifica através de algo que recebeu de outro ser, aí ocorreu a aprendizagem pelo ensino (Almeida, 2013, p. 4).

À luz dessa reflexão tomasiana, L'Ecuyer acrescenta que quem ensina deve estabelecer um ambiente propício ao aprendizado que permita às crianças seguir sua curiosidade natural, realizando descobertas autônomas, enquanto são orientadas e apoiadas pelo educador, que, por sua vez, deve “[...] conhecer a criança (sua idade, suas circunstâncias, sua situação familiar) [...]”, com a finalidade de encaminhar e promover esse processo (L'Ecuyer, 2015, p. 164).

Sobre essa ponderação suscitada por L'Ecuyer, Almeida (2013)⁶⁹ enfatiza que “Outro ponto essencial do pensamento de Aquino sobre a docência é a questão do conhecimento do professor”, pois, segundo a autora, para Aquinate,

[...] só pode ser mestre aquele que conhece aquilo que ensina com propriedade, em seu sentido perfeito, ou seja, tem um conhecimento profundo, consolidado, compromissado, exegético, substancial e obtido mediante laborioso estudo. Quem possui apenas saberes do senso comum e superficiais não pode ser chamado mestre, pois não cria em ato a possibilidade de conhecimento no aluno (Almeida, 2013, p. 4).

Dessarte, L'Ecuyer (2015) conclui que, ao encontro dos pressupostos tomistas, há o educador cujo paradigma infere acolher o educando e promover o conhecimento, e, por outro lado, de encontro à concepção do mesmo filósofo, há o educador que age impositivamente sobre o aprendiz, isto é, “segundo sua própria medida” (L'Ecuyer, 2015, p. 65). Em consonância a esse entendimento, Almeida (2013) também complementa, por fim, que “O mestre que Tomás de Aquino propõe é transformador, exigente, investigativo, cuidadoso” e, portanto, submeteria suas dúvidas a um exame meticuloso que procura por conceitos, postulados e argumentos em uma análise epistemologicamente detalhada. Com efeito, segundo a autora, Aquinate daria prioridade ao pensamento e à razão como um ato de criação intelectual (Almeida, 2013, p. 4).

Quanto ao conceito de disciplina, trazido por L'Ecuyer em seu diálogo com a perspectiva filosófica de Aquino, é possível verificar que autora aproxima esse pressuposto do conceito de “ordem” cunhado pelo mestre tomista. A saber, Batista (2010) explica que:

De acordo com o que atesta o seu *De Magistro*, verifica-se que há uma preocupação de ordem educacional no âmbito geral do sistema filosófico e teológico tomista, embora tal preocupação não seja tratada de forma tão abrangente e profunda a ponto de ser considerada um sistema filosófico ou pedagogia, por não discorrer sobre questões atualmente imprescindíveis para que uma abordagem seja considerada uma sistemática de educação ou de pedagogia, tais como aquelas relacionadas aos conceitos de educação e de pedagogia e as relacionadas aos objetivos e às finalidades da educação mesmo teológico da educação (Batista, 2010, p. 96).

⁶⁹ Cabe evidenciar que L'Ecuyer e Almeida não dialogam entre si em suas obras, apenas a reflexão presente sobre Aquino se faz comum às duas autoras.

Em consonância à Batista (2010), L'Ecuyer (2015) igualmente traz em sua obra esse mesmo entendimento sobre o olhar que Aquinate teria acerca da relevância da ordem – ou disciplina – em relação à perspectiva filosófica da descoberta. Assim, sobre essa comparação, a autora explica que segundo Aquino,

[...] a primeira é o modo mais “elevado” e a outra vem em segundo lugar, pois toda disciplina se faz a partir de um conhecimento preexistente, e esse conhecimento é originado a partir da pessoa que descobre, na qual existem sementes do conhecimento (L'Ecuyer, 2015, p. 73).

Outrossim, Catherine L'Ecuyer aprofunda um pouco mais esse engajamento teórico tomista em sua obra “Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau” (2020)⁷⁰, uma vez que a autora retoma essa reflexão ao citar em sua tese que, em conformidade a Aquinate, toda disciplina seria construída com base em um conhecimento que já existe, e esse, por sua vez, seria gerado pela pessoa que faz a descoberta, na qual residiriam as sementes do saber. Em suas palavras:

Segundo Aquino, “todo ensino vem de conhecimento pré-existente” (Tomás de Aquino, 1953, TN). Por exemplo, uma criança não pode entender o conceito de soma sem antes ser capaz de discriminar quantidades por meio dos sentidos; ela não pode entender o conceito de multiplicação sem antes ter entendido o conceito de soma. Entendemos as coisas mais simples, as captamos pelos sentidos e depois podemos transcendê-las e acessar realidades mais complexas por meio da abstração (L'Ecuyer, 2020, pp. 294-295, tradução nossa)⁷¹.

Logo, de acordo com a autora, “segundo a visão clássica, a realidade sempre precede a maneira de conhecer”, uma vez que, conforme Aquino, “quem ensina não causa a verdade, mas o conhecimento da verdade no aprendiz”, uma vez que, para o filósofo “De fato, as proposições que são ensinadas são verdadeiras antes de serem conhecidas, pois a verdade não depende do nosso conhecimento dela, mas da mera

⁷⁰ “Montessori diante do legado pedagógico de Rousseau” (tradução nossa).

⁷¹ “Según el Aquinate, “toda enseñanza viene de conocimiento pre-existente” (Tomás de Aquino, 1953, TN). Por ejemplo, un niño no puede entender el concepto de la sumar sin antes ser capaz de discriminar cantidades mediante los sentidos; no puede entender el concepto de la multiplicación sin antes haber entendido el concepto de la suma. Entendemos las cosas más sencillas, las captamos por los sentidos y después podemos trascenderlas y acceder a realidades más complejas mediante la abstracción” (L'Ecuyer, 2020, pp. 294-295).

existência das coisas” (L’Ecuyer, 2020, p. 295 apud Aquino, 1953, p. 10, tradução nossa)⁷².

Por outra via, embora L’Ecuyer (2015) tenha enunciado que Aquino possua uma predileção pela perspectiva da descoberta, em relação à disciplina (ordem), a autora deixa evidente que “a descoberta e a disciplina não são conceitos opostos, e sim complementares”, mas, que, seria preciso considerar a relevância da sua ordem sequencial (L’Ecuyer, 2015, p. 73), pois:

Primeiro, é necessário acompanhar a criança, protagonista da sua educação, criando as condições favoráveis para que possa descobrir por si só. Não é preciso motivar a criança a priori, apresentando a ela coisas extraordinárias e espetaculares, substituindo sua imaginação para direcioná-la a agir de forma determinada. Em segundo lugar, e somente em segundo lugar, é necessário estruturar a transmissão do conhecimento contando com a motivação da criança, alavanca que procede do mesmo processo de descoberta iniciado por ela mesma e da invenção, e a descoberta. A estrutura tem que ser mínima e deve servir para facilitar a invenção e a descoberta. Não é o fim, é um meio (L’Ecuyer, 2015, pp. 73-74).

Dessarte, consoante a essa reflexão, L’Ecuyer leciona que a disciplina estabelecerá a estrutura necessária para que a descoberta ocorra de maneira fecunda e promissora. Todavia, ela deixa evidente que, segundo a sua compreensão e aplicação do pensamento tomista, primeiramente, deve vir “a invenção e a descoberta” e, depois, “a disciplina e o aprendizado” (L’Ecuyer, 2015, p. 74).

Portanto, para a autora, essa ordem sequencial seria basilar, pois caso ela não seja respeitada na educação infantil, por exemplo, pode ocorrer de as crianças fazerem apenas o que for dito a elas, “[...] nem mais, nem menos”. Ou seja, elas “aprendem a apertar o botão em vez de imaginarem outras formas de resolver as situações”. Com efeito, “A falta de capacidade de invenção e descoberta sempre, ou quase sempre, acaba na irresponsabilidade e no conformismo” (L’Ecuyer, 2015, p. 81).

Outrossim, para além desses princípios tomistas, perquiridos e assimilados por L’Ecuyer, que foram analisados até o momento, a autora compartilha outra distinta

⁷² “Según la visión clásica, la realidad siempre es previa al modo de conocer” [...] “el que enseña no causa la verdad, sino el conocimiento de la verdad, en el aprendiz” “De hecho, las proposiciones que se enseñan son verdaderas antes de ser conocidas, porque la verdad no depende de nuestro conocimiento de ella, sino de la mera existencia de las cosas” (L’Ecuyer, 2020, p. 295, apud AQUINO, 1953, p. 10) (AQUINO, Tomás de. *Questiones Disputatae de Veritate TRUTH*. Tradução de James V. McGlynn, S.J. Chicago: Henry Regnery Company, 1953.)

quantidade de pressupostos filosóficos e educacionais com o mestre Aquinate. Prova disso, é que Catherine L'Ecuyer (2015) igualmente compreende a concepção filosófica de Aquino no que diz respeito à sua oposição “à concepção de ensino como mera transmissão mecânica” (Godoi, 2013, p. 73)⁷³.

Sobre esse entendimento, o professor Rodrigo Aparecido de Godoi, em seu texto “A concepção educacional de Tomás de Aquino: um estudo do *De Magistro*” (2013)⁷⁴, explica que:

Aquinate se distancia da concepção de ensino como mera transmissão mecânica, uma vez que ele acredita que o conhecimento já existe no aluno como uma potencialidade ativa e, portanto, somente o aluno, com a orientação do mestre, pode transformar essa potencialidade em conhecimento efetivo (Godoi, 2013, p. 73).

Nesse sentido, em sintonia a essa proposição, Catherine L'Ecuyer (2015) discorre que o paradigma pedagógico mecanicista, que estabelece fronteiras para os jovens e emprega estratégias exógenas para que cada um possa atingir essas metas, antecipa desafios para o progresso da sociedade (L'Ecuyer, 2015, p. 59). Isso aconteceria, pois, de acordo com a autora:

Primeiro porque se trata de um modelo que considera a criança como um ser programável, um produto estandarizado, definitivamente, como um meio em direção que se encontra fora dela. Segundo esse modelo educacional, os limites se desenvolvem de duas formas: segundo a média ou segundo as expectativas sociais em função do que a sociedade considera útil em cada momento (L'Ecuyer, 2015, pp. 59-60).

Sob essa ótica, Godoi (2013) complementa que a educação, na interpretação tomista, não é simplesmente uma transmissão de saberes, nem um verbalismo vazio ou a escuta de discursos docentes, pois, de acordo com Aquino, educar verdadeiramente não é apenas evocar imagens e estimular sua reassociação mecânica e memorativa, mas incitar, por meio das imagens, o fluxo reflexivo do pensamento no aluno (Godoi, 2013, p. 73).

Nesse viés, segundo as próprias palavras de Aquino (2004):

⁷³ Embora Godoi e L'Ecuyer não estabeleçam um diálogo entre si em suas obras, os dois autores compartilham a mesma leitura filosófica e educacional sobre Aquinate, como será verificado no correr do texto.

⁷⁴ GODOI, R. A. de. A concepção educacional de Tomás de Aquino: um estudo do *De Magistro*. 2013.

O professor infunde conhecimento no aluno não no sentido – numérico – de que o mesmo conhecimento que está no mestre passe para o aluno, mas porque neste, pelo ensino, se produz passando de potência para ato no conhecimento semelhante ao que há no mestre (Aquino, 2004, p. 35).

Ademais, em reciprocidade a esse princípio, L'Ecuyer (2015) ressalta que “[...] o enfoque mecanicista e condutista que consiste em inculcar hábitos nas crianças através da imposição da repetição mecânica de certas ações não respeita a verdade dos pequenos”. Desse modo, para autora, seria preciso educar as crianças “considerando que a predisposição para a virtude já preexiste nelas” (L'Ecuyer, 2015, p. 147).

Sobre esse prisma, Almeida (2013) também disserta que, para Aquino, “o conhecimento não deveria ser transmitido para o aluno, mas sim infundido por um processo de construção, em que o professor é tido como mola propulsora rumo à descoberta do conhecimento” (Almeida, 2013, p. 4), pois, de acordo com a autora, no pensamento tomasiano,

[...] o ensino, a aprendizagem é compreendida na relação entre ato e potência, sendo que, no professor o conhecimento existe em ato e, no aluno, em potência, devendo este ser levado por aquele a transformar o conhecimento de potência em ato (Almeida, 2013, p. 4).

Acerca da relação entre ato e potência, Tomás de Aquino (2004) conceitua que “No aluno, o conhecimento já existia mas não em ato perfeito, e sim como que em “razões seminais””, uma vez que, “as concepções universais, inscritas em nós, são como que sementes de todos os conhecimentos posteriores” (Aquino, 2004, p. 34). Desse modo, segundo o filósofo:

Ora, se bem que essas razões seminais não se transformem em ato por uma virtude criada como se fossem infusas por uma virtude criada, no entanto essa sua potencialidade pode ser conduzida ao ato pela ação de uma virtude criada (Aquino, 2004, p. 34-35).

Em correspondência a essa reflexão, L'Ecuyer (2015) retoma o pensamento aristotélico e discorre que o filósofo grego possuía uma visão semelhante, pois ele afirmaria que as tendências naturais em nós, que são como os primeiros sinais de

virtude, preexistem antes da completa manifestação dos hábitos virtuosos (L'Ecuyer, 2015, p. 147).

Outrossim, em sua tese, L'Ecuyer (2020) explica que: “O aprendizado está em potencial na mente do aprendiz e se atualiza à medida que o intelecto está disposto a se abrir para a realidade” (L'Ecuyer, 2020, p. 272, tradução nossa)⁷⁵, pois como citado por Aquino, nessa passagem retomada por L'Ecuyer:

O conhecimento, portanto, preexiste, está em potencial no aprendiz, mas não no sentido puramente passivo, mas no sentido ativo. Caso contrário, o homem não poderia adquirir conhecimentos de forma independente (L'Ecuyer, 2020, p. 272 apud Aquino, 1953, s./p., tradução nossa)⁷⁶.

A esse respeito, Godoi (2013) complementa que “A partir deste âmbito, o professor auxilia sim o aluno no processo educativo, porém, aprender é atividade peculiar ao aluno, sendo que também não há ensino sem aprendizado” (Godoi, 2013, p. 74). Ou seja, segundo o autor:

Neste viés, o aprendizado é tomado como uma atualização de potências, um processo de aperfeiçoamento imanente e contínuo, cujo principal agente é o próprio aprendiz, ou seja, a atividade do aluno é essencial ao progresso, pois “nem símbolos, nem palavras, nem qualquer abreviação da experiência real, são capazes de, por si sós, transferir o conhecimento. Tudo, em última instância, depende do aluno” (Fitzpatrick, 1936, p. 14-15). Nenhum professor pode impô-lo (Godoi, 2013, p. 74).

Destarte, tanto L'Ecuyer (2020) quanto Almeida (2013), Godoi (2013) e Batista (2010) lançam luzes sobre essa conjectura e citam em seus textos a metáfora tomista que compara o papel do professor ao de um médico. Ou seja, de acordo com Aquino, um médico promoveria a cura por meio das forças naturais do próprio corpo do paciente, assim como um professor promoveria o aprendizado por meio da razão natural do aluno. Dessa forma, no caso do médico, ele não criaria a saúde, mas forneceria as condições e os tratamentos que permitiriam ao corpo se curar. Do

⁷⁵ “El aprendizaje está en potencia en la mente del aprendiz y se actualiza en la medida en que el intelecto está dispuesto a abrirse a la realidad” (L'Ecuyer, 2020, p. 272).

⁷⁶ “El conocimiento, por lo tanto, preexiste, está en potencia en el aprendiz, pero no en el sentido puramente pasivo, sino en el sentido activo. De lo contrario, el hombre no podría adquirir conocimientos de forma independiente” (L'Ecuyer, 2020, p. 272 apud Aquino, 1953, s./p).

mesmo modo, um professor não criaria o conhecimento no aluno, mas forneceria as condições e as instruções que permitiriam ao aluno aprender.

Portanto, segundo Aquino (2004), “[...] do mesmo modo que se diz que o médico causa a saúde no doente pela atuação da natureza, também se diz que o professor causa o conhecimento no aluno com a atividade da razão natural do aluno” (Aquino, 2004, p. 31). Logo, tanto a saúde quanto o conhecimento, sob a perspectiva tomista, seriam consequências da manifestação de potências naturais – o organismo físico no caso da saúde, e a razão no caso do conhecimento. Assim, o médico e o educador, nesse contexto, desempenhariam funções instrumentais, isto é, atuariam como facilitadores desses processos intrínsecos.

Sendo assim, para L’Ecuyer, todo o arcabouço teórico forjado pela filosofia tomasiana, e debatido até o momento, estabeleceria os fundamentos para um processo educacional que valoriza a autonomia do aprendiz, reconhece a primazia da curiosidade inata e da descoberta pessoal, além de enxergar o educador como um facilitador do aprendizado, em contraposição a um mero disseminador de informações. Assim, como resultado, L’Ecuyer sublinha que “Quando a criança atinge a idade da razão, o impulso natural irresistível que vem de sua tendência ao crescimento e que se orienta para a expressão da racionalidade, então se transforma em um ato racional e voluntário, e portanto livre.” Essa espontaneidade, segundo a autora, [...] “é que diferencia o ‘ato humano’ do ‘ato da pessoa’ no sentido tomista” (L’Ecuyer, 2020, p. 57-58, tradução nossa)⁷⁷.

Por fim, concluídas essas proposições, restam ainda outros substanciais que denotam como Catherine L’Ecuyer busca em Tomás de Aquino sua fonte para fundamentar o escopo teórico acerca do seu pensamento educacional, especialmente, no que implicam as engrenagens para formar o motor central da sua teoria: o educar na curiosidade. Todavia, este trabalho não tem como intuito exaurir o debate acerca dos alinhamentos teóricos desses dois autores, mas, sobretudo, delimitar algumas peças que se encaixam coerentemente para a construção do que se pretende refletir, como poderá ser verificado no correr dos próximos desenvolvimentos textuais a seguir.

⁷⁷ “Cuando el niño alcanza la edad de razón, el impulso natural irresistible que viene de su tendencia a crecer y que se orienta a la expresión de la racionalidad se convierte entonces en un acto racional y voluntario, y por lo tanto libre. [...] Es esa espontaneidad racional y libre que diferencia el ‘acto humano’ del ‘acto de la persona’ en el sentido tomista” (L’Ecuyer, 2020, p. 57-58).

2.3 MARIA MONTESSORI

De acordo com Catherine L'Ecuyer, em sua obra "Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau" (2020)⁷⁸, "Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) nasceu em Chiaravalle, uma pequena vila de Ancona, em uma família de classe média, apenas um mês antes da conclusão da unificação da Itália". Nesse contexto, segundo a passagem histórica resgatada por L'Ecuyer, estava em curso a era da industrialização, que resultou em condições de higiene deploráveis na Itália. Com isso, era habitual que as mulheres e seus filhos se submetessem a jornadas de trabalho superiores a doze horas, sem intervalos, como meio de garantir a sobrevivência de suas famílias (L'Ecuyer, 2020, p. 21, tradução nossa)⁷⁹.

Nesse cenário, segundo a pesquisadora Amanda Almeida Ribeiro Moreira, em seu texto "A descoberta da criança na perspectiva montessoriana: percurso teórico e prático de uma pedagogia" (2021)⁸⁰, Montessori era filha única e seus pais, Alessandro Montessori e Renilde Stoppani, pertenciam a "[...] uma família de classe média alta, bem instruída, em um país com muitos analfabetos, e com parentes nas ciências e no clero". Ademais, segundo a autora, "[...] Maria foi filha única e teve uma educação muito rigorosa, pois seus pais acreditavam muito em seu potencial" (Moreira, 2021, p. 17).

Acerca dessa conjectura, que infere a influência, a formação e a educação recebida pelos pais, L'Ecuyer (2020) comenta que Renilde, mãe de Montessori, "[...] desejava que Maria tivesse sensibilidade para a pobreza, então a fazia realizar trabalhos manuais específicos todos os dias para as pessoas desfavorecidas, como limpar azulejos um por um ou tricotar". Segundo a autora, essas tarefas podem ter influenciado Montessori posteriormente, uma vez que ela desenvolveu seu método

⁷⁸ Cabe evidenciar que essa obra se trata da tese de doutorado da autora, que foi defendida em 2019 e publicada em 2020.

⁷⁹ "Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) nasceu em Chiaravalle, uma pequena vila de Ancona, em uma família de classe média, apenas um mês antes da unificação da Itália ser concluída" (L'Ecuyer, 2020, p. 21).

⁸⁰ MOREIRA, A. A. R. A descoberta da criança na perspectiva montessoriana: percurso teórico e prático de uma pedagogia. Repositório Unesp. 2021.

conhecido “como ‘exercícios de vida prática” (L’Ecuyer, 2020, p. 21, tradução nossa)⁸¹.

Sobre essa influência, Moreira (2021) complementa que “o fato de Montessori ter nascido em Chiaravalle contribuiu muito para que ela fosse a mulher determinada e forte que era”, pois, segundo a autora, essa cidade, estabelecida por monges cistercienses, ganhou destaque na indústria do tabaco, sobretudo, em relação ao que realmente a diferenciava: a predominância feminina na força de trabalho da fábrica, com muitas mulheres responsáveis pela produção dos cigarros. Outrossim, a autora também acrescenta que “por volta dos 3 anos de idade, seus pais se mudaram para Roma, onde a filha teria melhores oportunidades educacionais” e que “seus primeiros anos de estudo foram na Escola Pública” e, posteriormente, na fase da adolescência, “[...] Montessori se interessou por matemática e iniciou seu curso secundário no Instituto Técnico Leonardo da Vinci” (Moreira, 2021, p. 17).

A esse respeito, Moreira (2021) ainda evidencia que:

Pelo seu bom desempenho nessa área, ela decidiu seguir a carreira de engenharia e, aos 17 anos, iniciou essa formação, mas isso ia contra a vontade de seus pais, que sempre incentivaram a filha a ser professora, que era a única profissão aceita para as mulheres na época (Moreira, 2021, p. 18).

Em consonância a esse recorte biográfico de Montessori, L’Ecuyer (2020) disserta:

Na época, esperava-se que uma mulher inteligente estudasse para ser professora. Mas, aos treze anos, Maria decide estudar na Escola Real Técnica Miguel Ângelo Buonarroti (Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarroti). Ao se formar aos dezesseis anos, ela continua seus estudos no Instituto Real Técnico Leonardo da Vinci (Regio Istituto Tecnico Leonardo da Vinci) por mais quatro anos, com a ambição de se tornar engenheira. Ao terminar, ela deixa essa ideia de lado e se empenha em estudar medicina. No entanto, seu pai se opõe a isso, pois era uma carreira então reservada aos homens. Sua mãe, por outro lado, a encoraja a perseguir seus objetivos. Maria insiste e solicita admissão na Faculdade de Medicina da Universidade de Roma. Ela é rejeitada (L’Ecuyer, 2020, p. 22, tradução nossa)⁸².

⁸¹ “[...]deseaba que Maria tuviese sensibilidad por la pobreza, por lo que le hacía realizar unos trabajos manuales concretos cada día para las personas desfavorecidas, tales como limpiar baldosas una por una o tricotar”. “ejercicios de vida práctica” (L’Ecuyer, 2020, p. 21).

⁸² “En la época, se esperaba de una mujer inteligente que estudiara para ser maestra. Pero con trece años, Maria decide estudiar en la Escuela Real técnica Miguel Ángel Buonarroti (Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarroti). Al graduarse con dieciséis años, prosigue sus estudios en el Instituto Real

Posteriormente, segundo Moreira (2021), mesmo com todos os revezes e rejeições que impediam uma mulher de ingressar em uma faculdade de medicina, Montessori, por intermédio do Papa Leão XII, “[...] pôde estudar na Escola de Medicina da Universidade de Roma, e, em 1896, tornou-se uma das primeiras médicas italianas” (Moreira, 2021, p. 18). Acerca dessa mediação, L’Ecuyer (2020) igualmente retoma, em seu texto, essa passagem e explica que, enquanto argumento para admissão de Montessori, o Papa teria dito que a medicina seria uma “profissão nobre para a mulher” (L’Ecuyer, 2020, p. 22, tradução nossa)⁸³.

Ademais, L’Ecuyer (2020) relata que o período em que Montessori cursou a universidade foi marcado por muitos desafios e constrangimentos. Como exemplo, a autora cita que ela só podia entrar em sala acompanhada pelo pai e que o único horário em que ela era autorizada a dissecar os cadáveres era à noite e sozinha, pois não poderia fazer isso na frente dos demais colegas de classe, “[...] pois era impensável para a época que uma mulher estivesse diante de um cadáver nu cercada de homens” (L’Ecuyer, 2020, p. 22, tradução nossa)⁸⁴.

Todavia, embora todos as adversidades encontradas durante a sua formação acadêmica, L’Ecuyer (2020) ressalta que Montessori se destaca

por ganhar prêmios e bolsas devido a seus bons resultados acadêmicos, o que lhe dá maior autonomia financeira para pagar seus estudos e assim poder resistir à oposição de seu pai. Durante seus últimos dois anos de carreira, ela estuda pediatria, trabalha como assistente médica em dois hospitais e atende uma clínica na área de psiquiatria (L’Ecuyer, 2020, p. 22, tradução nossa)⁸⁵.

Após se formar, L’Ecuyer (2020) igualmente enfatiza que Montessori trabalhou na Universidade de Roma, em sua clínica privada, e representou a Itália no Congresso

técnico Leonardo da Vinci (Regio Istituto Tecnico Leonardo da Vinci) durante cuatro años más, con la ambición de formarse para ser ingeniero. Al acabar, deja atrás esta idea y se empeña en estudiar medicina. Sin embargo, su padre se opone a ello por ser una carrera entonces reservada a los varones. Su madre, en cambio, la anima a perseguir sus metas. Maria se empeña y solicita admisión en la Facultad de Medicina de la Universidad de Roma. Es rechazada” (L’Ecuyer, 2020, p. 22).

⁸³ “El Papa habría dicho, para facilitar la admisión de Maria, que la medicina era una noble profesión para la mujer” ((L’Ecuyer, 2020, p. 22 *apud* Kramer, 2019).

⁸⁴ “[...] ya que era impensable para la época que una mujer estuviese ante un cadáver desnudo rodeada de varones” ((L’Ecuyer, 2020, p. 22).

⁸⁵ “[...] por hacerse con premios y becas debido a sus buenos resultados académicos, lo que le da mayor autonomía financiera para pagar sus estudios y así poder resistir a la oposición de su padre. Durante sus últimos dos años de carrera estudia pediatría, trabaja como asistente médico en dos hospitales y atiende una clínica en el área de psiquiatria” (L’Ecuyer, 2020, p. 22).

Internacional de Mulheres, em Berlim, onde se destacou por sua postura sobre as injustiças contra as mulheres. Segundo a autora, sua presença elegante e feminina conquistou a todos, sendo retratada pela imprensa como a protagonista do congresso (L'Ecuyer, 2020, p. 23).

Por conseguinte, Catherine L'Ecuyer (2020), no capítulo “De la medicina a la educación”⁸⁶, da mesma obra, descreve que, no ano de 1897, Maria Montessori “[...] se oferece como voluntária na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma” (L'Ecuyer, 2020, p. 23, tradução nossa)⁸⁷. Segundo a autora, esse teria sido um período exponencialmente significativo na vida de Montessori, pois:

Nesse momento, ocorre algo que a marcará para sempre. Um dia, ao visitar crianças mentalmente incapacitadas, uma enfermeira reclama indignada que as crianças se jogam no chão após as refeições para pegar migalhas. Ela percebe que o quarto só tem camas e quatro paredes, e nada mais que as crianças pudessem tocar, cheirar, olhar. Então, ela percebe que essas crianças não estão procurando comida, mas experiências sensoriais. Ela intui que as mentes dessas crianças não são inúteis, mas estão simplesmente em desuso (L'Ecuyer, 2020, p. 23, tradução nossa)⁸⁸.

A partir dessa experiência, segundo L'Ecuyer (2020), Montessori inicia uma pesquisa sobre as origens das doenças mentais para entender sua intuição e, com isso, descobre os trabalhos de Jean-Marc Itard e Édouard Séguin, (L'Ecuyer, 2020, p. 23 e 24). Esses dois médicos, de acordo com Moreira (2021), “[...] influenciaram fortemente a vida e a obra de Maria Montessori” e foi por meio “[...] do estudo de suas obras que ela pôde criar seu próprio método” (Moreira, 2021, p. 19).

Nesse viés, cabe retomar uma passagem da própria Maria Montessori, em seu livro “A Descoberta da Criança” (2017)⁸⁹, em que ela descreve que se orientava pelos estudos de Séguin, pelas experiências de Itard e ressalta que os estudos desses dois pesquisadores representaram para ela “um verdadeiro tesouro”; assim, “[...] baseada nesses textos, mandei fabricar riquíssimo material didático (Montessori, 2017, p. 40),

⁸⁶ “Da medicina à educação” (tradução nossa).

⁸⁷ “[...] se ofrece como voluntaria en la clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma” (L'Ecuyer, 2020, p. 23).

⁸⁸ “En 1897. En aquel momento ocurre algo que la marcará para siempre. Un día que visita a niños mentalmente discapacitados, una enfermera se queja con indignación de que los niños se tiran al suelo después de sus comidas para coger las migas. Ve que la habitación solo tiene camas y cuatro paredes, y nada más que los niños pudiesen tocar, oler, mirar. Entonces cae en la cuenta de que esos niños no buscan comida, sino experiencias sensoriales” (L'Ecuyer, 2020, p. 23).

⁸⁹ MONTESSORI, M. A Descoberta da Criança. Tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas, SP: Kíron, 2017.

que, em suas palavras, era “[...] constituído por uma série de objetos agrupados segundo uma determinada qualidade de suas estruturas, tais como cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura, etc.”. De acordo com Montessori, a finalidade desses elementos seria refinar os sentidos, pois, quando isso ocorre, a inteligência da criança também se elevaria a um novo nível (Montessori, 2017, p. 114).

Sobre a relevância do uso desse material, Moreira (2021) elucida que, para Montessori:

Da mesma forma com que os movimentos da mão podem ser refinados, todos os demais órgãos responsáveis por apreenderem as impressões do mundo exterior também o podem. Por esse motivo, a educação dos sentidos passou a ter grande importância no Método Montessori, seu material é sensorial para que as crianças compreendam conceitos abstratos com o uso de materiais concretos (Moreira, 2021, p. 19-20).

Mais tarde, em 1898, Moreira (2021) relata que Montessori concluiu seu doutorado em Ciências Médicas na Universidade de Roma e foi convidada para liderar o Instituto Ortofrênico, também em Roma, devido à sua crença de que os problemas das crianças anormais eram mais educacionais do que médicos. Segundo a autora, no instituto, ela aplicou os materiais de Séguin para educar as crianças internadas, a fim de reforçar a ideia de que elas precisavam de educação, não de tratamento (Moreira, 2021, p. 20).

Como resultado, Moreira (2021) descreve que as crianças do instituto aprenderam a ler, a escrever e, depois, ao realizarem o exame nas escolas públicas, com os demais alunos regulares, conseguiram aprovação. Outrossim, de acordo com a autora, essa grande conquista fez Montessori acreditar que seria possível ampliar esse método de ensino para todo o mundo e, dessa forma, “[...] ela se deu conta de que isso reformaria a escola e a educação” (Moreira, 2021, p. 20).

À luz dos frutos dessa experiência, a própria Montessori (2017) enfatizou, em sua obra, que, caso essa “educação especial, que tão extraordinariamente desenvolvera os deficientes”, pudesse ser trabalhada junto às demais crianças em situação regular de ensino, então, nas palavras da autora, “o milagre se espalharia por todo o mundo” (Montessori, 2017, p. 41). Em outras palavras, Montessori, ao verificar que suas pesquisas e métodos poderiam realmente provocar mudanças

significativas e transformadoras nas vidas dos educandos, vislumbrou um futuro em que essas estratégias pedagógicas poderiam ser estendidas para todas as crianças, promovendo, assim, o seu desenvolvimento integral e, por consequência, uma sociedade em que as crianças fossem mais acolhidas e valorizadas em sua formação educacional.

Após esse feito, L'Ecuyer (2020) e Moreira (2021) mencionam outros inúmeros momentos da biografia de Maria Montessori que foram excepcionalmente elevados pela sua genialidade e singularidade tanto por continuar aprofundando seus estudos – como quando entrou no curso de Letras e Filosofia, na Universidade de Roma, em 1902, ou quando se tornou livre docente em antropologia em 1904 (Moreira, 2021, p. 20) –, bem como, por ter fundado um curso para divulgar seus métodos e, assim, formar outros professores, além de ter criado a primeira “Casa dei Bambini” (Casa das Crianças), em 1907, “com cerca de 50-60 crianças entre seis e sete anos”, cujo propósito era expandir sua metodologia também para os estudantes em condições regulares de ensino e aprendizagem (L'Ecuyer, 2020, p. 29, tradução nossa)⁹⁰.

Além disso, torna-se imperioso, por fim, destacar que Montessori era engajada nos movimentos sociais, sobretudo, nos que abraçavam a causa das crianças, das mulheres, dos trabalhadores e dos direitos humanos, como evidencia L'Ecuyer (2020), no seguinte excerto:

Em 1908, aproveitando a viagem para sua participação na União Nacional de Mulheres (Unione Femminile Nazionale) realizada em Milão, Montessori estabelece uma relação com uma associação, a Sociedade Humanitária (Società Umanitaria), a qual ela encarrega da fabricação do material para o seu método e que patrocina a abertura de uma terceira escola em Milão, também em um bairro operário (L'Ecuyer, 2020, p. 29, tradução nossa)⁹¹.

Portanto, como foi possível verificar, este subtítulo aprofunda, de forma muito particular, acerca da biografia da educadora Dra. Maria Montessori. Isso ocorre propositalmente por duas razões: em primeiro, porque Catherine L'Ecuyer acolhe a teoria pedagógica montessoriana em todas as nuances do seu prisma filosófico e

⁹⁰ “Casa dei Bambini [Hogar de los niños] con unos 50-60 niños de entre seis y siete años” (L'Ecuyer, 2020, p. 29).

⁹¹ “En 1908, aprovechando el viaje para su participación en la Unión nacional de mujeres (Unione Femminile Nazionale) celebrado en Milán, Montessori propicia la relación con una asociación, la Sociedad humanitaria (Società Umanitaria), a la que encarga la fabricación del material para su método y que patrocina la apertura de una tercera escuela en Milán, también en un barrio obrero” (L'Ecuyer, 2020, p. 29).

educacional⁹². Em segundo, porque compreender o educar na curiosidade, no pensamento educacional de L'Ecuyer, como proposto por esta pesquisa, passa pela historicidade de Montessori de uma forma muito peculiar, pois é visível como L'Ecuyer se nutre teoricamente, não só dos pressupostos pedagógicos montessorianos, como, também e especialmente, da vida e do legado que a pedagoga italiana edificou. Prova disso é que, nas palavras de L'Ecuyer: “Milhares de anos depois, uma das mais reconhecidas pedagogas de todos os tempos, Maria Montessori, enfatizou a importância da curiosidade no aprendizado da criança” (L'Ecuyer, 2015, p. 26).

Assim, a partir desse passo, seguiremos com o mesmo exercício dos tópicos anteriores, isto é, pinçaremos como algumas teorias de Montessori dialogam intrinsecamente para a construção do pensamento educacional de Catherine L'Ecuyer acerca do educar na curiosidade. Para tanto, cabe retomar mais uma passagem de Moreira (2021), em que ela, assim como esta pesquisa, pontua esse alinhamento teórico entre Maria Montessori e Catherine L'Ecuyer:

Catherine, de certa forma, atualiza o que Montessori propunha no século passado. Ela apresenta a criança como protagonista, como um ser ativo que forma a si mesma, que, com liberdade, naturalmente se desenvolve em um ambiente apropriado, sem a necessidade de excesso de estímulos, seguindo as necessidades da criança. Em seu segundo livro⁹³, ela aprofunda a discussão sobre o excesso de tecnologias e apresenta a importância de uma educação pautada na realidade. Essa realidade está relacionada com o contato com pessoas, o contato com o mundo natural, que satisfaz a curiosidade da criança, a supressão de gratificações que motivam de forma errônea (Moreira, 2021, p. 34, grifo nosso).

Em síntese, nesse excerto, Moreira (2021) assinala os principais conceitos que evidenciam os pontos teóricos entre L'Ecuyer e Montessori, sobretudo, no que corrobora para a formulação do educar na curiosidade proposto pela autora canadense. Desse modo, embora existam outras perspectivas de diálogo entre as duas autoras – que, neste caso, não foram citadas por Moreira (2021) –, ficaremos com os princípios montessorianos que interpelam e alicerçam o educar na curiosidade e que nos cabem dentro das delimitações de análise desta pesquisa, sendo eles: i) a criança como protagonista da sua educação; ii) o respeito aos ritmos e às etapas da

⁹² Fato que pode ser verificado nas demais obras da autora canadense, porém, que não cabem nos limites desta pesquisa.

⁹³ L'ECUYER, C. Educar na realidade. 1ª edição. São Paulo: Fons Sapientiae, 2018.

infância; iii) o cuidado com o ambiente; iv) a oposição ao excesso de estímulos; e v) o papel do professor⁹⁴, os quais serão contemplados e analisados a seguir.

2.3.1 A criança como protagonista da sua educação

O primeiro pressuposto, a criança enquanto protagonista da sua educação, é explicitamente retomado por Catherine L'Ecuyer, em sua obra "Educar na Curiosidade: a criança como protagonista da sua educação" (2015), na qual ela advoga pela necessidade de uma educação acolhedora, em que a criança seja a personagem principal do seu desenvolvimento e que as suas vivências sejam respeitadas e valorizadas. Nesse sentido, para a autora, esse processo implicaria "[...] reconhecer que a criança é protagonista de sua biografia" e que a educação seria um processo de abertura, que começa no interior da pessoa e se abre para a realidade, de acordo com as possibilidades da própria natureza humana (L'Ecuyer, 2015, p. 65).

Nesse viés, Moreira (2021) explica que esse seria um princípio patente na teoria montessoriana, pois "Montessori defendia que a criança é um ser humano desde o dia de seu nascimento" e, desse modo, "possui a mesma dignidade de qualquer outro ser humano, independentemente de sua idade". Ou seja, para a pedagoga italiana, cada criança, desde o nascer, deveria ser respeitada e valorizada como um indivíduo único e completo e, dessa forma, os pequenos teriam o direito de explorar, aprender e crescer em seu próprio ritmo, tendo a sua individualidade priorizada e reconhecida (Moreira, 2021, p. 38).

A esse respeito, cabe retomar as palavras da própria Maria Montessori, na qual, em sua obra, "Mente absorvente" (1987)⁹⁵, sublinha que:

A conquista da independência inicia-se com o primeiro ano de vida; enquanto o ser se desenvolve, aperfeiçoa-se a si mesmo e ultrapassa todos os obstáculos que encontra em seu caminho; há no indivíduo uma força vital que o guia na direção de sua evolução (Montessori, 1987, p. 98).

⁹⁴ Esse princípio, embora não tenha sido mencionado por Moreira (2021), na passagem acima, também, está presente na teoria de Montessori e é um dos pressupostos que constituem o educar na curiosidade fomentado por L'Ecuyer.

⁹⁵ MONTESSORI, Maria. *Mente absorvente*. Tradução de Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1987.

Sob esse véu, L'Ecuyer (2015) menciona que esse olhar, concebido pela teoria montessoriana, teria causado “uma revolução no mundo pedagógico”, ao argumentar que “[...] a educação consistia em um desenvolvimento cujo protagonismo era a criança” e que o processo de aprendizagem seria iniciado no interior dos pequenos, de dentro para fora. Assim, nessa concepção, o ambiente e os professores seriam facilitadores desse desenvolvimento, ao invés de únicos responsáveis por ele (L'Ecuyer, 2015, p. 34).

Ademais, em relação a esse posicionamento, Montessori (1987) explica que: “Havemos de nos deparar com uma criança que não é mais considerada como um ser sem força, praticamente um recipiente vazio que devemos encher com a nossa sabedoria”, uma vez que

[...] a sua dignidade surgirá diante de nossos olhos à medida que nós a vejamos como construtor de nossa inteligência, como o ser que, orientado por um professor interior, trabalha infatigavelmente com alegria e felicidade, segundo um programa preciso, para a construção daquela maravilha da natureza que é o Homem (Montessori, 1987, p. 17).

Nessa ótica, de acordo com Moreira (2021), o adulto consciente e responsável pela formação da criança deveria reconhecer que, nos pequenos, há essa energia que os impulsiona a crescer e a se desenvolver (Moreira, 2021, p. 38), pois, de acordo com Montessori (1987): “A criança se desenvolverá com o exercício da independência que ela mesma conquistou para si” (Montessori, 1987, p. 104). Portanto, conforme complementa L'Ecuyer (2015), se esse desenvolvimento fosse respeitado, as crianças encontrariam, em suas próprias vivências, esse acesso à curiosidade, dado que essa autonomia as permitiria ampliar ainda mais a sua capacidade de aprender diante do mundo (L'Ecuyer, 2015, p. 132).

Todavia, cabe, aqui, alinhar que nenhuma das autoras – L'Ecuyer e Montessori – questiona a relevância do educador. Do mesmo modo, elas também não colocam os docentes em um plano depreciativo. Prova disso é que não só a importância desse papel é um dos pressupostos montessorianos também abordados por L'Ecuyer, como, em sua tese, “Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau” (2020), ela argumenta que não se deve confundir “‘protagonista de sua educação’ com ‘designer de sua própria proposta educativa’” ou associar “‘aprender com base nos

conhecimentos preexistentes – já adquiridos’ – com ‘construir a realidade ontologicamente’” (L’Ecuyer, 2020, p. 306, tradução nossa)⁹⁶.

Isto é, embora o aluno possa ser o agente principal de sua jornada educacional, isso não significa que ele seja o autor de seu próprio currículo. Ademais, a aquisição de conhecimento, embora fundamentada em saberes previamente estabelecidos, não infere que o aprendiz esteja, ontologicamente, edificando a realidade a partir do zero. Ou seja, apesar de, em muitas passagens, haver uma forma incisiva de tratar essa questão, faz-se necessário sinalizar esse posicionamento, a fim de que não haja riscos de uma possível ambiguidade de concepções.

Destarte, é possível constatar que o primeiro princípio – a criança enquanto protagonista da sua educação –, debatido até este momento, não só dialoga com os pressupostos montessorianos que embasam o pensamento educacional de Catherine L’Ecuyer, como, igualmente, contribui intimamente para as estruturas teóricas que fundamentam o educar na curiosidade, além de, sobretudo, preceder os próximos conceitos que entrelaçam essa teoria, como será visto a seguir.

2.3.2. O respeito aos ritmos e às etapas da infância

Em continuidade à valorização do protagonismo, emerge, em sincronia ao princípio montessoriano subsequente, o respeito aos ritmos e às etapas da infância⁹⁷. Este conceito, conforme articulado por L’Ecuyer (2015), seria basilar para cultivar a curiosidade nas crianças, pois permitiria o explorar e o descobrir da realidade de acordo com o ritmo dos pequenos e o respeito às etapas do desenvolvimento infantil (L’Ecuyer, 2015, p. 99).

Sobre essa concepção, a educadora e escritora Simone Davies, em seu livro “A Criança Montessori: guia para educar crianças curiosas e responsáveis” (2021)⁹⁸, chama a atenção para esse fundamento e explica que, no método Montessori, as crianças são ensinadas a serem autônomas, mas sem que isso signifique acelerar o

⁹⁶ Se ha confundido ‘protagonista de su educación’ con ‘diseñador de su propia propuesta educativa’. Se ha confundido ‘aprender en base a los conocimientos preexistentes – ya adquiridos –’ con ‘construir la realidad ontológicamente’ (L’Ecuyer, 2020, p. 306).

⁹⁷ Cabe ressaltar que Catherine L’Ecuyer dedicou a totalidade de um capítulo a esse princípio em seu livro “Educar na Curiosidade: a criança como protagonista da sua educação” (2015), o que demonstra a inquietude e a importância que a autora tutela sobre esse conceito.

⁹⁸ DAVIES, Simone. A Criança Montessori: Guia para educar crianças curiosas e responsáveis. nVersos Editora, 2021.

seu crescimento, “pois deixamos as crianças serem crianças” e “respeitamos as etapas do desenvolvimento” (Davies, 2021, p. 30).

À luz desse entendimento, Catherine L’Ecuyer (2015) igualmente fomenta essa premissa montessoriana e tece a seguinte reflexão:

Do nosso ponto de vista, as crianças são lentas. Lentas como os caracóis. Lentas para vestir-se, lentas para obedecer, lentas para compreender - "Quantas vezes eu te disse...!" -, lentas para comer, lentas para caminhar. Tão lentas...[...] A rapidez e a lentidão são conceitos muito subjetivos...Lentas comparadas com o quê? (L’Ecuyer, 2015, p. 99-100).

Ou seja, de acordo com L’Ecuyer (2015), a percepção de que as crianças são “lentas” é uma construção baseada nas expectativas e nos ritmos dos próprios adultos. Isto é, para a autora: “Achamos que as crianças são lentas porque comparamos o ritmo delas com o nosso [...]” (L’Ecuyer, 2015, p. 100). Logo, ela elucida que seria preciso revisar essas proposições e aprender a apreciar a cadência natural dos pequenos – que é perfeitamente adequada para o seu estágio de desenvolvimento –, ao invés de impor a eles um ritmo acelerado e incoerente à respectiva fase de formação (L’Ecuyer, 2015, p. 101).

Nesse viés, cabe evidenciar que embora Maria Montessori, desde os seus primeiros estudos e obras, tutele acerca da substancialidade de assegurar que as crianças tenham suas etapas de desenvolvimento preservadas e o seu ritmo de aprendizado e desenvolvimento compreendidos, em seu livro “A Educação e a paz” (2014)⁹⁹, a autora assevera que: “a ideia errônea segundo a qual o adulto deve fazer a criança entrar no molde desejado pela sociedade continua a reinar” (Montessori, 2014, p. 38). Ou seja, segundo Montessori, persistiria a concepção equivocada de que a criança deve ser formatada para se encaixar em um padrão pré-concebido, que é, muitas vezes, ditado pelos valores e normas da sociedade que, na maioria das vezes, não reconhece essa necessidade intrínseca de respeitar o tempo e as fases da infância.

Desse modo, segundo a concepção montessoriana, essa abordagem contraditória – conforme a reflexão anteriormente mencionada –, ignora o fato de que cada criança é um indivíduo único, com suas próprias habilidades, interesses e

⁹⁹ MONTESSORI, Maria. A educação e a paz. Papirus Editora, 2014.

potencial para contribuir de maneira significativa para a sociedade. Em outras palavras, descarta a hipótese da criança enquanto protagonista da sua educação. Com isso, segundo Montessori, mesmo após muitas pesquisas e teorias acerca do desenvolvimento educacional dos pequenos, “nenhuma sensibilidade moral surgiu para libertar os adultos do egoísmo que os cega e seu espírito não alcançou a compreensão das numerosas transformações desfavoráveis às crianças impostas pela situação humana” (Montessori, 2014, p. 38).

Em consonância a essa observação, Moreira (2021) enfatiza que para romper com a autocomplacência que obscurece a visão dos adultos quanto à percepção da individualidade e do protagonismo dos pequenos, seria preciso, primeiramente, aprender a “respeitar as etapas da infância”, assim como preconizado por Montessori. Isso, segundo Moreira (2021), seria indispensável para que a formação do ser fosse plena em sua integridade, uma vez que, segundo os princípios montessorianos, cada criança teria seu próprio ritmo de aprendizado e desenvolvimento, e, por isso, a educação deveria ser adaptada para atender a essas necessidades individuais.

Prova disso, é que, como retomado por Moreira (2021), Montessori, embasada “em sua experiência e na observação das crianças”, verificou que “o desenvolvimento humano pode ser dividido em quatro momentos”, os quais foram denominados por ela de “Períodos de Crescimento”, ou, como ficaram populares: “Quatro Planos de Desenvolvimento” (Moreira, 2021, p. 43).

Assim, em relação a essa teoria, L’Ecuyer (2020) igualmente retoma a importância dessa conceituação em sua obra e discorre que:

Baseada nas observações sistematicamente coletadas ao longo de dois anos na Casa dei Bambini, Montessori divide o período de aprendizado em quatro estágios de desenvolvimento: infância, adolescência e maturidade. Cada período tem características específicas e um ponto culminante, que é descrito da seguinte maneira: . Infância 0-6 anos (ponto culminante: 3 anos); . Criança 7-12 anos (ponto culminante: 9 anos); . Adolescência 13-18 anos (ponto culminante: 15 anos); . Maturidade 19-24 anos (ponto culminante: 21 anos) (L’Ecuyer, 2020, p. 47, tradução nossa).¹⁰⁰

¹⁰⁰ “Basada en las observaciones sistemáticamente recogidas a lo largo de los dos años en la Casa dei Bambini, Montessori divide el periodo de aprendizaje en cuatro etapas de desarrollo: la infancia, la niñez, la adolescencia y la madurez. Cada periodo tiene unas características concretas y un punto culmen, que se describe de la siguiente forma: Infancia 0-6 años (punto culmen: 3 años); Niñez 7-12 años (punto culmen: 9 años); Adolescencia 13-18 años (punto culmen: 15 años); Madurez 19-24 años (punto culmen: 21 años)” (L’Ecuyer, 2020, p. 47).

Nessa senda, L'Ecuyer (2020) ainda complementa que: "Montessori descreve esses estágios como fases distintas, tanto em termos de necessidades quanto de comportamentos". Dessa forma, elas corresponderiam, por sua vez, "às etapas educacionais geralmente conhecidas como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e universidade" (L'Ecuyer, 2020, p. 47, tradução nossa)¹⁰¹. Estas, de acordo com L'Ecuyer, deveriam ser prontamente consideradas, pois cada uma representaria um período crítico no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, que, caso invisibilizadas ou aceleradas, poderiam prejudicar profundamente o aprendizado e a formação da criança.

Em outra via, L'Ecuyer (2015) aprofunda um pouco mais essa reflexão e adverte que o respeito aos ritmos e às etapas da infância seria basilar para que esse desenvolvimento seja saudável e, especialmente, possível, pois, em suas palavras:

A natureza da criança não mudou, as crianças são crianças e continuarão sendo sempre. É o ambiente no qual estão as crianças que mudou, que as submete a estímulos que as impedem de divertir-se com um filme lento. Antes, o ambiente imediato da criança costumava adaptar-se ao seu ritmo e às suas necessidades. Agora, é ela quem deve adaptar-se ao ritmo frenético de um ambiente que produz cada vez mais estímulos (L'Ecuyer, 2015, p. 56).

Ou seja, de acordo com L'Ecuyer (2015), a natureza primária das crianças – a inocência, a curiosidade e a capacidade de se maravilhar – permanece a mesma. No entanto, o ambiente em que os pequenos estão inseridos atualmente sofreu transformações significativas, que, muitas vezes, suprimem esse compasso natural da infância, bem como, suas etapas (L'Ecuyer, 2015, p. 56).

Isso teria ocorrido, porque, segundo a autora, o próprio ritmo do mundo foi alterado com tantas tecnologias, urgência de informações, globalização e tantas prioridades do mundo moderno que interferem o tempo todo na socialização e, conseqüentemente, nas práticas educacionais, infantis ou não. Dessa forma, as etapas da vida parecem ter sido abreviadas em detrimento de uma pressa constante e de um "círculo vicioso da espiral da superestimulação" (L'Ecuyer, 2015, p. 57).

A respeito dessa urgência educacional e social, que parece ter sido legitimada pela cultura contemporânea, Maria Montessori aponta em sua obra "A Educação e a

¹⁰¹ "Montessori describe esos estadios como fases distintas, tanto en términos de necesidades como de comportamientos. Corresponden a las etapas educativas generalmente conocidas como la educación infantil, la primaria, la secundaria y la universidad" (L'Ecuyer, 2020, p. 47).

paz”, publicado pela primeira vez na Itália, em 1949, que essa celeridade imposta à natureza humana já era ventilada desde essa década, aliás, desde muito antes. Desse modo, em seu texto, Montessori tece uma crítica imperiosa aos discursos proferidos nessa conjuntura e faz um alerta, a saber:

Observem, então, o que acontece com o tipo de educação dada pelos pais e professores. Eles dizem à criança: “Vamos, você tem de se concentrar em seus estudos! Você tem de obter um diploma! Você tem de conseguir este ou aquele emprego! De outra forma, como você viverá?”. Pais e professores de hoje esquecem de dizer as palavras que foram a pedra de toque da educação: “Todos os homens são irmãos (Montessori, 2014, p. 76).

Destarte, para L’Ecuyer (2015), em concordância a essa premissa e com o intuito de que esses aspectos sejam respeitados a fim de que seja possível edificar uma educação que não só respeite as crianças dentro dos seus ritmos e da sua natureza, mas, que, igualmente, seja capaz de promover o educar na curiosidade, conclama pais e educadores para que redescubram

[...] a sensibilidade que nos outorgou a natureza e que fomos apagando pelas circunstâncias de uma vida acelerada e às vezes histórica, para aprender a harmonizar nossas intervenções com os ritmos da criança [...]. A criança tem um relógio interno, e ela mesma – não o que ela pede, e sim o que pede a sua natureza – é a medida do que ela precisa (L’Ecuyer, 2015, p. 103).

Por conseguinte, cabe elucidar que respeitar os ritmos e as etapas dos pequenos passa inevitavelmente pelos pressupostos de cuidado com o ambiente, pela oposição ao excesso de estímulos e pelo papel do educador, propostos por Montessori e acolhidos por L’Ecuyer. Ou seja, para que o tempo individual de cada criança seja respeitado, é preciso que os pequenos aprendam e cresçam de acordo com suas próprias capacidades e interesses, sendo esses acompanhados de um responsável – pais ou educadores. Isso, por sua vez, implicaria proporcionar um ambiente de aprendizado calmo e acolhedor, que evite estímulos excessivos, os quais possam distrair ou sobrecarregar as crianças, fatores que, segundo L’Ecuyer (2015), impendem e suprimem a curiosidade.

Desse modo, esses dois primeiros pressupostos – cuidado com o ambiente e oposição ao excesso de estímulos – serão trabalhados de forma alinhada no próximo tópico e, por fim, apenas o último princípio – papel do educador – será tratado de

forma individual, com o fito de articular as concepções à análise que se pretende fomentar.

2.3.3 O cuidado com o ambiente e a oposição ao excesso de estímulos

Sobre o cuidado com o ambiente, L'Ecuyer (2020) analisa que esse teria “um lugar privilegiado na pedagogia montessoriana”, pois:

O ambiente que está ‘preparado’ é ordenado, belo, simples e real. É um ambiente organizado de acordo com a ordem interna da criança. Trata-se do meio pelo qual a criança encontra o que sua natureza pede para poder se desenvolver de forma ótima, sem obstáculos, durante seus períodos sensíveis. Portanto, cada elemento tem sua razão de ser no desenvolvimento da criança (L'Ecuyer, 2020, p. 58, tradução nossa).¹⁰²

Em reciprocidade a essa compreensão, Moreira (2021) explica que, para a concepção pedagógica montessoriana, o ambiente, seja ele escolar ou familiar, precisaria ser coerente às características da criança, para que “[...] o pequeno ser humano possa desenvolver todas as suas capacidades sem ter o ambiente como um obstáculo, e sim um facilitador”, pois, “segundo Montessori (1969), “[...] a vida psíquica infantil necessita de defesa e ambiente análogos aos invólucros véus que a natureza colocou em volta do embrião físico”” (Montessori, 1969, p. 36 *apud* Moreira, 2021, p. 69).

Ou seja, essa cuidadosa adaptação deveria ocorrer de forma adequada à necessidade de desenvolvimento das crianças, visto que, conforme Moreira (2021) descreve:

Como o corpo da mãe se altera para criar o ambiente em que o bebê se desenvolverá, analogamente, o ambiente em que a criança será inserida precisa ser adaptado para ela, pois o ambiente em que os adultos vivem não é próprio para a criança, os móveis são altos, grandes e pesados, o que impede que a criança possa agir com liberdade (Moreira, 2021, p. 69).

¹⁰² “El ambiente tiene un lugar privilegiado en la pedagogía montessoriana. El entorno que está ‘preparado’ es ordenado, bello, simple y real. Es un entorno organizado en función del orden interior del niño. Se trata del medio a través del cual el niño encuentra lo que su naturaleza le pide para poder desarrollarse de forma óptima, sin obstáculos, durante sus periodos sensitivos. Por lo tanto, cada elemento tiene su razón de ser en el desarrollo del niño” (L'Ecuyer, 2020, p. 58).

Desse modo, segundo L'Ecuyer (2020), o ambiente deveria ser preparado e, assim, considerar algumas características essenciais para o pleno desenvolvimento dos pequenos. Entre essas particularidades, a autora destaca “a adaptação à realidade da criança”. Assim, para assegurar esse princípio, seria preciso que os móveis e os materiais não só correspondam à etapa de desenvolvimento da criança, mas, também, que sejam “projetados considerando sua altura, de forma que a criança possa se mover com agilidade”, além de outros fatores que interferem sobre esse contexto (L'Ecuyer, 2020, p. 60, tradução nossa)¹⁰³.

Nesse viés, segundo Moreira (2021), o desenvolvimento infantil não seria possível na ausência de objetos e materiais que permitam a ação da criança em seu entorno (Moreira, 2021). Isso aconteceria, pois, de acordo com Montessori (2014), a criança precisaria de objetos para agir, uma vez que eles funcionariam como um alimento para seu espírito (Montessori, 2014). Logo, as condições do ambiente para o aprendizado precisariam ser pensadas, a fim de proporcionarem um espaço mais pertinente ao desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, Montessori (2014) ainda complementa e alerta que, ao construir um ambiente cada vez mais distante da natureza e, conseqüentemente, cada vez mais inadequado à criança, o adulto teria ampliado seus poderes e, com isso, aumentado o seu controle sobre os pequenos (Montessori, 2014). Tal realidade, segundo a autora, não proporcionaria aos infantes um desenvolvimento pleno de suas capacidades, mas, sim, faria com que eles fossem mais fáceis de serem controlados e disciplinados pelo adulto e, posteriormente, pelos moldes da sociedade em que estariam inseridos.

Ademais, Montessori (2014) enfatiza que a personalidade humana se forma por experiências contínuas. Desse modo, caberia aos adultos recriar para as crianças, os adolescentes e os jovens, um ambiente e um mundo que permita essas experiências formadoras (Montessori, 2010). Isso deveria ocorrer, pois, seria preciso observar um cuidado maior com as etapas de desenvolvimento, a fim de priorizar esse respeito a cada uma delas, além de oferecer condições contextuais para que se efetive uma formação de maneira mais ampla e aprofundada.

¹⁰³ “El mobiliario y el material no solamente se adaptan al periodo sensitivo del niño [...] sino que están diseñados pensando en su estatura, de forma que el niño pueda ir y venir con agilidade” (L'Ecuyer, 2020, p. 60).

Sobre essa premissa, L'Ecuyer (2020) esclarece que, embora Montessori seja conhecida por pleitear em diversas obras o cuidado com o ambiente educativo, isso jamais significou a reduzir essa teoria à mera decoração da sala de aula. Isto é, o cuidado com o ambiente se refere ao método de oportunizar um contexto de aprendizado coerente com os conhecimentos que serão trabalhados, e, com efeito, isso só seria alcançado por meio de um “ambiente adequado para que as crianças possam trabalhar de maneira sistemática e sem distrações” (L'Ecuyer, 2020, p. 8, tradução nossa)¹⁰⁴.

Desse modo, o ambiente e os materiais devem considerar a logicidade da prática pedagógica, a faixa etária dos estudantes, a complexidade das tarefas, entre outros fatores, pois, de acordo com Montessori (1949): “Há na criança uma sensibilidade absorvente para tudo ao seu redor. E é através da contemplação e absorção do ambiente que alguém se adapta a ele”. Essa capacidade, segundo a autora, revelaria um “poder do subconsciente que só se encontra na criança” (Montessori, 1949, s./p. *apud* L'Ecuyer, 2020, p. 48, tradução nossa)¹⁰⁵.

Por conseguinte, quanto ao quarto pressuposto, oposição ao excesso de estímulos, Montessori (1917) explica que “nenhum ornamento pode distrair uma criança realmente absorta em sua tarefa; ao contrário, a beleza promove a concentração do pensamento e refresca o espírito cansado” (Montessori, 1917, s./p. *apud* L'Ecuyer, 2020, p. 61-62, tradução nossa)¹⁰⁶.

Como exemplo, L'Ecuyer (2015) cita que, hoje, as crianças são bombardeadas com uma quantidade enorme de estímulos, sobretudo os digitais, que, por sua vez, podem dificultar a apreciação de atividades mais lentas e contemplativas, como admirar a natureza ou assistir a um filme mais longo. Com efeito, segundo essa análise, é possível verificar que, para a autora, antes, o ambiente se adaptava ao ritmo da criança, mas, agora, a criança é forçada a se adaptar ao ritmo acelerado do ambiente. Isso, de toda a forma, interfere não só na maneira como a criança aprende,

¹⁰⁴ “Todo esto lo consigue creando el ambiente adecuado para que los niños pudieran trabajar de manera sistemática y sin distracciones” (L'Ecuyer, 2020, p. 8)

¹⁰⁵ “Hay en el niño una sensibilidad absorbente hacia todo lo que le rodea. Y es mediante la contemplación y la absorción del ambiente que uno se adapta a él. Esta facultad revela un poder del subconsciente que solo se encuentra en el niño” (Montessori, 1949, s/p, *apud* L'Ecuyer, 2020, p. 48.

¹⁰⁶ “Ningún adorno puede distraer a un niño realmente absorto en su tarea; al contrario, la belleza promueve la concentración del pensamiento y refresca el espíritu cansado” (Montessori, 1917, s/p *apud* L'Ecuyer, 2020, p. 61-62).

mas também em como processa as informações à sua volta, em relação à vida e ao seu crescimento.

Por conseguinte, o próximo item versará sobre o papel do educador diante dessa realidade, tendo em vista que é primordial que haja esse auxílio por parte do professor, de maneira direcionada, para que a criança possa explorar de forma mais aprofundada suas capacidades, o que impacta o seu desenvolvimento.

2.3.4 O papel do educador

Diante do que foi debatido até o momento, é necessário refletir sobre o papel do educador nesse contexto específico, sendo esse o quinto e último pressuposto desta análise. Assim, tanto L'Ecuyer quanto Montessori concordam que ele jamais pode ser impositor, controlador ou o único que detém o saber nesse processo. Pelo contrário, é preciso que ele reconheça os aspectos anteriores mencionados e seja, sobretudo, um facilitador. Isto é, alguém que observa a sensibilidade durante esse desenvolvimento e ajude, permita e promova que a criança aprofunde ainda mais a sua curiosidade pelo mundo e seu desejo pelo conhecimento.

Dessa maneira, a visão de professor, proposta por Maria Montessori, diferencia-se da visão tradicional, daquele que é detentor de todo o conhecimento e que entrega todo o conhecimento para a criança. “O que vimos é uma radical transferência da atividade que antes existia na mestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança” (Montessori, 2017, p. 155). Isto é, o ensino e a aprendizagem deixam de depender completamente da ação do professor, de maneira que o estudante passa a ser protagonista de seu aprendizado (Moreira, 2021, p. 82). Assim, é também essencial que o educador tenha ferramentas para proporcionar que o educando consiga desenvolver suas capacidades de aprendizado de forma mais autônoma, apropriando-se do ambiente propício e vivenciando uma maior individualidade nesse processo.

De acordo com Moreira (2021), é certo que essa força impulsiona a criança, mas ela também é atraída pelo ambiente, que a leva a se desenvolver pela experiência e pela ação sobre ele. Logo, não é o adulto que dá à criança o impulso para buscar esse desenvolvimento. Isto é, ele pode até alterar e influir sobre esse meio, o no entanto, o que vai impulsionar a criança é sua energia interior (Moreira, 2021, p. 39).

Desse modo, o educador conscientiza-se de que a criança, por menor que seja, não depende completamente dele; ele não pode determinar a data exata em que ela irá começar a andar, ou quando passará a falar as primeiras palavras e depois formar frases. A ele, cabe favorecer um ambiente seguro, no qual a criança poderá tentar andar, podendo auxiliá-la a dar alguns passos. Mas depende da mente e do corpo infantil toda a elaboração para que ela ande ou fale, por exemplo (Moreira, 2021, p. 39).

Nessa lógica, segundo Montessori (1965), seria preciso compreender que a criança possui toda a capacidade para efetivar o seu desenvolvimento, precisando apenas de incentivo e contexto adequado, para que ela se aproprie de suas próprias capacidades a fim de desenvolvê-las. Ou seja, de acordo com a autora, “[...] O mestre há de ter não só a capacidade de um preparador do laboratório, como também o interesse de um observador ante os fenômenos naturais”, pois,

segundo nossa metodologia, deverá ser mais “paciente” que “ativo”; e sua paciência se alimentará de uma ansiosa curiosidade científica e de respeito pelos fenômenos que há de observar. É necessário que o mestre entenda e viva seu papel de observador (Montessori, 1965, p. 46).

Portanto, como pode ser verificado, Catherine L’Ecuyer busca em Maria Montessori a coesão integral do alicerce pedagógico que fundamenta o seu pensamento educacional sobre o educar na curiosidade. Isso pode ser analisado, especialmente, no acolhimento dos pressupostos montessorianos de que as crianças são aprendizes ativos, cuja curiosidade inata, se adequadamente nutrida e encorajada, pode proporcionar um aprendizado profundo e protagonista. Isso se reflete em sua defesa de ambientes educacionais que estimulam a exploração e a descoberta, em detrimento do excesso de estímulos.

Sendo assim, a partir das reflexões propostas neste capítulo, foi possível verificar que o trabalho de L’Ecuyer é um testemunho da relevância contínua e do impacto duradouro das ideias de Aristóteles, Tomás de Aquino e Montessori na educação contemporânea, para além do que concerne o educar na curiosidade.

3. O EDUCAR NA CURIOSIDADE

Antes de propriamente nos atermos à curiosidade enquanto característica basilar do processo de aprendizagem, vamos, neste primeiro momento, delimitar, definir e conceituar – etimologicamente, epistemologicamente¹⁰⁷ e literariamente – o seu significado e como ele pode ser ampliado dentro de uma perspectiva educacional. Para isso, algumas obras vão nos ajudar nesse caminho, as quais serão citadas no desenvolvimento de cada descrição.

3.1. CONCEITO

De acordo com a definição etimológica, a palavra curiosidade vem do latim *curiositas, curiositatis*, que, segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), significa “cuidado, diligência em buscar uma coisa, desejo de conhecer”, e, também “o desejo intenso de ver, ouvir, conhecer, experimentar alguma coisa geralmente nova, pouco conhecida ou da qual nada se conhece”, ou ainda, “vontade de aprender, saber, pesquisar (assunto, conhecimento, saber), interesse intelectual” (Houaiss, 2001, p. 894)¹⁰⁸.

Em seguida, em conformidade com o professor e escritor Hugo Assmann, em sua obra “Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa” (2004)¹⁰⁹, a “curiosidade não é um conceito unívoco” e “é praticada com vários nomes”, os quais, o autor sugere: “admiremos o som e a escrita da palavra: curiosidade” e “seus familiares; curioso/a, curiosamente, curiosar e curiosear (dicionarizados) e curiosante (neologismo legal)” (Assmann, 2004, p. 23).

A respeito dessa reflexão, Assmann (2004) ainda complementa que esses seriam “termos comuns e indefesos, como a maioria das palavras não complicadas”, pois, elas têm “tradução literal e sem problemas nos idiomas neolatinos: *curiosidad, curiosità, curiosité* (desconheço o romeno e outros parentes); e até no inglês: *curiosity*”

¹⁰⁷ De acordo com o Dicionário Giles (1993), a epistemologia é entendida como “teoria do conhecimento” e corresponde à área que trata das origens, pressupostos, natureza, extensão e veracidade do conhecimento (Guiles, 1993, p. 25). (GUILLES, T. R. Dicionário de Filosofia: termos e filósofos. São Paulo: EPU, 1993).

¹⁰⁸ HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, Editora Objetiva, 2001.

¹⁰⁹ ASSMANN, Hugo. Curiosidade e prazer de aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

(Assmann, 2004, p. 23). Ademais, segundo o autor caberia indagar qual seria a sua origem. Em suas palavras:

De onde veio? Direto do latim: *curiositas, curiositatis*. Já neste termo latino, os que adoram etimologias encontram joias inspiradoras: **cur significa: por quê?** [...] Cura - termo considerado referência-chave no caso – tem vários sentidos mais ou menos afins: cuidado, empenho, desvelo, carinho, preocupação e similares. Portanto, com tal raiz, **a curiosidade nasceu sob bons augúrios e opções abertas** (Assmann, 2004, p. 15, grifo nosso).

Por fim, à luz da sua própria inquietação, Assmann (2004) completa que a palavra curiosidade “parece bem-nascida e promissora” e, embora tenha havido usos e abusos e em seu percurso histórico, os seus muitos sentidos “não são complicados ou herméticos”, uma vez que seu “significado básico é: o desejo intenso de ver, ouvir, saber e experimentar alguma coisa” (Assmann, 2004, p. 24).

Quanto ao conceito epistemológico, os professores Darcisio Natal Muraro e Sara Silva, no artigo “Conhecer para transformar – a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire” (2014)¹¹⁰, explicam que o sentido epistemológico da curiosidade pode ser entendido como um elemento importante no processo de aquisição de conhecimento, uma vez que ela tende a ser compreendida como uma motivação para investigar o mundo, para buscar respostas a perguntas e para encontrar soluções para problemas (Silva e Muraro, 2014, p. 10).

Outrossim, os autores acrescentam que, sob o véu da definição de Paulo Freire¹¹¹, a curiosidade é um elemento fundamental para uma aprendizagem crítica e transformadora, uma vez que, “a curiosidade como parte integrante do fenômeno da vida é força inquietante, indagadora, desveladora, esclarecedora, criadora e pode ser considerada ingênua ou epistemológica¹¹²” (Silva e Muraro, 2014, p. 10).

¹¹⁰ SILVA, S.; MURARO, D. N. Conhecer para transformar – a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014, p. 1196-0, 2014.

¹¹¹ Paulo Freire (1921-1997), filósofo e educador brasileiro cuja obra em extensão e relevância ultrapassou nossas barreiras nacionais e ganhou dimensão universal, foi um incansável defensor da liberdade, da justiça, da ética, da autonomia do ser humano, questões que são mediatizadas pela escola e pela sociedade. Sua obra traz em seu bojo uma imensa preocupação com a vida humana, muito particularmente com aqueles que são penalizados e discriminados social e economicamente (Silva e Muraro, 2014).

¹¹² Aqui, cabe evidenciar, que Silva e Muraro (2014) resgatam os dois sentidos de curiosidade debatidos por Freire (1983), ou seja, o significado ingênuo e o epistemológico. Todavia, esta pesquisa se delimitará somente ao segundo conceito, uma vez que apenas esse atende à reflexão proposta por esse momento do estudo.

Assim, em relação a essas duas concepções freirianas, que colocam o sentido epistemológico de curiosidade em dois patamares distintos, Silva e Muraro (2014) explicam que a “curiosidade ingênua” gera conhecimento, mas esse é marcado pelo senso comum, “forjado no âmago da experiência-feita”, metodicamente impreciso e sem crítica. Por outro lado, a “curiosidade epistemológica” é sistemática, rigorosa e demanda a habilidade humana dialética de “admirar”, um exercício epistemológico de pensar e agir (Silva e Muraro, 2014, p. 10).

Nesse viés, nas palavras de Freire (1983 *apud* Silva e Muraro, 2014):

Ad-mirar, olhar por dentro, separar para voltar a olhar o todo-ad-mirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las, são separações que só se dividem pela necessidade que o espírito tem de abstrair para alcançar o concreto. No fundo são operações que se implicam dialeticamente (Freire, 1983 *apud* Silva e Muraro, 2014, p. 44, grifo nosso).

Dessarte, os autores concluem que apenas “a curiosidade epistemológica, entendida como conscientização”, pode propiciar ao ser humano “o interesse, o desejo e a capacidade necessários para ir além da mera constatação, impulsionando-o à busca da razão de ser, mediante o uso sério da reflexão e a ação”. Desse modo, a curiosidade, em seu uso consciente, é, por si só, uma força motriz natural que impulsiona o indivíduo a buscar o conhecimento e a compreensão mais profunda do mundo, uma vez que “é o aprofundamento da tomada de consciência que possibilitando o trabalho-ação transformador autêntico promove a superação do conhecimento inautêntico” (Silva e Muraro, 2014, p. 12).

Por fim, há a conceituação literária, que, embora citada em último lugar, poderia ocupar o primeiro, afinal, o sentimento primário de curiosidade sobre o mundo não ocorre de forma linear, factual ou científica. Isto é, trata-se de uma percepção subjetiva, íntima, contemplativa e, especialmente, imaginativa. Assim, a literatura pode ajudar a ampliar alguns horizontes sobre essa abordagem.

Então, como ponto de partida, cabe resgatar o mito de Pandora, personagem popular da mitologia grega, que abriu uma caixa proibida e, como consequência, deixou todos os sentimentos da humanidade escaparem, restando apenas um: a esperança. A descrição dessa passagem merece uma atenção especial, pois, embora a esperança ganhe destaque no desfecho da narrativa, outro sentimento antecede

todo o clímax que envereda a trama: a curiosidade. Ou seja, caso não fosse a curiosidade de Pandora, a caixa jamais seria aberta e, assim, talvez, uma história que cruzou séculos não seria vivenciada até os dias de hoje.

Outra obra – que não poderia faltar nessa passagem literária sobre a curiosidade – é o romance “Alice no País das Maravilhas” (1865), de Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898). Na narrativa, a protagonista vive a aventura de descobrir um novo mundo, o chamado “País das Maravilhas”, cuja descoberta só foi possível devido à sua curiosidade em perseguir um coelho, que provoca a sua atenção no início da trama e a conduz a um lugar mágico. Assim, mais uma vez, a curiosidade foi vital para o desdobramento dos fatos que ocasionam o conflito da narrativa, tal como os demais episódios que vêm a seguir.

Ademais, outra obra clássica que faz jus ser mencionada é “O Pequeno Príncipe” (1943), de Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944). Na história, o protagonista é um príncipe que mora sozinho em um planeta muito pequeno, o Asteroide B612, mas, instigado por sua curiosidade, ele sai do seu pequeno mundo, desbrava o universo, conhece vários planetas e, justamente, a Terra, é o seu preferido. Aqui, ele vive grandes experiências, que, por sua vez, não acontecem em um reino de maravilhas, como ocorre com a protagonista Alice – da obra anteriormente citada -, mas, simplesmente, no cotidiano, nos lugares comuns e, até mesmo, no próprio deserto. Isto é, movido pela curiosidade e por sua mente imaginativa, o príncipezinho experiencia o encanto de toda e qualquer realidade.

Ainda há muitas outras obras, clássicas e atuais, nacionais e estrangeiras, que exploram a curiosidade enquanto motor para a motivação de seus protagonistas e demais personagens. Entretanto, esses exemplos são suficientes para a compressão dessa característica humana, bem como, para distinguir sua relevância enquanto agente da imaginação, das ideias e da compreensão do mundo. Desse modo, para concluir essa reflexão, cabe mencionar uma passagem da obra “Uma história natural da curiosidade”, (2016)¹¹³, do escritor e pesquisador Alberto Manguel:

Sou curioso quanto à curiosidade. Uma das primeiras expressões que aprendemos quando crianças é por quê. Em parte, porque queremos saber alguma coisa sobre o mundo misterioso no qual entramos sem que o quiséssemos, em parte porque queremos compreender como funcionam as coisas nesse mundo, e em parte porque sentimos uma

¹¹³ MANGUEL, A. Uma história natural da curiosidade. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2016.

necessidade ancestral de nos engajarmos com os outros habitantes desse mundo, e após nossos primeiros balbucios e arrulhos, começamos a perguntar: “Por quê?” (Manguel, 2016, p. 8).

Portanto, a expressão “por quê”, classificada pela gramática da língua portuguesa como pronome interrogativo, acortina e revela, ao mesmo tempo, um predicado que é inerente a todos os seres humanos: a curiosidade. Nesse viés, como deslindado por Manguel (2016) “Por quê? (em suas muitas variações) é uma pergunta muito mais importante por ser feita do que pela expectativa de uma resposta” (Manguel, 2016, p. 12).

Sendo assim, analisar a curiosidade na proposta educacional de Catherine L’Ecuyer pode contribuir para um resgate íntimo de uma característica humana tão vital e, ao mesmo tempo, tão suprimida pelos excessos de uma sociedade que não consegue mais se espantar com as possibilidades significativas de um mito grego, com as peripécias de um coelho ou com a imaginação de um pequeno príncipe, isto é, de uma criança.

3. 2 POR QUE EDUCAR NA CURIOSIDADE

De acordo com Assmann (2004): “O ser humano é um animal curioso, naturalmente predisposto a explorar e conhecer o mundo que o cerca” (Assmann, 2004, 151). No mesmo entendimento fisiológico dessa concepção, Manguel (2016) explica que “Segundo a teoria darwiniana, a imaginação humana é um instrumento de sobrevivência”, pois, “para melhor aprender sobre o mundo, e portanto estar mais bem equipado para lidar com suas armadilhas e seus perigos, o Homo sapiens desenvolveu a capacidade de reconstruir a realidade exterior em sua mente”, com efeito, o homem passou a imaginar e a “conceber situações que ele pudesse confrontar, antes de efetivamente se deparar com elas” (Manguel, 2016, p. 10).

Em relação a esse princípio, inerente aos seres humanos, L’Ecuyer (2015) conduz essa reflexão para a infância, a qual, segundo a autora, seria uma fase em que essa característica poderia ser observada empiricamente, uma vez que os pequenos se encantam de forma natural pela realidade, são curiosos sobre tudo que faz parte desse contexto e possuem uma imaginação que não foi adquirida ou mesmo ensinada por um adulto, mas, como dito por Manguel, faz parte de uma habilidade de “reconstruir a realidade exterior em sua mente”, e, desse modo, os pequenos fariam

isso com muita virtude. Nas palavras da autora, “a capacidade que possuem as crianças para pensar em coisas impossíveis é maravilhosa”, por exemplo, ““Mamãe, por que não chove para cima?”, “por que as abelhas não fabricam doce de leite e xarope de guaco?”, “por que as formigas não são preguiçosas?”” (L’Ecuyer, 2015, p. 29-30).

Nesse sentido, L’Ecuyer (2015) acrescenta que “quando nossos filhos de dois, três ou quatro anos nos bombardeiam com perguntas que nos parecem ilógicas, não pedem nem reivindicam uma resposta”, pois, essa seria “[...] a maneira de eles admirarem-se diante de uma realidade que é, mas...que simplesmente poderia não ter sido” (L’Ecuyer, 2015, p. 30). Logo, para a autora, em concordância às análises elencadas por Assmann (2004) e Manguel (2016), essa qualidade tão particular e, ao mesmo tempo, tão essencial para os seres humanos é o que permite o aprendizado contínuo e a exploração criativa do mundo em qualquer estágio, inclusive, desde a primeira infância.

Ademais, sobre essa análise, Manguel (2016) ainda elucida que uma vez que as perguntas passam a fazer parte da vida humana, “nunca paramos”, pois, “logo descobrimos que essa curiosidade raramente é recompensada com respostas significativas ou satisfatórias, e sim com um desejo crescente de fazer mais perguntas [...]” (Manguel, 2016. p. 8).

Por outra via, Assmann (2004) complementa que a capacidade de questionamento dos seres humanos está intimamente associada à curiosidade, que, por sua vez, seja na infância ou na vida adulta, não se limitaria aos aspectos comuns e cotidianos que estão próximos ou são habituais para um indivíduo, bem como não teria início em um momento mais maduro da vivência humana, pois,

[...] Já na primeira infância as perguntas inquisitivas sobre "o que é" dão rapidamente o salto para um processo ativo e operacional de experimentação: "como funciona isso?", "que acontece, se...?" (Assmann, 2004, 151).

Desse modo, segundo Assmann (2004), “a exploração efetiva dessa predisposição já é imediatamente um processo de aprendizagem impulsionado pela curiosidade”, e, com efeito, do ponto de vista temporal, não haveria uma fronteira tangível que delimitasse o que é inato e o que é “processo de aprender”. Isto é, “enquanto processo ativo, a aprendizagem sempre já é um processo cognitivo, que é

uma prática humana não instintiva em todos os seus aspectos, porque nela já ocorre aprendizagem” e, com efeito, a curiosidade faria parte da natureza do homem, “[...] porque no ser humano o impulso para curiosar é inato e se desdobra naturalmente em aprendizagem” (Assmann, 2004, p. 151-152).

Assim, em conformidade a esse entendimento¹¹⁴, L’Ecuyer (2015) igualmente explica que “esse instinto de curiosidade da criança é o que a leva a descobrir o mundo” (L’Ecuyer, 2015, p. 22). Desse modo, segundo a autora, essa característica seria, naturalmente, sua motivação interna e seu impulso inato por aprender. Prova disso, é que os pequenos não precisariam de grandes estímulos para que a curiosidade fosse suscitada em suas vivências, isto é, o próprio contexto real já seria suficiente, pois:

As pequenas coisas motivam a criança a aprender, a satisfazer a sua curiosidade, a ser autônoma para entender os mecanismos naturais dos objetos que a rodeiam por meio da sua experiência com o cotidiano, *motu proprio*. Apenas temos que acompanhar a criança, proporcionando-lhe um ambiente favorável para o descobrimento (L’Ecuyer, 2015, p. 22).

Outrossim, Assmann (2004) completa que “a criança é naturalmente curiosa em relação a tudo o que a rodeia”, pois, espontaneamente, tudo levaria os pequenos “a ir em frente”, rumo aos objetos que os atraem, “para os observar, manipular, e talvez desmontá-los, se isso lhe parece a melhor maneira de torná-los familiares” (Assmann, 2004, p. 40-41).

Desse modo, para L’Ecuyer (2015), seria preciso promover espaços, ambientes e contextos que permitissem esse processo, de forma espontânea e adequada. Isto é, sem qualquer sobrecarga de estímulos que, equivocadamente, é uma prática compreendida como uma fórmula para cativar a capacidade de aprendizado das crianças. Aliás, segundo a autora, os pequenos precisariam exatamente do oposto, a saber:

A criança deve ter espaço para pensar, sem receber sempre tudo mastigado. Ao contrário do que argumenta o modelo mecanicista, é

¹¹⁴ Embora Catherine L’Ecuyer e Hugo Assmann apresentem um sincretismo de ideias no que tange à importância da curiosidade para o desenvolvimento humano e para a educação, os dois autores não dialogam entre si em suas obras, bem como, L’Ecuyer não cita o autor em nenhum dos seus textos. Desse modo, os debates presentes que conjugam as reflexões desses dois autores são resultados delimitados desta pesquisa.

bom que as perguntas que fazem nossos filhos, às vezes, fiquem sem respostas.

- E você, o que pensa? - respondeu a mãe ao seu filho.

Se a criança se incomoda e fica nervosa com essa resposta, é porque perdeu a capacidade de imaginar, de pensar por si só, de sonhar. Por outro lado, se sorri serenamente e se perde "no mundo da lua", podemos ficar tranquilos e contentes de ter acompanhado a criança em um processo de pensamento autônomo (L'Ecuyer, 2015, p. 76).

Em consonância a essa análise, Assmann (2004) ressalta que o desejo inato das crianças de “conhecer o mundo deve ser encorajado, apesar das preocupações que possa suscitar nos adultos” (Assmann, 2004, Pag. 40-41). Sobre essa reflexão, Maria Montessori, em 1928¹¹⁵, em sua obra “Das Kind in der Familie”¹¹⁶ já alertava que, “Muitas vezes o adulto sufoca o impulso de agir, que é próprio da criança, impede-a de viver”, e, ainda, “põe obstáculos à tendência de desenvolver seu espírito segundo as leis naturais” (Montessori, 2022, p. 74).¹¹⁷

Nesse viés, Assmann (2004) observa que a curiosidade, além de incentivada, deveria ser respeitada e acolhida pelos educadores e responsáveis, pois, segundo o autor, **“a curiosidade das crianças pequenas comprova a sua vitalidade e traduz seu despertar para a vida... Deixem que elas experimentem a sua curiosidade”** (Assmann, 2004, p. 40-41, grifo nosso).

A exemplo da relevância dessa percepção, bem como sobre o encanto dos pequenos em relação ao mundo, L'Ecuyer (2015) indaga “Mas por que as crianças se encantam diante da realidade? O que faz com que se encantem diante do que as cerca” (L'Ecuyer, 2015, p. 29). Com o fito de esclarecer essas questões, a autora ilustra:

Tentemos esmiuçar o mecanismo da curiosidade com exemplos práticos. Em Alice no país das maravilhas, justamente antes de encontrar a coragem para conseguir o impossível – vencer o dragão – , Alice disse ao Chapeleiro Maluco: “Às vezes, consigo pensar em até seis coisas impossíveis antes do café da manhã”. O país das maravilhas é o país do impossível: um gato que fala, um bolo que faz crescer, um coelho que se preocupa com a hora..., uma mostra infinita de impossibilidades. Certamente, um país visto pelos olhos de uma criança. **A capacidade que possuem as crianças para pensar em**

¹¹⁵ Em 1928, “O livro “Das Kind in der Familie”, baseado em palestras que ela deu em 1923 em Viena, é publicado em alemão” (OMB. Linha do Tempo Maria Montessori. Disponível em: Linha do Tempo Maria Montessori. Acesso em: 8 fev. 2023).

¹¹⁶ “A Criança na Família” (OMB. Linha do Tempo Maria Montessori. Disponível em: Linha do Tempo Maria Montessori. Acesso em: 8 fev. 2023).

¹¹⁷ MONTESSORI, Maria. A Criança na Família. 1. ed. Campinas-SP: Kíron, 2022.

coisas impossíveis é maravilhosa (L'Ecuyer, 2015, p. 29, grifo nosso).

Portanto, segundo L'Ecuyer, “a curiosidade é o desejo de conhecimento” e “as crianças pequenas encantam-se porque não veem o mundo como algo habitual, e sim como um presente”. Desse modo, para a autora, “o mecanismo natural da curiosidade é precisamente o que nos permite transcender do que é cotidiano” e, **por isso, seria preciso aprender a educar na curiosidade**, pois ela é a força motriz, isto é, “[...] um mecanismo inato na criança”, por trás do anseio ínsito de aprender e explorar a vida (L'Ecuyer, 2015, p. 29, grifo nosso).

Todavia, embora as concepções que iniciam este subtítulo conceituem e expandam os significados sobre os mais variados espaços que a curiosidade ocupa dentro dos processos da natureza humana, a sua valorização educativa ainda pode ser objeto de diversas resistências. A esse respeito, Manguel (2016) elucida:

Nosso atual sistema educacional recusa-se, em grande medida, a reconhecer a segunda metade de nossas buscas em pouco mais do que eficiência material e lucro financeiro, nossas instituições educacionais não mais estimulam o ato de pensar, por si mesmo, e o livre exercício da imaginação. Escolas e colégios tornaram-se mais um campo de treinamento para aptidões do que fóruns para questionamentos e debates (Manguel, 2016, p. 11-12).

Nesse contexto, assim como L'Ecuyer (2015), Manguel (2016)¹¹⁸ aponta algumas contradições do sistema educacional contemporâneo. Entre essas, a visível negligência em relação ao pensamento autônomo e ao exercício livre da imaginação que ocorre frequentemente nos programas da maioria das instituições escolares. De acordo com autor, grande parte das entidades de ensino atuais estariam voltadas quase exclusivamente para a eficiência material e o lucro financeiro e, com efeito, escolas e universidades estariam mais próximas de campos de treinamento para habilidades técnicas do que de espaços para questionamentos profundos e debates acadêmicos (Manguel, 2016, p. 13).

Por isso, em conformidade ao pensamento educacional de Catherine L'Ecuyer, seria preciso ressignificar os processos educativos por meio do educar na curiosidade, em detrimento da lógica já mencionada, pois, segundo a autora, as retóricas que

¹¹⁸ Os dois autores não dialogam entre si em suas obras. A presente análise dessa aproximação se faz apenas no caráter desta pesquisa.

enaltecem o uso desmedido de estímulos, seja pelos meios digitais ou pelas condições do próprio ambiente, estaria obstaculizando a formação educacional de crianças e jovens dessa geração (L'Ecuyer, 2015, p. 39).

Como exemplo, L'Ecuyer (2015) enfatiza que, se por um lado, a ausência total de estímulos pode prejudicar a criança – conforme já constatado em estudos – por outro, “não há evidências que demonstrem que o enriquecimento de um ambiente normal com mais estímulos possa melhorar o seu desenvolvimento” (L'Ecuyer, 2015, p. 39-40).

Do mesmo modo, a exigência contínua por altos desempenhos e o uso excessivo de ferramentas digitais também não contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais profícuo. Pelo contrário, segundo a autora, embora os pequenos nasçam naturalmente curiosos e questionadores, esse contexto contraditório estaria obstruindo essa característica, pois, nas palavras de L'Ecuyer (2015):

As crianças nascem com uma virtude maravilhosa: a curiosidade. Elas têm o desejo interior de descobrir, de aprender e isso é algo ativo, não passivo. Quando os pequenos ficam na frente das telas, eles se tornam passivos. Dessa forma, os seus sentidos ficam saturados e eles se sentem cada vez mais aborrecidos, ansiosos e viciados nessas estimulações externas (L'Ecuyer, 2015, p. 107).

Consoante a esse entendimento, Assmann (2004) explica que “é preciso levar as pessoas a desenvolver o gosto de estar aprendendo através da curiosidade prática [...]”. Ou seja, permitir que a imaginação interpele os conteúdos estudados que, em um primeiro momento, são rígidos e estáticos, através de uma experiência que instigue a curiosidade sobre o que é trabalhado. Essa ação, conforme Assmann, faria com que a aprendizagem fosse mais prazerosa, uma vez que a pessoa sentiria “que ela mesma consegue usar a sua curiosidade de forma prática e aplicada ao manejo de instrumentos técnicos” (Assmann, 2004, p. 38).

Sob esse prisma, segundo o autor, “aprender com curiosidade a aprender é o despertar do prazer de conhecer, de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento (...)” (Assmann, 2004, p. 39). Nesse sentido, é possível verificar que L'Ecuyer novamente concorda com Assmann sobre a premissa de que a curiosidade é uma característica que deve ser desenvolvida ininterruptamente, ao longo de toda a vida, pois, isso seria capital para compreender o mundo, a sociedade e o movimento

das ideias. Ademais, Assmann (2004) complementa que “Precisamos socializar a curiosidade enquanto prazer de aprender. Essa curiosidade não pode ser o privilégio de uns poucos” (Assmann, 2004, 39).

Portanto, educar na curiosidade, a partir da análise dos presentes autores e, sobretudo, à luz do pensamento educacional de Catherine L’Ecuyer, significa reconhecer que a educação deve ter como ponto de partida a natureza da criança, uma vez que esse processo deve considerar suas características inatas, sua curiosidade natural e a capacidade dos pequenos de se maravilhar com o mundo ao seu redor. Ou seja, aspectos vitais para que o desejo pelo descobrir e conhecer perdure por todas as etapas da vida.

3.3 O EDUCAR NA CURIOSIDADE E A NECESSIDADE DE UM REPENSAR PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Explorar todos os impasses que permeiam os processos educacionais contemporâneos é um exercício extenso e não caberia unicamente neste trabalho. Ou seja, esta dissertação compreende e reconhece a existência e o espaço de inúmeros outros entraves que obstaculizam os processos educacionais e que, conseqüentemente, impedem o exercício integral do ensino e da aprendizagem no fazer diário da sala de aula.

Entre essas limitações, algumas se cristalizam na própria ausência de preceitos pedagógicos, que, como consequência, conduzem o professor para um caminho de “bricolagens”, como definido por Charlot (2019).

As práticas não são mais referidas a grandes princípios pedagógicos e antropológicos, como nos textos dos Jesuítas, de Durkheim ou de Montessori, elas são os efeitos mais ou menos instáveis de bricolagens cotidianas para enfrentar contradições práticas. Ainda há pais ou professores mais “conservadores” e outros mais “modernos”, mas isso parece ser um efeito da sua personalidade e das formas como eles veem a vida e não a consequência de uma escolha filosófica e antropológica (Charlot, 2019, p. 167).

Ao mesmo tempo, existem as limitações estruturais, como a ausência de materiais, livros, profissionais, além e principalmente, da própria precarização do magistério. Isto é, as questões que envolvem o debate acerca de um repensar

educacional contemporâneo passam por muitas vias e urgem por análises e ações profundas em todas as instâncias.

Entretanto, o que foi elencado até o momento possui um lugar significativo no fazer cotidiano de cada professor e de cada aluno no tempo presente. Desse modo, pretende-se, mesmo diante das estruturas que engessam o trabalho diário da rotina escolar, propor um olhar distinto, sensível e curioso sobre todo esse universo.

Por isso, a partir deste momento, nossos esforços se dedicarão à tarefa de tecer uma reflexão sobre o quão é imprescindível desenvolver esse olhar para que o dia a dia em sala de aula seja, além de profícuo e coerente aos nossos estudantes – dentro das premissas defendidas por Catherine L'Ecuyer dentro do recorte desta dissertação – mas, possível dentro das demandas da sociedade contemporânea.

Desse modo, com o intuito de lançar luzes à primeira reflexão, faz-se crucial destacar a seguinte ponderação de Hugo Assmann (2004):

Uma das características da espécie humana é que seus membros podem continuar aprendendo a vida inteira. Mas isto pressupõe que se tenha conservado ou readquirido a curiosidade e a fascinação para gostar de aprender. Trata-se de uma experiência vital que, junto com a persistência no exercício da curiosidade, leva a surpreendentes desenvolvimentos do potencial humano (Assmann, 2004, 39).

No entanto, Assmann (2004) igualmente suscita que:

O problema do "ensino" é que ele precisa ensinar e respeitar essa dimensão curiosa do aprender, mas é também sua obrigação disponibilizar - de forma inevitavelmente expositiva e transmissiva - as informações e os dados que ajudem no encaminhamento, no surgimento e no desdobramento daquilo que é experiência personalizada dos e nos aprendentes. Como unificar tarefas aparentemente tão distintas? (Assmann, 2004, p. 159).

Acerca desse questionamento, o próprio autor defende que isso seria possível, visto que “uma boa aula admite perfeitamente testemunhos acerca de descobertas, pessoais ou em grupo, oriundas da ativação da curiosidade”. Ou seja, para Assman (2004), o prazer pelo estudo e a pesquisa não deveria ser oposto à ideia de aprender com curiosidade, visto que essa possibilidade pode transformar “a sala de aula e as relações pessoais, ajudando a multiplicar ecologias cognitivas impregnadas de curiosidade” (Assmann, 2004, p. 159).

Desse modo, a partir da reflexão proposta pelo autor, é possível verificar que, de fato, não há razão para que o prazer em aprender e o incentivo à curiosidade sejam antagônicos ao saber científico dentro do fazer diário da sala de aula. Isto é, se o desejo de aprender, o espanto e a curiosidade são – como já debatido do segundo capítulo – o ponto inicial de qualquer busca pelo conhecimento, logo, trabalhar com esses pressupostos nada mais é que promover o que já está intrinsecamente presente na essência do processo educativo.

A esse respeito, Catherine L'Ecuyer (2015) advoga que “devemos aprender a educar na curiosidade”, uma vez que a educação é um processo de abertura, que inicia no interior do indivíduo e se abre à realidade. Mas, assim como ela mesma indaga em sua obra, “E como se faz isso?”.

Segundo L'Ecuyer, “Educar na curiosidade consiste em respeitar a liberdade interior da criança”, envolvendo-a ativamente no processo educacional. Isso significa respeitar seus ritmos naturais, incentivar momentos de silêncio e brincadeira livre, além de considerar as diferentes etapas do seu desenvolvimento. Também, de acordo com a autora, seria essencial criar um ambiente que transmita beleza, sem sobrecarregar os sentidos dos pequenos (L'Ecuyer, 2015, p. 67).

Portanto, quando L'Ecuyer pleiteia o educar na curiosidade enquanto um novo olhar pedagógico, é preciso resgatar que o princípio proposto por sua teoria parte de quatro perspectivas:

A primeira se refere à necessidade de repensar o uso desmedido das ferramentas digitais, principalmente das telas, enquanto instrumentos capazes de promover o desenvolvimento precoce do aprendizado. Essa reflexão proposta por L'Ecuyer lança luzes questionadoras aos discursos proferidos nas últimas décadas – e até os dias atuais – os quais preconizavam que o acesso e o domínio exponencial desses recursos seriam basilares para o sucesso intelectual das novas gerações.

A segunda dialoga exatamente com a primeira, pois se relaciona ao quanto é imperativo que as crianças tenham a sua natureza e os seus espaços preservados dos excessos, não só das telas, mas, do barulho, da sobrecarga de informações e da antecipação de etapas. Desse modo, L'Ecuyer defende incisivamente que a inocência da criança, as suas necessidades básicas e os seus ritmos sejam preservados.

Com esses revezes pontuados, cabe elencar as próximas perspectivas que visam abrir um novo caminho nessa conjuntura, são elas:

A necessidade de repensar a educação contemporânea por meio da retomada de princípios da filosofia e da pedagogia clássica. Essa terceira premissa abordada por L'Ecuyer propõe que alguns dos principais conceitos educacionais que atravessaram séculos não mudaram perante aquilo que realmente move o ser humano em seu processo de aquisição do conhecimento. Ou seja, mesmo com tantas teorias novas e revolucionárias sobre o processo de aprender, aquilo que mobiliza o ser humano, sobretudo, as crianças, ainda contempla as mesmas características, como o espanto, o olhar curioso, o apreço pela realidade, o significado das relações humanas, especialmente, entre os pequenos e seus pais e entre os alunos e seus professores¹¹⁹.

Por fim, a quarta perspectiva¹²⁰ diz respeito ao próprio educar na curiosidade enquanto força motriz do processo de aprendizado. Isso significa, segundo L'Ecuyer, que educar da curiosidade é “uma filosofia de vida” e “uma forma de ver o mundo que amplia os horizontes da razão”, é, especialmente, “reconhecer que nossos filhos possuem uma natureza própria com a qual devemos ser sensíveis e atenciosos”, uma vez que “a criança é protagonista da sua educação”. Logo, ela não precisa do excesso de estímulos externos, pois “a criança descobre através da curiosidade” e é por meio da curiosidade que ela deseja o conhecimento (L'Ecuyer, 2015, p. 166).

Sendo assim, um repensar pedagógico para a educação contemporânea infere, no tocante a esta dissertação, um olhar que, assim como proposto por L'Ecuyer, coloque a criança no centro do fazer diário dos processos educativos. Isso implica em, sobretudo, desonerar pais, professores e a escola da quantidade de atividades curriculares e extracurriculares que são impostar aos pequenos e aos jovens como um dever que precisa ser cumprido para estar preparado para algo, quando, na verdade, os excessos apenas obscurecem a visão sobre como agir de forma coerente nesse contexto. Por fim, assim como dito por L'Ecuyer, “nossos filhos não precisam que nos transformemos em animadores de ludoteca”, para converter sua infância em algo mágico. “A infância já é por si mesma mágica” (L'Ecuyer, 2015, p. 167).

¹¹⁹ Cabe evidenciar que existem outros elementos que fazem parte dessa alçada, mas esses são os que mais se destacam na obra da autora em concordância aos autores clássicos perquiridos nessa dissertação.

¹²⁰ Nesse momento, torna-se imperativo pontuar que a leitura em relação às quatro perspectivas da teoria educacional de L'Ecuyer são fruto do olhar desta dissertação. Desse modo, observa-se que essa consideração não é limitada e pode ser ampliada por outros trabalhos que visem fazer essa mesma análise, bem como é importante salientar que este estudo não pretende esgotar as reflexões sobre o educar na curiosidade no pensamento educacional da autora, logo, é possível que haja discordâncias ou não em outras pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o passar das primeiras décadas desse momento histórico interpelado pelo cenário promissor das inovações, as gerações que se formaram – sobretudo, aquelas que nasceram a partir dos anos dois mil – não cumpriram, em sua grande maioria, as promessas propostas pelos discursos proferidos anteriormente. Pelo contrário, quem esteve em sala de aula nesse período – e está até hoje em dia – consegue verificar com prontidão como essa expectativa destoa da realidade contemporânea da rotina escolar. Sobre essa questão, L'Ecuyer (2015) analisa que “[...] constatamos que, apesar da maior acessibilidade de tanta informação, as crianças não aprendem no ritmo esperado” e prometido por esse universo de ferramentas digitais de aprendizagem” (L'Ecuyer, 2015, p. 122).

Em outras palavras, a geração que hoje frequenta os bancos escolares – e que, por consequência, passou pelas etapas básicas de ensino sob a peneira dos ditos processos educacionais inovadores – não vem apresentando mais desempenho ou mais resultados que a geração de outrora. Isto é, esses jovens, em sua maioria, não são mais estudiosos ou independentes que os da geração anterior. Aliás, infelizmente, o que se observa é justamente o efeito oposto: uma grande maioria de estudantes que não valorizam a escola, a educação e o conhecimento científico¹²¹.

Em reciprocidade a essa reflexão que elucidamos no primeiro capítulo, David Harvey (2019) explica que “Todos parecem mais interessados em consultar seus smartphones ou tablets do que em conversar uns com os outros”, uma vez que “O enraizamento dos significados culturais se torna mais precário e aberto às reconstruções casuais, conforme as fantasias contemporâneas”. Desse modo, segundo o autor, até as “identidades flutuam em um mar de vínculos transitórios e efêmeros” (Harvey, 2019, p. 276).

Em consonância a L'Ecuyer, Bernard Charlot (2020)¹²² também analisa que qualquer método, estratégia e possibilidade de ensino ofertado pelas ideias

¹²¹ Entretanto, evidenciamos que não vamos ignorar os avanços tecnológicos e, muito menos, colocá-los sob um ponto de vista negativo. Pelo contrário, não só reconhecemos a relevância dessas inovações para a sociedade em seus mais variados aspectos, como, também, ponderamos o quanto essas ferramentas podem ser profícuas enquanto instrumentos de alcance, articulação e facilitação do trabalho humano, entre esse, o educacional. Por isso, cabe destacar que, embora os estudantes aparentem antagonizar esse cenário, não são eles os responsáveis por essa realidade. Na verdade, esse público desponta muito mais como vítima desse gargalo.

¹²² Bernard Charlot e Catherine L'Ecuyer não dialogam entre si em suas obras. Essa concordância apontada pela passagem é resultado na análise dessa dissertação.

pedagógicas atuais precisam considerar exatamente essa perspectiva de desempenho para que sejam validadas. No entanto, segundo o autor, não há provas de que a hipereducação, a lógica do desempenho, o acesso às tecnologias e todas as avaliações impostas sejam, de fato, tão eficientes para assegurar a exponencialidade dos resultados.

Ou seja, segundo Charlot (2020), “esses discursos são baseados implicitamente em uma concepção empobrecida, às vezes simplista, do homem”. Porém, para o autor, “eles não levantam a questão antropológica”, dado que “eles visam, acima de tudo, melhorar a produtividade da aprendizagem”, o que faria parte da “lógica de um mundo dominado pela preocupação com o desempenho e a concorrência (Charlot, 2020, p. 74).

Nesse viés, como pontuado por L’Ecuyer, entre o processo de unicamente se dedicar para essa tarefa de alcançar metas escolares e o resultado que pode ser alcançado – ou não – estão as mais distintas promessas das tecnologias digitais. Essas, por sua vez, vendem a ideia de elevar o desempenho de aprendizado aos mais altos níveis. Todavia, como já debatido ao longo desse trabalho, para L’Ecuyer, esses discursos são incoerentes e reproduzem uma ideia irreal a respeito dos estudos da neurociência. Isto é, segundo a autora (2018), “vendem-nos produtos digitais “baseados na neurociência” que supostamente potenciam a curva de aprendizagem dos pequenos” (2018, p. 29).

Com efeito, L’Ecuyer denuncia que “Nos últimos anos, multiplicaram-se os aplicativos e os dispositivos chamados “inteligentes”, que alegam potenciar a inteligência dos nossos filhos pequenos”. Esse crescimento aconteceu concomitantemente aos discursos que pregam “que os nossos filhos têm um potencial ilimitado, que devemos aproveitar ao máximo a “janela de oportunidade”” e “esses aplicativos se adaptam ao estilo de aprendizagem deles e ajudam a desenvolver cada um dos seus hemisférios cerebrais (L’Ecuyer, 2018, p. 29).

Outro aspecto contraditório desse cenário, é que mesmo que haja essa aquisição massiva de recursos digitais hipereducativos, bem como, mesmo que isso implique em todo um esforço para ter um excelente desempenho para “estar entre os melhores, os mais belos, mais ricos, mais célebres” (Charlot, 2020, p. 66), nenhum desses elementos é suficiente para realmente assegurar um lugar. Ou seja, a quantidade de indivíduos que almeja uma vaga – seja na graduação, em um concurso ou no mercado de trabalho – é excepcionalmente maior que o número de espaços disponíveis, logo,

sempre haverá esse revés e portanto, “O problema é que estar entre os melhores é um projeto de vida que, por definição, não pode ser realizado por todos” (Charlot, 2020, p. 66).

No entanto, mesmo diante dessa realidade controversa, as ideias educacionais que dão manutenção e perpetuam esse propósito são predominantes. Logo, a atmosfera de competição entre os indivíduos é altamente estimulada, uma vez que isso assegura a continuidade dessa lógica.

Ainda, para os professores Jan Masschelein e Maarten Simons, esse mecanismo seria “o chicote meritocrático que legitima a desigualdade com base em méritos e que liga o grau e a extensão do treinamento com o desempenho” (Masschelein e Simons, 2014, p. 77).

Entretanto, os processos de aprendizagem, assim como qualquer outro desenvolvimento humano, exigem tempo e maturação. Isso significa que apesar das tentativas insistentes de forçar a máquina cerebral a absorver e internalizar informações, ela é, evidentemente, limitada. Não limitada enquanto incríveis possibilidades de pensamento e raciocínio, mas, enquanto capacidade para acelerar esses processos. De acordo com a professora Raquel Costa (2023):

Os estudos neurocientíficos evidenciam também que, por mais que utilizemos o cérebro a todo momento, inclusive nas horas de sono, pensar de forma crítico-reflexiva é desafiador, pois exige recursos cognitivos extras, que mentalmente cansam e demoram para ocorrer (Costa, 2023, p. 5).

Logo, isso infere a necessidade de respeitar o tempo de cada processo e a etapa de aprendizado, além de compreender que cada sujeito é único, individual e singular nesse desenvolvimento. Ou seja, isso implica em ir de encontro com todas as premissas da hipereducação¹²³ e do desempenho já propostas.

Sobre essa questão, Fregni (2019) afirma que os seres humanos estão ligados à aprendizagem e que o progresso da civilização resulta do acúmulo rápido de conhecimento. Para o autor, entretanto, há escolas e programas educacionais que parecem ignorar essa capacidade humana e dedicam-se mais a um currículo com grande

¹²³ Para L’Ecuyer, a hipereducação é um fenômeno que ocorre quando se oferece às crianças um excesso de estímulos artificiais, como telas, brinquedos eletrônicos, atividades extracurriculares e conteúdos acadêmicos, que não respeitam o seu ritmo e as suas necessidades de desenvolvimento (L’Ecuyer, 2015).

carga informativa, em vez de uma abordagem mais reflexiva, ativa e crítica (Costa, 2023, p. 4).

Do mesmo modo, Catherine L'Ecuyer (2015) elucida:

Todas as coisas valiosas requerem tempo. Uma gravidez, uma abóbora, uma borboleta, a amizade, o amor. Se as esperamos, as desejamos, reconhecemos o esforço realizado, usufruímos mais delas. Surpreendemo-nos diante da sua existência (L'Ecuyer, 2015, p. 83).

Dessa forma, olhar para o contexto educacional contemporâneo e suas demandas infere analisar que esse resultado advém de toda uma construção articulada para que pais, professores e escola atuem nessa esteira. Logo, os estudantes são apenas a ponta desse enlace. A esse respeito, Masschelein e Simons (2014) advertem:

Somado a isso está o foco em competências derivadas de uma ideia de empregabilidade que a educação, possivelmente, não pode garantir. Afinal de contas, como podemos prometer a empregabilidade à juventude qualificada numa sociedade que está constantemente mudando? Fazer isso não só desperdiça desnecessariamente a juventude, como também a induz ao erro (Masschelein e Simons, 2014, p. 71-72).

Nesse sentido, segundo Harvey, o motor que opera a educação dessa forma ocorre, pois “Como acontece com frequência na história do capital, a educação em si se tornou um ‘grande negócio’” (2016, p. 229). Acerca dessa questão, Charlot (2020) também alerta:

Se não formos capazes de ir além do atual “estudar para ter um bom emprego mais tarde” e educar nossos filhos como membros de uma espécie humana responsável pelo estado atual e futuro do mundo, será muito difícil escapar desses surtos de barbárie que já estamos vendo e cujas novas formas nos são anunciadas com orgulho pelo pós-humanismo (Charlot, 2020, p. 11).

Portanto, diante das problematizações, das contradições e das inquietações de Catherine L'Ecuyer, suscitadas nesta dissertação, é possível verificar que as suas ideias educacionais debatem veementemente a respeito das incoerências propostas pelas demandas de uma sociedade globalizada e pautada nos interesses da

produção. Isto é, em um cenário em que, para grande parte das pessoas, uma educação de qualidade é justamente aquela que atenda a um ritmo de aprendizado que supra as necessidades dos processos seletivos e/ou do mercado de trabalho, logo, propor algo que destoe dessa finalidade vai totalmente de encontro com a senda capitalista desse processo em vigência.

Por fim, esta dissertação espera ter cumprido do propósito de debater como pensamento de L'Ecuyer – dentro da proposta do educar na curiosidade – pode contribuir para as reflexões atuais sobre a educação, não como uma fórmula para os óbices dessa conjuntura, mas, amparada no tempo histórico que lhe deu razão social, torna-se, assim como tantas outras teorias educacionais, referência que interpela, entre outras questões, acerca do quão é substancial que educadores, docentes, pais e o corpo social em geral se debruçam sobre o pensar e o repensar pedagógico contemporâneo, com o propósito de que estejamos, de fato, comprometidos com a formação das novas gerações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. B. de. Os sentidos da docência no pensamento de Tomás de Aquino. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2013.

AQUINATE. **Apresentação**. Disponível em: <https://www.aquinate.com.br/apresentacao/>. Acesso em: outubro de 2023.

AQUINO, T. de. **Sobre o Ensino (De Magistro)/Os Sete Pecados Capitais**. Tradução de Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

AQUINO, T. de. **Questiones Disputatae de Veritate TRUTH**. Tradução de James V. McGlynn, S.J. Chicago: Henry Regnery Company, 1953.

ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BARROS, J. D. A. **A historiografia como fonte histórica**. Editora Vozes, 2022.

BARROS, J. D. A. **História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BATISTA, G. A. O pensamento educacional de Santo Tomás de Aquino como consequência de sua teologia e de sua filosofia. **Educação Unisinos**, [s.l.], v. 14, n. 02, p. 82-96, 2010. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/490/84>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar. Edição do Kindle. 2008.

BLOCH, M. **Apologia da História ou do ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

BOETTCHER, M. **Revolução Industrial - Um pouco de história da Indústria 1.0 até a Indústria 4.0**. LinkedIn. 26 nov. 2015. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/revolu%C3%A7%C3%A3o-industrial-um-pouco-dehist%C3%B3ria-da-10-at%C3%A9-boettcher>. Acesso em: 10 março 2023.

BRASIL. Casa Civil. **90% dos lares brasileiros já têm acesso à internet no Brasil, aponta pesquisa**. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil>. Acesso em: dez. 2023.

BRUM, A. L.; BEDIN, G. A. Globalização e Desenvolvimento: algumas reflexões do mundo atual e suas implicações no processo de desenvolvimento. **Desenvolvimento em Questão**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 9–35, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/77>. Acesso em: 20 maio. 2024.

CAMPOS, L.; CANAVEZES, S. **Introdução à Globalização**. Instituto Bento Jesus Caraça, Departamento de Formação da CGTP-IN, Abril 2007.

CARNEIRO, R. A globalização financeira: origem, dinâmica e perspectivas. Texto para discussão, **IE/UNICAMP**, Campinas, n. 90, 1999. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/1720/texto90.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CASTRO, Fabiano dos Santos. Corpo, mente e cérebro na antiguidade: um breve estudo histórico. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 496, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000200025&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2024.

CAVALCANTE, T. M.; OLIVEIRA. **Contribuições de Tomás de Aquino para a educação**: as virtudes cardeais e o bem comum. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/248383775/CONTRIBUICOES-DE-TOMAS-DE-AQUINO-PARA-A-EDUCACAO-AS-VIRTUDES-CARDEAIS-E-O-BEM-COMUM>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Cortez Editora, 2020.

CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8n6G7tvZnLMNfYH6Mwf8GL/>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CHARLOT, B. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo. **Revista de ciências da educação**, [s.l.], n. 4, p. 127-134, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5653650/mod_resource/content/1/CHARLOT_2007_Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20globaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

CHARLOT, B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 387-400, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NRxSDs8nX3TPvnqL6W7g7bb/>. Acesso em: 20 mai. 2024.

COSTA, R. L. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 28, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfyfK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2024.

DAVIES, S. **A Criança Montessori**: Guia para educar crianças curiosas e responsáveis. nVersos Editora, 2021.

DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2021.

DÍAZ, L. O. **Notas para uma filosofia da maravilha**. Tinkuy: Boletim de Pesquisa e Debate, 2013.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. **3º SIEI aborda desigualdades educacionais e o direito à educação integral**. Disponível em: [https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/siei-aborda-desigualdades-educacionais-direito-educacao-integral/]. Acesso em: 25 jan. 2023.

FECCHIO, T. T.; SANTOS, J. R. O. Impactos psicossociais decorrentes do uso excessivo das mídias sociais: uma análise a partir da teoria de Bauman. **Uningá Review**, [S. l.], v. 25, n. 1, 2016. Disponível em: https://revista.uninga.br/uningareviews/article/view/1730. Acesso em: 20 mai. 2024.

FREITAS NETO, J. A. de. **O espanto e a capacidade de pensar**. Unicamp, 2023. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/o-espanto-e-capacidade-de-pensar. Acesso em: ago. 2023.

GARCÍA JARA, O. P.; RODRIGO, F; PINEDA, E. A educação sob a perspectiva de Tomás de Aquino no contexto da cibercultura. **Hallazgos**, [s.l.], v. 18, n. 35, p. 319-340, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-38412021000100013&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 mai.2024.

GUILES, T. R. **Dicionário de Filosofia: termos e filósofos**. São Paulo: EPU, 1993.

GONZALEZ, N. W. **A curiosidade como princípio educativo**. Resenha de: L'ECUYER, Catherine. Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação. São Paulo: Fons Sapientiae, 2015. 192 p. Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 24, n. 1, p. 30-40, jan./abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122019000100037. Acesso em: 20 mai. 2024.

HART-DAVIS, A. *et al.* **O Livro da Ciência, As Grandes Ideias de Todos os Tempos**, tradução Alice Klesck, 3ª ed., Rio de Janeiro, Globo livros, 2020.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial. Edição do Kindle, 2016.

HARVEY, D. **A loucura da razão econômica**. Boitempo Editorial. Edição do Kindle, 2019.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, Editora Objetiva, 2001.

HOSTINGER. **O Que é o Protocolo TCP/IP e Como Ele Funciona?** Disponível em: https://www.hostinger.com.br/tutoriais/tcp-ip. Acesso em: mar. 2023

IANNI, O. **A sociedade global**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LAUAND, L. J. Tomás de Aquino: filosofia e pedagogia. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 01, p. 11-18, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/16083/pdf/>. Acesso em: 20 mai. 2024.

L'ECUYER, C. **Catherine L'Ecuyer – Espacio de divulgación de temas educativos**. Disponível em: <https://catherinelecuyer.com/copia-sobre-catherine/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

L'ECUYER, C. **Publicações**. catherinelecuyer.com, 2022. Disponível em: <https://catherinelecuyer.com/publicaciones-divulgativas/>. Acesso em: 20 mai. 2024.

L'Ecuyer, Catherine. **Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau** (Spanish Edition). 2020.

L'ECUYER, C. **Educar na realidade**. 1ª edição. São Paulo: Fons Sapientiae, 2018.

L'ECUYER, C. **Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação**. 3ª edição. São Paulo: Fons Sapientiae, 2015.

L'ECUYER, C. The Wonder Approach to learning. **Frontiers in Human Neuroscience**, [s.l.], v. 8, p. 1-8, 2014. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2014.00764/full>. Acesso em: 20 mai. 2024.

LOPES, C. **Neurociência e Educação na perspectiva Histórico-cultural**. São Bernardo: Minha Aldeia, 2022.

MANGUEL, A. **Uma história natural da curiosidade**. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2016.

MARTINS, L. M.; LA VOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-240. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2024.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MIRANDA, C. M. Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil e no Canadá. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 15, n. 1, p. 347-385, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/interfaces/article/view/6721>. Acesso em: 20 mai. 2024.

MONTSSORI, M. **A Descoberta da Criança**. Tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas, SP: Kírión, 2017.

MONTESSORI, M. **A educação e a paz**. Papirus Editora, 2014.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Tradução de Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1987.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo, SP: Flamboyant, 1965.

MOREIRA, A. A. R. **A descoberta da criança na perspectiva montessoriana: percurso teórico e prático de uma pedagogia**. São Paulo: Pedro e João, 2021.

MOREIRA, S. S. S. C. **Aristóteles e o conceito de espanto admirativo como princípio de ensino**. Orientador: Rafael Mello Barbosa. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2017. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/MORAE0-18>. Acesso em: 20 mai. 2024.

OLIVEIRA, T. **As universidades na Idade Média (Séc. XIII)**. São Paulo/Porto: Mandruvá/Univ. do Porto, 2005.

PEREIRA MELO, J. J. **O sábio senequiano: um educador atemporal**. Maringá: Eduem, 2015.

PESCADOR, C. M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. *In: Anais do V Congresso Internacional de Filosofia e Educação*. 2010. Disponível em: https://www.uces.br/ucs/tpcincfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

PICHLER, N. A. O ENSINO NA OBRA DE MAGISTRO DE TOMÁS DE AQUINO. Thaumazein: **Revista Online de Filosofia**, Santa Maria, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/205>. Acesso em: 20 mai. 2024.

PNAD. **90% dos lares brasileiros já tem acesso à internet no Brasil, aponta pesquisa, 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/90-dos-lares-brasileiros-ja-tem-acesso-a-internet-no-brasil-apontapesquisa#:~:text=Em%202021%2C%20o%20n%C3%BAmero%20de,mais%20do%20que%20em%202019>. Acesso em: 1 nov. 2022.

QUÉBEC AMÉRIQUE. **Catherine L'Ecuyer**. Disponível em: <https://www.quebec-amerique.com/auteurs/catherine-l-ecuyer-1601>. Acesso em: 22 jan. 2023.

RABELO, E. M. S. Por uma crítica da fluidez moderna, segundo Bauman e Kierkegaard, através das redes sociais. **Revista Húmus**, [s.l.], v. 3, n. 7, jan. 2013. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1481>. Acesso em: 20 mai. 2024.

RATTNER, H. Globalização: em direção a um mundo só? **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 9, n. 25, p. 65–76, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8886>. Acesso em: 20 mai. 2024.

RIBEIRO, Luan Alves dos Santos. Apontamentos para uma educação como exercício de espanto. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 2148–2171, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8662123>. Acesso em: 20 mai. 2024.

SANTOS, J. C. S. **A evolução da ciência nos séculos XIX e XX**. Brasil Escola, 2019. Disponível em: <https://meuartigo.brasescola.uol.com.br/atualidades/a-evolucao-da-ciencia-nos-seculos-xix-e-xx.htm>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000871167>. Acesso em: 20 maio 2024.

SANTOS, M. F. Apresentação. Em: **Aristóteles: Metafísica** (Portuguese Edition). Edição 70. Edição do Kindle, 2021

SANTOS, M. F. Sobre o autor. Em: **Aristóteles: Poética** (Coleção Filosofia) (Portuguese Edition). Lebooks Editora. Edição do Kindle, 2020.

SANTOS, M. F. Sobre o autor. Em: **Aristóteles. Ética a Nicômaco** (Coleção Filosofia) (Portuguese Edition) (p. 3). Lebooks Editora. Edição do Kindle, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, J. C.; BATISTA, E. L.; MUFATTO, L. M.; SZEUCZUK. Instituições escolares: memória, fontes e arquivos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 159-169, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641934>. Acesso em: 20 mai. 2024.

SILVA, S.; MURARO, D. N. Conhecer para transformar – a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. *In: X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. **Anais do X ANPED SUL**. Florianópolis, outubro de 2014.

SOARES, Frederico Fonseca. Reflexões sobre a educação no pensamento de Aristóteles. **Revista Filosofia Capital**, [S. l.], v. 9, p. 77-84, 2014. Disponível em: <https://filosofiacapital.org/index.php/filosofiacapital/article/view/207>. Acesso em: 20 mai. 2024.

SOARES, M. N.; BEZERRA, E. V. Revolução tecnológica, redes sociais e desafios contemporâneos para efetivação da ciberdemocracia e dos direitos do e-cidadão: uma proposta para referendun de questões políticas importantes. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 01-18, 2017. Disponível em:

<https://indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/view/2294>. Acesso em: 20 mai. 2024.

WOLF, F. **Nossa Humanidade**: De Aristóteles a Neurociência, 1950. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2013.